

# Les Roses Noires

d'Hélène Milano



# Les Roses Noires

2010, 53', couleur, documentaire

**réalisation** : Hélène Milano

**production** : Comic Strip Productions, France Télévisions

**participation** : CNC, Acsé (Images de la diversité), CR Provence-Alpes-Côte d'Azur, Procirep, Angoa, Scam, Ville de Marseille

A l'instar des garçons, les jeunes filles des cités usent d'un langage très codé, volontiers agressif et vulgaire. Signe d'appartenance et de connivence, il est aussi un moyen de tenir les autres en respect, à commencer par les garçons. Mais, en abordant l'âge adulte et la vie professionnelle, elles aspirent à en changer, à assumer leur féminité. De la chrysalide des garçons manqués sortent des jeunes femmes dynamiques et ambitieuses.

Interrogées par Hélène Milano, les adolescentes de Seine-Saint-Denis et des quartiers Nord de Marseille témoignent d'un rapport difficile au français qu'on parle en classe. Il n'est ni la langue parlée dans leurs familles, ni celle de la rue. Naviguant entre ces différents codes, beaucoup ressentent de la difficulté à s'exprimer. Certaines trouvent dans le théâtre ou le journal intime des moyens de surmonter ce handicap. Si, dans la rue, elles parlent (et parfois cognent) comme les garçons, c'est que dans ce monde brutal, il vaut mieux, expliquent-elles, inspirer la peur. Etre une fille, sans cesse exposée au risque d'être agressée, calomniée et déshonorée, est une malédiction. A la puberté, elles tendent à cacher leurs formes, à éviter les garçons et à copier leur agressivité machiste. Mais à mesure qu'elles mûrissent, sans contester l'ordre patriarcal, elles affirment d'autres valeurs : liberté d'être soi-même, douceur et même, quoique le sujet reste tabou, amour.

Eva Ségal

# De l'autre moitié du monde

Par Samia Meskaldji

A travers le programme *Images de la Diversité*, animé conjointement avec le CNC et avec l'aide de la commission Images de la diversité, l'Acse a financé plus de trois cents documentaires en cinq ans avec la volonté de soutenir des projets de qualité restituant un autre regard sur certaines composantes de la société française. Dans ce cadre, l'Acse a reconnu les qualités du film d'Hélène Milano dès l'écriture de son scénario, en 2010, et a aussitôt choisi de le soutenir.

En effet, d'emblée, *Les Roses Noires* se situe dans un monde à part. Non pas dans un espace géographique de relégation, la banlieue, maintes fois commentée, analysée, jamais vraiment saisie, ni dans un temps limité, la fameuse *jeunesse*, mais dans un monde, riche, complexe, unifié, cohérent, celui de la *langue*. Et l'on sait tout de suite qu'une part d'essentiel sera là : dit, entendu et filmé. Car la langue n'est pas un objet cinématographique courant et pourtant elle est un signe identitaire infaillible. Elle cache et révèle tout à la fois celui qui la profère, et c'est dans cette tension intime que réside la grâce des *Roses Noires*. Comme si l'on regardait simultanément une photographie, lumineuse et colorée, et son négatif, sombre et inquiétant. A cet égard, l'expression plusieurs fois utilisée de *quartiers Sud*, par les jeunes Marseillaises, est révélatrice tant le discours médiatique n'évoque jamais que les quartiers Nord et leurs problèmes, d'ailleurs, en général. Dans *Les Roses Noires*, tout se passe comme si l'autre moitié de la ville accédait enfin à la parole, sans folklore, sans pathos, frontalement.

L'approche est patiente, précise, et procède d'un équilibre apparemment contradictoire qui pourrait être le mouvement de la vie même. Film sur la parole, les silences y résonnent longtemps. Film sur le manque, la vitalité y bat comme une pulsation solaire. Film sur l'intime, il révèle un état des lieux des banlieues d'aujourd'hui qu'aucun reportage ou discours d'expert n'a encore rendu avec cette densité.

Le parti pris d'un filmage frontal, simple et sans effet ainsi que l'absence de discours de spécialiste suscitent calme et confiance. Même si elles ne connaissaient pas le résultat final, les jeunes filles interrogées ont très bien dû sentir qu'elles étaient filmées avec un respect inébranlable, libérant l'espace pour livrer une parole véritable, leur *langue*, donc.

Le langage de la cité est tout d'abord brandi comme un étendard identitaire, c'est le *butin de guerre*, comme le disait Kateb Yacine, gage d'appartenance et objet d'appropriation. On découvre une langue inventive, chamarrée, des accents, des tissures, tout un chant du monde qui se clame sans complexe.

Puis, assez vite, les fêlures apparaissent. Les jeunes filles hésitent, le spectateur sursaute. Quand, parlant de Parisiens croisés dans le métro, l'une déclare que ce sont des gens bien, « *civilisés* », « *pas comme nous* », qu'ils parlent « *la vraie langue des Français* », « *eh non, moi aussi je suis Française* », ce sentiment d'exclusion si tranquille, si intériorisé, surprend.

Quand une autre jeune fille remarque que, lors d'un entretien d'embauche, elle ne comprend pas certaines questions des employeurs et qu'elle plonge posément son regard très direct dans celui de la réalisatrice, c'est toute une interrogation sur le système scolaire actuel qu'elle nous renvoie.

Reviennent en mémoire les mots d'une autre jeune fille qui, à la fin d'*Entre les murs*, film également soutenu par l'Acisé, avouait à son professeur qu'elle n'avait « rien compris » de ce qui s'était dit, échangé, joué en classe cette année-là.

Est ce un hasard si cette incompréhension radicale est portée par une fille ? Héléne Milano a choisi de ne filmer que des jeunes filles comme si la question de la langue cristallisait une double interrogation : celle de l'appartenance à la société française et celle du genre, ici renvoyées l'une à l'autre en miroir, provoquant une image fragmentée de l'identité et un sentiment de vertige qui dit toute la complexité de ce qu'elles doivent vivre. Quand l'une déclare « *si j'étais une fille* » et qu'une autre, répondant comme en écho par le jeu du montage parallèle, « *quand j'étais une fille* », ou encore, « *on a plus d'avantages, nous. (un temps) Nous, les garçons* », le spectateur est stupéfait. Car il assiste très directement et souvent en très gros plans, aussi esthétiques que signifiants, à une réalité violente : l'immense difficulté, pour certaines jeunes filles, de se penser et de se dire comme sujet féminin.

Cette difficulté est toutefois nuancée par l'évolution du film, qui chemine, comme un récit fictionnel, comme tout bon documentaire. La réalisatrice, après la parole, s'attache à filmer les corps : quelques pas de danse, un sourire qui en dit long, un regard éclairé, comme une réconciliation avec une certaine idée de la féminité. Après une période d'indifférenciation, le passage à l'âge adulte n'est plus si loin et il n'exclut apparemment pas l'espoir.

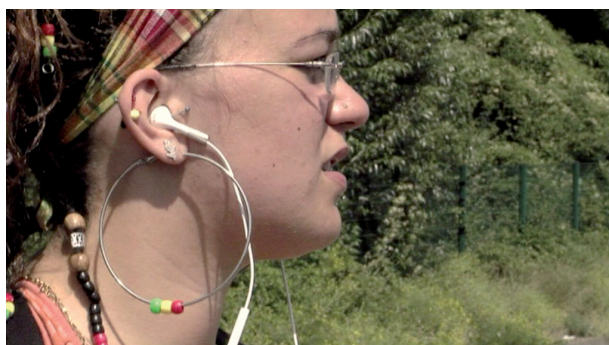
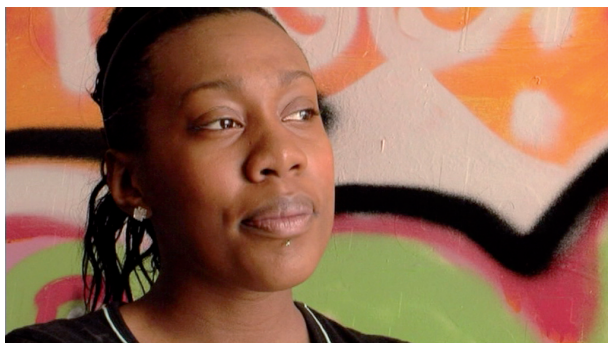
C'est ce processus qui provoque une telle empathie avec les personnages et qui impose une telle persistance. Et c'est exactement le sens du travail mené par l'Acisé avec l'appui de la commission *Images de la diversité*. De même qu'une des jeunes filles découvre la honte de soi sous les yeux d'autres personnes qui la regardent *de haut en bas*, de même le regard que la société porte généralement sur ces jeunes peut lui aussi changer à leur contact. Encore faut-il trouver la bonne distance. C'est ce qui fait tout le prix des *Roses noires* qui, entre le Kechiche de *l'Esquive* et le Cantet d'*Entre les murs*, nous fait découvrir des visages, des sourires, des intelligences, des failles, des espoirs, tout ce qui constitue la vie et les rêves de jeunes filles qui, de leur cité, parlent à tout le monde.

Samia Meskaldji

Chargée de mission audiovisuelle à l'Acisé

# sommaire

- 7** Entretien avec Hélène Milano  
Florence Gendrier
- 13** Hanane et ses sœurs  
Analyse filmique, Thierry Méranger
- 19** Parce que j'ai parlé ma langue  
Approche socio-linguistique, Valelia Muni Toke
- 25** Le chercheur face à la parole fragile et authentique  
Françoise Gadet
- 29** *Les Roses Noires* et la question du partage de parole  
Michel Rabaud et Jean-Pierre Chrétien
- 33** *Les Roses Noires* : approche socio-didactique  
Français des cités, plurilinguisme des élèves :  
comment prendre en compte la diversité linguistique à l'école?
- 44** Bibliographie sélective



# Entretien avec Hélène Milano

Propos recueillis par Florence Gendrier

## Il y a quelque chose qui se raconte et que je voudrais saisir

Mon histoire de comédienne et de metteur en scène a commencé au théâtre, dans la joyeuse folie d'une aventure de troupe, des hangars prêtés où se construisaient les décors, des représentations sous chapiteaux, et d'un fort engagement artistique. C'est là que je fais mes premières mises en scène, en même temps que je joue.

Dès ce moment, se noue pour moi un rapport au texte et à la langue, une passion pour la dramaturgie et les premiers questionnements sur la nécessité de travailler sur *les grands textes* avec les jeunes que je rencontre dans des ateliers de théâtre. Pourquoi ne pas les confronter très tôt à l'exigence de la pensée et de la langue de Shakespeare, de Molière ou de Marivaux ? Quand le film d'Abdellatif Kechiche, *L'Esquive*, sort en 2005, je me dis : « *Enfin ! C'est dit, c'est là !* »

Après l'aventure collective de la troupe, je continue mon trajet de comédienne et j'écris un projet qui m'amène comme une évidence à prendre la caméra. C'est mon premier court-métrage qui sera suivi en 2005 de mon documentaire *Nos amours de vieillesse*<sup>1</sup>. Je ne suis pas un chemin préétabli dans ma tête, mais c'est la nécessité de ce que je dois raconter qui me suggère une forme ; et si elle est nouvelle pour moi, j'y vais quand même, je ne m'inscris pas *à priori* dans une forme ou un dispositif, je fais ce qui me semble important, au moment où c'est important.

*Les Roses Noires*, en fait, c'est tout ce cheminement et, à un moment donné, il y a eu un événement déclencheur. J'accompagnais ma fille à la crèche et, à la sortie du collège voisin, j'assiste à une altercation entre des filles et des garçons. Je suis très admirative de ces jeunes filles, elles sont toutes magnifiques, ce sont des princesses, elles ont une grâce, elles ont un port de reines que je trouve très beau. Brutalement, je les entends endosser des insultes phalliques – je n'ai rien contre l'insulte en général – mais je me dis que là, c'est trop, et dans ce trop là il y a quelque chose qui se raconte et que je voudrais saisir. Et puis je me suis demandée : sommes-nous ce que nous disons ? Dit-on ce que l'on est ? Y a-t-il de l'espace, du jeu, de la place avec la langue pour la stratégie ou le masque ?

## Vérifier ses intuitions

J'ai commencé à travailler et les questions liées à la langue m'ont très vite passionnée, c'est d'une telle complexité, c'est une ramification de pensées qui vont vers la sociologie, vers l'histoire, la psychanalyse, la linguistique. Et surtout, qu'y a-t-il de plus fondamental que le verbe ?

<sup>1</sup> Documentaire réalisé par Hélène Milano, monteuse : Gaëlle Gillermin

Au début, mes lectures m'ont beaucoup nourrie. J'ai lu par exemple *Cœur de banlieue*<sup>2</sup> de David Lepoutre, Nacira Guénif<sup>3</sup> ; je suis allée fouiller aussi du côté des féministes... et j'ai eu des entretiens très intéressants avec Jean-Pierre Goudaillier<sup>4</sup>, Michel Kokoreff<sup>5</sup>, Claudine Moïse<sup>6</sup>. J'ai reçu des encouragements, un vrai accompagnement intellectuel de la part de certains chercheurs, des mises en garde concernant les risques de stigmatisation des personnes que je voulais interroger et, aussi, le silence de certains lorsque j'ai cherché à recueillir des points de vue différents chez les linguistes. J'étais consciente des pièges autour de ces questions, je ne voulais pas ajouter du stigmate sur le stigmate et j'ai toujours été vigilante sur ce point du début à la fin du film. Ces rencontres ont apporté une légitimité à mon projet, je vérifiais que mes intuitions étaient justes et mes interlocuteurs étaient curieux de mon point de vue et de mes questions, qui ouvraient pour eux de nouvelles pistes de réflexion. Des chercheurs tels que Jean-Pierre Goudaillier ou Valelia Muni Toke<sup>7</sup> ont intégré le film dans leurs enseignements.

### Saisir la complexité d'une parole et d'une réflexion en marche

Après ce travail de préparation, et grâce aux acteurs sociaux présents sur le terrain très investis auprès de ces jeunes, j'ai pu rencontrer des jeunes filles. Ces acteurs m'ont beaucoup éclairée et accompagnée. Les entretiens avec ces jeunes filles m'ont aidée à réfléchir à la construction du projet. C'est une relation personnelle qui s'est installée, car le film n'était pas encore financé. Au fur et à mesure des rencontres, mes questions s'incarnaient. J'ai enregistré de nombreux entretiens, sans caméra, entre 2008 et 2010. La rencontre avec certaines des jeunes filles du film remonte à ce moment-là. Quelquefois nous nous retrouvions juste pour prendre un café, se voir. J'étais dans le quartier cette personne un peu bizarre qui arrivait là, qui passait du temps avec elles, avec ce projet un peu singulier ; j'ai été, je crois, un appui différent. Ma présence était repérée et bien acceptée dans le quartier, les gens se passaient le mot et, petit à petit, on me connaissait. Il a fallu un peu de temps pour dépasser une méfiance spontanée vis-à-vis de la caméra. Ce temps long était nécessaire pour poser les fondations du film, pour construire la dramaturgie, pour saisir la complexité d'une parole et d'une réflexion en marche. Mon désir était de faire entrer dans le monde de l'image la puissance et parfois le désarroi de notre histoire avec la langue, avec les mots, de retrouver l'énergie d'un chœur antique. Au commencement était le Verbe, n'est-ce pas ? *Les Roses Noires* sont des Antigone ! Les jeunes filles ne s'y sont pas trompées, elles ont compris que nous allions construire ensemble une parole, qu'elles étaient, par la réflexion, dans une situation d'être *actant* et, ça, elles ont vraiment aimé !

<sup>2</sup> David Lepoutre, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages* Paris, éd. Odile Jacob, 1997

<sup>3</sup> Fille d'immigrants algériens, Nacira Guénif Souilamas est née en 1959 dans la banlieue nord de Paris, où elle vit actuellement. Docteur en sociologie, elle est chercheuse au Cadis (EHESS-CNRS).

<sup>4</sup> Jean-Pierre Goudaillier, *Comment tu tchatches-Dictionnaire du français contemporain des cités*, Paris, Maisonneuve & Larose, 1997 (1re éd.), 1998 (2e éd.), 2001 (3e éd.)

<sup>5</sup> Laboratoire lorrain de sciences sociales, *Quartiers et différences culturelles, La Vie des idées*, 11 janvier 2011. ISSN : 2105-3030

<sup>6</sup> Claudine Moïse est maître de conférences habilitée en sciences du langage. Elle mène des recherches sur les contacts de langues dans une perspective discursive et interactionnelle. Elle est responsable d'un projet de recherche portant sur la violence verbale.

<sup>7</sup> Chargée de recherche à l'Institut de recherche pour le développement.



Les témoignages que j'ai recueillis à ce moment-là étaient déjà très proches de ce qui fait la matière du film. J'ai écrit le film en veillant très précisément à l'enchaînement et à l'organisation des questions que je voulais aborder. Il me paraissait important d'ouvrir le film sur le rapport à la langue maternelle et, petit à petit, des thèmes se sont affirmés comme des piliers de la narration. Je parlais de la construction de l'identité dans un groupe pour arriver à la question de l'identité intime et l'écriture me permettait de tisser toutes les interactions possibles autour de ces sujets. Le cœur du film est la langue, elle est centrale, c'est elle qui est donnée à lire dans une mise en scène de la pensée et de la parole qui ne doit jamais maquiller le réel ou faire diversion. Ce sont les jeunes filles qui tirent un fil dramatique d'une grande complexité, car elles analysent leurs pratiques, elles les disent ou les parlent et, dans ce mouvement, elles les mettent en question. Au bout du compte, le film est assez proche de cette toute première écriture, même si, entre-temps, je suis passée par plein de chemins divers et variés qui ont fait évoluer le projet. La rencontre humaine a fait évoluer ma pensée et le projet aussi, bien sûr. Mes idées ont évolué et se sont affinées et complexifiées parfois.

### L'écriture du film

À l'image, je voulais retrouver le reflet du regard que je porte sur ces jeunes filles quand je dis qu'elles sont des princesses. Les choix de cadrage se sont faits pendant le long temps des entretiens, ils témoignent de la relation de confiance qui s'établissait et de notre recherche d'un lien évident entre la forme et le fond. Le temps de l'écoute et de la réflexion est présent à l'image, je ne voulais pas être dans l'utilitaire, forcer la parole, je cherchais avec la cadreuse un temps juste qui commandait ensuite au travail d'entretien. Par exemple, j'avais envie de filmer des scènes de la vie quotidienne des jeunes filles, mais elles nous détournaient de l'exigence centrale du film qui était de réaliser un film sur le langage et, pour ne pas perdre ce fil tellement fragile de la pensée et de la langue, la priorité était dans la qualité et le temps pris pour les entretiens. C'était bien plus important que des scènes anecdotiques de l'une ou l'autre d'inant avec ses parents. Cette exigence, je l'ai retrouvée au moment du montage. 53 minutes, c'est très court ; je voulais absolument retrouver ces frottements entre le cadre, le temps, la musique, le sens des mots, qui produisent de la réflexion. Il n'y a rien dans ce film qui soit le fruit d'un hasard ou d'un à peu près, car je voulais qu'il soit accessible à divers niveaux de compréhension, que les spectateurs se posent des questions et que les représentations soient changées. Avec la monteuse nous cherchions tout cela.

C'est un pari qui a été magnifique à tenir avec les jeunes filles, mais c'est vrai que parfois convaincre des interlocuteurs financeurs ou diffuseurs, ce n'était pas simple. Vous imaginez, faire un film sur les *stratégies langagières*, réfléchir au sens des mots dans un monde de domination totale de l'image ? Certains de nos interlocuteurs trouvant le sujet ardu, ennuyeux, me demandaient : « *Qu'est-ce que c'est que ce truc ?* » et recommandaient quelques bonnes scènes d'action ! Mais certains y ont cru et se sont engagés.

Les jeunes filles m'ont fait confiance, elles ont vu que le processus qui se mettait en place était cohérent, que je faisais ce que je disais et que je disais ce que je faisais ! C'est un point essentiel dans ce travail, le temps et la confiance, car là-dessus, on ne vous loupe pas, les gens qui vivent dans les quartiers populaires

ont une intuition très aiguisée et ils ont raison, il ne faut pas les tromper, les trahir. Le contrat a été très clair entre nous, à tout moment, dans les jours qui suivaient le tournage ou six mois plus tard, les jeunes filles pouvaient revenir sur leur propos, il fallait qu'elles se sentent tout à fait libres de ça ; je me suis montrée rassurante sur ce point. Et finalement c'est très peu arrivé que quelque chose les tracasse et qu'elles y reviennent. Quand une jeune fille a passé une heure et demi en entretien, elle est fatiguée, elle a besoin de réfléchir, il faut laisser passer un peu de temps avant de se revoir et de tourner à nouveau.

Avant chaque entretien individuel, il y avait un petit débat à plusieurs. Pendant les entretiens, j'étais dans un processus de recherche. Dans cette démarche documentaire, c'est l'Autre qui m'intéresse, je veux comprendre, je veux qu'elles m'apprennent quelque chose et la relation qui s'installe est très égalitaire, elles m'apprennent autant que je leur apprends. Ce qu'elles ont vécu pendant le travail était de l'ordre de la libération, elles avançaient, elles étaient dans quelque chose de très joyeux et ça leur faisait du bien de formuler des choses qu'elles n'avaient jamais formulé de cette manière.

Je me comporte un peu comme un directeur d'acteurs, j'ai toujours aimé diriger les acteurs, les mettre en confiance, sauf que là bien sûr, je ne leur demande pas de jouer, je les accompagne dans un parcours intime de prise de conscience d'elles-mêmes ou, plus justement, de tel ou tel aspect des choses, de positionnement par rapport aux autres. Il faut accepter d'être transformée par la personne qu'on rencontre et je crois pouvoir dire que nous ne sommes plus les mêmes après cette rencontre.

### **Une communauté de pensée et de parole**

Quand elles ont vu le film, les jeunes filles ont pris acte de la force de leur parole. Il y a eu des projections et des débats avec le public, et c'est à ce moment-là qu'elles sont passées à un stade de prise en charge de leur propre parole, qu'elles l'ont assumée et ont pu la partager. Un lien s'est créé entre Paris et Marseille, sans qu'elles se connaissent encore toutes, elles partagent une communauté de pensée et de parole, elles se reconnaissent.

Le tournage des *Roses Noires* a été une véritable aventure humaine, avec des moments de découragement et de grands bonheurs ! Certains jours, je suis repartie très triste ; on a le sentiment d'être au bout du monde quand on voit, impuissante, l'état d'un collège qui est à l'abandon total, des jeunes qui se sentent complètement abandonnés, la détresse économique des parents, une partie de la population qui n'a pas de place et l'ensemble de ces jeunes filles françaises qui ne peuvent pas dire : « *je sens que je suis la bienvenue !* ». Cette génération que l'on sent sacrifiée a pourtant une énergie magnifique, de l'humour et des intelligences à revendre auxquelles on n'offre pas les outils pour s'épanouir. Les plus grands bonheurs sont venus de cette intelligence-là, de leurs rires et leurs regards complices, de la capacité de ces jeunes filles à partager, à s'émouvoir, de leur charme et de leur force et de l'énergie de tous ceux qui se battent comme des fous sur le terrain dans les quartiers pour que des centaines de jeunes ne sombrent pas.

J'ai fait ce film parce que c'était une nécessité et cette nécessité a été, jusqu'au bout, le moteur de mes choix artistiques et de la relation de travail que j'ai eue avec les jeunes filles, et de ma foi dans les quartiers. Lorsque nous montrons le film, non seulement, tout parvient, mais en plus cela génère une réflexion

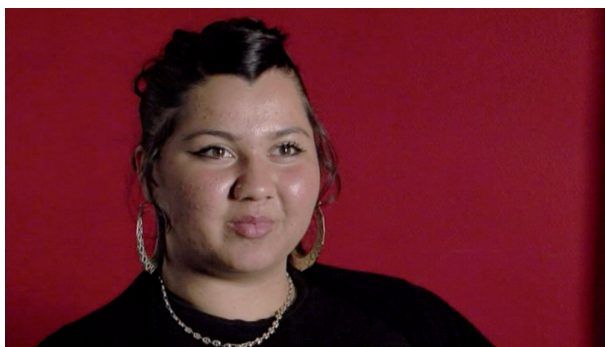
partagée. C'est un signal très fort qui peut redonner espoir, nous faisons tous partie du même monde.

A la sortie d'une projection, une petite grand-mère est venue me voir et elle m'a dit : « *Je ne connais pas les quartiers, je ne connais pas ces jeunes filles, mais vous me les avez rapprochées* ». *Les Roses Noires* est un film qui se termine par un espoir, une ouverture : elles construisent. Pour moi, il est évident que je dois réaliser la version *garçons*, car les projections ont généré de leur part une envie de se libérer d'une espèce de carcan, ils ont eux aussi beaucoup à dire !

Florence Gendrier

Chargée de mission action territoriale

DGLFLF



# Hanane et ses sœurs

Analyse filmique par Thierry Méranger

Hanane est au miroir. Ce sont ses mots à elle qui, dès les premières secondes, livrent les vrais enjeux d'un film qu'il serait vain et injuste de réduire à une juxtaposition d'entretiens avec des collégiennes et des lycéennes interrogées sur leur vie dans les « cités ». Car loin de n'être qu'un témoignage prétexte voué à l'illustration sociologisante de soirées thématiques télévisées, *Les Roses Noires* d'Hélène Milano part du constat d'une « féminité » cachée pour inviter à son dévoilement et, surtout, à la célébration de la beauté. Qu'Hanane prenne symboliquement en charge le titre du film n'a donc rien de fortuit. La jeune fille, première héroïne d'une saga familiale – bien que sans consanguinité – et d'une histoire nationale – bien que babélique – est d'abord l'emblème d'une ambition qui assigne au cinéma un rôle capital. Et si réalisme documentaire il y a, c'est évidemment parce que sous nos yeux se joue, en une heure de film et plusieurs mois de tournage, l'éveil de ces consciences adolescentes que la subtilité de l'approche documentaire et la libération de la parole ont pu susciter. L'entreprise de la réalisatrice a tout d'une maïeutique : c'est dans un même mouvement, artistique et libérateur, que l'accouchement du film permet à chacune de ses héroïnes de voir – et de faire – naître son identité.

Le patient travail de construction d'Hélène Milano rend compte de ce cheminement qui devient peu à peu sa propre colonne vertébrale. Il rebondit d'abord sur un certain nombre de mots clefs autour desquels s'articule la pensée des filles. Au commencement est le « langage » ; à la fin, la « femme ». Au centre des débats, les « formes », les « réputations » et, plus tardivement, l'« amour ». D'un thème à l'autre, un art du glissement qui refuse la sclérose des chapitres pour mieux saisir le mouvement de la pensée. Pensée unie, sans être unique. Le formidable montage du film ne vise pas à prouver que ces filles parlent d'une seule voix. Mais, à l'image des chœurs antiques, de transformer l'ensemble de leurs interventions en un tout cohérent et terriblement lucide qui, sans aplanir leurs différences ni leurs accents, fait émerger un ensemble commun de constats, de frustrations et d'aspirations. Véritables orfèvres, Hélène Milano et sa monteuse Martine Armand s'approchent de cet idéal de l'*overlapping* que Fritz Lang expérimentait dès le début du parlant, lorsqu'il permettait à la phrase de tel ou tel protagoniste de M d'être prolongée par un autre personnage de l'histoire. Plus près de nous, on sait comment le maître documentariste Christian Rouaud a fait son miel de cette technique avec les brillants documentaires chorals qu'ont été récemment *Les Lip*, *l'imagination au pouvoir* et *Tous au Larzac !* Chacun des participants à l'aventure collective venait à son tour compléter, préciser, amender le discours d'un autre. Si, dans *Les Roses Noires*, le présent remplace l'évocation du passé, d'autres principes communs lient ces différents films. Le refus de toute voix *off*, potentiellement didactique et sentencieuse, est le geste le plus remarquable. L'absence des cinéastes à l'écran et le gommage de leurs questions sont des partis pris tout aussi éclairants. On devine, bien sûr, qu'a prévalu, à travers ces dispositifs, la volonté de souligner à quel point les réflexions des protagonistes obéissaient à leur propre logique. Hélène Milano n'est pourtant pas absente de son film. A deux reprises au moins, sa présence

discrète et sensible est perceptible. Mais la cinéaste, loin d'apparaître comme une enquêtrice, semble devenir un autre personnage du tableau. Une interlocutrice et une confidente que Sarah ou Claudie interpellent spontanément. Jamais une manipulatrice. Il est alors facile de comprendre qu'une telle réussite n'a été possible qu'avec une équipe technique formidablement soudée. Et, nécessairement, au moins au moment du tournage, essentiellement féminine.

La méprise serait d'interpréter cet entre-soi comme une forme de revanche – sur le machisme ordinaire des cités ou... sur la misogynie du milieu du cinéma. Ce qui se joue ici ne tient pas à l'exclusion compensatoire de la gent masculine, mais à l'expression, images et sons à l'appui, d'un droit de « devenir féminin » – pour reprendre une expression d'Hanane – qui repose d'un bout à l'autre du film sur une revendication au présent. Ce sont d'abord les portraits successifs des jeunes filles, que la mosaïque filmique finale transforme en autant de vedettes de films de fiction. Ou, comme la réalisatrice le dit elle-même, en « princesses » qui affirment sereinement, comme la star Moufida, qui est déjà « depuis l'année dernière (...) redevenue une fille », l'avènement de leur règne. Hasard sémantique ? Deux des plus beaux documentaires de ces dernières années postulaient déjà une telle noblesse. Dans *Princesses en herbe (Prinzessinnenbad, 2007)*, l'Allemande Bettina Blümner décrivait le basculement dans l'âge adulte de trois amies d'enfance vivant dans la banlieue de Berlin. Dans *Nous, Princesses de Clèves*, Régis Sauder, en 2010, soulignait pour sa part, au-delà de la nécessaire appropriation d'un héritage culturel par des adolescents des « quartiers » marseillais, la nécessité d'une réplique poétique et esthétique à un questionnement politique. Le film s'appuyait sur une expérience pédagogique exemplaire visant à faire lire l'œuvre de *Madame de Lafayette*. Aux adolescentes de Sauder, qui s'identifiaient à Madame de Clèves, répond ici Sarah, qui joue la Milady des *Trois Mousquetaires*, même si elle ne comprend pas tout. Mais aussi Moufida qui évoque une prof de français exemplaire « montrant qu'on n'était pas que des jeunes de quartiers ». C'est dans un même esprit, joignant l'image à la parole bien au-delà de la nécessité illustrative des plans de coupe, qu'Hélène Milano nous présente les jeunes filles au quotidien à l'occasion de brèves séquences qui nous montrent qu'elles sont déjà actrices, sportives, écrivains ou danseuses. Leurs mots ont rendu ces images possibles. La parole des jeunes filles les a émancipées. A quelques secondes de la fin du film, Kahina, d'abord « garçon manqué » sous son capuchon noir, se laisse finalement filmer pendant un cours de danse. Puissance du montage : c'est elle, à cet instant, qui, bouclant la boucle, prononce à son tour ce mot d'un autre âge que nul n'attendait d'elle : « féminité ».

Thierry Méranger

Critique aux Cahiers du Cinéma







# « Parce que j'ai parlé ma langue... »

Approche socio-linguistique par Valelia Muni Toke

Convoquer des parents d'élèves n'est pas un acte sans signification : c'est le signe qu'une transgression a été constatée, qu'une faute a été commise, que des règles ont été outrepassées – qu'un rappel à l'ordre doit être fait. Quel motif justifie, ici, dans le récit que livre une des jeunes filles du documentaire d'Hélène Milano, la convocation de son père par un enseignant ? L'emploi d'une langue – une langue « étrangère » à l'institution, mais intime pour cette jeune fille, intimement liée à son histoire personnelle. « Parce que j'ai parlé ma langue... ».

Mon propre travail de recherche s'est d'abord fait en histoire. J'ai travaillé sur la linguistique des années 1930, analysant l'influence des idéologies nationalistes sur la discipline – du moins chez certains auteurs. Et puis, rapidement, un constat s'est imposé : ce passé que je décrivais, il n'avait pas disparu. Il était là, encore, non plus forcément paré des habits de l'extrême-droite – mais ses résurgences ou sa persistance étaient évidentes. La prégnance de l'idée que « nationalité » et « langue unique » se superposent, s'impose encore à nous. En 2004, le député Jacques-Alain Bénisti a suggéré que les travailleurs sociaux dénoncent les parents qui oseraient parler le « patois d'origine » à la maison. L'idée maîtresse de ce rapport était que le bilinguisme était nocif pour les enfants et que la présence d'une autre langue que le français à la maison les empêchait de devenir des locuteurs compétents du français. Qualifier de « patois » le bambara, le soninké, le berbère et bien d'autres langues encore... Si cela sonne comme une absurdité pour les linguistes qui travaillent depuis bien longtemps sur ces langues à part entière, force est de constater que cela reste autorisé, non seulement pour certains politiques mal informés, mais également pour les locuteurs de ces langues eux-mêmes – parfois si bien conditionnés par les politiques coloniales qu'ils admettent volontiers que leurs langues « ne servent à rien », ou bien encore qu'elles sont « très faciles à apprendre », voire « sans grammaire ». Ces « idéologies linguistiques », c'est-à-dire ces représentations sur les langues, je les ai bien souvent rencontrées sur le terrain, en particulier dans les territoires français d'outre-mer et dans ma propre histoire familiale. Pourtant, encore une fois, aucun argument scientifique en faveur d'une hiérarchie de la valeur des langues n'existe. Toutes disent le monde.

En France, la lutte contre l'usage dominant des « patois », c'est-à-dire des langues régionales, voulue par l'Abbé Grégoire au sortir de la Révolution française, aura été menée avec efficacité. Les langues des outre-mer (on en dénombre une cinquantaine), et avec elles les langues d'immigration, posent à nouveau aujourd'hui, avec une acuité particulière, la question du multilinguisme du territoire français : il existe en effet des « langues de France » qui, loin de remettre en cause l'unité républicaine, en construisent au contraire la richesse culturelle.

De ce point de vue, le film d'Hélène Milano est époustouflant et, ce, essentiellement du fait de la justesse et de l'authenticité des propos qui y sont tenus : Françoise Gadet rappelle ici-même l'extrême difficulté qu'il y a, pour les chercheurs, à recueillir des données qui ne soient pas biaisées par la qualité – parfois

insatisfaisante pour les deux parties – de la relation entre l'enquêteur et l'enquêté. Parfois, en effet, le micro du chercheur est stérilisant, trop impressionnant : n'obtenant rien ou presque, l'observateur peut être dès lors tenté de soutenir la « théorie du déficit » qu'a dénoncé si fermement le sociolinguiste William Labov, dans les Etats-Unis des années 1960 : au motif que de jeunes enfants noirs ne produisaient pas un anglais standard, on jugeait que leurs capacités cognitives et intellectuelles étaient limitées... De même, souvent, les micros de télévision n'ont qu'un effet hystérisant : ils obtiennent sans surprise les propos attendus, répondant à tous les clichés sur les banlieues.

Le travail d'Hélène Milano est donc remarquable. Parce que sans le dire, sans revendiquer un quelconque positionnement politique, il illustre pleinement ce que peut être une réflexion approfondie constructive sur l'histoire de l'identité individuelle et sur la formation du lien social. C'est sans doute la place que, seule, peut prendre parmi nous l'œuvre d'art. Juste – et donc engagée sans même chercher à l'être. Mais nul besoin ici, de toute façon, de le crier haut et fort : les chuchotements, les silences et les hésitations des héroïnes ne sont que pudeur et timidité. A nous de les entendre pour ce qu'ils peuvent devenir : une invitation émue et émouvante à repenser notre capacité à vivre ensemble.

J'ai eu la chance de pouvoir dialoguer autour de ce film avec des étudiants, à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense et à l'Université Paris Sorbonne. Les travaux de certains d'entre eux figurent dans ce livret. Je tiens à remercier chaleureusement pour leur implication, par ordre alphabétique :

**Cécile Delarue**, étudiante en 3ème année de sciences du langage à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense

**Nicolas Jean-Joachim Eurasie**, étudiant en 3ème année de sciences du langage à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense

**Laure Martin**, doctorante-ingénieure d'études CNRS

**Anne-Laure Omer**, étudiante en 3ème année de sciences du langage à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense

**Manon Vincent**, doctorante à l'Université Paris Sorbonne, école doctorale « Mondes anciens et médiévaux »

Les longues conversations que nous avons eues m'ont beaucoup apporté : j'espère qu'elles se prolongeront, autour de projections publiques du film notamment. Je précise ici que ces étudiants ont travaillé à ce livret<sup>1</sup> sur leur temps libre - défilant les contraintes des examens et des stages, et construisant patiemment le plaisir de la discussion passionnée à laquelle *Les Roses Noires* nous convient toutes et tous. Valelia Muni Toke

Chargée de recherche à l'Institut de recherche pour le développement

**Labov W.**, 1969, trad. fr. Alain Kihm 1978, La logique de l'anglais non standard, in *Le parler ordinaire*, Paris : Minuit, 279-326.

**Muni Toke V.**, 2009, Fantômes d'un plurilinguisme pathogène. Le cas des rapports dits « Bénisti » (2004 & 2005), *Le français aujourd'hui* 164, Paris : Armand Colin / AFEF, 35-44.

**1 Une précision** : dans les extraits ci-dessous, les étudiants n'ont pas utilisé de majuscules en début de phrase, ni de ponctuation, mais parfois des signes pour marquer des silences (par exemple, / ou // selon la longueur de la pause) : c'est une façon de transcrire le discours oral.

## I. Les langues, un héritage familial

*[00'58] je me rappelle de mes premiers mots c'est en arabe ejib mama baba / des mots comme ça*

La langue maternelle des parents fait partie intégrante du patrimoine familial : langue de l'intimité, elle est souvent liée de façon privilégiée à l'expression des affects.

*[01'39] moi je pense que mes parents ils comptent sur moi euh / parce que des fois ils me parlent malien et et je sais pas trop quoi leur dire je suis gênée euh / déçue parce que j'ai pas réussi à répondre // peut-être un petit peu honte*

La jeune fille dont nous reproduisons les propos ci-dessus comprend sans doute la langue de ses parents, mais sans forcément se sentir capable de l'utiliser dans la conversation. Elle se retrouve donc dans une situation d'*insécurité linguistique*. Cette insécurité est d'autant plus paradoxale qu'elle vient toucher le domaine intime de l'espace familial, de l'espace de l'enfance. C'est parce que dans le cas où les parents sont bilingues, selon Jacqueline Billiez (*Pratiques et représentations langagières de groupes de pairs en milieu urbain*), s'il n'y a pas assez d'interactions parents-enfants dans la langue d'origine, cette dernière devient comme « oubliée ».

Dans un autre passage du documentaire, une mère raconte à sa fille adolescente l'histoire du *Petit Chaperon Rouge*, en arabe. La gêne se lit sur le visage de la jeune fille : peut-être ne comprend-elle pas tout ? La caméra y est-elle pour quelque chose ? Cette interaction mère-fille constitue en tout cas un moment privilégié de transmission d'une culture et d'un patrimoine linguistique – un moment d'autant plus précieux dans le cas d'œuvres littéraires appartenant à une « tradition orale », pour lesquelles une trace écrite n'est pas forcément aisément disponible.

Il ressort de ces situations familiales multilingues une identité plurielle : les jeunes filles du documentaire disent appartenir simultanément à différents groupes socio-culturels. C'est un phénomène similaire qu'analyse Christine Deprez dans « Langues et espaces vécus dans la migration ». Un jeune d'origine marocaine y témoigne : « j'ai envie de leur montrer que je suis quand même comme eux », « je ne suis pas Français comme eux qui vivent ici... ».

On peut donc dire que l'insécurité linguistique est à la fois interne et externe au cocon familial, au cœur d'une tension entre deux langues que les jeunes filles disent ne pas maîtriser comme elles le souhaiteraient, la langue de leurs parents et la langue « de l'extérieur ».

## II. La frontière entre ville et banlieue

[8'00] « ils parlent un langage soutenu enfin ceux de Paris ils parlent pas comme nous on sent que enfin on sent que c'est des gens biens des gens civilisés tu vois non dans le sens où enfin c'est des gens ils ont une éducation pas comme la nôtre tu vois ils sont bien ils parlent bien moi j'aimerais bien savoir parler comme eux »

[06'04] « je vais aller dans un autre quartier je vais entendre quelqu'un qui parle comme euh on parle dans mon quartier je vais hé mais qu'est-ce que tu reprends nos mots c'est comme si il nous a volé quelque chose pourquoi il reprend nos mots moi je reprends pas ses mots donc il a pas le droit de reprendre mes mots »

[07'52] « les Parisiens et les banlieusards / ils communiquent pas ils peuvent pas se comprendre puis c'est pire qu'une frontière c'est un mur faut un code pour passer »

[11'06] « je veux être au même niveau que les autres ça ça existe les gens plus qui ont un plus haut niveau que d'autres mais pas une gros une grande différence après c'est trop / c'est / c'est humiliant »

Dans l'imaginaire linguistique, le langage de la ville est déprécié par les locuteurs de la banlieue et inversement, le langage des cités est déprécié par les locuteurs de la ville. La norme française étant le parler « de la ville » (considéré comme référence), les locuteurs du français « des cités » ont tendance à se sentir marginalisés. Les extraits ci-dessus témoignent de ce sentiment de mise à l'écart. En effet, le français de référence est porteur d'une valeur de prestige : il est perçu comme moyen d'accès à la culture et à l'intelligence. Les jeunes filles se sentent rejetées, sans doute à juste titre, par les personnes extérieures à la cité, et réagissent en les rejetant à leur tour alors qu'elles souhaitent maîtriser le langage de ces locuteurs : la discrimination semble donc renforcée par ce jeu réciproque d'emploi des stéréotypes.

Paradoxalement, les jeunes filles qui s'expriment ici voudraient donc parler comme « les Parisiens », mais elles ne veulent pas que ces mêmes « Parisiens » utilisent les mots qui font leur quotidien. Elles ne se sentent pas flattées de cet emprunt, mais volées. Plus encore que comme un objet qui appartient au locuteur, la langue apparaît donc dans ces propos comme un prolongement du soi : elle participe de la construction de l'identité de chaque individu. De ce point de vue, on aime sans doute être avec des gens qui nous ressemblent, ou des gens avec qui on peut partager des réalités finalement communes. L'usage d'un certain parler est donc revendiqué par les locuteurs et chaque quartier dit posséder un vocabulaire qui lui est propre. Ici, la langue permet à chacun de se reconnaître en l'autre, et fonctionne comme une preuve d'appartenance à un groupe. Les jeunes filles interrogées ici sont prises dans une contradiction difficile : revendiquer « le langage de la banlieue », qui a une fonction identitaire pour elles, et parler le langage dit soutenu, seul reconnu comme légitime dans les usages professionnels et scolaires. Le poids des représentations est si fort qu'elles ont du mal à s'approprier la norme enseignée à l'école, non pas en termes de maîtrise – puisque malgré ce qu'elles croient, elles ont souvent une très bonne maîtrise de la langue –, mais plutôt d'un point de vue identitaire.

Le témoignage de la jeune fille qui joue au théâtre est éloquent :

[15.41] « en quelques jours j'ai appris un texte qui voilà je comprenais rien je comprends d'ailleurs toujours rien mais les mots sont rentrés »

Sans doute comprend-elle plus qu'elle ne le laisse penser : son jeu d'actrice permet de l'imaginer. Qu'entend-elle donc par « je ne comprends d'ailleurs toujours rien ? » Sans doute peut-on ici entendre, à nouveau, l'expression inquiète d'un sentiment d'étrangeté par rapport à une langue qu'on pense ne pas maîtriser. Néanmoins, dans cet exemple, le plaisir du jeu théâtral permet de mettre à distance le sentiment dévalorisant d'incompréhension.

Cécile Delarue, Nicolas Jean-Joachim Eurasie, Anne-Laure Omer

Etudiants en sciences du langage à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense

**Billiez, J., Krief, K., Lambert, P., Romano, A. & Trimaille, C. (2003) :** *Pratiques et représentations langagières de groupes de pairs en milieu urbain*, Rapport de recherche remis à l'Observatoire des pratiques linguistiques (DGLFLF), ministère de la Culture et de la Communication.

**Deprez C., 2007, *Langues et espaces vécus dans la migration : quelques réflexions*, Langage et société 121-122, pp. 247-257.**

### III. Parler de sa langue, c'est avant tout parler de soi !

Les jeunes filles témoignent du regard des hommes qu'elles perçoivent entre peur et incompréhension. La transformation de leur corps à l'adolescence rend impossible de masquer leur identité féminine. Le témoignage d'une jeune fille, évoquant ses changements physiques de manière négative, est éloquent<sup>1</sup> :

quand je voyais comment je commence à prendre des formes et tout/&  
&bouge la tête ---->

(.)[z] fais mais c'est quoi ça et tout [z] commence à pleurer et tout non non et tout (.) <((en riant)) [z] voulais pas > ma mère me dit ah mais c'est normal (.) non je veux pas et tout ils vont (.) après les garçons vont me regarder et tout (1.21) j'aime pas

L'utilisation conjointe de l'imparfait et du présent ainsi que la forte pause (1.21 seconde) qui marque le discours de la locutrice tend à montrer qu'elle souffre encore de ce regard (« j'aime pas »). Aussi, une jeune fille déclare :

je me posais tout le temps cette question (.) à chaque fois que je m'habille en fille pourquoi les garçons me regardent (0.43) alors que quand je suis habillée en garçon les [reg] en garçon les garçons me regardent pas

L'habit est un aspect important. Il leur permet de choisir entre être une « fille » ou un « garçon manqué » :

exemple quand j'étais habillée en garçon on me regardait bien (0.4) on me checkait (1.07) et [k] on me serrait la main des fois et comme je quand je suis habillée en fille on me fait la bise\ (0.32) on me regarde normal (0.56) ou on me demande mon numéro&  
&bouge la tête  
et [z] passe pas après (0.41) c'est là où les garçons [i] commencent à être vulgaires

<sup>1</sup> Nous avons choisi de retranscrire les paroles des jeunes filles, en utilisant les normes ICOR (disponibles en ligne sur le site du laboratoire ICAR : [http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau\\_droit/convention\\_icor.htm](http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm), sous le logiciel Praat afin d'obtenir le calcul automatique des temps de pause et ainsi de pouvoir mieux percevoir les phénomènes linguistiques propres à leurs discours. Les chiffres entre parenthèses sont donc les temps de pause ; exprimés en seconde. Le signe (.) indique une légère pause dans le discours et les crochets droits correspondent à des réalisations phonétiques particulières. Quant au signe & en fin de ligne, il signale un geste.

L'anecdote de la bise racontée au présent par cette jeune fille traduit bien les nouveaux rapports sociaux qui s'établissent à l'adolescence. En outre, le pronom « on », utilisé à plusieurs reprises, semble ici prendre une valeur générique. Il est toutefois difficile de dire à qui il renvoie exactement, sa valeur variant au fil du discours de la locutrice. Désigne-t-il le groupe des garçons et/ou des garçons manqués ? Rien n'est moins sûr, la jeune fille entretenant une certaine ambiguïté. D'ailleurs, on remarque que la locutrice se reprend quand elle parle de sa tenue de fille : passant de « comme » à « quand » (comme si le fait de s'habiller en fille était encore pour elle un choix mûrement réfléchi, inscrit dans une temporalité précise). L'utilisation de l'imparfait évoque comment les garçons se comportaient avant avec elle (« on me checkait », « on me regardait bien »...).

À l'adolescence, la différence sexuelle est un motif d'exclusion du groupe. Cette exclusion est d'autant forte que les jeunes filles ne perçoivent pas des groupes mais un groupe : la « cité » qui forme une unité sociétale cohérente. Or, il y a chez ces jeunes filles une double insécurité : insécurité dans la cité car leur langage ne suffit plus à masquer leur identité de femme et dans la société, car ces jeunes filles ont souvent un sentiment de honte lié à une maîtrise de la langue française qu'elles estiment déficiente. Le « deuil » du langage masculinisé est remarquable dans le documentaire : les jeunes filles se départissent de l'autorité langagière masculine pour aller vers une identité qui leur est propre, féminine, sans doute subordonnée à la représentation sociale dominée par l'homme, mais intégrant un espace féminin dont l'homme est exclu. Elles réalisent leur identité qui se construit progressivement en même temps que leurs corps changent. Un rapport de force, peut-être, va s'installer entre les deux espaces, mais c'est tout le processus social qui est en devenir.

Manon Vincent

Doctorante à l'Université Paris Sorbonne,

Ecole doctorale « Mondes anciens et médiévaux »

## IV. La confusion des genres

« pour montrer aux gens qu'on va plus se laisser faire, le meilleur moyen, devenir un garçon // changer de langage / parler comme eux ».

L'idée que se font les jeunes filles du langage des garçons est assez arrêtée : « c'est rentre-dedans / avoir des mots durs / qui blessent. » Quelle que soit la réponse, elle fait ressortir les mêmes idées de dureté et de violence, voire de laideur quand est abordé le thème du vocabulaire sexuel. Le phénomène, peut-être tangible dans le milieu des cités, d'un parler masculin qui serait plus rude que la norme est fortement renforcé par les préjugés et la distribution genrée des rôles sociaux. Une étude de Michael Gordon, menée en 1993, montre que dans le domaine des mots tabous et du vocabulaire argotique sexuel, les hommes connaîtraient plus de termes que les femmes et qu'ils seraient plus « créatifs »<sup>1</sup>. En reconnaissant qu'elles ne font que réutiliser des mots qui ne sont pas les leurs, les jeunes filles corroborent cette étude. Elles s'approprient un langage qui était jusque-là réservé aux hommes. Comme si, pour se protéger de la violence extérieure, elles agissaient par mimétisme. Dans un univers dur et violent, ces adolescentes adoptent une posture et un langage qu'elles jugent masculins.

Dissimulées derrière leur masque de garçon manqué, leur « bouclier » comme dit l'une d'entre elles, elles finissent par entrer tellement bien dans la peau de leur personnage qu'elles semblent quelquefois oublier qu'elles sont filles. Régulièrement, le pronom du pluriel devient « ils », même pour désigner un groupe de filles. Roudjey, par exemple, explique que « y avait des filles (...) après ils ont dit... ». Coralie précise : « on a // on a plus d'avantages **nous** // on est mieux. // enfin, les garçons / sont mieux que **nous** » Le *nous* commence par l'inclure dans le groupe des garçons, puis dans celui des filles. Une autre encore émet l'hypothèse « si j'étais une fille ». Dernier exemple, et non des moindres : « ils ont cru on était des **tapettes**. » Cette insulte désigne à l'origine un homme homosexuel, puis par extension, un homme « efféminé, sans courage, aux goûts de fille »<sup>2</sup>. Ces filles se sont approprié jusqu'au vocabulaire injurieux qui désigne à l'origine un homme qui lui-même a un comportement et des manières attribuées ordinairement aux femmes : on en vient donc à faire entrer la féminité dans la catégorie des insultes. Si l'emploi des interpellations comme « mon frère » ou « gros » est conscient, ici, dans le flux du récit, l'emploi de cette injure à destination d'un « public » masculin est, selon toute vraisemblance, inconscient.

La normalité, chez ces adolescentes, semble parfois être la violence, l'attitude des « durs », des « costauds » : « même les filles elles veulent marcher sur les filles ». Loi du talion, de la jungle, du plus fort. C'est du moins le cas pendant l'adolescence. Mais cette période a une fin et c'est avec une certaine nostalgie que les plus âgées l'évoquent. Leur posture change, ainsi que leur regard. Quand elles décident d'abandonner ce « petit garçon » en elles, elles commencent par faire attention à leur façon de parler. « Un jour, je me suis rendu compte que comment je parlais, c'était pas très joli, pas très féminin. Donc j'ai essayé de parler plus doucement, plus... ma voix, j'ai essayé de l'affiner un peu plus. » Peu à peu, elles acceptent leur rôle de femme : elles laissent tomber le masque et regagnent les coulisses.

Laure Martin

Doctorante - ingénieure d'études CNRS

<sup>1</sup> Michael Gordon, « Sexual Slang and Gender », *Women and Language*, vol.16.2, 1993

<sup>2</sup> Définition du Wiktionnaire



# Le chercheur face à la parole fragile et authentique

Par Françoise Gadet

Le film *Les Roses Noires* pourrait être regardé comme une leçon de sociolinguistique (voir d'ailleurs la réflexion que conduit Valelia Muni Toke avec ses étudiants).

La sociolinguistique s'est développée à partir des années 50, à un croisement de sciences du langage et de sciences sociales, en travaillant entre autres la mise au point du recueil de données langagières, préfigurant ainsi en partie ce qui deviendra la « linguistique de corpus ». Elle a su montrer l'importance des premières étapes de la constitution de données, avant tout l'arrivée sur un terrain et la collecte. De ce point de vue, elle a poursuivi les démarches de plus anciennes disciplines du social, comme la dialectologie, l'anthropologie ou l'étude du folklore, disciplines qui prennent appui sur la fréquentation d'un terrain et sur les porteurs de langues qu'on y croise. Pendant longtemps (et c'est heureusement de moins en moins le cas), ces premières étapes du recueil ont été passées sous silence parce que tenues pour peu prestigieuses dans la hiérarchie des tâches scientifiques. Depuis peu, ce sont surtout des anthropologues et des sociologues qui ont su parler de l'arrière-cuisine de la recherche en sciences sociales – voir, parmi d'autres, le manuel de *Beaud & Weber* 1996, un sociologue et une anthropologue qui, malheureusement, s'intéressent assez peu au recueil de paroles et de discours et à leur analyse linguistique ou discursive.

Les sciences du langage en sont peu à peu venues à prendre appui sur des « corpus » ou ensemble de données, d'abord écrits et maintenant de plus en plus souvent oraux. La sociolinguistique a joué un rôle dans cette évolution, comme discipline qui se centre sur les locuteurs (comme le fait aussi, entre autres, l'acquisition des langues), ces indispensables supports de parole à la source des productions langagières. Cette discipline a en effet réfléchi, dès avant la généralisation des corpus, aux ressources impliquées dans ces recueils, en particulier pour les données orales, puisqu'il ne suffit pas de brancher un enregistreur et de dire aux gens « parlez ! » pour recueillir des données de qualité – et encore moins de mettre un micro espion. Elle suppose ainsi que la signification sociale des discours et des conversations ordinaires émerge quand le chercheur tient compte des situations où ils ont été produits (contextualisation et « métadonnées », ou notations sur les locuteurs et les circonstances des enregistrements).

Depuis les travaux fondateurs du sociolinguiste américain *William Labov* (à partir du début des années 60), cette relativement jeune discipline a réfléchi à comment obtenir des données de qualité, indispensables pour la fiabilité des analyses ultérieures : il est peu probable de faire de bonnes analyses sur la base de données mal obtenues ou mal transcrites. Des données de qualité ne peuvent être recueillies qu'à la suite d'un processus long et exigeant, qui implique, en amont, la familiarisation avec le terrain, l'approche des informateurs, le loisir pris

à les « apprivoiser » (au sens du renard du *Petit Prince*), puis *in fine* seulement, le recueil de leurs propos. Une ligne de partage passe ainsi entre les collecteurs pressés de disposer de données (au prix éventuel de « l'abattage », interviews à la chaîne dans un lieu public comme par exemple un établissement scolaire) ou qui y sont indifférents ou ne s'y arrêtent pas, et ceux qui pensent que les êtres humains producteurs de données langagières méritent l'attention de cet autre être humain qu'est le collecteur, et que le naturel des données ne se manifesterait que s'il y a rapport interpersonnel de qualité. La différence entre les deux attitudes, c'est en grande partie le temps et l'engagement humain investis : face aux pressés d'enranger du matériau langagier, d'aller à ce qu'ils veulent regarder comme l'essentiel, leurs analyses, il y a ceux qui se donnent le temps. Comme tous les spectateurs avec lesquels j'ai regardé le film *Les Roses Noires*, j'ai été sensible à ce qui, sans le moindre doute, apparaît comme une grande qualité de la relation instaurée entre la réalisatrice et les jeunes filles qu'elle enregistre : il est absolument impossible d'obtenir une telle qualité de parole sans apprivoisement (qu'elle évoque d'ailleurs dans son interview – mais tels ne sont pas ses termes). Quant à moi, j'y ajoute une oreille avertie (du moins ai-je travaillé à la construire), en tant que sociolinguiste travaillant actuellement à recueillir un corpus de « parler des jeunes » dans la région parisienne. Certes, le film montre bien autre chose que des « façons de parler » de très jeunes filles, et le restreindre à cette dimension serait ne pas entendre le poids de leurs propos, que j'avais aussi senti dans un autre film au même type de délicatesse pudique, *Nous, princesses de Clèves*. Mais puisque je suis sociolinguiste, c'est cet aspect des *Roses noires* que je vais commenter, en ayant en tête l'expérience du projet où j'ai affaire à 14 jeunes enquêteurs qui me font profiter de leurs réseaux et de leurs relations autres qu'éphémères avec de potentiels jeunes informateurs, l'objectif ultime étant d'étudier ce qui se joue dans une région parisienne très multiculturelle, à travers les relations entre langue nationale et langues de l'immigration.

Constituer des corpus, c'est saisir des paroles avec l'objectif de faire avancer la connaissance d'une langue par la systématisation et les généralisations ainsi permises, et éventuellement, comme dans le cas du parler des jeunes, par la connaissance d'une variété méconnue, au-delà des mythes qui courent sur elle (voir Auzanneau 2009, Melliani 2000). Le recueil de corpus oraux est toujours une activité difficile et fastidieuse avant qu'ils soient exploitables <sup>1</sup>, mais recueillir la parole des jeunes est particulièrement délicat, du moins si l'on veut atteindre une certaine authenticité. Ici encore, une alternative se présente, que le film *Les Roses Noires* montre ne pas être une dichotomie. La majorité des corpus actuellement recueillis procèdent par des entretiens (dont l'intérêt n'est pas à négliger), mais les entretiens sont un événement discursif mis sur pied par le chercheur, quel que soit le degré d'interconnaissance et de familiarité entre les protagonistes et les efforts de mise à l'aise. Alors que des événements « écologiques » (développés dans leur milieu naturel d'émergence) concernent des discours qui auraient pris place, présence du chercheur ou non.

<sup>1</sup> Après le recueil, il reste à transcrire (investissement d'environ 1 à 10 s'il n'y a pas trop de chevauchements de parole) puis à vérifier (à faire par un autre que le transcripteur...). Au final, c'est largement 20 heures de travail pour une heure enregistrée.

Ces arrangements discursifs non créés par le linguiste ne sont justement pas des entretiens, mais un travail comme celui sous-jacent au film atteste bien qu'il est possible d'atteindre une parole de confiance dans quelque chose qui s'apparente à des entretiens.

Si des énoncés d'authentique « parler des jeunes » sont si difficiles à atteindre par le (socio)linguiste, c'est que ceux-ci ne surgissent en principe à l'état naturel que dans l'exercice de réseaux que les sociologues appellent serrés et cohésifs, dans l'entre-soi, une parole qui est forcément fragilisée par l'intrusion de l'appareil enregistreur (et encore plus, certainement, par la présence de la caméra). Il est donc d'une certaine façon plus courant de disposer d'enquêtes anthropologiques (voir *Lepoutre* 1998, qui a pratiqué ce que les ethnologues appellent « observation participante », sans toujours enregistrer – du moins faut-il du temps pour introduire l'enregistrement) que de recueils écologiques. Et justement, concernant les façons de parler des jeunes, on dispose d'entretiens (voir des synthèses sur le français ainsi que des références à des travaux sur d'autres langues dans *Trimaille* 2004 ou *Gadet* à paraître – ce dernier présente aussi le nouveau projet sur Paris), mais de très peu d'interactions écologiques de parole authentique. Or, ce recueil de propos directs est plus précieux pour la compréhension de la dynamique sociale que des analyses décontextualisées, comme ceux à l'œuvre dans les stéréotypes sur la « langue des jeunes » (voir des critiques dans *Jamin et al.* 2006).

Les corpus bien faits, comme les entretiens de qualité nous montrent que les jeunes peuvent être beaucoup plus articulés que ne le dit le mythe ; que, comme tout le monde, ils ne disposent pas que d'un seul style (celui qui se montre dans la provocation en bande, par exemple dans le métro ou quand ils se savent regardés) – et ce n'est pas autre chose qu'a montré Hélène Milano : quand on les considère comme des interlocuteurs valables, les jeunes, comme tout le monde, ont des choses à dire, et peuvent les dire joliment.

Françoise Gadet

Professeure de sciences du langage à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense

**Auzanneau, M.** (2009). La “langue des cités” ? Contribution pour la libération d'un mythe. *Adolescence* Tome 27 n.24, 873-85.

**Beaud, S. & Weber, F.** (1998) *Guide de l'enquête de terrain*. Paris. La Découverte.

**Gadet, F.** (à paraître) Collecting a new corpus in the Paris area: intertwining methodological and sociolinguistic reflections, *Legenda*.

**Jamin, M., Trimaille, C. & Gasquet-Cyrus, M.** (2006) De la convergence dans la divergence: le cas des quartiers pluriethniques en France.

*Journal of French Language Studies* 16/3 : 335-56.

**Lepoutre, D.** (1997). *Cœur de banlieue*. Paris. Odile Jacob.

**Melliani, F.** (2000). *La langue des quartiers*. Paris. L'Harmattan.

**Trimaille, C.** (2004). Etudes de parlers de jeunes urbains en France.

Éléments pour un état des lieux. *Cahiers de sociolinguistique* 9. 99-134.



# Les Roses Noires et la question du partage de parole

Au cours d'un entretien, Michel Rabaud et Jean-Pierre Chrétien dégagent l'apport du film pour le projet d'éducation populaire *Paroles partagées*, qu'ils contribuent à animer.

## Jean-Pierre Chrétien

Il faut d'abord rappeler en quelques mots, les grandes lignes du projet *Paroles Partagées* et ce qu'il vise. Porté depuis quelques années par six fédérations d'éducation populaire, ce programme interroge, sur l'ensemble du territoire, des expériences et des actions qui permettent de reprendre une parole souvent occultée ou confisquée par les spécialistes de la communication commerciale, politique ou médiatique. Il s'agit de renouer avec une expérience proprement démocratique en se réappropriant une parole dont on soit l'auteur, orientée vers le bien commun. Le but n'est pas seulement de participer à des groupes de paroles, de s'exprimer pour s'exprimer, mais de retrouver les conditions de la prise et du partage de parole, pour aller ensemble en direction de l'action publique, pour habiter réellement le monde où nous vivons. Le premier apport du film *Les Roses Noires* est de porter le regard sur la langue même que nous parlons, et selon une figure originale : ce sont les locutrices elles-mêmes qui ouvrent l'analyse de leurs propres pratiques langagières. Cet autoquestionnement me paraît très fécond, car la prise de conscience des postures langagières est une condition nécessaire pour pouvoir partager la parole.

## Michel Rabaud

Cette prise de conscience est aiguë et remarquablement intelligente tout au long du film, mais ne va pas de soi. Elle est livrée de manière problématique, voire dialectique. La langue des cités est qualifiée de « entre nous » par les jeunes filles du film et s'oppose à la langue standard moyenne, qu'elles nomment, comme à l'école, « français soutenu ». Comme on peut s'y attendre, ce français soutenu peut être source de blocages et d'humiliation lorsqu'on s'y expose de manière tendue : recherche d'emploi, langue du travail ou incursions dans le centre des villes. Du reste, cette tension rappelle la tension traditionnelle entre patois des villages et français des villes. Certaines évoquent un « mur » linguistique entre banlieusards et parisiens. Cette différence est parfois revendiquée avec fierté comme identifiante (« je peux imiter les Parisiennes, mais je ne veux pas, car c'est ridicule »), parfois minimisée avec justesse (« c'est la même langue avec des mots différents »), parfois regrettée (« ils parlent bien, j'aimerais parler comme eux »).

**J.-P. C.**

De fait, ces jeunes filles replacent dans la langue la question de l'identité, en l'éloignant des clichés socio-ethniques réducteurs, inlassablement ressassés. Cette identité invoquée (cet « entre nous ») est collective et non communautaire. Loin d'être simpliste ou sanctuarisée, elle est une représentation en mouvement, nécessairement problématique. Je suis frappé par l'acuité de leur regard, et par leur agilité à théoriser leur propre langue. Elles affirment leur légitimité à parler la langue qu'elles parlent, elles savent pourquoi elles la parlent et d'où elle vient : cette réflexion qui s'inscrit dans le temps leur donne un recul critique utile qui leur permet de se redéfinir à l'intérieur de la langue, de ne pas être dupe de ce qui s'y dit, de ce qui s'y fait.

**M. R.**

Elles inscrivent aussi leur réflexion dans l'espace, car la langue des cités est avant tout locale et bouge d'un endroit à l'autre. Elles revendiquent la propriété de certains mots, de certaines expressions, en protestant parfois contre le chapardage lexical par d'autres quartiers. On pourrait dire que cette langue est plus un dialecte qu'un argot.

**J.-P. C.**

Oui, car l'argot est communautaire. Qu'il s'agisse de celui des malfrats ou de certaines professions, l'argot cherche à cacher et à réserver la communication à un groupe fermé. Tout au contraire, la langue des cités se présente comme une véritable langue vivante qui ne vise pas plus à menacer ou à occulter qu'une langue étrangère constituée. En marquant les différences dialectales avec le français standard, ces jeunes filles ne cherchent pas à exclure, mais nous proposent d'entendre et de mesurer ensemble ces variations et ces écarts. Je ressens cette invitation à la différence comme un accueil et non comme un rejet. Et cela, d'abord parce que cette langue est pour elles un véhicule, qu'elles ont beaucoup de choses à nous faire comprendre et qu'elles le disent fort bien.

**M. R.**

Leur articulation, leur brio et leur sens de la formule sont d'ailleurs étonnants, au moment même où elles mettent en cause l'écart entre la langue des cités et la langue correcte et doutent de leur maîtrise du français standard. Cette éloquence expressive et le regard lucide et critique qu'elles posent sur les faits de langue ont, du reste, un effet retour sur nous, les spectateurs du film, en nous obligeant à mettre en question notre propre parlure et la manière dont nous sommes perçus et compris.

**J.-P. C.**

Je vois même là une question préalable à toute entreprise de partage de parole : il y a des outils méthodologiques à développer pour garantir la possibilité même de la communication, pour assurer l'intercompréhension entre différents registres de langue, pour fixer le statut de la parole experte et surtout peut-être pour prévenir l'intimidation par les beaux parleurs.

### **M. R.**

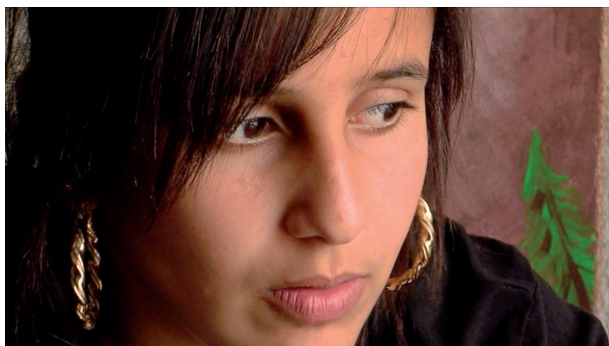
A cet égard, le film pose avec force la question de la langue comme arme ou comme outil de domination. Langue des professeurs, langue des centres-villes ou langue des garçons, la langue peut blesser, peut humilier, autant sinon plus que des violences physiques. Comme le dit l'une de ces jeunes filles dans une formule bien frappée : « les bleus, ça passe, les mots, ça reste ».

### **J.-P. C.**

Quand elles s'appellent « mon frère » et non « ma sœur » entre filles, elles ne sont pas dupes et s'approprient volontairement et consciemment les outils de la domination : on reprend du pouvoir en prenant la langue des hommes. Apercevoir ce mécanisme de domination niché à l'intérieur de la langue et en prendre conscience sont absolument décisifs pour permettre le partage de parole. Là encore, je vois des outils de réflexion indispensables pour notre projet.

Michel Rabaud et Jean-Pierre Chrétien

*Paroles partagées*





# **Les Roses Noires :**

## **Approche sociodidactique**

### Français des cités, plurilinguisme des élèves : comment prendre en compte la diversité linguistique à l'école ?

Contribution présentée par le Scérén – CNDP

Par Marie-Madeleine Bertucci

Les pratiques langagières des jeunes des cités précarisées – identifiées comme le « langage du quartier » dans *Les Roses Noires* – demeurent relativement méconnues des professionnels de l'éducation et font souvent l'objet de représentations négatives. Ces pratiques sont stigmatisées, perçues comme fautives et imputées à un manque de maîtrise du français normé. Cette perception contamine la réflexion linguistique et didactique. Elle empêche d'appréhender le fonctionnement complexe de ces parlers. Pour comprendre les processus à l'œuvre dans ce contexte social, il convient de ne pas se limiter à une approche strictement didactique et d'adopter une analyse qui se développera dans trois directions : linguistique, sociale et communicationnelle. En effet, on ne peut pas séparer ces parlers de l'espace social des cités auquel ils sont associés d'une part, ni des groupes de pairs adolescents qui les pratiquent et de leurs rituels communicationnels d'autre part. Enfin, connaître, c'est aussi reconnaître, accorder un statut, une légitimité à la/aux langue(s) comme aux locuteurs. En filigrane, le documentaire aborde également les questions de cette demande de reconnaissance et de la quête identitaire des jeunes filles interviewées, comme conditions de possibilité de leur intégration sociale et scolaire. Cette contribution fera donc la part belle, pour cette raison, aux aspects sociolinguistiques, les enjeux étant d'ordres autant symbolique que didactique. On s'efforcera donc de montrer que la discrimination linguistique s'accompagne d'une double exclusion, spatiale et sociale. Aux parlers normés des centres-villes s'opposent les parlers métissés des cités et le repli des locuteurs sur l'espace enclavé des banlieues précarisées. Le documentaire *Les Roses Noires* présente une réalité complexe où sont intriqués à la fois des questions sociales, des problèmes linguistiques et des questions communicationnelles, lesquels sont interdépendants. Ces liens doivent être construits si l'on veut traiter ces phénomènes dans le cadre scolaire. Ce sera l'objet de la première partie de cette contribution. Dans un second temps, nous verrons les enjeux didactiques et l'usage que l'on peut faire de ces parlers à l'école, en termes de place accordée à la prise en compte des variétés orales parlées par les élèves et à la didactique du français langue seconde, dans la perspective d'une didactique du français ouverte aux autres langues.

# I. La langue des cités : une culture interstitielle dans un contexte interculturel et plurilingue

Traditionnellement, on définit les parlers urbains – au sein desquels se situe ce qu'on nomme la langue des cités, ou le parler des banlieues entre autres dénominations – comme des parlers interstitiels. En effet, la ville suscite des parlers spécifiques, que l'on nomme parlers urbains, argot, argot des jeunes, parler jeune, parler des banlieues, et qui se déploient dans une zone dite « interstitielle » (1\_4, 03:44-06:32 1). Cette notion, élaborée dans les années trente aux Etats-Unis par Frédéric Trasher dans une étude célèbre sur les « gangs » de Chicago, désigne l'espace à la fois géographique et social situé entre le centre urbain et les quartiers résidentiels (1\_4, 03:07-03:29), dans lequel résident certains migrants et où se déploient les gangs, ou tout au moins les bandes. L'interstice est à la fois « un lieu de passage culturel et un lieu de transition », écrivait Louis-Jean Calvet en 1994, puisque les gangs concentrent des jeunes entre deux cultures, entre deux langues. L'interstice est donc un lieu de brassage de langues, de métissage linguistique, où coexistent des langues et des cultures différentes (1\_4, 01:21-01:32 / 01:41-01:58). Cette coexistence donne lieu à la revendication d'une identité spécifique et au développement d'une culture interstitielle (1\_4, 02:29 et suiv.) dont les manifestations sont surtout musicales, graphiques, vestimentaires et linguistiques (1\_4, 13:39-14:00). Les pratiques langagières de l'interstice sont en général analysées comme le reflet et le véhicule de valeurs identitaires. Etudier les pratiques langagières, c'est étudier, au-delà des faits linguistiques, l'identité sociale des sujets, leur relation à l'espace social, en fonction de leur statut et de leur histoire personnelle. Avant d'aborder cet aspect, on verra d'abord les caractéristiques linguistiques les plus marquantes de ces parlers (1\_4, 00:20-01:58 / 03:43-11:05).

## I.1 Caractéristiques linguistiques

Les jeunes filles retiennent principalement les phénomènes de contacts de langues à travers l'hybridation, les emprunts et le plurilinguisme.

### I.1.1. Les langues en contact 2

Les jeunes filles insistent sur la double dimension cryptique et ludique de ces pratiques, qui les rend hermétiques (1\_4, 07:03-07:14). Par cet hermétisme, elles constituent un instrument de provocation et de mise à distance des éléments extérieurs au groupe de pairs (*Billiez*, 1993). Elles se prêtent parfaitement à toutes les formes de jeux sur les mots, ce qui confirme leur dimension ludique (1\_4, 05:20-05:24).

Ces pratiques langagières sont aptes à exprimer le vécu et l'expérience de la rue (3\_4, 13:58-14:04) : les différentes activités, délinquantes ou non, la toxicomanie, la sexualité, les relations interethniques, l'argent, la duplicité, les conflits... Nourries d'emprunts, elles reflètent les communautés pluriethniques des banlieues.

1 Les indications chiffrées entre parenthèses se réfèrent au *time code* du DVD (parties 1\_4, 2\_4, 3\_4 et 4\_4).

2 Le verlan (procédé de l'argot conventionnel consistant à inverser les syllabes de certains mots : tromé = métro) n'est pas mentionné par les jeunes filles, alors qu'il est l'un des traits les plus caractéristiques et les plus connus de ces parlers.

La culture des rues, son code de conduite s'apprennent en partie à travers ces parlers. Les caractéristiques identitaires de ces jeunes n'en sont pas moins complexes, d'autant qu'ils n'ont pas que ces parlers à leur disposition. Au plan lexical, la grossièreté et l'obscénité sont aussi caractéristiques et très présentes dans leurs échanges, comme souvent dans les parlers adolescents.

### 1.1.2 La grossièreté et l'obscénité (3\_4, 12:30-13:17)

Cette rhétorique de l'obscène s'explique par son rapport d'opposition explicite à la norme dominante, les mots grossiers ou obscènes (2\_4, 10:25-11:20) sont légitimés parce qu'ils sont proscrits. Il n'est pas simple néanmoins de trancher et d'affirmer qu'il s'agit d'une véritable contre-légitimité, installée dans une rupture permanente avec le français normé, ou bien d'un parler transitionnel. On y trouve, en effet, une forme de provocation générationnelle, contrastant avec le style des adultes, tant par le registre que par l'exubérance et la volubilité dans le volume sonore ou le débit, qui relèvent d'une culture de l'éloquence venant de traditions populaires maghrébines et africaines (Lepoutre, 1997). La parole est souvent théâtralisée, mise en scène et exposée au jugement des pairs. Grossièretés et obscénités prennent place dans ces parlers, comme l'illustrent les réponses, aussi bien dans les énoncés narratifs que dans les différents échanges rituels verbaux (saluts, remerciements, apostrophes, vanes, insultes). Cette contre-légitimité linguistique s'affirme d'une part en tant que « langage jeune » opposé au « langage des adultes » (1\_4, 05:30-05:50), on l'a dit, et d'autre part, pour les jeunes issus de l'immigration, en tant que langue impropre des étrangers, par opposition à la langue française académique et scolaire, « langage soutenu » dans le documentaire (1\_4, 07:07-07:15 / 07:39-07:59 / 13:13-13:18). À l'échelle collective, ces parlers donnent des informations sur la manière dont se situe le groupe, en dehors du contexte institutionnel, bien que des entretiens en milieu scolaire aient révélé que la majorité des élèves estime bien parler français et qu'il est possible, selon eux, de parler à la fois le français standard et le verlan (Bertucci, 2003).

Si ces parlers n'opèrent pas de bouleversements majeurs sur le français standard, l'innovation est présente, toutefois, à travers deux traits qui se démarquent des éléments héréditaires : le verlan et l'hybridation (Gadet, 2003) (1\_4, 05:07), qui se manifestent à travers le phénomène plus général du contact des langues et des emprunts dus à la présence de communautés pluriethniques et plurilingues et du métissage linguistique qui en résulte, au point qu'on a pu parler à propos de ces pratiques de « parler véhiculaire interethnique » (Billiez, 1993) (1\_4, 04:57-05:20).

### 1.1.3. Le contact de langues : l'hybridation et les emprunts (1\_4, 04:57-05:39)

La notion de « parler véhiculaire interethnique » s'avère particulièrement opératoire ici pour caractériser les parlers des jeunes de banlieues, désignés aussi comme « la langue des Céfrans » (1\_4, 08:04-08:52), (verlan de « Français » ; Séguin, Teillard, 1996). Ce parler sert de langue commune à des jeunes issus des diverses communautés linguistiques et ethniques présentes dans la cité (1\_4, 05:11-05:14). Il est marqué par l'alternance des langues et s'oppose à la fois à la langue de l'école et à celle(s) des familles où les langues d'origine sont plus présentes. Cette notion permet aussi d'évoquer l'hybridation et le métissage linguistiques, qui soulignent la dimension pluriethnique du groupe de pairs et l'hétérogénéité

de ces parlers (1\_4, 05:07-05:20). Un des exemples les plus significatifs de cette situation a été donné par *Jacqueline Billiez* (1993), qui a mis en lumière un type d'articulation caractéristique du [R] propre à certains jeunes vivant dans ces cités, à la fois sourde et forte, et produisant une « coloration arabe » dont on peut se demander si elle n'a pas surtout une fonction identitaire, qu'elle partagerait avec les phénomènes d'hybridation.

L'hybridation et le métissage linguistiques constituent ainsi le second trait caractérisant ces pratiques langagières (1\_4, 05:16). On peut observer des emprunts et des processus de calque sur le français. Ainsi, le mot arabe *kif* devient « kiffer » en français par ajout du suffixe verbal -er, et se conjugue. Il s'est imposé dans l'usage aujourd'hui et sa fortune dépasse largement le cadre de la banlieue à condition de considérer que le seul signe est significatif. Le métissage linguistique peut aussi produire des termes hybrides, comme « bledman », empruntant à l'arabe *bled* et à l'anglais *man*, sur le modèle d'une structure syntaxique anglaise – le déterminant étant avant le déterminé. De nombreux chercheurs ont souligné que les parlers varient d'une cité à l'autre, ce qui confirme la dimension identitaire forte (1\_4, 0:29-06:54) et le sentiment d'appartenance au quartier (1\_4, 05:46-06:14), souvent relevés par les linguistes. Ainsi la banlieue parisienne servirait de cadre à une variation de ces pratiques. A Châtillon, on parlerait le « tillon », sorte comme l'illustre l'exemple suivant : « écoute > coute > teck », et à Montreuil, le « treuilmon », dont les suffixations en -av sont influencées par le lexique gitan : « je bédav : je fume » (*Hernandez*, 1996) (1\_4, 05:16).

La présence de communautés pluriethniques se manifeste, on le voit, par les nombreuses langues d'origine et contribue à la mise en place d'un contexte plurilingue fort.

#### 1.1.4. Le plurilinguisme (1\_4, 00:20-02:00 / 3\_4, 05:49-06:20)

Les répertoires verbaux des jeunes sont peu connus et on mesure mal l'éventail des langues qu'ils ont à leur disposition. Cette situation plurilingue et pluriculturelle est largement sous-évaluée par l'école. Pour désigner ces langues, on préférera à la catégorie administrative de « langue(s) d'origine », la notion de « langue(s) familiale(s) », ou de « langue(s) de la maison ». On en veut pour preuve un bref coup de sonde effectué dans un collège de l'académie de Versailles, dans deux classes de quatrième et troisième, petite enquête qui illustre assez clairement la situation de plurilinguisme en milieu scolaire ordinaire (*Bertucci*, 2005) : sur cinquante-trois élèves, vingt et un déclarent parler français chez eux ; vingt-neuf, une autre langue et éventuellement le français (1\_4, 00:45) ; trois ne répondent pas. Les langues mentionnées par les élèves sont le portugais, l'espagnol, l'italien, les différents dialectes maghrébins, le malien, le « camerounais », le « malgache », le « mauritanien », le peul, le soninké, le créole... Cette diversité illustre le plurilinguisme des communautés pluriethniques des banlieues. Le français s'ajoute à ces langues familiales. En effet, comme de nombreux autres jeunes des cités, ces élèves, ou leur famille, ont connu une situation de mobilité. Les jeunes dont il est question ici sont pour la plupart de nationalité française et ont le français au nombre de leurs langues. Cet état de fait interroge le statut du français dans ce contexte. Pour ces jeunes nés en France, si le français n'est pas, ou rarement, une langue maternelle, est-il pour autant une langue seconde ? Il est difficile de trancher, à moins d'adopter une définition étanche de ces catégories. On se situe, sans doute, dans une situation d'entre-deux où le français n'est ni tout à fait

une langue maternelle, ni pour autant une langue seconde, mais bien plutôt une langue de la maison.

De plus, dans ces contextes plurilingues des cités, caractérisés par la précarité socioéconomique, voire par certaines formes d'exclusions, les langues vont acquérir des fonctions « communicatives, symboliques, identitaires » spécifiques (Deprez, 2000) (1\_4, 01:25). Ces situations plurilingues sont liées à un certain type de structuration du groupe de pairs. En effet, l'affirmation de l'identité linguistique est souvent solidement liée à l'identité ethnique. Il a ainsi été montré (Dabène, Billiez, 1987 ; Melliani, 2000) que les regroupements communautaires dans les banlieues s'effectuent selon des logiques ethniques, voire, chez les jeunes Maghrébins, par des clivages internes au groupe « jeunes issus de l'immigration maghrébine » (Melliani, *ibid.*). On a observé parfois des processus de surdétermination ethnique dans des contextes pluriculturels, en relation avec la perception d'une intégration difficile et toujours à construire, même après plusieurs générations (Dabène, Billiez, 1987) (1\_4, 11:37-12:48). La surdétermination ethnique est visible dans le documentaire, notamment dans le passage sur « les têtes cramées » et l'allusion aux Arabes et aux Noirs (1\_4, 11:50-12:00).

Le recours à un discours métissé exprime cette conscience identitaire groupale, limitée à quelques-uns. Ce discours métissé se déploie dans l'espace du quartier. Les jeunes disent avoir constamment recours à un discours métissé entre eux (1\_4, 13:38-13:40 / 13:55-14:02) et revenir au français dès que les interactions changent, dans le cadre scolaire par exemple (Melliani, 2000 ; Bertucci, 2003) (2\_4, 01:35-02:00).

Le recours à ce discours métissé permet d'affirmer la valeur identitaire. Le verlan et le métissage linguistique rendent la solidarité du groupe visible et audible et manifestent le désir d'affirmer une nouvelle norme, dans un renversement symbolique de la langue dominante, et de construire une identité nouvelle, issue du métissage (1\_4, 09:15-09:29).

Pour conclure, on soulignera que les chercheurs sont partagés sur ce point. Certains voient dans une exploitation raisonnée de cette diversité linguistique une évolution possible vers une forme inédite d'intégration (Melliani, 2000). D'autres pointent le risque d'un « enfermement linguistique » pour ces jeunes (Begag, 1997), sujet que nous aborderons plus loin (1\_4, 09:15-11:33).

Le documentaire insiste également sur l'importance du groupe de pairs dans les modes de socialisation juvénile qui sont abordés.

## 1.2. Le rôle du groupe de pairs

### 1.2.1 L'adhésion communautaire (1\_4, 02:17 et suiv.)

Le recours à ces parlers exprime l'adhésion communautaire et l'identification au groupe de pairs, dont on connaît l'importance dans la socialisation juvénile, fondée sur une logique de bande (1\_4, 05:50-07:00). On peut analyser cette logique de bande comme une forme de défense et de protection face à l'exclusion sociale. Le repli sur le groupe de pairs protecteur s'explique par un vécu collectif, fondé sur des expériences communes, dans l'espace clos et protégé de la cité, sur lequel le groupe exerce son influence. Si investir le champ du quartier permet d'accéder à une forme de capital social (1\_4, 02:55-03:00), maîtriser les parlers de la cité constitue une forme de capital culturel (1\_4, 05:00-07:00). En effet, ces parlers font pleinement partie de la culture interstitielle dont il a été question

au début de ce texte, et leur usage est un signe de l'intégration au groupe de pairs. Faire partie d'une bande est un mode de socialisation au sein duquel les langues tiennent toute leur place, notamment à travers les dimensions rituelle et symbolique de ces pratiques langagières, qui se développent à travers de véritables rituels de communication, en particulier l'usage des vanes (2\_4, 06:12-06:30) et la pratique de joutes oratoires, qui sont les lieux d'une véritable virtuosité linguistique. Dans cette approche, l'usage de la langue est encore plus important que sa structure. L'essentiel est peut-être moins le code que la communauté linguistique, qu'on définira comme un groupe de sujets parlants qui possèdent en commun des ressources verbales et des règles de communication. Les fonctions de la communication, la parole en tant qu'activité sociale, sont essentielles quand on s'efforce de saisir le sens social des rituels de la vie ordinaire. Or, la question des codes est prépondérante dans les rapports que l'individu entretient avec le groupe.

Les jeunes filles expriment ainsi avec force leur altérité, ce qui met en évidence la thématique du genre, qui se manifeste dans l'opposition entre la « langue des filles » et la « langue des garçons ».

### **1.2.2. Une double altérité, sociale et genrée - La langue des filles, la langue des garçons (2\_4 / 3\_4)**

Une des caractéristiques essentielles de la jeunesse des milieux populaires réside dans son « homosociabilité » (2\_4, 12:50-13:20), qu'on définira comme une sociabilité dans un groupe de pairs du même sexe (3\_4, 09:20-09:27) (Robin, 2007 : 37), et qui se traduit par une bipartition sexuée de l'espace (*ibid.*). La prééminence du réseau féminin de sociabilité est particulièrement nette dans le documentaire. Pour s'imposer, les filles doivent surmonter un certain nombre de stéréotypes (2\_4, 14:20-15:00) qui leur sont assignés comme des normes de genre, et notamment éviter d'être étiquetées comme des « filles faciles », du fait de la pesanteur du processus social de la « réputation » (2\_4, 13:30-14:20 / 3\_4, 00:30-00:40 / 3\_4, 04:15-04:37). Ceci signifie qu'elles doivent adopter un comportement réservé, modeste (3\_4, 03:22-03:35 / 08:18-08:48), une tenue vestimentaire discrète (2\_4, 14:09-14:17 / 3\_4, 00:19-00:31 / 06:19-06:47), et ne pas laisser planer de doutes sur leur intégrité sexuelle, et en particulier sur leur virginité (2\_4, 14:25-15:00 / 3\_4, 00:00-00:17). C'est le sens de la métaphore des « roses noires », qui emblématise la féminité cachée (1\_4, 00:00-00:18). Il existe, néanmoins, ce qu'Audrey Robin appelle « un modèle viril décliné au féminin » adopté par les « garçons des cités » (2\_4, 13:14-13:25 / 3\_4, 10:12-10:16 / 11:02-11:38 / 12:10-12:17 / 3\_4, 03:20-03:30) (*ibid.*), qui se décline en quatre traits principaux : « une *hexis* corporelle alignée sur celle des garçons, un langage violent (4\_4, 02:02-02:23), une violence physique et un caractère bien trempé » (2\_4, 04:03-10:24). « Parler le langage des garçons » (2\_4, 04:45-05:07 / 06:12-06:30 / 3\_4, 00:07-00:32), c'est avoir recours au verlan, ne pas craindre l'obscénité et se livrer aux joutes verbales (2\_4, 10:25-10:40 / 10:45-12:30), faire les « meufs méchantes » (2\_3, 05:43) pour se faire respecter (2\_3, 06:04), comme on l'a vu plus haut. Patricia Lambert a montré que les filles désignaient leur parler propre comme un « parler raton », et elles-mêmes comme des « ratonnes » (2005). Cette stratégie permet de contourner la stigmatisation résultant de la mauvaise réputation (2\_4, 13:00-13:25) par l'acquisition d'un « capital viril » (*ibid.*), qui permet aux filles de s'émanciper et d'avoir accès à l'espace public

(4\_4, 05:42-06:00). Cette stratégie est de moins en moins mobilisée avec la sortie de l'adolescence, et l'accès au « langage des filles » et à l'autonomie (4\_4, 06:00-07:00).

L'attachement à la cité constitue enfin le dernier trait de ce mode de socialisation spécifique.

### 1.2.3 L'attachement à la cité comme forme d'identification à un territoire (1\_4, 02:32-03:10)

Les jeunes expriment très fortement leur attachement à l'espace du quartier, de la cité, qui constitue un territoire que s'approprient les bandes. Cet attachement acquiert une valeur identitaire élémentaire résultant de la communauté d'expériences du groupe de pairs, qui est l'une des seules formes d'identification dont ils disposent (*Dubet, Lapeyronnie*, 1992) (1\_4, 03:07-03:34). L'identification à ce territoire stigmatisé suscite une inversion des valeurs, l'exclusion devient révolte. Il se développe un fort sentiment de solidarité (1\_4, 02:29 et suiv.) qui soude le groupe et contribue à l'élaboration des prémisses d'une conscience collective, dont les pratiques langagières abordées ici sont une manifestation. Dans cette perspective, les parlers des banlieues peuvent être perçus comme un facteur d'exclusion qui stigmatise ceux qui le parlent et qui contribue à la relégation des jeunes dans un espace confiné. Ces processus les conduisent à se replier sur la cité et à s'identifier à un territoire (1\_4, 05:27-05:39).

Selon Azouz Begag, les jeunes de banlieue sont confrontés à un choix qui est déterminant pour leur réussite scolaire. Accepter de parler le langage de l'école, se soumettre aux règles scolaires devant le groupe, c'est renoncer à ce dernier, et prêter le flanc à ses quolibets (*Begag*, 1997) (1\_4, 08:21-08:49). C'est ce que l'auteur appelle « le principe d'autoneutralisation ». En fait, l'individu est confronté à un choix, entre son groupe d'appartenance et son destin personnel en tant qu'individu. Les pratiques langagières, dans ce contexte, sont à la fois le vecteur et la manifestation de ce choix, qui se résume à une opposition binaire entre deux parlers, entre la culture centrale et celle de l'interstice (1\_4, 03:48-04:53 / 08:21-08:49). On soulignera que ces pratiques constituent un langage de frontière, entre l'intégration et l'exclusion, et surtout « l'inversion d'un rapport de forces sur le savoir » (*Begag, Rossini*, 1999 : 197). Autrement dit, les jeunes ont le sentiment de posséder un savoir que les autres n'ont pas, sentiment qui constitue selon les auteurs « une tentative de déplacer l'indigène, le Français de souche, dans le statut d'étranger » (*ibid.*) (1\_4, 03:44-04:54). Ce sont les représentants des institutions, et notamment la police, qui sont l'objet de cette tentative (1\_4, 03:25-03:34). Accepter de parler un français standard serait faire preuve d'une soumission à la société centrale (par opposition à la périphérie), et donc s'aliéner, d'où les expressions parler comme un « bouffon », un « bolos » ou parler « un langage bourge » (1\_4, 08:21-08:49), c'est-à-dire de manière sophistiquée ou tout bonnement en français standard. On peut donc se demander si le recours à ces parlers ne révèle pas une forme de vulnérabilité, voire d'exclusion, chez les jeunes (1\_4, 07:19-07:33). Implicitement, ceci signifierait que dans un quartier d'exclusion, on ne peut qu'être dans une culture « d'opposition de principe », de « rébellion aux codes » (*ibid.* : 201) (1\_4, 05:20-05:31 / 06:03-06:15).

Ces remarques nous conduisent à poser la question des enjeux didactiques résultant de la prise en compte de ces pratiques dans le cadre scolaire (1\_4, 13:06-14:29), sachant que l'école française ignore d'une manière générale la diversité linguistique.

## II. Quels enjeux didactiques ?

### II.1. Constance des représentations négatives et des amalgames

On soulignera d'abord la constance des représentations négatives concernant ces parlars ainsi que des amalgames. Azouz Begag et Reynald Rossini affirment ainsi que ces phénomènes constituent « un levier d'exclusion supplémentaire » (1999), particulièrement quand ils sont associés à des difficultés scolaires et à une maîtrise insuffisante du français standard (1\_4, 09:15-09:39). Azouz Begag voit dans la langue des banlieues une maîtrise appauvrie du français, emblème de l'allégeance aux pratiques défensives d'un groupe minoritaire au plan linguistique (1997) et une cause d'exclusion dans la langue des jeunes (1\_4, 09:45-11:19). Ces propos d'Azouz Begag sont emblématiques du débat autour de la langue des jeunes et des amalgames, voire de la confusion qui y règne. Evoquer ces parlars ne signifie pas qu'on va les ériger en objet d'enseignement mais qu'on prend acte de leur existence et qu'on essaye de cerner la façon dont les jeunes se situent par rapport à eux. Or, il semble qu'il y ait un sentiment d'infraction à une norme implicite, fondée sur des représentations stigmatisantes et une conception binaire en termes de bon et de mauvais usage, à laquelle on s'opposerait en faisant de ces questions un sujet ou une interrogation de type didactique. C'est peut-être aussi la crainte de voir rentrer dans l'école la variation et des pratiques autres que celles du français scolaire. C'est peut-être enfin l'idée développée par Azouz Begag que les élèves sont en échec scolaire et en difficulté à l'écrit du fait de l'existence de cette variété orale et de son influence négative sur les écrits.

### II.2. Variétés orales des élèves, maîtrise de la langue de l'école, échec scolaire (1\_4, 13:05-14:30)

Il s'agit là d'une vision réductrice des compétences présumées des élèves, qui suppose d'abord que tous pratiquent la « langue des banlieues », qu'ils ne sont pas aptes ensuite à maîtriser des répertoires verbaux distincts et enfin que l'échec à l'écrit ne peut qu'être attribué à l'influence négative de la variété orale, qui en serait la cause. Azouz Begag formule explicitement une idée répandue selon laquelle les échecs à l'écrit sont dus au moins pour partie à la « langue des banlieues ». Or, celle-ci est une variété orale dont on a essayé de montrer qu'elle constituait une langue véhiculaire, en usage dans le groupe de pairs, en dehors de la présence des adultes. Les enquêtes menées sur le type d'interaction où les locuteurs la mobilisent excluent clairement le contexte scolaire (*Bertucci*, 2003). Par ailleurs, ces pratiques langagières spécifiques ont en fait peu à voir avec la langue de l'école. Les difficultés des élèves sont susceptibles de provenir de la distance qui existe entre le français de l'école et les formes non standards orales qu'ils pratiquent. Cette distance peut être analysée comme un facteur d'exclusion et susciter un conflit entre une forme orale de pratique sociale et les formes écrites et standardisées de l'école (*Lahire*, 1993). On soulignera également que la distance entre la langue de l'école dans ses structures et ses fonctions et celle parlée par les élèves est en mesure de générer des troubles de l'apprentissage. Labov a mis en évidence cette opposition à propos des élèves des ghettos noirs des Etats-Unis et l'attribue à « une situation d'ignorance réciproque où chacun ignore le système de l'autre » (*Labov*, 1993). Ces phénomènes de distance



et d'ignorance réciproque peuvent être une explication des difficultés rencontrées par l'école.

Ce préambule conduit par conséquent à mettre en cause les concepts de norme et de grammaticalité qui président à la conception de la langue héritée de l'histoire. Placer l'enseignement de la langue dans une perspective variationniste<sup>3</sup> peut être une solution (Chiss, 1997 : 45). C'est donc un remaniement de l'approche de la didactique de la langue qui pourrait être envisagé, notamment par la prise en compte de l'oral.

Idéalement, il faudrait partir du français que parlent les élèves pour les amener au français scolaire, en construisant un système d'oppositions. Marceline Laparra, en 1997, insistait déjà sur ce point en soulignant la nécessité de s'appuyer sur les « compétences linguistiques des élèves », malgré leur côté rudimentaire, en cherchant à agir lentement sur elles (Laparra, 1997 : 90) (1\_4, 13:05 et suiv.).

Cette proposition suppose de contextualiser les pratiques d'enseignement et de lier les méthodes à des publics d'élèves spécifiques, si le besoin s'en fait sentir, sans pour autant créer un enseignement à deux vitesses.

Un travail sur l'oral dans la perspective d'une didactique du français langue seconde s'avérerait pertinent.

### II.3. Oral et écrit dans le contexte scolaire - La didactique du français langue seconde

L'école, lieu de littéracie par excellence, survalorise l'écrit et minore l'oral, et si les programmes font une place à l'oral, il s'agit d'un oral formel, parfois décliné en genres de l'oral.

Sans nier l'intérêt de cette approche, on essaiera de se situer sur un autre plan.

En effet, il semble que, pour les élèves qui ont des difficultés à l'écrit, il serait pertinent et productif de partir de l'oral – entendu ici comme la manière dont ils parlent – pour aborder l'écrit, dès l'entrée à l'école. La didactique du français langue seconde (FLS) peut constituer une voie à creuser pour conduire les élèves vers la maîtrise de la langue de scolarisation. Le FLS est présent dans des contextes multiples et ne se limite pas aux dispositifs de scolarisation des nouveaux arrivés. On le trouve dans des situations sociales diverses.

En effet, si on peut dire que le français n'est pas la langue de première socialisation des élèves ayant connu des situations de mobilité, il est cependant la langue du milieu naturel, des échanges sociaux extra-familiaux et la langue de la scolarisation.

<sup>3</sup> Approche qui considère la langue comme un *continuum* constitué par les différentes « manières de parler », et non comme un absolu stable.

## Conclusion - Vers une didactique du plurilinguisme

Au plurilinguisme en milieu ordinaire, l'institution scolaire ne donne pas de réponse. Ainsi, les programmes de français n'envisagent pas la diversité linguistique (Bertucci, Corblin, 2004). Ils reposent sur une représentation unificatrice qui est celle de la langue nationale, jamais définie dans les programmes. Les notions de langue maternelle et de langue nationale ne sont pas discutées et se fondent implicitement sur la notion de français standard. La variété standard qui est enseignée fait autorité, sans pour autant être présentée comme telle, c'est-à-dire qu'à aucun moment, on ne s'interroge sur la variété de français qu'on enseigne et sur la description qu'on en propose. Cette conception de la langue relève d'une tradition historique forte. Elle se fonde sur une description de la langue offerte par les grammaires de référence et les manuels scolaires, ainsi que sur une transmission permise entre autres par la pratique d'exercices codifiés. Elle est fortement remise en question, cependant, par la présence d'élèves plurilingues et par les difficultés que rencontre l'enseignement traditionnel (2\_4, 00:11-00:54).

On suggère donc ici d'envisager l'enseignement du français, qu'il soit FLM / FLS ou FLE, en lien avec les autres langues (Coste, 2006 : 13), avec les variétés parlées par les élèves, et dans le cadre d'une réflexion générale sur le plurilinguisme. On pourrait peut-être ainsi faire évoluer la conception monolingue française, si on considère que la mobilité et l'échange sont des valeurs à développer, dans un contexte éducatif mondialisé.

S'il apparaît indispensable de faire de la langue nationale un apprentissage prioritaire, force est de constater que cette visée apparaît parfois comme un obstacle (Bertucci, Corblin, 2004 : 11). Un vaste chantier est donc ouvert pour la construction d'une didactique du plurilinguisme.

Marie-Madeleine Bertucci

Professeur à l'université de Cergy-Pontoise (EA 1392, CRTF, pôle LaScOD)  
marie-madeleine.bertucci@u-cergy.fr



# Bibliographie

Labov, W. 1969, trad. fr. Alain Kihm 1978. *La logique de l'anglais non standard*. In *Le parler ordinaire*. Paris : Minuit, 279-326.

Muni Toke, V. 2009, *Fantasmes d'un plurilinguisme pathogène. Le cas des rapports dits « Bénisti »* (2004 & 2005), in *Le Français Aujourd'hui*. 164. Paris : Armand Colin / AFEF, 35-44.

## Sociologie

Begag, A. 1997. *Trafic de mots en banlieue : du « nique ta mère » au « plaît-il »*. In *Migrants-Formations*. 108. CNDR.

Begag A., Rossini R. 1999. *Du bon usage de la distance chez les sauvageons*. Paris : Point.

Dubet Fr., Lapeyronnie D. 1992. *Les quartiers d'exil*. Paris : Seuil.

Lahire, B. 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : PUL.

Lepoutre, D. 1997. *Cœur de banlieue, codes, rites et langage*. Paris : Poches Odile Jacob.

Robin, A. 2007. *Les filles de banlieue populaire : footballeuses et garçons de cité, mauvais genre ou nouveau genre*. Paris : L'Harmattan.

## Sociolinguistique

Billiez, J. 1993. *Le « parler véhiculaire interethnique » de groupes d'adolescents en milieu urbain*. In *Des langues et des villes*. Actes du colloque international. Paris : Didier Erudition. Niamey : Agence de coopération culturelle et technique. 117- 126.

Calvet, L.-J. 1994. *Les voix de la ville, Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris : Payot.

Dabène, L., Billiez, J. 1987. *Le parler des jeunes issus de l'immigration*. In Vermes, G., Boutet, J. (dir.). 1987. *France, pays multilingue*. T. 2. Paris : L'Harmattan, 62-77.

Deprez, Ch. 2000. *Pour une conception plus circulante des langues mises en jeu dans les migrations*. In Calvet L.J., Moussirou-Mouyama A., *Le plurilinguisme urbain*. Paris : Didier Erudition, 55-67.

Gadet, F. 2003 « Français populaire » : un classificateur déclassant ? In *Marges linguistiques*. 6.

Calvet, L.-J., Mathieu, P. (dir.). Argots, « français populaire » et langues populaires. *marges linguistiques.free.fr*, 103-115.

Labov, W. 1993. *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris : Minuit.

Lambert, P. 2005. *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel. Une approche sociolinguistique ethnographique*. Thèse de doctorat soutenue le 15 décembre 2005 à l'université Stendhal. Grenoble 3.701 p.

Melliani F., 2000, *La langue du quartier, Appropriation de l'espace et identités urbaines chez des jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise*. Paris : L'Harmattan.

Trasher F. 1963. (1ère éd. 1927). *The gang*. Chicago : University of Chicago Press.

## Didactique

**Coste, D.** 2006. *Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ?* In **Castellotti, V., Chalabi, H.** (dir.). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan, 11-25.

**Bertucci, M.-M.** 2003. *Les parlers jeunes en classe de français*.

In **Bertucci, M.-M., David, J.** *Les langues des élèves. Le français aujourd'hui*. 143. Paris : AFEF, 25-36.

**Bertucci, M.-M., Corblin, C.** 2004. *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan. (coll. *Savoir et formation*).

**Bertucci, M.-M.** 2005. *Le plurilinguisme en milieu scolaire ordinaire ou le signe d'une mobilité insoupçonnée par l'institution*. In **Van Den Avenne, C.** (dir.). *Mobilités et contacts de langues*. Paris : L'Harmattan (coll. *Espaces discursifs*), 277-289.

**Chiss, J.-L.** 1997. *Éléments de problématisation pour l'enseignement / apprentissage du français aux élèves « non francophones »*. In **Boyzon-Fradet, D., Chiss, J.-L.** *Enseigner le français en classe hétérogène : école et immigration*. Paris : Nathan, 55-76.

**Laparra, M.** 1997. *Quels apprentissages pour ces élèves qui semblent étrangers au français ?* In **Boyzon-Fradet, D., Chiss, J.-L.** *Enseigner le français en classe hétérogène : école et immigration*. Paris : Nathan, 77-92.

## Divers

**Hernandez, F.** 1996. *Panique ta langue*, Monaco : Ed. du Rocher.

**Seguin, B., Teillard, F.** 1996. *Les Céfrans parlent aux Français. Chronique de la langue des cités*. Paris : Calmann- Lévy.

## Les essentiels

### Pour commencer

**Seguin, B., Teillard, F.** 1996. *Les Céfrans parlent aux Français. Chronique de la langue des cités*. Paris : Calmann- Lévy.

**Robin, A.** 2007. *Les filles de banlieue populaire : footballeuses et garçonnnes de cité, mauvais genre ou nouveau genre*. Paris : L'Harmattan.

### Pour approfondir

**Calvet, L.-J.** 1994. *Les voix de la ville, Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris : Payot.

**Lepoutre, D.** 1997. *Cœur de banlieue, codes, rites et langage*. Paris : Poches Odile Jacob.

# Structures partenaires

## **Centre national du cinéma et de l'image animée (CNC)**

Service de la diffusion culturelle – Catalogue Images de la culture

11 rue Galilée 75116 Paris

[www.cnc.fr/idc](http://www.cnc.fr/idc)

### **contact**

Alain Sartelet

[alain.sartelet@cnc.fr](mailto:alain.sartelet@cnc.fr)

01 44 34 35 05

Mise à disposition de supports DVD pour la constitution de fonds de documentation ou pour l'organisation de représentations publiques non commerciales par des organismes culturels, sociaux ou éducatifs.

## **Délégation à la langue française et aux langues de France (DGLFLF – ministère de la Culture et de la Communication)**

6 rue des Pyramides 75001 Paris

[www.dglf.culture.gouv.fr](http://www.dglf.culture.gouv.fr)

### **contact**

Laurella Rinçon

[laurella.rincon@culture.gouv.fr](mailto:laurella.rincon@culture.gouv.fr)

### **coordination des publications**

Dominique Bard-Cavelier

[dominique.bard-cavelier@culture.gouv.fr](mailto:dominique.bard-cavelier@culture.gouv.fr)

La délégation générale à la langue française et aux langues de France oriente et coordonne les politiques publiques visant à garantir l'emploi de la langue française, à promouvoir son usage et à assurer son enrichissement. Elle veille à inscrire les langues de France dans les politiques culturelles. Elle développe leur observation, encourage leur préservation et contribue à leur valorisation. Elle met en œuvre les actions de l'État destinées à promouvoir le plurilinguisme, à conforter la place de la langue française dans les pays francophones et à renforcer la diversité linguistique en Europe et dans le monde.

## Scérén CNDP

1 Avenue du Futuroscope 86961 Futuroscope Cedex

www.cndp.fr

05 49 49 78 78

### contact

Délégation à la communication

delcom@cndp.fr

Acteur de premier plan du numérique éducatif, le Centre national de documentation pédagogique (CNDP), à la tête du réseau Scérén (Services, culture, éditions, ressources pour l'Éducation nationale), propose des ressources pédagogiques et documentaires innovantes à destination de la communauté éducative, en faveur de la réussite de tous les élèves.

## Paroles Partagées

c/o CMJCF

168 bis rue Cardinet 75017 Paris

www.paroles-partagees.org

### contact

Elina Bouchet

contact@paroles-partagees.org

Ce document pédagogique est édité par le Centre national du cinéma et de l'image animée, avec le concours de la DGLFLF (Délégation générale à la langue française et aux langues de France) et du SCPCI (Service de la coordination des politiques culturelles et de l'innovation) du ministère de la Culture et de la Communication, et du CNDP (Centre national de documentation pédagogique).

**rédaction** Marie-Madeleine Bertucci, Jean-Pierre Chrétien, Cécile Delarue, Françoise Gadet, Florence Gendrier, Nicolas Jean-Joachim Eurasie, Laure Martin, Thierry Méranger, Valelia Muni Toke, Anne-Laure Omer, Michel Rabaud, Manon Vincent

**secrétariat de rédaction** Nathalie Bidart, CNDP

**bibliographie** Marie-Madeleine Bertucci

**responsables du projet** Florence Gendrier (DGLFLF), Isabelle Gérard-Pigeaud et Marc Guiga (CNC), Françoise Tauzer-Sabatelli (Scérén CNDP)

**conception graphique** Dupont & Barbier

**impression** Imprimerie Moderne de l'Est

© 2012

