

LA PROSODIE DU FRANÇAIS POPULAIRE DES JEUNES

Traits héréditaires et novateurs

Zsuzsanna Fagyal

Armand Colin | « Le français aujourd'hui »

2003/4 n° 143 | pages 45 à 55

ISSN 0184-7732

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-4-page-45.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITÉ DES PARLERS ET DES ÉCRITS DES ÉLÈVES

Zsuzsanna Fagyal

Fabienne Calame-Gippet & Marie-Claude Penloup

Florence Rémy-Thomas

Sylvie Wharton

Daniel Delas

LA PROSODIE DU FRANÇAIS POPULAIRE DES JEUNES : Traits héréditaires et novateurs

Par Zsuzsanna FAGYAL

L'étrangeté du français des élèves ?

Dans les collèges multiethniques des banlieues ouvrières de Paris, lieux d'accueil de nombreux enfants français d'origine immigrée, il n'est pas rare d'entendre parler du problème de la maîtrise de la langue. Malgré les avantages cognitifs bien connus du multilinguisme, l'environnement familial allophone est encore souvent considéré comme défavorable à l'élève, et cette vision est parfois explicitement formulée par les enseignants. Lors d'une enquête de terrain effectuée en plusieurs sessions entre 2000 et 2002¹ dans un collège de La Courneuve (Seine-St-Denis), j'ai relevé par exemple l'opinion d'un professeur de mathématiques qui m'a expliqué que, pour que les élèves puissent éprouver de l'intérêt pour les matières scientifiques, il était nécessaire « qu'ils parlent français correctement, ce qui n'est pas le cas ici » ajoutait-il. Quelques mois plus tard, j'ai pris note de l'avis d'un professeur de français déplorant, auprès de l'administration, que la plupart des grandes œuvres de la littérature française ne soient plus accessibles à « ces élèves qui ne maîtrisent pas la langue ». Je me souviens également de quelques collègues qui, apprenant que je menais une enquête à La Courneuve, me demandèrent en toute sincérité si j'avais entendu dans les parlers des élèves, des tons ou des clics, phénomènes phonétiques apparaissant entre autres dans les langues africaines.

Étrangère mais ayant longtemps vécu en France, j'avoue ma surprise. Perplexe, je me demandais alors si mes collègues étaient conscients que dans ces banlieues dites défavorisées on enseignait tout de même majoritairement le français à des Français ! Bien qu'un bon nombre d'enfants soient récemment arrivés de l'étranger, au moment de l'enquête plus de 80 % des élèves du collège étaient répertoriés comme nés en France. Ceci est en accord avec les statistiques de 1999 qui indiquent que parmi les 35 310 habitants de La Courneuve, on compte environ 27 % d'étrangers et 73 % de Français, la majorité étant des Français de naissance, et donc

1. Cette étude a bénéficié du soutien du département de français de l'université d'Illinois à Urbana-Champaign et de la bourse d'été de la William and Flora Hewlett Foundation (États-Unis).

exposés à la langue française dès l'enfance (INSEE, 2000). Ma surprise envers les réactions des enseignants était d'autant plus grande qu'en tant qu'enseignante de français langue étrangère, je me croyais capable de reconnaître le français simplifié contenant souvent les fautes d'accord et de prononciation d'un étranger ; ce que je n'ai pas entendu des collégiens de La Courneuve en deux ans d'enquête sur le terrain² ! Bien au contraire, mes notes et mes enregistrements témoignent d'une situation langagière qui m'a fait conclure que les élèves que j'ai rencontrés, et dont la plupart sont effectivement issus de l'immigration, maîtrisent le français.

Ainsi, mes cassettes gardent la trace de nombreux changements de registres, aptitude que ne possèdent que les locuteurs natifs d'une langue. Ces documents montrent sans équivoque qu'en fonction de la situation où ils se trouvent ou de l'identité de la personne à qui ils s'adressent, les élèves passent facilement d'un registre plutôt soigné (par exemple face aux inconnus) à un registre moins soigné qu'ils utilisent dans leurs groupes de pairs. J'ai enregistré des garçons, d'origine maghrébine, élèves de troisième, discutant avec moi du deuxième tour des élections présidentielles et utilisant un vocabulaire et une syntaxe parfaitement corrects. Je n'ai pu saisir que la fin d'une imitation spontanée « d'accent bourgeois » de Paris par une élève de quatrième d'origine africaine, mais je garde l'intégrale de l'entretien avec Léa³, une jeune femme d'origine multiethnique qui me racontait comment son groupe d'amis inventait parfois de nouveaux mots pour son propre usage. J'en suis donc certaine : ces manifestations de compétence sont largement incompatibles avec l'idée d'un français défectueux si souvent attribué à ces élèves. J'ai cependant également enregistré des « fautes ». Mais de façon symptomatique, il s'agit de fautes que l'on corrige aussi chez l'enfant français depuis plusieurs générations. Dans les commentaires du texte *L'histoire du prof disparu*, un texte que j'ai conçu pour faire parler les élèves de façon spontanée⁴, j'ai relevé par exemple l'usage du conditionnel après la conjonction *si* dans des phrases du type : *Moi, si je serais la principale ou l'inspecteur de police, j'essaierais de le retrouver, le prof*. Cette construction syntaxique m'a rappelé la célèbre phrase de Petit Gibus, *Si j'aurais su, j'aurais pas venu*, dans le film d'Yves Robert, où celle-ci sert à évoquer l'usage de la langue par les enfants ; ni plus, ni moins. La faute est donc typique. Certes, ce n'est pas du français standard, les enseignants sont donc tenus de la corriger chez les élèves français et étrangers, mais elle ne peut en aucun cas servir de preuve de la non

2. À noter que je n'ai pas eu de contact avec les élèves des classes accueillant des enfants récemment arrivés, et ne pouvant pas encore soutenir une conversation en français.

3. Chaque élève est mentionné dans cet article par son pseudonyme. L'identité réelle des enfants constitue une information confidentielle, connue uniquement de l'auteure de cet article.

4. *L'histoire du prof disparu*. « C'est une histoire incroyable. Notre prof d'anglais a disparu. Il n'est jamais arrivé à l'école, alors qu'un élève l'a vu descendre du RER le matin. Il aurait disparu sans laisser de trace. Il n'est plus jamais revenu. Sur le chemin de la gare, plusieurs l'avaient reconnu, mais personne ne sait ce qu'il est devenu. En tout cas, c'est sûr qu'on ne l'a plus jamais revu. Et toi ? Qu'est-ce que tu en penses ? Qu'est-ce qui lui est arrivé ? » Invente la suite de l'histoire. Imagine que tu es la principale ou l'inspecteur de police. Qu'est-ce que tu ferais ?

maitrise du français par les enfants issus de l'immigration. Le hasard a voulu que j'enregistre aussi une faute de genre commise par un garçon turc récemment arrivé. Ce garçon a attribué le genre masculin au mot *brosse* lors de l'entretien⁵. Ses camarades de classe regroupés autour de lui ont été implacables : repérant aussitôt la faute grave, ils en ont inventé d'autres qu'ils se sont mis à répéter en riant, « détruisant » ainsi la réputation du garçon devant ses pairs (voir D. Lepoutre, 1997, sur les mécanismes de ce rituel). Enfin, une imitation de l'accent des immigrés nord-africains de première génération, produite par un jeune Beur, exclu pour la journée et attendant son père dans un couloir, me montra le français des élèves sous un angle identitaire bien plus complexe qu'on ne l'imagine d'habitude. Imitant un français stéréotypé très différent de son français à lui, Rachid nous amusait en se moquant probablement de son père dont il devait redouter l'arrivée.

Au lieu de m'éclairer, mon carnet de notes ne fit qu'augmenter mon interrogation : comment mes réactions vis-à-vis du français des élèves pouvaient-elles être si différentes de celles des enseignants ?

Le décalage, ai-je conclu plus tard, provient d'une différence de regard. Intéressée par le vernaculaire, variété langagière utilisée par les enfants avec leurs pairs, je me centre sur le français oral des élèves et non pas sur le français dit de référence, qui tire ses origines de la langue écrite codifiée par l'usage littéraire, en constituant la référence par excellence pour la plupart des enseignants (voir l'article de F. Calame-Gippet et M.-C. Penloup dans ce numéro). Or, le français parlé par les élèves, dont les didacticiens soulignent aussi « la virtuosité [...] à la fois comme moyen de communication et comme objet ludique » (M.-F. Chanfrault-Duchet, 1997, p. 80) n'a souvent aucun droit de cité aux yeux des professeurs ; il est en revanche un objet d'étude essentiel pour moi.

L'étrangeté de l'accent

Bien que je n'aie rien trouvé qui puisse justifier la condamnation du français des élèves issus de l'immigration, il m'a fallu quelques heures passées en leur compagnie pour appréhender une certaine étrangeté de leur accent. Le premier jour de l'enquête en mai 2000, alors que je n'étais pas du tout sûre encore de pouvoir intéresser suffisamment les élèves pour les faire parler devant mon microphone, je me suis retrouvée devant l'entrée du collège feignant une attitude désinvolte qui devait mal cacher mon malaise. En relativement peu de temps, je me fis aborder par un groupe de jeunes filles dont la plus téméraire m'interpella en allongeant la première syllabe (*Ma*) et en raccourcissant la dernière syllabe (*dame*) de sa phrase de façon tout à fait caractéristique (signalé ici par la typographie) : *Maaadame* ? Étonnée d'entendre ce rythme atypique, je ne répondis rien. Mon silence a dû motiver la seconde question qui fut, en revanche, tout à fait ordinaire : *Vous faites quoi ici ?* J'ai sans doute répondu une banalité, mais j'étais désormais sûre de me trouver au bon endroit, car certaines

5. Les commentaires d'images et de photos visaient à faire prononcer à tous les élèves les mêmes mots-cibles nécessaires pour l'analyse prosodique.

structures prosodiques (c'est-à-dire rythmiques et intonatives) dans la parole des élèves parurent confirmer la perception de B. Conein et F. Gadet (1998) qui signalent que cet accent « produit immédiatement un effet d'étrangeté » (p. 108). Ma tâche était désormais de trouver ce qui créait ce sentiment d'étrangeté.

Il y a plusieurs raisons pour allonger ou raccourcir une syllabe en français. L'emphase et la fin des phrases prosodiques⁶ constituent les conditions d'émergence les plus typiques des allongements, mais les voyelles et les consonnes qui forment la syllabe peuvent aussi contribuer à ce que certaines séquences de parole soient perçues comme longues, alors que d'autres paraissent courtes en comparaison. Dans le français parlé dit standard, c'est la dernière syllabe d'une phrase prosodique qui est systématiquement allongée et frappée par un mouvement mélodique montant ou descendant. Allonger l'avant-dernière syllabe, dite pénultième, et raccourcir simultanément la syllabe finale qui devrait être, au contraire, bien plus longue que la précédente représente donc un patron rythmique tout à fait atypique. Une fois sur le terrain, j'ai décidé de surmonter autant que possible l'obstacle de la différence d'âge pour gagner la confiance des élèves et enregistrer une multitude de manifestations de cette structure rythmique.

Une première étude acoustique (Z. Fagyal, 2003) m'a permis d'isoler un phénomène complexe dont la validité perceptive, c'est-à-dire la capacité d'évoquer un accent de « banlieue » pour les Français, reste encore à tester (par exemple en prenant en compte le timbre des voyelles, la consonne /R/... etc.). Quatre exemples d'allongement tirés de mon corpus, similaires aux illustrations que nous communiquent V. Méla (1997), B. Conein et F. Gadet (1998) sont présentés ci-dessous.

- Laith B, 5^e, garçon d'origine marocaine commente une photo montrant deux dames à la gare :

(1) une dame elle dit au r(e)voir à sa coopine # j(e) (ne) sais pas #

- Saleh K, garçon d'origine algérienne redoublant la 5^e, et Mazin S, garçon d'origine congolaise redoublant la 4^e, se disputent à propos du vol de mes stylos dans la salle des élèves exclus des cours :

(2) Saleh : pourquoi tu touches à ses aaaffaire toi #

Mazin : j(e) (ne) saaais pas # jjjj'(ai) cru qu(e) c'(é)t(ait) à Aaaahmed

- Aurore L, 5^e, française de souche commentant l'image d'un ouvrier travaillant sur un chantier :

(3) et ses chaaauussures sont remplies d(e) boue # elles sont sales #

6. On entendra par le mot *phrase* non pas une unité écrite, mais une unité phonétique appelée *phrase intonative* ponctuée par une pause et/ou un mouvement mélodique majeur montant ou descendant.

- Léa M, 3^e, fille d'origine marocaine commente une photo du footballeur Zinadine Zidane :

(4) c'est Ziidane # il tient un baaalon

Il ressort de ces exemples que l'allongement apparaît aussi bien dans des situations très spontanées, comme les disputes (2), que dans des contextes préfabriqués, telle la description d'images (1), (3) et (4). Il caractérise non seulement la parole des élèves issus de l'immigration maghrébine, comme cela a déjà été noté (L.-J. Calvet, 1994), mais aussi celle des filles et des garçons français de souche. De façon fort intéressante pour le linguiste, il ne s'agit pas non plus de l'allongement de n'importe quelle syllabe : c'est toujours l'avant-dernière syllabe de la phrase qui est allongée, donc la deuxième avant la pause. En outre, l'allongement ne se limite pas à un type de voyelle. Il peut se manifester, mais avec une fréquence inégale, sur la voyelle /o/ (*copine* (1) et *chaussures* (3)), /a/ (*affaires*, *Ahmed* (2)) ou /i/ (*Zidane* (4)).

S'agit-il d'un phénomène de ralentissement avant la pause ou d'un accent de phrase que connaissent beaucoup de langues qui ont été ou sont encore en contact avec le français populaire parisien ? La réponse nécessitera d'autres analyses. Il peut s'agir, comme B. Concini et F. Gadet le font remarquer, d'un trait héréditaire. En effet, le peu d'études phonétiques dont nous disposons sur les parlers populaires de Paris, mentionnent, et parfois illustrent, un « allongement de la pénultième » dans les parlers des différentes couches sociales parisiennes au XX^e siècle (voir G. Straka, 1952 ; O. Mettas, 1979).

On sait avec certitude, en revanche, que l'allongement de la syllabe pénultième d'une phrase prosodique existe dans le français des élèves de cette banlieue ouvrière de Paris. Atypique pour le français des classes moyennes, ce rythme semble caractériser le vernaculaire de toute une communauté d'enfants issus des milieux populaires.

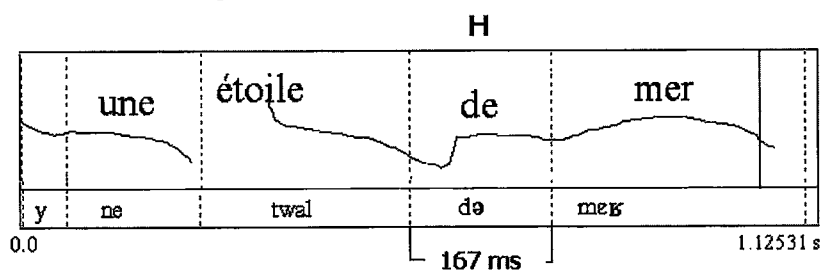
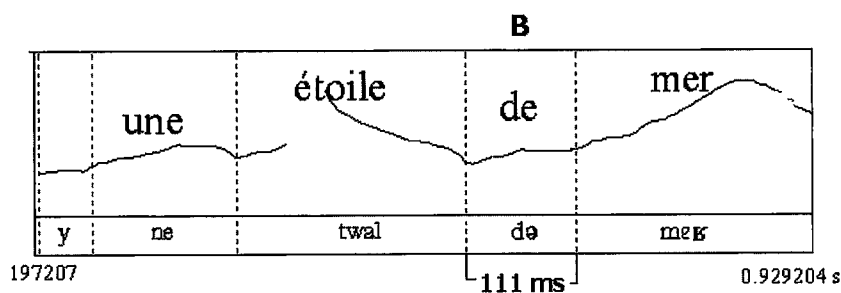
Mais le français de cette communauté représente aussi une « certaine variété » du français. Il n'est pas, pour revenir à nos préoccupations initiales, ce français de référence qu'explicitement ou non, beaucoup d'enseignants continuent à voir cristallisé dans le français écrit. C'est, au contraire, un français pratiqué par les couches sociales défavorisées de la population parisienne et la distance qui le sépare du français « scolaire » dit de référence n'est plus à démontrer (voir P. Bourdieu, 1983, à propos des langages légitime et populaire). La différence entre les deux variétés que les élèves sont censés maîtriser, l'une à l'école, l'autre dans leur quotidien, ne se réduit pas au vocabulaire. Le français des élèves, héritier direct du français populaire du quartier, possède aussi des particularités phonétiques et syntaxiques qui sont peut-être moins saillantes que dans le verlan, mais non moins importantes. Contrairement au français de référence où la variation, considérée comme une « déviation » est évincée, le français populaire parlé par les élèves est en contact permanent avec d'autres langues avec lesquelles il partage le même espace urbain.

Le français des élèves et les langues des immigrés

L'idée que les langues des immigrés aient pu influencer le français populaire des élèves paraît moins saugrenue si l'on considère que, selon beaucoup d'historiens, le français populaire parlé à Paris posséderait une longue histoire de contact avec les langues régionales avoisinantes (A. Lodge, 1993). L'exode rural et les échanges économiques accélérés entre la région parisienne et les départements limitrophes contribuèrent, dès l'aube de l'industrialisation, à la formation d'un parler « mélangé » de traits régionaux très divers qui devint typique des travailleurs de Paris et de ses agglomérations. Il n'est donc pas exclu que l'arrivée, au ^{xx} siècle, de plusieurs millions d'immigrés allophones en provenance de l'Afrique et du Sud de l'Europe dans les quartiers ouvriers de la région parisienne ait pu produire un effet similaire. Les quartiers populaires de Paris étant toujours plurilingues, l'hypothèse d'un mélange de traits phonétiques et autres ne peut être exclue.

Par l'analyse de deux courbes mélodiques⁷ présentées ci-dessous, je cherche à illustrer l'hypothèse selon laquelle tout en se nourrissant de la tradition du français populaire (allongement de la pénultième), la prosodie du français des élèves reflète aussi des traits novateurs. Les meilleurs exemples de telles « innovations » proviennent de la parole des jeunes Beurs. La prononciation du nom composé *étoile de mer* illustrée par la courbe mélodique était isolée des commentaires d'images de Mansur F., un français d'origine marocaine, bilingue franco-arabe. Si on la compare à la prononciation d'un élève français de souche, Jacob M. (exemple (6)), on remarquera non seulement un léger allongement de l'avant dernière syllabe du mot composé (celui du mot grammatical *de*) chez Mansur F., mais aussi une montée mélodique signalée par la lettre H (Haut) sur sa courbe mélodique. Cette configuration est absente chez Jacob M. qui, conformément au français « standard », marque la pénultième inaccentuée par un ton Bas (la lettre B sur la courbe dans l'exemple (6)). Dans mon corpus, le contour montant et descendant de Mansur F., s'accompagnant d'un allongement considérable de la pénultième, est récurrent chez les garçons et, dans une moindre mesure, chez les filles d'origine maghrébine. Il est similaire à l'intonation des phrases déclaratives dans les variétés occidentales de l'arabe maghrébin (T. Benkirane, 1998). La fréquence avec laquelle cette configuration prosodique revient dans la parole de certains garçons Beurs est tout à fait étonnante : le contour illustré ici chez Mansur F. représente la majorité des intonations relevées dans les commentaires d'images du jeune Beur Laith B (voir l'exemple (1) en guise d'illustration).

7. Ces courbes indiquent les montées et les descentes de la voix dans la phrase prosodique. Elles constituent une propriété acoustique de la phrase, mais leur exécution exacte est typique de chaque langue. L'inventaire de ces mélodiques fait partie de la connaissance d'un locuteur natif au même titre que le vocabulaire ou la syntaxe.

Mansur F., 6^e année, garçon d'origine marocaine**Jacob M., 6^e année, français de souche**

Courbes mélodiques et durées des syllabes dans le nom composé *étoile de mer* isolées des commentaires d'images. Le mot grammatical *de*, inaccentué et court en français standard (voir ton **Bas** chez Jacob M.), est accentué et allongé (voir ton **Haut**) chez Mansur F.

Mais la question la plus importante est celle de la transmission de cette prosodie au sein de la communauté. Mes analyses en cours indiquent que le contour montant-déclivant observé chez Mansur F. n'est pas entièrement absent dans la parole des autres élèves. Mais ce ne sont pas les enfants français qui le possèderaient. Plusieurs élèves nés à l'étranger, mais intégrés dans les groupes de pairs multiethniques à l'école, semblent avoir « appris » cette intonation qui fait désormais partie du répertoire du petit Alphonse D. arrivé de l'ex-Yougoslavie à l'âge de 7 ans et de celui de Joseph T., fils de restaurateurs chinois venus de Chine, il y a seulement quelques années. Dans une ou deux générations, l'usage de la configuration prosodique isolée dans la parole de Mansur F. a toutes les chances de se généraliser encore plus dans la communauté.

Quelles conclusions pour la didactique ?

L'analyse qui précède peut paraître trop technique au point que l'on peut même se demander ce que de telles trouvailles, qui ne passionnent que les phonéticiens apportent à l'apprentissage du français langue maternelle.

Il me semble que l'hypothèse, probable, d'un transfert des langues des immigrés au français parlé par les élèves, représente un enjeu de taille pour la didactique du français langue maternelle. Il est possible d'envisager que le français parlé par les enfants d'ouvriers vivant dans des quartiers multiethniques, s'éloigne de plus en plus du français enseigné à l'école. Or, une telle fissure entre le langage des couches sociales défavorisées et le langage « légitime » porte en elle les germes de graves risques d'échec scolaire et d'inégalités sociales déjà bien enracinées. La perspective que nous en offre l'écrivain A. Begag (2000) est plutôt sombre :

« ... à la première occasion qui s'offrira au jeune de quitter sa réserve, son groupe familial affectif, pour aller se présenter à une embauche par exemple, seul, face à un employeur qui va le considérer par rapport à des signes extérieurs [...] l'accent et la langue de banlieue constitueront certainement un élément disqualifiant pour le candidat. » (A. Begag, 2000, p. 8)

Face à ce phénomène, comment la didactique peut-elle réagir ? La formation des enseignants à la sociolinguistique et le développement de démarches pédagogiques abordant les pratiques langagières des élèves seraient les premières mesures à prendre. Il est important de comprendre et de montrer aux futurs enseignants que la langue française est d'un usage varié et variable par définition. Le français n'est pas une marque déposée, mais un phénomène vivant qu'il serait absurde de stigmatiser pour sa propre vitalité. Si dans les quartiers populaires multiethniques, le français se trouve en contact avec d'autres langues, il exhibe donc des caractéristiques nouvelles qui ne doivent pas susciter condamnations et stigmates. On comprend bien que l'enseignant doive « faire passer le programme de français ». Il ne s'agit donc pas d'enseigner cette variété de français mais d'en montrer les caractéristiques. Ne pourrait-on pas chercher à inculquer les notions de structure nécessaires en faisant appel non seulement au *slam* et aux joutes oratoires (D. Lepoutre, 1997) mais aussi à la littérature (voir D. Delas dans ce numéro).

L'ingéniosité du didacticien, j'en suis sûre, ira plus loin que ces suggestions rudimentaires et un peu naïves. Le point principal reste néanmoins à répéter. Bien qu'un clivage entre les parlers des différentes couches sociales ait toujours existé en français, la promotion sociale, permise par l'accès de tous à l'éducation, ne peut être réalisée si une partie de la société se voit stigmatisée pour son usage du français, lequel évolue, notamment, par le contact avec les langues qui l'entourent. La didactique me paraît en première ligne dans ce combat social.

Zsuzsanna FAGYAL

University of Illinois at Urbana-Champaign,
États-Unis

Bibliographie

- BÉGAG A. (2000), « L'enfermement linguistique ou la langue des banlieues comme facteur d'assignation sociale », dans F. AITSISEMI, *Black, Blancs, Beur : Youth Language and Identity in France*, University of Bradford, Department of Modern Languages, n° 5.
- BENKIRANE T. (1998), « Intonation in Western Arabic (Morocco) », dans D. HIRST & A. DI CRISTO, *Intonation Systems : A Survey of Twenty Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BOURDIEU P. (1983), « Vous avez dit "populaire" ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 46, p. 98-105.
- CALVET L.-J. (1994), *Les Voix de la ville : Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris, Payot.
- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. (1997), « L'enseignement du français dans les collèges difficiles : place et rôle de la réflexion didactique », *Le Français aujourd'hui*, n° 120, p. 76-87.
- CONEIN B. & GADET F. (1998), « Le "français populaire" des jeunes de la banlieue parisienne entre permanence et innovation », dans J. ANDROUTSOPOULOS & A. SCHOLZ, *Jugendsprache / Langue des jeunes / Youth language*, Frankfurt, Peter Lang.
- FAGYAL Z. (2003), « The Matter with the Penultimate : Prosodic Change in the Vernacular of Lower-Class Immigrant Youth in Paris », *Actes du XV^e congrès international des sciences phonétiques*, Barcelona, vol. 1.
- INSEE (2000), *Recensement de la population française : 93 Seine-Saint-Denis, mars 1999. Tableaux, références et analyses : Exploitation principale*. ISBN 2-11-067-6582.
- LEPOUTRE D. (1997), *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob.
- LODGE A. (1993), *French From Dialect to Standard*, London, Routledge.
- MELA V. (1997), « Verlan : 2000 », *Langue française*, n° 114, p. 16-34.
- METTAS O. (1979), *La Prononciation parisienne : Aspects phoniques d'un sociolecte parisien (du Faubourg Saint-Germain à la Muette)*, Paris, Éditions du CNRS.
- STRAKA G. (1952), « La prononciation parisienne, ses divers aspects et ses traits généraux », *Bulletin de la faculté des lettres de Strasbourg*, t. 30, vol. 5-6, p. 212-253.