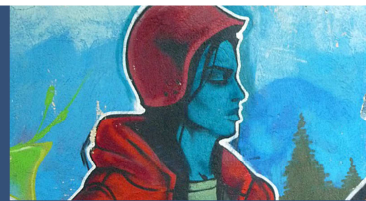


## Filles des quartiers populaires

### Formes d'oppression et de résistance



Pourquoi les filles sont-elles souvent les grandes oubliées des études sur la jeunesse des cités populaires ? Comment dépasser les présupposés de genre persistants qui grèvent l'appréhension de leur réalité et notamment de leurs conduites oppositionnelles ? Telles sont les questions qu'aborde la chercheuse Pauline Beunardeau, à travers en particulier l'enquête microsociologique qu'elle a conduite dans un collège d'un quartier populaire parisien.

Synthèse de la rencontre du 6 mars 2018 avec **Pauline Beunardeau**, doctorante en sociologie et en anthropologie, Université Paris-Diderot - Paris 7, Laboratoire de Changement Social et Politique (LCSP), attachée temporaire d'enseignement et de recherche, Université de Lille 3, Département Sociologie et Développement Social, Centre de Recherche Individus, Epreuves, Sociétés (CeRIES).

### Filles et conflits : au-delà des préjugés

Les émeutes urbaines de 2005 ont suscité de nombreux travaux de chercheur-se-s mais avec un faible intérêt pour la question de la participation éventuelle des filles. Au-delà de cet événement, c'est bien le regard posé sur les filles des quartiers populaires et notamment sur leurs conduites violentes ou oppositionnelles qu'il convient d'interroger car il repose sur un certain nombre de présupposés.

- **Premier présupposé : les filles ne s'engagent pas dans les conflits violents**

Comme le montrent les chercheuses Coline Cardi et Geneviève Pruvost (qui ont dirigé *Penser la violence des femmes*, La Découverte, 2012), historiquement, la participation des femmes aux mouvements politiques (et en particulier ceux qui impliquent le recours à la violence) a toujours été sous-évaluée, faisant l'objet d'un « non-récit ». C'est l'effet d'une sorte de mémoire sélective qui fait que la violence des femmes tend à ne pas être prise en compte, à être oubliée, voire niée. C'est aussi, par ailleurs, l'effet d'un sous-enregistrement car les femmes bénéficient d'une certaine clémence de la police et de la justice qui recherchent avant tout des coupables masculins. La violence, dans son ensemble, est perçue comme relevant de l'entre-soi masculin. C'est encore plus vrai quand cette violence se déroule dans l'espace public. Il est considéré comme acquis que les filles n'investissent pas l'espace public, qu'elles restent cantonnées dans la sphère domestique.

Ce déni de la violence féminine explique sans doute en partie cette tendance des chercheurs à minorer l'implication des filles dans les logiques conflictuelles, qu'il s'agisse d'événements spectaculaires, comme les émeutes en 2005, ou d'événements plus quotidiens se déroulant dans les quartiers, comme les attaques physiques et verbales dirigées contre les institutions telles que les écoles, les bibliothèques, la police ou certaines structures socio-éducatives. Dans le sens commun, les filles ne participent pas de cette « culture » de provocation et de destruction des lieux publics. Ce présupposé instaure un cercle vicieux : comme on considère que les filles n'ont pas de conduite oppositionnelle, la sociologie tend à s'intéresser moins à leurs pratiques ; et comme la sociologie ne s'y intéresse pas, on en déduit que ces conduites n'existent pas et qu'il n'y a pas lieu de s'y intéresser.

- **Deuxième présupposé : les filles n'ont pas de conscience politique**

Après les émeutes de 2005, un certain nombre de sociologues ont insisté sur la nécessité de reconnaître les jeunes de cité comme des sujets politiques, dont la parole doit être prise en compte. Et cela d'autant plus que le recours à la violence provenait de la difficulté à faire entendre leur sentiment d'abandon, de relégation et de discrimination par les voies traditionnelles (via les canaux politiques, associatifs ou militants). Cette sociologie de la protestation, souvent hermétique aux problématiques de genre, tient pour acquis que ce sujet politique n'a qu'un seul sexe, comme l'atteste par exemple l'ouvrage *Sociologie des classes populaires contemporaines* dont l'un des chapitres s'intitule : « Ressentiment d'une partie de la jeunesse masculine envers les institutions ».

On ignore, à la lecture de ces travaux, si les filles sont incluses ou exclues de ces solidarités, si elles partagent ces sentiments d'appartenance et d'injustice. Ce phénomène n'est guère nouveau : la sociologie et l'histoire du monde ouvrier par exemple, mais aussi des migrations, ont longtemps pris la situation particulière des hommes pour le cas général et occulté la position minoritaire des femmes.

- **Troisième présupposé : les filles de cité s'intègrent mieux que les garçons**

Du point de vue des stéréotypes de genre, non seulement les filles seraient moins prédisposées que les garçons à la révolte, parce que plus soumises et plus résignées, mais elles seraient favorisées par rapport aux garçons de cité. Comme elles sont plus discrètes dans l'espace public, les filles de cité, et plus spécifiquement les descendantes de migrants, jouissent d'une image plus favorable que celle de leurs homologues masculins ; elles seraient mieux insérées dans la vie sociale et professionnelle. Cette perception mérite d'être relativisée : si les filles ont dans l'ensemble de meilleurs résultats scolaires et subissent un peu moins de discriminations à l'emploi, leur situation est loin d'être favorisée par rapport aux hommes, puisqu'elles sont, par exemple, les premières touchées par le sous-emploi et la précarité.

- **Quatrième présupposé : les filles sont écrasées par la domination masculine**

Quand les sociologues s'intéressent au vécu des filles de cité, ils ont tendance à se focaliser sur l'oppression masculine qu'elles subissent dans l'espace domestique ou à l'échelle globale du quartier, au détriment d'autres questionnements, par exemple sur la manière dont elles vivent les formes de relégation et de discrimination sociale, ethnique ou territoriale. Les filles sont souvent présentées comme des objets inertes qui subissent la domination, qui n'ont pas de rôle actif, qui n'existent pas en tant que sujets de pratiques, de représentations, voire de « résistance » aux formes de domination. Ce qu'elles accomplissent, ce qu'elles font, est par conséquent moins étudié que ce qu'elles reçoivent, ce qu'elles subissent.

- **A la « redécouverte » des filles des quartiers**

Comment comprendre, dans ces conditions, l'intérêt nouveau pour les « filles des quartiers » ces dernières années ? A la fin années 2000, les médias ont commencé à mettre en avant le phénomène des « bandes de filles » comme s'il s'agissait d'un phénomène inédit. En réalité, il n'y a rien de nouveau. Il y avait déjà eu un discours alarmiste sur l'apparition des bandes de filles, à la fin des années 1990, avec l'affaire de la bande de filles de Toulon qui avait été très médiatisée. Puis, le phénomène est tombé dans l'oubli et a suscité un nouvel étonnement à la redécouverte de son existence dans les années 2000.

Cet effet d'étonnement relève du « déni d'antériorité », concept forgé par Delphine Naudier à propos du cas des femmes écrivains dont on ne cesse de s'étonner qu'elles arrivent sur le marché éditorial, alors même que leur présence est constante dans l'histoire de la littérature. De la même façon, parler d'une « explosion » de la violence féminine relève bien du déni d'antériorité. On oublie et on redécouvre en permanence une réalité qu'on peine à intégrer, en l'occurrence, le fait que les filles puissent participer à la conflictualité urbaine.

Dans ces récits qui reconnaissent la violence féminine, il y a deux types de lectures. Soit il est présupposé que les adolescentes de cité emploient la force pour des motifs très différents de ceux des garçons. C'est ce qui apparaît par exemple quand les médias ne cessent de relier les violences féminines à des « affaire de cœur » et que la dimension subversive et politique est tout bonnement évacuée. Soit, au contraire, le comportement de ces adolescentes est analysé comme une imitation de celui de certains garçons. Beaucoup de spécialistes des violences urbaines ont recouru un peu hâtivement à l'hypothèse de la « masculinisation des filles » dans les cités. Cela reflète notre difficulté à penser la rébellion en dehors du cadre de la virilité.

## Les attitudes oppositionnelles à l'épreuve du genre

La recherche doctorale dont il va maintenant être question a été réalisée entre 2009 et 2011 dans un collège d'un quartier d'habitat social à Paris et offre quelques pistes pour appréhender la conflictualité féminine. La population scolaire dans l'établissement rencontrait beaucoup de difficultés sociales et scolaires. Les sentiments manifestés par les élèves vis-à-vis du collège étaient ambivalents, marqués à la fois par de fortes attentes et un certain attachement mais aussi par la méfiance, voire par l'hostilité, si bien que les comportements d'opposition et de provocation tenaient une place assez importante dans le quotidien de l'établissement.

Cette recherche de type microsociologique s'est appuyée sur un travail d'écoute et d'observation des élèves, dans leur environnement quotidien, pendant leurs activités scolaires habituelles. La première année de recherche a permis d'observer les interactions entre les élèves et les membres de l'équipe pédagogique, au sein de classes de différents niveaux. La deuxième année, la recherche s'est attachée à une classe de 5<sup>e</sup>, qui posait des problèmes de discipline dès le début de l'année scolaire.

### ▪ La « fabrique » d'une connivence entre filles et garçons

Beaucoup de travaux insistent sur les logiques de séparation entre les sexes dans le contexte scolaire. Mais l'école offre également beaucoup d'opportunités aux filles et aux garçons de se réunir. Que ce soit dans la cour de récréation ou aux abords de l'établissement, il y a des moments d'entre-soi qui permettent aux filles et aux garçons d'échanger sur leurs perceptions des choses, et, du coup, d'harmoniser en partie leurs représentations.

C'était notamment le cas lorsque les élèves avaient vécu un épisode conflictuel avec un enseignant. Ces moments d'entre-soi mixtes étaient alors l'occasion de revenir sur l'évènement, de délibérer avec les autres, de les convoquer comme arbitres ou comme témoins, pour se réassurer sur sa propre légitimité au sein du conflit. Chacun et chacune livrait sa propre version des faits, complétait les récits des autres en ajoutant, parfois, ses propres griefs. Ces échanges constituaient une sorte de procès informel menés à la charge de certains professeurs, une sorte de protestation de coulisse qui forgeait, dès lors, un esprit de collusion entre filles et garçons. Un capital de souvenirs conflictuels s'est constitué dans la classe, qui a été mis en commun ainsi que des cadres d'interprétation des évènements conflictuels ; en particulier celui qui consiste à interpréter la relation pédagogique comme une relation de domination sociale et raciale.

A titre d'exemple, l'un des conflits les plus exacerbés entre élèves et professeurs était parti d'une remarque de l'enseignante sur l'état de la copie d'un élève, qu'elle avait qualifié de « travail de cochon ». Le garçon concerné l'a très mal pris et les élèves, qui en ont rediscuté, à plusieurs reprises, par petits groupes, en dehors des cours, étaient parvenus à la conclusion que cette enseignante était raciste, ayant sous-entendu que « les arabes sont tous des porcs ». Filles et garçons s'étaient ligüés contre l'enseignante ; il y avait eu une escalade de conflits entre elle et l'ensemble de la classe. Ce type de procédures d'interprétation collective – et il y en a eu beaucoup du même ordre – montre que les élèves avaient déjà une conscience aigüe de la position qu'ils et

elles occupaient dans les rapports sociaux, ici en l'occurrence, en tant que groupe racisé (*i.e* occupant une position minoritaire dans les rapports sociaux de « race » qui structurent la société globale), et que cette conscience politique leur servait à interpréter leur vécu à l'école. Ces cadres d'interprétation pré-existent en partie à l'expérience scolaire – ils peuvent dériver de l'expérience familiale notamment – mais on voit qu'ils sont renforcés par l'expérience scolaire puisque les élèves trouvent confirmation des un.e.s et des autres qu'ils et elles sont en train de vivre une expérience de racisme ou de mépris social (ce qui est, bien entendu, un effet non désiré par les encadrant.e.s scolaires).

Il existe un travail incessant de mise en commun et de mise en sens de l'expérience vécue, qui conduit les élèves à adopter des schémas d'interprétation communs, lesquels sont porteur d'une grande charge affective. Or, dans le collège enquêté, une partie de ce travail de mise en sens s'est effectué dans la mixité. Les litiges ont été co-produits par les filles et les garçons qui ont non seulement construit des grilles de lecture communes, mais qui ont également collaboré dans des attitudes d'opposition à l'institution.

#### ▪ **L'interprétation genrée des attitudes oppositionnelles féminines**

Pour autant, filles et garçons n'ont pas vécu ces expériences conflictuelles exactement de la même façon. Tout d'abord, bien qu'il-elle-s aient collaboré, les filles et les garçons n'ont pas employé les mêmes formes de « résistance ». Chez la plupart des collégiennes, les attitudes frondeuses ont été moins repérables, moins frontales, que celles des garçons ; elles se sont présentées plutôt sous la forme de ruses qui leur permettaient de manifester, en coulisse, leur distance, voire leur rejet de la chose scolaire à l'attention du groupe de pair.e.s, tout en simulant, en surface, la mise au travail.

En outre, les attitudes d'opposition ont été, de manière générale, moins sanctionnées chez les filles que chez les garçons. Parce qu'elles étaient moins visibles, mais aussi, parce qu'elles n'étaient pas interprétées de la même manière. Stéphanie Rubi a en effet montré qu'à comportement équivalent, les dispositifs disciplinaires sanctionnent moins les filles que les garçons parce que les agents ont tendance à concevoir la déviance féminine comme plus « récupérable », plus anecdotique, peu signifiante. C'est sans doute en partie ce qui explique que les conflits observés chez les filles ont moins donné lieu à des spirales de surenchère, à ce phénomène de durcissement du conflit et d'escalade de la violence observables avec certains garçons.

Autre phénomène observé, c'est que, lorsqu'il s'agissait de filles, les membres du personnel éducatif ont été davantage enclins à interpréter les conduites d'opposition au prisme du genre. Autant les garçons ont très rarement fait l'objet de remarques sur leurs manières d'affirmer leur masculinité, autant les collégiennes ont reçu très fréquemment des injonctions et des réprobations morales sur la manière dont une jeune fille est supposée s'exprimer, tenir son corps, le mouvoir. Les enseignant.e.s ont eu tendance à sanctionner les filles, moins par rapport à leur infraction à l'ordre scolaire, que par rapport à leur infraction aux normes de la féminité. Pour les convaincre de s'y conformer, on recourait souvent à l'image d'une féminité inaccomplie, indigne, censée agir comme repoussoir, avec des phrases du type : « tu vas devenir une jeune fille toute tordue si tu ne te tiens pas droite » ; ou encore : « tu prononces des mots que même des hommes dans des bars ne prononceraient pas ». Les tentatives de redressement empruntaient souvent, pour les filles, des tournures négatives, tels que la moquerie ou le sarcasme, qui visaient à souligner le manque d'« élégance », le manque de « grâce » ou de « délicatesse ». Autant de catégories genrées.

Au final, si, dans l'ensemble, les attitudes d'opposition des filles étaient moins perçues et moins sanctionnées quantitativement, en revanche, les actes déviants, lorsqu'ils étaient sanctionnés, engendraient des réactions plus vives et émotives, plus moralisatrices et plus stigmatisantes de la part des enseignant.e.s. Une collégienne, par exemple, s'était entendu demander par la conseillère principale d'éducation : « tu comptes faire quoi plus tard ? Mettre un débardeur et faire la prostituée ? ». Cette injonction à la respectabilité féminine se retrouvait de manière plus implicite dans les catégories de discours que les enseignant.e.s employaient au quotidien pour

blâmer spécifiquement les filles lorsqu'il.elle.s soulignent par exemple l'impudeur, l'indécence, la vulgarité, la grossièreté, l'insolence, l'inconvenance, etc.

#### ▪ **La féminité litigieuse des collégiennes**

Cette discipline sexuellement différentielle contribue à produire des expériences conflictuelles différentes pour les filles et les garçons. C'est ce qui explique en partie que le conflit se soit cristallisé, chez certaines filles, dans la revendication d'une féminité transgressive, ouvertement en rupture avec les attentes scolaires.

Sur le plan esthétique, cette attitude se manifestait par des choix ostentatoires : chevelure imposante, coiffures exubérantes, couleurs vives, maquillage prononcé. Sur le plan des conduites, ces jeunes filles prenaient de la place : une voix qui porte, une démarche qui affecte l'aisance et l'assurance, des gestes amples, brutaux. Cette attitude pouvait se traduire aussi du point de vue des activités dans le choix de certains sports ou de certains jeux axés sur la démonstration de force. Enfin, cela transparaissait dans le langage : un langage plus rude, plus offensif, plus argotique. L'attitude générale était fanfaronne, voire belliqueuse. Il s'agissait pour ces filles de se faire remarquer et de convaincre, par tout un langage corporel, que l'on n'était pas le genre à se laisser impressionner – ce qui allait à l'encontre des normes de féminité défendues par l'institution scolaire, qui valorisaient la discrétion, la retenue et la docilité.

Une hypothèse de l'enquête est que ces modèles déviants de féminité se sont élaborés – ou du moins renforcés – en réaction aux injonctions normatives évoquées précédemment. Il s'agirait du phénomène bien connu en sociologie de stratégie de retournement du stigmaté, qui consiste, à défaut de pouvoir modifier les schémas de perception négatifs des autres, à surinvestir les propriétés stigmatisées pour en faire un support de revalorisation personnelle et collective. Cette stratégie a donc consisté, pour certaines collégiennes, à revendiquer pour elles-mêmes des propriétés décriées par les enseignant.e.s : on valorisait la capacité à se défendre, l'exubérance comme affirmation de soi, l'assurance, l'insoumission et la transgression héroïque des règles scolaires.

Dans la mesure où certaines filles se revendiquaient d'un modèle de féminité en rupture avec les normes scolaires, le conflit pouvait être utilisé comme l'emblème d'une réhabilitation de l'honneur de classe et de « race » ; dans ce cas précis, on voyait parfois des garçons se solidariser avec les filles, dans leur opposition commune à la stigmatisation sociale et/ou raciale. A titre d'illustration, un jour un garçon avait demandé ironiquement à une enseignante qui venait d'expliquer à une fille de la classe quelle était la posture convenable pour une jeune fille, si celle-ci avait fait « l'école des duchesses ». Cette remarque montre que les élèves – filles et garçons – ont conscience que le cadre de référence des enseignant.e.s est celui de la féminité blanche et bourgeoise (au sens historique du terme). Et à ce titre, les garçons expriment parfois leur solidarité avec les filles, en exprimant leur commune distanciation avec ces cadres de référence.

#### ▪ **Et des conflits entre les sexes**

Mais les relations filles-garçons au quotidien dans l'établissement se caractérisaient souvent par leur grande ambivalence. D'une part parce que les collégiens n'hésitaient pas, eux aussi, à stigmatiser certaines collégiennes qui empiétaient un peu trop sur les territoires réservés de la virilité : c'était le cas, par exemple, pendant les activités sportives, où certains garçons allaient se moquer des filles trop compétitives en les traitant de « bonhommes ». Et de façon plus générale, on pouvait remarquer que les filles qui étaient les plus enclines à revendiquer pour elles-mêmes les qualités de la résistance et de combattivité, étaient souvent des filles relativement exclues des rapports de séduction, et par ailleurs, plus souvent engagées dans des rapports conflictuels avec certains garçons.

En effet, le recours à la force par les filles renvoyait à des enjeux conflictuels, non pas seulement avec l'institution scolaire, mais aussi avec le groupe des garçons. Parfois, les filles employaient la force en tant que

« tactique » de « résistance » à l’oppression masculine : en montrant aux collégiens qu’elles ne « se laissaient pas faire », elles se prémunissaient contre les formes d’agressions sexuelles et sexistes qui composaient leur quotidien dans l’établissement. Ces collégiennes ont développé peu à peu des dispositions physiques et mentales pour ne pas être perçues comme vulnérables et faciles à atteindre. Face aux situations communes de harcèlement, de violation de leur corps et d’intimidation, l’usage de la force leur permettait de brouiller les frontières traditionnelles entre ladite « fragilité féminine » et ladite « force masculine » dans le but de se réapproprier leur corps.

#### **Pour en savoir plus**

P. Beunardeau, « Quand les filles emploient la force. Les effets de l’oppression masculine en contexte populaire », dans C. Guérandel et E. Marlière, *Filles et garçons des cités aujourd’hui*, Presses Universitaires du Septentrion, 2017.

### **FOCUS – La chronique d’Aliyah : la galère au féminin**

Il existe un engouement très fort, en particulier chez les filles, pour des récits de vie circulant entre jeunes sur Facebook. Ces récits de vie sont apparus sous le nom de « chroniques ». Leurs auteur.e.s ont pour la plupart entre 15 à 25 ans et ont en commun de revendiquer l’appartenance au « ghetto », à la « tess ». Ils publient leur histoire, sous une identité secrète et sous un format proche du roman autobiographique, mais transmis morceau après morceau, à la manière d’un roman feuilleton. Les chroniques les plus en vogue peuvent rassembler plusieurs dizaine de milliers de fans. Elles ont migré depuis quelques années sur Wattpad, qui est un site de production et de diffusion littéraire par des amateurs. On peut y trouver des centaines de récits portant le nom de chronique. Ces œuvres montrent à quel type de récits les collégiennes suivies dans l’enquête s’identifiaient et constituent à ce titre une source précieuse.

*La Chronique d’Aliyah. L’amour à la ghetto youth* est l’une des rares à avoir été achevée par l’auteure et comprend au total plus de 200 000 mots. Elle donne à voir l’engrenage de la « galère » vécue au féminin, ce qui est un thème récurrent dans les chroniques. Aliyah, la narratrice, est une jeune fille de 17 ans, qui, au début de l’histoire, vit avec sa mère, sa soeur cadette et ses deux frères aînés dans une petite ville de Province, qualifiée de « calme et tranquille ». La quiétude de la famille va être brusquement interrompue par un projet de déménagement : la mère, qui a perdu son travail et ne parvient plus à s’en sortir, décide de rejoindre la banlieue parisienne. A partir de là, le récit retrace les étapes d’une lente déchéance de l’héroïne, sur le plan à la fois social et moral. La haine prend d’abord racine dans la contemplation impuissante de la galère maternelle. En voici quelques extraits :

**Partie 13** : « Meskina [la pauvre], ma mère elle courait de partout. Y’a pas un jour depuis qu’on a déménagé que je l’ai vue se poser tranquille, sans ses soucis en tête. Toujours dans les papiers du notaire, du loyer, des dettes, en train de calculer. Et elle était seule, personne là pour l’aider. Nabil, lui, il foutait rien. Il rentre, pose ses pieds sous la table, et attend qu’on lui pose à bouffer. [...] Bref, c’est pour vous dire que ma mère galérait vraiment. »

**Partie 48** : « À l’époque moi, aussi, je comprenais pas. On bouffait des pâtes à 0.38 cents, du poisson éco +36, mais putain, mon frère avait v’là [en veux-tu en voilà] les sapes [vêtements] et v’là [en veux-tu en voilà] de la thune. Tout ça grâce à quoi ? LA BICRAVE [le trafic de drogue]. »

**Partie 58 :** « Prof : ALIYAH ICI

Moi : FERME TA GUEULE

[...] Et je suis définitivement sortie de la classe. J'ai descendu tous les étages et me suis posée vers un chauffage, en train de pleurer. Ne me demandez même pas pourquoi je pleure ! [...] Je suis perdue dans ma tête, je sais plus ce qu'il m'arrive, je suis devenue folle je crois. J'arrive plus à respirer, j'arrive plus à vivre, je suis plus dans un beau monde comme avant, tout ça c'est fini. Je suis une merde, j'ai rien fait de bien dans ma vie. [...] Le Ghetto a touché ce que j'avais de plus précieux : ma famille. [...] En fait, je crois que le Ghetto m'a rendue folle, l'amour m'a rendue folle, et le manque d'argent m'a rendue folle. »

**Partie 59 :** J'étais devenue ouf [folle]. Wallah [franchement] j'étais plus moi-même.

[...] Je lui fous une claque, et fais exprès de lui écraser son ventre. Elle commence à pleurer sans que je comprenne. Mais à ce moment-là, je cherchais pas de la compréhension, mais la haine que j'avais, je la dégageais comme je pouvais.

[...] Je lui claque son visage encore. Elle commence à crier la tahana [connasse], elle crie : « maaaaaaan » et pleure. Mais moi, j'm'en foutais de ce qu'elle me racontait. Au fond, on est d'accord que c'est [une] raison qui en vaut pas la peine, mais pour moi, à l'époque, c'était grave. J'étais devenue folle, j'étais devenue hystérique. Parfois j'tapais des crises comme ça, au hasard, quand j'en avais envie. Mais jamais devant ma mère. C'était toujours devant Leïla, et toujours elle me criait : « MAIS T'AS LE SHEITAN [démon] EN TOI, C'EST PAS POSSIBLE ». Parfois je l'empêchais de faire ses devoirs, genre [par exemple] je lui prenais son cahier, je le déchirais, et lui rendais. J'étais possédée je pense bien, une vraie garce. Je le vivais bien aux yeux des autres, mais au fond de moi, c'était pas la même [chose]. J'étais vide, j'étais désespérée je crois bien.

[...] il devait être vers les 18h comme sa, et en moi j'avais toujours la même haine, et la même rage. J'étais en bas des blocs, en train de regarder les passants et de dire : « NIKE LA POLICE », sauf que moi, la police elle m'avait rien fait. Mais elle m'avait enlevé Aymen40 et mon frère, et c'était pour moi les pires choses. Je pensais pas à la Palestine comme aujourd'hui, mais à ma gueule de bouffonne. Je voyais pas plus loin que mon cul.

**Partie 61 :** « En novembre la nuit commençait à tomber tôt. Le changement d'heure, le froid qui s'installe.

[...] Bref, LA GALÈRE COMMENCE. Et ça f'sait également 1 an que je vivais à la tess [cité], jour pour jour, mois pour mois. Cette tess [cité] qui m'a tout détruit. Je me rappelle, avant, on était 4 à la maison. Une belle famille. 1 an plus tard, j'étais la seule chez moi. Les autres avaient tous déserté. Même ma sœur Leila, meskina [la pauvre], puisque je pétais les plombs sur elle. [...] Et ma mère était trop fatiguée.

[...] Les jours passent, Noël arrive. Putain, j'ai rien foutu de ma vie, ni de mon week-end. J'passe ma vie à galérer, devant ma télé, et même Facebook me saoule. [...] Personne me cherche. I'M ALONE.

[...] Je me retrouvais seule dans le noir, à vider toutes mes tristesses. [...] Les années précédentes, j'allais au bowling, ou zehma [par exemple] dans des petites soirées, puisque j'étais RICHE. Zehma [Et là], là j'passe ma journée à tenir un mur, sans avenir professionnel, et [à] aimer un gars qui s'en tape de moi.

J'avais la rage, rage, rage. J'crois, j'pourrais tuer un gars, et même Aymen. [...] »