

LES PARLERS JEUNES EN CLASSE DE FRANÇAIS

Par Marie-Madeleine BERTUCCI

La perception ordinaire des enseignants concernant les parlers jeunes / parlers des banlieues est qu'ils sont largement répandus et qu'ils se distinguent nettement du français de référence enseigné à l'école ou plus simplement du français standard. D'une manière générale, l'usage de ces parlers coïncide avec le sentiment d'une montée de l'incivilité linguistique, du fait du caractère outrancier de ces pratiques (langage à connotation sexuelle ou scatologique, insultes) renforcé par des comportements et des modes de communication inadaptés. Le caractère voyant et bruyant de ces pratiques langagières et des manières d'être qui les accompagnent, suscitent chez les adultes un sentiment de fracture et d'incompréhension, voire d'agression (C. Dannequin, 1997). La rupture est d'autant plus forte, quand elle se produit en milieu scolaire, puisque la présence même de ces parlers au sein de l'école est un défi, une provocation au français scolaire et aux enseignants qui le transmettent, dans un lieu qui n'est plus sanctuarisé et protégé par sa seule existence en tant qu'institution.

Qu'en est-il exactement de ces pratiques langagières chez les élèves, si on tente de dépasser le cap des généralités ? Sont-elles aussi massives qu'on le croit et correspondent-elles à l'image médiatique donnée par le cinéma ou la chanson ou, moins connu, à l'image dictionnaire offerte par la floraison d'ouvrages qui recensent le lexique des parlers jeunes ou du français des banlieues ? En quoi, enfin, peuvent-elles intéresser la didactique du français ?

Une enquête que nous avons menée dans cinq classes de troisième de deux collèges de zone d'éducation prioritaire du Val d'Oise va nous permettre d'appréhender un fragment de la réalité¹. 116 élèves ont répondu.

L'état des lieux

Est-ce que tu parles verlan avec tes copains ?

Un peu, beaucoup, pas du tout

La première question était : *Est-ce que tu parles verlan avec tes copains ? Un peu, beaucoup, pas du tout*. Le verlan a été choisi comme la forme emblématique de ces parlers, la plus repérable et donc la plus simple pour faciliter les conditions de passation du questionnaire, au moment de l'explicitation de ce dernier. Les réponses sont les suivantes : un peu : 53,

1. Le questionnaire figure en annexe.

beaucoup : 31, pas du tout : 22, total : 106. Dix élèves n'ont pas répondu. Une majorité d'élèves affirme donc parler le verlan même si la plupart déclare le parler un peu.

Est-ce que tu parlerais verlan à un professeur, un conseiller d'éducation, une infirmière, un médecin ?

La deuxième question portait sur le fait de savoir si l'on parlait verlan en s'adressant à un professeur, un conseiller d'éducation, un médecin, une infirmière. 69 élèves ne parleraient pas verlan aux adultes mentionnés, par respect, 6 élèves n'hésiteraient pas à utiliser le verlan, 4 parleraient peut-être. 37 n'ont pas répondu.

Les explications données pour répondre à la question *pourquoi* (*Si non, pourquoi ?*) s'articulent autour de l'impolitesse (15 réponses), de la vulgarité (10 réponses), de l'incompréhension des adultes et de leur réprobation (34 réponses), du groupe de pairs (10 réponses), comme on va le voir :

Il ne va pas comprendre, parce qu'ils ne comprendraient pas et ça ne se fait pas, parce qu'ils ne comprennent pas toujours et n'aiment pas ça, les adultes ne comprennent pas, parce que les adultes prennent ce langage comme une insulte alors que ça n'en est pas une, ça n'intéresse pas les grandes personnes, c'est mal poli, c'est impoli et malhonnête, ce n'est pas élégant, parce que les grandes personnes trouvent que c'est vulgaire, mes parents m'ont appris à respecter les grandes personnes, c'est interdit, il faut se tenir à carreau ça va salir mon image, on peut penser que je suis un voyou, on l'utilise pour parler entre nous, je garde ce langage avec mes amis, on n'est pas leur ami, parce qu'on est à l'intérieur du collège, parce que ce sont des adultes, parce que ce sont des personnes plus âgées...

47 élèves n'ont pas répondu.

À l'unanimité, les élèves mettent en avant le respect pour justifier le non emploi du verlan avec un adulte de la communauté éducative, à quelques exceptions près, qui affirment parler verlan quoiqu'il arrive.

Les réponses font apparaître certains des traits de ces parlers, notamment la fonction de connivence à l'intérieur du groupe des pairs et surtout les fonctions identitaire et cryptique, (C. Bachmann et L. Basier, 1984). Initiatique, le langage confère un pouvoir à ceux qui le maîtrisent. La culture des pairs, son code de conduite s'apprennent en partie à travers les catégories du verlan. Mais, on parlera plutôt pour les élèves qui nous occupent d'un effet de fascination. En effet, leurs réponses laissent penser qu'ils ne participent pas directement à cette culture et parlent verlan de temps à autre. La proximité réelle ou supposée, constatée ou fantasmée, de la déviance colore le langage de ceux que cette déviance fascine ou tout simplement intéresse. Langue du secret par sa fonction cryptique, ce parler se développe dans le rapport avec les adultes, à la fois caché et exhibé. Identitaire, il incarne la recherche d'identité que marque le langage.

Grossièreté et obscénité prennent place dans ce parler, comme le montrent les réponses, aussi bien dans les énoncés narratifs que dans les différents échanges rituels verbaux : vannes, insultes, apostrophes, remerciements, saluts... (D. Lepoutre, 1997).

Cette rhétorique de l'obsène ne trouve sa dimension véritable que dans son rapport d'opposition explicite à la norme dominante, les mots pros-

crits sont légitimés parce qu'ils sont proscrits. Cette contrelégitimité linguistique s'affirme en tant que parler jeune opposé au langage des adultes, et pour les jeunes issus de l'immigration en tant que langue impropre des étrangers par opposition à la langue française académique et scolaire. Au plan collectif, ce parler donne des informations sur la manière dont se situe le groupe, en dehors du contexte institutionnel. Les modes d'expression du groupe de pairs, en dehors de la présence des adultes, diffèrent de ceux qu'ils sont contraints d'adopter en classe, par exemple, bien que la majorité des élèves estime bien parler français et qu'il est possible, selon les élèves, de parler à la fois le français standard et le verlan.

Est-ce que tu estimes bien parler français ? /

Est-ce qu'on peut parler un français correct et aussi le verlan ?

On obtient les réponses suivantes : 87 élèves estiment parler correctement le français, 13 qu'ils ne parlent pas un français correct, 4 ne savent pas et 12 ne répondent pas.

En revanche, si 83 élèves pensent pouvoir parler à la fois un français correct et le verlan, 19 disent le contraire, un élève ne sait pas et 13 ne répondent pas.

On touche là l'ambiguïté de la position des élèves à l'égard de ce parler. Le poids du groupe de pairs peut conduire l'individu à choisir à un moment donné entre l'appartenance au groupe et son avenir personnel, d'où la difficulté à choisir l'apprentissage normal de la langue et des autres codes scolaires (A. Begag, 1997) en s'affirmant contre le groupe de pairs. Les réponses montrent l'attachement au parler jeune et son influence sur le groupe, ce qui est visible également à travers les réactions à deux autres questions.

Est-ce que tous les jeunes de ton quartier parlent verlan, sinon lesquels ne le parlent pas ? / Est-ce que dans les autres quartiers que celui où tu habites les jeunes parlent le même verlan que toi ?

45 élèves pensent que tout le monde parle verlan, 36 estiment que non, 9 ne savent pas, 26 ne répondent pas. 31 affirment que les jeunes des autres quartiers ont un verlan différent alors que 45 disent qu'il s'agit du même verlan, 16 ne savent pas, 24 ne répondent pas.

Parmi les réponses désignant ceux qui ne parlent pas verlan, sont citées :

les gens coincés, les un pour cent pas intégrés, les autres, les tout petits, les snobs, certaines filles, les bourgeois, les personnes qui ont un niveau social élevé, les étrangers, ceux qui sont bien éduqués, ceux qui viennent d'emménager, ceux qui ont peur de leurs parents, les riches, ceux qui ont peur qu'on les assimile à des voyous, ceux qui sont polis, c'est un langage qui n'est pas courant...

Maitriser ce langage, parler haut et fort est nécessaire pour être intégré au groupe des pairs, sinon on court le risque d'être coincé, snob, bourgeois... C'est donc par contrecoup un facteur de prestige et de considération au sein du groupe. Le langage, dans ces conditions, est conçu comme une performance. Tout acte de parole est mis en scène, exposé au jugement des pairs et devient une participation à une sorte de rituel social (E. Goffman, 1988).

Une des questions demandait de préciser s'il existait d'autres variétés de verlan, 31 élèves répondent que oui en ajoutant qu'il existe des verlangs du Cap Vert et de l'arabe :

ils ne disent pas les mêmes mots, ils les prononcent mal ; chaque quartier a son langage ; on apprend d'autres expressions que les autres utilisent, c'est marrant ; on se passe le dico, c'est un jeu...

Le verlan est plus qu'un simple procédé de codage formel, il est fondé entre autres procédés sur l'emprunt. Il est plus qu'un argot à clés ou un argot d'école et il n'est pas qu'une inversion linguistique du parler normé dominant. On sait que les adolescents qui parlent le mieux verlan sont les plus déviants par rapport aux normes sociales et scolaires en particulier. Ils sont aussi les mieux intégrés au groupe des pairs et à sa culture (D. Lepoutre, *Ibid.*).

La mise en relation entre ce parler et les jeunes les plus déviants est établie par un élève :

Avant je le parlais mais j'ai arrêté car je pense qu'on voulait imiter les racailles des cités qui se croient supérieurs et respectés par tout le monde et pour avoir un style. Mais j'ai découvert que je n'étais pas comme eux, c'est pour ça que j'ai arrêté.

Or, paradoxalement, malgré leurs déclarations, les élèves ne se montrent pas toujours aptes à définir des mots proposés dans le questionnaire comme étant représentatifs, selon les dictionnaires, de la variété qu'ils parlent. Il s'agissait de définir les mots suivants : *caillasser*, *beubon*, *bicrav*, *deblé*, *déchirer*, *lascar*, *laisser l'areuf*, *gadjo*. On s'est fondé sur la définition proposée par J.-P. Goudaillier dans *Comment tu tchatches ! Dictionnaire du français contemporain des cités* (2001) pour apprécier les réponses des élèves.

- *Caillasser* : jeter des projectiles de diverses natures contre des véhicules (de police, de société de transport en commun) ou des édifices publics.

Caillasser a reçu les définitions suivantes : *envoyer des cailloux dans des voitures de police* : 1, *des cailloux* : 7, *lapider* : 2, *lancer des pierres* : 18, *frapper* : 1, *avoir froid*, (confusion probable avec *cailler*), : 5, *riche* : 1. 81 élèves n'ont pas répondu. On notera une seule réponse exacte et 20 réponses approximatives. *Riche* n'est pas inexact puisque le participe passé *caillassé* signifie quelqu'un qui a de l'argent.

- *Beubon* : Fille très belle.

Une belle fille : 20, *bombe* : 24, *génial* : 1, *c'est bien* : 10, *c'est de la bombe* (sur le modèle de *c'est de la balle*) : 1, *super* : 1, *faire la fête* : 1. On relève 58 non réponses. On trouve 20 réponses exactes au point de vue de la définition, 24 qui rétablissent l'ordre attendu. Les autres réponses font apparaître cependant le sème de qualité, super, génial, bien.

- *Bicrav* : vendre mais aussi participer à des actions illicites : vente de drogue, etc.

Voler : 5, *vendre* : 6, *acheter du shit* : 3, *avoir trop fumé* : 4, *dénoncer* : 2, *Gitan* : 2, *un vélo* : 1, *frapper* : 1, *un pigeon* : 1. 91 élèves n'ont pas répondu. 14 réponses évoquent des activités délictueuses, les autres ne répondent pas aux attentes. Deux élèves ont mentionné l'origine tzigane du mot.

- *Deblé* : village, village d'origine.
Village ou *village d'origine*, *pays d'origine* : 71, *l'Algérie* : 1, *l'Afrique* : 4, *la brousse* : 1, *l'argent*, confusion probable avec *blé* : 1. 38 élèves n'ont pas répondu. Le mot semble mieux connu que les précédents, pour plus de la moitié des élèves au moins.
- *Déchirer* : deux sens sont proposés par les élèves, le premier correspond à la définition proposée par J.-P. Goudaillier, *frapper*, *tabasser quelqu'un*, le second diamétralement opposé évoque quelque chose de remarquable.
Frapper : 14, *se faire défoncer par les parents* : 1, *se disputer* : 1, *se faire tuer* : 1, *marave* (battre, frapper) : 1, *vanner* : 1, *craquer* : 6, *se faire mal* : 2. 18 élèves seulement ont proposé le sens exact.
Être extraordinaire : *trop cool* : 1, *excellent* : 1, *c'est trop bien* : 7, *super* : 6, *être shooté*, *défoncé* : 13, *être ivre* : 6, *assurer* : 3,
 3 de ces élèves ont donné une réponse développée :
Quand c'est quelque chose qui nous plait... C'est souvent ceux qui ont consommé une drogue qui le disent pour dire qu'ils ne tiennent plus debout... Tout dépend de la phrase, si c'est une fille très belle.
 52 élèves n'ont pas offert de réponse.
- *Lascar* : vaurien, gars, gars de la cité.
Racaille : 58, *caillera* : 3, *caïd* : 1, *une personne qui se la pète* : 5, *personne se prenant pour le plus fort* : 1, *un fou* : 1, *un homme* : 6, *un voleur* : 1, *quelqu'un qui traîne* : 1, *un homme brave* : 1, *un homme malin* : 1, *un beau mec* : 1. 36 élèves n'ont pas répondu. On trouve 64 réponses justes même si elles sont approximatives parfois, la nuance péjorative est très présente.
- *Laisser l'areuf* : laisser tomber, *areuf* : affaire, à ne pas confondre avec *reuf* : frère, copain de la cité.
Laisser tomber : 1, *lâcher l'affaire*, *arrêter de résister* : 41, *laisser la personne*, *laisser la fille* : 2, *laisse ta sœur* : 8, *laisse ton frère* : 1. 63 élèves ne répondent pas. On note des confusions sur le sens d'*areuf*, le sens de laisser tomber est cependant perçu par la plupart des élèves.
- *Gadjo* : gars, homme.
Un garçon : 24, *un gars* : 8, *un lascar* : 1, *un jeune* : 1, *un gars qui se la pète* : 2, *un petit nain* : 1, *un drôle de garçon* : 1, *mot pour appeler une personne quand on ne connaît pas son nom* : 1, *une personne qui n'est pas du voyage* : 3, *notre nom pour les Gitans* : 1, *personne étrangère pour les Gitans* : 1, *personne qui habite dans des maisons* : 1, *mot utilisé par les Gitans contre nous car nous vivons dans des maisons* : 1, *un Gitan* : 1. 69 élèves n'ont pas donné de réponse. Le sens générique de garçon est représenté par 39 réponses avec une nuance péjorative parfois. Le sens classique d'homme n'appartenant pas à la communauté gitane apparaît sept fois.

Pour conclure, on peut dire que la connaissance du lexique n'est pas aussi nette qu'on pourrait le croire. En effet, le nombre de non réponse est souvent important, 81 pour *caillasser*, 91 pour *bicrav*. On peut bien sûr l'imputer au caractère à la fois aléatoire de la connaissance du lexique et à l'arbitraire du choix des termes à définir. On peut également mettre le relatif insuccès sur le compte du caractère scolaire de l'exercice, dont la nature, donner une définition, était susceptible de mettre les élèves en échec, même dans le cadre d'un champ du lexique qu'ils maîtrisent à priori.

En outre, ces parlers sont remarquables par leur instabilité et leur hétérogénéité, à l'instar du français populaire (F. Gadet, 1992), comme le montrent les divergences sur le sens de *déchirer*, ce qui peut expliquer les hésitations des élèves.

Au bout du compte, même si les élèves ne sont pas des virtuoses de cette variété, le fait qu'ils affirment la parler un peu ou beaucoup conduit à s'interroger sur les significations de ces pratiques et sur leur intérêt pour la didactique du français, car leur présence remet en cause un des postulats fondateurs de l'institution, « le partage d'une même langue par tous les élèves » (É. Bautier, 1997 : 9).

Quel intérêt pour la didactique du français ?

On peut se demander si, à travers ces formes dévalorisées du point de vue des adultes et reconnues comme identitaires du point de vue des élèves, ce n'est pas un rapport au langage qui se joue : « une façon de vivre et de comprendre le monde qui correspond sans doute à un conflit de valeurs avec celles qui sous-tendent les usages scolaires et les apprentissages » (É. Bautier, *Ibid.* : 7) et qui conduit à une forme de diglossie. Quel intérêt dès lors peut avoir ce langage dans le cadre de la didactique du français ?

Comme le souligne A. Begag, la langue des banlieues ou les parlers jeunes sont le signe d'une maîtrise du langage appauvrie, symbole de la soumission « aux standards défensifs d'un groupe minoritaire » (*Ibid.* : 36) et de l'adoption de rituels de communication qui privilégient l'allégeance au groupe.

C'est en effet plus en termes d'ethnographie de la communication que la connaissance de ces parlers peut être intéressante pour la didactique qu'en termes de savoirs scolaires au sens traditionnel du terme.

Aborder les pratiques langagières des élèves, c'est aborder un pan de l'identité du sujet et l'étude de la parole en tant que phénomène culturel. Dans cette approche, l'usage de la langue est encore plus important que sa structure. Le point de départ de l'analyse n'est pas un code (langue ou dialecte) mais une communauté linguistique c'est-à-dire un groupe de locuteurs qui possèdent en commun des ressources verbales et des règles de communication, ici les élèves. Un certain nombre d'éléments deviennent alors prépondérants, les fonctions de la communication selon le contexte, l'examen de la parole en tant qu'activité sociale, la prise en compte de l'usage de la langue autant que de sa structure.

Ces différents points relèvent d'un domaine déterminé qui est l'ethnographie de la communication, communication prise au sens de la tradition américaine, c'est-à-dire de culture.

La description des pratiques langagières des élèves en tant que groupe socioculturel permet de comprendre l'utilisation du langage dans les relations entre pairs et plus précisément de dégager l'ensemble des normes qui sous-tendent le fonctionnement des interactions dans le groupe, d'où l'examen des formes de communication explicitement ritualisées, salutations par exemples, du caractère rituel du discours quotidien et du symbolisme social qu'il recouvre (W. Labov, 1976).

Dès lors, l'ethnographie de la communication devient en partie microsociologie du langage ordinaire : elle s'efforce de saisir ce que recèlent l'implicité de la communication sociale, la nature des relations interpersonnelles en analysant les mécanismes les plus minutieux de la parole, le sens social des rituels de la vie ordinaire, l'influence que les individus ont les uns sur les autres quand ils sont en présence physique (E. Goffman, 1988).

L'étude ethnographique de la langue vise à décrire le savoir dont ont besoin les participants à une interaction verbale et qu'ils utilisent pour communiquer l'un avec l'autre ; c'est ce qu'on appelle la compétence de communication

Nous devons expliquer le fait qu'un enfant acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de parole, de prendre part à des événements de parole et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions. Cette compétence, de plus, est indissociable de certaines attitudes, valeurs et motivations touchant à la langue, à ses traits et à ses usages, et est tout aussi indissociable de la compétence et des attitudes relatives à l'interrelation entre la langue et les autres codes de conduite en communication (D. Hymes, 1984 : 74).

C'est à l'école que peut se décrypter le code des relations sociales, car elle est le lieu du recul critique, de l'analyse et de la construction de repères. Or, un travail sur l'oral, conçu non comme écrit verbalisé mais comme lieu de l'interaction, permettrait d'aborder ces phénomènes et de cerner les pratiques langagières des élèves dans leur globalité. Analyser les modes de communication est structurant et invite à prendre de la distance, « à relire autrement que sous l'angle de la familiarité l'adhésion aux différents groupes sociaux sans pour autant conduire à l'instabilité et à la négation culturelle » (G. Zarate, 1993 : 124).

S'intéresser, dans un cadre didactique, aux variétés langagières hors champ scolaire rendrait peut-être possible un investissement de l'élève dans le langage et un transfert positif de cet investissement dans l'appropriation des pratiques langagières de l'école. En d'autres termes, s'intéresser à la variété parlée par les élèves serait aussi un signe d'intérêt envers lui et une démarche qui cesserait de masquer les enjeux affectifs, cognitifs et sociaux des apprentissages et des usages langagiers. On peut appliquer à l'oral, ce qu'écrit C. Fabre sur les écrits non standards, ce sont des productions de l'ici et maintenant, qui trouvent leur légitimité en dehors d'une référence immédiate à l'apprentissage, « ressourçant le locuteur à la fois dans sa subjectivité et sa socialisation, ils font apparaître le rapport à la langue comme une recherche » (C. Fabre, 1983 : 64).

C'est dans le cadre d'une didactique plurinormiste de la langue qu'il convient de se situer. Prendre en compte les variétés socioethniques, sociorégionales et socioculturelles implique d'accepter l'éventualité des productions déviantes, liées à l'environnement des élèves, l'objectif étant

d'installer un sentiment de légitimité linguistique. Oser parler est un puissant ressort de l'installation de la confiance en soi, qui rompt avec la spirale de l'échec. Ceci est d'autant plus important qu'une majorité des élèves interrogés estiment parler correctement français et pouvoir utiliser alternativement le français standard et le verlan. Même si ces représentations ne coïncident pas avec celles des enseignants, elles révèlent les dispositions des élèves à se couler dans une conception plurinormiste de l'apprentissage du français. Quelle conception de l'apprentissage adopter dans ces conditions ? Il semble qu'il faille se couler dans une approche proposant aux élèves non des « savoirs préconstruits à mémoriser mais des situations problèmes à explorer en groupe » (É. Charmeux, 2001 : 161).

Quelle didactique adopter ?

En s'appuyant sur le schéma de la communication, on peut mettre en scène les actes de parole dans le cadre de situations de communication variées en jouant sur les registres de langue par le biais d'exercices spécifiques qui font jouer les composantes d'une grammaire comportementale. Par l'intermédiaire de jeux de rôles² fondés sur des situations de communication diverses (G.-D. de Salins, 1992 : 206), il est possible de faire surgir un faisceau de normes et de règles qui ne sont pas seulement linguistiques mais aussi socioculturelles, et qui interviennent de façon complémentaire lors des échanges. On peut ainsi alterner les registres de langue et donc le lexique en fonction des interlocuteurs et des situations qu'on a choisis de représenter, échanges dans le groupe de pairs ou échanges plus formels par exemple. Ces interactions permettent de faire apparaître un certain nombre de rituels de communication et d'étudier les règles de celle-ci dont le langage est une composante essentielle mais non unique (D. Hymes, 1984). L'étude du langage appuyée sur la connaissance des habitudes socioculturelles donne leur pleine valeur aux mots et vient compenser ce que P. Bourdieu nomme « le rapport de force linguistique » (1984 : 61). Autrement dit, le développement d'activités métalinguistiques et métacommunicatives peut donner aux élèves les moyens de s'approprier un français de référence, perçu parfois comme un français dont les normes sont distantes, trop éloignées des normes familiales ou de celles du groupe des pairs. Dans ces conditions, un travail sur l'oral, portant sur les normes identitaires, le parler des pairs, appuyé sur l'ethnographie de la communication pourrait être l'occasion de mettre en place une activité de réflexion méta, réinvestissable ensuite dans le français de référence. Dans cette perspective, C. Vargas propose un travail grammatical sur les normes identitaires en montrant que les élèves développent des capacités d'analyse métalinguistique lorsqu'elles portent sur des réalisations linguistiques identitaires (1999).

2. Deux ouvrages proposent des exercices exploitables en classes, l'ouvrage théorique comportant des applications pédagogiques de G.-D. de Salins, *Une Introduction à l'ethnographie de la communication*, et le manuel de collègue, *L'Oral en groupe 6 / 5. Pratiques du français*, Magnard « Collèges », Paris, 1997.

Pour conclure, on reprendra l'analyse formulée par É. Bautier, (1997 : 7) qu'à travers les parlers des élèves, c'est bien autre chose qui se joue que de simples variations lexicales, c'est également un mode de communication, une culture et surtout un rapport au langage. Or, pour faciliter l'apprentissage du français de référence, il peut être utile de s'appuyer sur ces parlers, afin de construire une transition entre la langue des pairs et la langue de l'école. Un travail sur l'ethnographie de la communication peut s'avérer précieux pour décrypter et mettre à distance des modes de communication qui peuvent rester opaques pour les enseignants et source de conflits avec les élèves. L'oral, dans ces conditions, devient prépondérant à condition qu'il soit compris comme lieu des interactions et des pratiques langagières multiples et non comme un écrit verbalisé.

Marie-Madeleine BERTUCCI

IUFM de Versailles

Université de Cergy-Pontoise

Références bibliographiques

- BACHMANN C. & BASIER L. (1984), « Le verlan, argot d'école ou langue des keums », *Mots*, 8, Paris, Presses de Sciences-Po.
- BAUTIER É. (1997), « Usages identitaires du langage et apprentissage, quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? », *Migrants-formation*, 108, Paris, CNDP.
- BOURDIEU P. (1984), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- BEGAG A. (1998), « Trafic de mots en banlieue : du "nique ta mère" au "plaît-il ?" », *Migrants-formation*, 108, Paris, CNDP.
- CHARMEUX E. (2001), « Le français de référence et la didactique du français langue maternelle », dans M. FRANCARD, *Le Français de référence, constructions et appropriation d'un concept*, Actes du colloque de Louvain-La-Neuve, CILL, 27-1-2.
- DANNEQUIN C. (1997), « Outrances verbales ou mal de vivre chez les jeunes des cités », *Migrants-formation*, 108, Paris, CNDP.
- FABRE C. (1983), « De quelques usages non standard dans des écrits d'écoliers », dans F. FRANÇOIS, *J'cause français non*, Paris, La Découverte, Maspéro.
- FRANCARD M. (2001), *Le Français de référence, constructions et appropriation d'un concept*, Actes du colloque de Louvain-La-Neuve, CILL, 27-1-2.
- FRANÇOIS F. (éd.) (1983), *J'cause français non*, Paris, La Découverte, Maspéro.
- GADET F. (1992), *Le Français populaire*, Paris, PUF.
- GOFFMAN E. (1988), *Les Moments et leurs hommes*, Paris, Seuil-Minuit.
- GOUDAILLIER J.-P. (2000), *Comment tu tchatches ! Dictionnaire du français contemporain des cités*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- HYMES D. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier/Crédif.
- LABOV W. (1976), *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.
- LÉPOUTRE D. (1997), *Cœur de banlieue, codes, rites et langages*, Paris, O. Jacob.
- SALINS (de) G.-D. (1992), *Une Introduction à l'ethnographie de la communication*, Paris, Didier.
- VARGAS C. (1996), « Grammaire et didactique plurinormiste », *Repères*, 14, Paris.
- VARGAS C. (1999), « Manuels et activités fonctionnelles de grammaire », dans S. PLANE, *Manuels et enseignement du français*, CNDP Basse Normandie, Caen.
- ZARATE G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, CREDIF/Didier.

Applications didactiques

- GELLEREAU M., LEFRANÇOIS A. & MOUCHON J. (1997), *L'Oral en groupe 6° / 5°*, Magnard « Collèges », Paris. Cassette
- SALINS (de) G.-D. (1992), *Une Introduction à l'ethnographie de la communication*, Paris, Didier.

Annexe

Questionnaire

- Est-ce que tu parles verlan avec tes copains ? Un peu, beaucoup, pas du tout.
- Est-ce que tu parlerais verlan à un professeur, un conseiller d'éducation, une infirmière, un médecin ?
- Est-ce que tous les jeunes de ton quartier parlent verlan, sinon lesquels ne le parlent pas ?
- Est-ce que dans les autres quartiers que celui où tu habites les jeunes parlent le même verlan que toi ?
- Est-ce que tu estimes bien parler français ?
- Est-ce qu'on peut parler un français correct et aussi le verlan ?
- Comment expliques-tu les mots suivants ?

Caillasser, beubon, bicrav, deblé, déchirer, lascar, laisser l'areuf, gadjo