HAL
open science

L'hospitalité en milieu associatif : entre idéal et praxis. Imaginaire postcolonial et relations entre les participants à un cours de français

Iris Padiou

To cite this version:

Iris Padiou. L'hospitalité en milieu associatif : entre idéal et praxis. Imaginaire postcolonial et relations entre les participants à un cours de français. Canadian Modern Language Review / La revue canadian des langues vivantes, 2022, 78 (4), pp.289-308. 10.3138/cmlr-2021-0093 . hal-03806343

HAL Id: hal-03806343

https://hal.science/hal-03806343

Submitted on 4 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Iris Padiou
(Céditec – Université Paris Est Créteil ; Institut Convergences Migrations)

L'hospitalité en milieu associatif, entre idéal et praxis. Imaginaire postcolonial et relations entre les participants à un cours de français

Abstract : This article deals with the construction of interpersonal relations between participants in French courses organized in a French association specializing in welcoming migrants and homeless people. We first emphasize the connections between colonialism and the practices linked to institutional hospitality and language teaching. We then present, based on the analysis of excerpts of conversations and interactions recorded during French classes, the transversal and shared nature of the postcolonial imagination. We demonstrate how participants in French courses update, reaffirm or challenge it, in processes of alterization and identification. We emphasize how this imagination structures the didactic context, (re)produces social stratification and establishes power relationships.

Key words: hospitality of associations, postcolonial imagination, French classes, classroom situation, structure of power relationships, dialogism

Résumé : Cet article porte sur la construction des relations interpersonnelles entre les participants à des cours de français organisés au sein d'une association française spécialisée dans l'accueil de personnes migrantes et sans domicile. Nous soulignons, tout d'abord, les liens entre le colonialisme et les pratiques liées à l'hospitalité institutionnelle et à l'enseignement des langues. Nous présentons, ensuite, à partir de l'analyse d'extraits d'entretiens et d'interactions enregistrées pendant des cours de français, le caractère transversal et partagé de l'imaginaire postcolonial. Nous montrons comment les participantes et participants aux cours de français l'actualisent, le réaffirment ou le contestent, dans des processus d'altérisation et d'identification. Nous soulignons comment cet imaginaire s'articule au contexte didactique, (re)produit des hiérarchisations sociales et instaure des rapports de domination.

Mots clés : hospitalité associative, imaginaire postcolonial, cours de français, situation de classe, articulation des rapports de pouvoir, dialogisme

L'hospitalité en milieu associatif, entre idéal et praxis. Imaginaire postcolonial et relations entre les participants à un cours de français

Cet article traite de la construction des relations interpersonnelles en situation d'enseignement et d'apprentissage du français dans les associations dites de solidarité avec les personnes en situation d'exclusion et de migration en France. Il s'appuie sur un corpus produit dans une démarche ethnographique (Olivier de Sardan, 1995, paragr. 4) et composé d'entretiens, d'observations et d'enregistrements de cours de français menés au sein d'une association parisienne. Nous contextualiserons ces situations de classe en insistant sur leur dimension à la fois didactique, associative et postcoloniale[1]. Il s'agira d'appréhender, sous cet angle, la complexité et la fluidité des rapports de pouvoir dans lesquels s'inscrivent les participantes et participants à ces cours, dans leurs dimensions co-construites, dynamiques et parfois contradictoires.

Notre réflexion s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur la dimension langagière des pratiques de l'accueil en milieu associatif. Cette recherche sociolinguistique examine l'hospitalité à la fois comme idéal et comme *praxis*, et ses effets sur la construction de l'ordre social. Reprenant les mots de Derrida (1997), nous nous intéressons non pas à « la loi de l'hospitalité », inconditionnelle et absolue, mais aux « lois de l'hospitalité », autrement dit aux formes prises *in situ* par l'hospitalité et aux règles qui la façonnent. L'hospitalité est, dès lors, appréhendée comme un acte de rencontre interpersonnelle, qui met en jeu la définition de soi et de l'autre, dans une situation sociohistorique donnée.

Depuis les années 1990, dans un système économique mondial néolibéral, l'accueil des personnes qui pénètrent un territoire national est généralement délégué au secteur privé, et notamment associatif (Ruiz De Elvira et Saeidnia, 2020, p. 17). En France, les associations dites de solidarité participent à la mise en œuvre de cet accueil. Elles proposent un accompagnement bénévole, juridique et administratif, une aide alimentaire, ou encore des cours de français. Elles sont non seulement des espaces de rencontre entre de nouveaux arrivants et des personnes déjà installées, mais aussi des lieux d'encadrement de cette rencontre. Elles la placent, en effet, dans un cadre institutionnel associatif, promouvant un certain idéal de société et un ensemble de valeurs. En tant que pratique sociale située, l'hospitalité est en lien avec un cadre plus large – historique, politique, économique ou encore religieux. En France, les personnes étrangères[2] qui fréquentent les associations de solidarité sont souvent originaires de régions liées à l'Europe par un passé colonial : Afrique du Nord, Afrique de l'Ouest, Moyen-Orient (Mordier, 2016, p. 29). Les continuités contemporaines de cette histoire coloniale commune, qui se manifestent

notamment par le maintien d'un eurocentrisme hégémonique et la permanence de processus de racialisation, ont été décrites et analysées (Fanon, 1975 ; Fassin, 2012 ; Mudimbe, 1988). Nous nous demandons, ici, quels en sont les effets sur le sens donné à l'hospitalité et sur sa mise en œuvre par les associations.

Si les sciences du langage se sont peu intéressées au rapport étroit entre langage, hospitalité et colonialisme, l'approche sociolinguistique est néanmoins particulièrement féconde pour explorer cette question (Del Percio, 2018 ; Vigouroux, 2019). En effet, elle permet de décrire, dans leur dimension langagière et interactionnelle, le maintien, la production et la transformation de rapports de pouvoir et de s'interroger sur leur caractère postcolonial (Rosa et Flores, 2017). En outre, la sociolinguistique éclaire la place donnée à la langue dans la construction et la mise en œuvre de l'accueil à l'échelle stato-nationale. En France, l'obtention et le renouvellement de titres de séjour sont, depuis les années 2000, directement corrélés à la progression du niveau en français (Vandermeulen, 2013 ; Padiou, sous presse). Cette nécessité d'apprentissage et de maîtrise de la langue nationale peut être considérée comme une « dette d'hospitalité » (Vigouroux, 2019, p. 35). L'État-nation républicain français repose, en effet, sur une identification forte entre langue et nation, suivant une équation homogénéisatrice : *une* langue pour *un* peuple sur *un* territoire (Auzanneau et Trimaille, 2017). Dès lors, l'engagement dans l'apprentissage de la langue nationale peut être perçu comme la manifestation d'une reconnaissance de l'hospitalité accordée et d'une volonté de se fondre, à terme, dans la communauté d'accueil (Vigouroux, 2017). Ainsi, une part importante du dispositif institutionnel de l'accueil est réservée à la formation linguistique, et les associations de solidarité proposent très souvent des cours de français.

La construction interactionnelle de la relation entre enseignants et apprenants et ses effets sur le développement de compétences langagières ont fait l'objet de nombreuses études, tant en didactique des langues qu'en linguistique (Bigot, 2005 ; Cicurel, 2011 ; Mchoul, 1978 ; Weeks, 1985). Nous proposons, dans cet article, d'interroger la co-construction de cette relation interpersonnelle, en tenant compte du contexte plus large dans lequel s'inscrit l'activité d'enseignement et d'apprentissage, et de l'articulation des rapports de pouvoir dans la production des « rapports de places » (Vion, 1992) en interaction. En effet, comme l'ont montré les travaux d'Amin (1997), Ibrahim (1999) ou Esch, Motha et Kubota (2020), les identifications raciales des apprenants et des enseignants s'articulent avec l'âge et le genre, et affectent tant leurs positionnements interactionnels et sociaux que leur rapport à la langue ciblée par l'apprentissage. Nous nous demanderons donc dans quelle mesure la construction

interactionnelle des relations interpersonnelles et des rapports de pouvoir est, dans un contexte associatif d'apprentissage du français, imprégnée par un imaginaire postcolonial. Partant de notre corpus, nous analyserons comment les activités d'enseignement et d'apprentissage du français s'articulent avec une vision du monde eurocentrée, et comment les participantes et participants au cours l'actualisent, en la réaffirmant ou en la contestant.

1. Approche sociolinguistique du contexte postcolonial et associatif

1.1. Solidarité et « bien-faisance » : un voile sur des rapports de domination

1.1.1. Action solidaire et rhétorique eurocentrée

L'étude des associations proposant des cours de français à des personnes étrangères dans une logique de solidarité et de lutte contre l'exclusion peut être située parmi les études de la « bien-faisance » (Ruiz De Elvira et Saeidnia, 2020). Ces études explorent les « pratiques du bien » dans leur dimension située et en partant des catégories émiques énoncées par les acteurs. Elles s'intéressent aux différentes façons de « faire le bien », entendu comme « le don de soi, des siens ou de ses biens » (Ruiz De Elvira et Saeidnia, 2020, p. 41), au sein de différentes institutions de bien-faisance – ONG, associations, églises, collectifs citoyens. Elles montrent que les pratiques du bien sont, de façon permanente, aux prises avec les conflits sociaux et les conceptions du collectif. D'une part, les activités de bien-faisance résultent du constat de l'existence d'inégalités sociales et d'une volonté de défendre un idéal de société. D'autre part, leurs acteurs rejouent des rapports de pouvoir et peuvent participer à (re)produire les hiérarchies sociales qui structurent l'ordre social plus large, dans lequel ils se situent.

Parmi les institutions qui « font le bien », les ONG et les instituts d'aide au développement ont fait l'objet de recherches depuis de nombreuses années. Historiens (Blanc, 2020), politistes (Rutazibwa, 2014) et anthropologues (Atlani-Duault et Dozon, 2011 ; Fassin, 2010) ont pointé, derrière le registre de l'émotion et de la compassion, les enjeux politiques postcoloniaux, locaux et internationaux, qui entourent ces pratiques du bien. Leurs travaux ont notamment contribué à souligner les « profondes connexions » entre colonialisme, développement et humanitaire (Matasci et Desgrandchamps, 2020, paragr. 3). Ces connexions sont non seulement financières, organisationnelles, individuelles, mais aussi discursives. En effet, dans le cas de la France et au cours de la période coloniale, « l'idée de mission civilisatrice » est progressivement revêtue d'une « rhétorique modernisatrice » (Matasci et Desgrandchamps, 2020, paragr. 7). Ainsi, les pays colonisateurs investissent dans des projets qui pourraient aujourd'hui être qualifiés d'aide au développement. Ils présentent ces investissements par des discours relatifs au fait de guider

les territoires colonisés vers « le progrès » et « la modernité », dont ils se posent en étalon de référence. Si le discours de la mission *civilisatrice* a aujourd'hui disparu, ce n'est pas le cas de celui de la mission *modernisatrice*. La vision du monde eurocentrée, commune à ces deux conceptions de la relation entre pays dits du Nord et du Sud, perdure.

Dufour (2004) s'est intéressée aux continuités et aux reconfigurations entre les discours coloniaux et les discours du développement. Après les indépendances, le terme de « civilisation » ainsi que les catégories « primitifs », « arriérés » ou « civilisés » disparaissent des discours institutionnels produits par des locuteurs et locutrices français sur les Africains et Africaines. Ils sont toutefois remplacés par les formules « en voie de développement » ou « développés ». Celles-ci continuent à véhiculer la métaphore d'un écart temporel entre les sociétés africaines et européennes, propre à une conception eurocentrée du monde. Selon cette conception, le temps se caractérise par sa linéarité et détermine le sens de l'histoire : « l'histoire n'a qu'un seul sens et qu'une seule direction » (De Sousa Santos, 2011, p. 34) et elle est orientée par et vers le progrès. Or le progrès est entendu, dans une perspective eurocentrée, comme l'accumulation d'innovations techniques permettant d'améliorer les conditions des existences humaines (Lévi-Strauss, 1987, p. 46). C'est donc selon cet étalon de mesure que la société occidentale – elle-même fantasmée et homogénéisée – (s') est positionnée en modèle. Les autres sociétés sont, elles, qualifiées et classées comme des « étapes » de son développement, perçues et décrites comme des états passés plus ou moins éloignés (Lévi-Strauss, 1987, p. 32). Ce phénomène, que Fabian (1983) a qualifié de « déni de co-temporalité », revient à nier « la coexistence dans le temps et dans l'espace de différentes formes de production du savoir » (traduction libre de Castro-Gomez et Grosfoguel, 2007, p. 15).

Les discours sur le développement continuent à mobiliser des catégories racialisantes et à maintenir un imaginaire postcolonial. Ils témoignent, en cela, d'un « paradoxe troublant entre le besoin d'aider » l'Autre parce qu'il a la dignité d'un être humain, « comme soi », et les images et récits dégradants qui continuent à être utilisés pour représenter cet Autre dans le besoin » (traduction libre de Jefferess, 2013, p. 74). Ces discours qui relèvent d'une vision du monde eurocentrée peuvent être actualisés en tout lieu et par tout locuteur ou locutrice, y compris par ceux qu'ils contribuent à disqualifier – ce que Fanon (1952) présente sous la métaphore *Peau noire, masques blancs*. Ils contribuent à la fabrique d'un « imaginaire spatial » (Bailly, 1989) de l'Europe et de l'Afrique, où l'un et l'autre continent sont perçus comme des entités homogènes et opposées.

1.1.2. « Faire le bien » et (re)produire des relations de domination

L'action menée par des organismes humanitaires à l'international et celle menée, sur le territoire français, par des associations de solidarité, ont plusieurs traits communs. D'abord, ces deux formes d'action sont souvent connectées entre elles par les acteurs eux-mêmes. Ainsi, des associations telles que la Croix-Rouge, le Secours populaire ou encore le Secours catholique, qui organisent en France des actions de lutte contre l'exclusion, mènent également des actions humanitaires et de développement à l'international. Ensuite, ces organisations partagent un idéal « humanitaire »[3] qui masque la reproduction d'un ordre social hiérarchisé. Nous l'avons mentionné : la rhétorique modernisatrice de l'humanitaire international pose un voile sur les rapports de domination et les continuités postcoloniales. En France, un « imaginaire associatif » (Lochard, 2013) puissant, produit par les acteurs associatifs, conduit à penser les associations comme des mondes « à part », à la fois hors des logiques marchandes et étatiques (Cottin-Marx, 2019) et hors des conflits sociaux (Lochard et coll., 2011). Cet imaginaire a, lui aussi, masqué, jusqu'à récemment et notamment aux yeux des chercheurs, la (re)production de rapports de pouvoir et d'inégalités sociales, parfois raciales et postcoloniales (Aubry, 2020), au sein des espaces associatifs.

Dans ces espaces de la bien-faisance, les relations sociales s'organisent autour des rôles d'aidant/aidé ou d'accueillant/accueilli. Or ces « relations de rôles » (Vion, 1992) sont, en leur principe, asymétriques. La relation d'accueil, qu'elle prenne place dans un espace domestique ou associatif, donne aux maîtres de maison la maîtrise de l'hospitalité (Gotman, 2001). Les hôtes accueillis, de leur côté, se doivent de tenir leur rôle d'invités : obéissants, respectueux des règles et de l'espace qui leur a été attribué (Boudou, 2014). La relation d'aide met, elle aussi, en jeu des rapports de pouvoir, l'aidant exerçant une forme d'ascendance sur l'aidé (Zaccaï-Reyners, 2008). Lorsque la relation d'accueil s'articule à la relation d'aide, comme c'est le cas dans les associations de solidarité, la potentialité d'une asymétrie entre les personnes s'en trouve renforcée (Bouagga, 2018). Or la conception de l'action des associations selon le registre de l'aide participe à masquer le caractère politique de l'action solidaire (Jefferess, 2013).

Ces relations de rôles ne sont pas les seules qui organisent les espaces associatifs. En effet, en dépit des objectifs et des valeurs promues par les associations, les pratiques de leurs membres peuvent participer à reproduire et maintenir des stéréotypes et des inégalités, mettant notamment en jeu des rapports sociaux liés au phénotype, à la langue, au genre ou encore au niveau de scolarisation (Aubry, 2020 ; Del Percio, 2018 ; Dunezat, 2008). Les espaces

associatifs sont, en cela, des espaces privilégiés pour observer l'articulation des rapports de pouvoir.

1.2 Interactions en situation postcoloniale : des interlocuteurs et interlocutrices « à part entière » ?

La situation postcoloniale, dont nous avons souligné les liens avec les milieux associatif et humanitaire, joue sur la hiérarchisation de l'ordre social en interaction. En effet, elle se caractérise par des « rapports de rôles » (Vion, 1992, p. 81–82) racialisés, qui actualisent et maintiennent un imaginaire eurocentré. Cet imaginaire, formé dès le XVIIe siècle par les excursions commerciales et esclavagistes, ainsi que par les récits des missionnaires et des explorateurs, est soutenu par la suite par la colonisation (Calvet, 2010).

1.2.2 La racialisation : une catégorie d'analyse des interactions

D'un point de vue historique, l'eurocentrisme s'est diffusé et consolidé en même temps que le phénomène colonial et a pu remplacer ou se superposer à des visions du monde autres (Mudimbe, 1988, p. 16). L'enseignement de la langue française dans les territoires colonisés y a joué un rôle : il a été considéré, par les administrateurs coloniaux, comme « un instrument de civilisation » permettant d'« amener les peuples africains à vivre une vie plus humaine » (Davesnes cité par Calvet, 2010, p. 49). La discipline du Français langue étrangère (FLE) s'est ainsi structurée pendant la colonisation et avec le dispositif d'administration coloniale. De même que la linguistique, l'enseignement du français a contribué à la formation de l'eurocentrisme, à sa naturalisation et à sa diffusion (Spaëth, 1998).

Selon une vision du monde eurocentrée, la hiérarchisation des sociétés humaines peut se justifier par leur racialisation. À partir du XVIIIe siècle, médecins et anthropologues participent activement à la construction de la race comme réalité biologique et à la naturalisation des classifications raciales (Quijano, 2007). Le concept de « race » crée une équivalence entre des différences culturelles et des différences génétiques supposées. Par un procédé d'« épidermisation », il fait du corps le signifiant de ces différences (Hall, 2019, p. 129). Si le caractère biologique de la race a été invalidé, celle-ci continue néanmoins à affecter la construction de l'ordre social. Pour saisir ces effets, nous mobiliserons la notion de « racialisation ». Comme catégorie d'analyse, la racialisation permet de « [dénaturaliser] la race » et « de dévoiler les mécanismes sociologiques qui conduisent les acteurs à croire [en la race] et à agir en fonction de cette croyance » (Fassin, 2012, p. 160). La racialisation, en tant que processus de catégorisation sociale, est produite par et au cours des interactions langagières

(Rosa et Flores, 2017). Nous proposons d'examiner les différents traits langagiers qui produisent la racialisation, mais aussi la façon dont celle-ci affecte l'interaction.

1.2.3 Le dialogisme en question

L'interaction langagière a été conçue, notamment, dans une perspective interactionniste, comme un espace de composition de l'intersubjectivité, de la manifestation de ses ruptures et de sa préservation (Mondada et Gülich, 2001). L'intersubjectivité est définie comme un « *common grasp* [*of reality*] », qui se construit, se négocie et se transmet en interaction (Schegloff, 1992). Elle est donc à la fois dialogale et dialogique : l'échange de paroles repose sur le présupposé de la possibilité d'une compréhension commune entre les interlocuteurs et interlocutrices, et les énoncés produits sont orientés par/vers cette intercompréhension (Bres, 2005, p. 52–53). Le caractère dialogique de l'intersubjectivité tient au fait qu'« en parlant chacun rejoue constamment la partition de l'autre, lui emprunte ou anticipe ses jugements, ses formulations » (Perrin, 2004, p. 9).

Or en situation coloniale, les personnes racialisées sont assignées « à une infériorité *naturelle* communicative et mentale » (traduction libre de Veronelli, 2019, p. 148). Canut (2021) et Vigouroux (2017) montrent comment, dans le cas de la colonisation de l'Afrique par la France, « la politique de la langue se coule dès le départ dans la politique de la race » (Canut, 2021, p. 67). L'infériorisation des populations colonisées s'articule à l'infériorisation de leurs usages du langage, qualifiés de dialectes. La classification des langues légitime la « mission civilisatrice » de la France, en justifiant la hiérarchisation des humains et la fiction de la race. La langue française est posée en étalon de référence. Elle est, en effet, vue comme l'expression du « génie français », associée à la pureté et à la clarté, à la rationalité et à la liberté (Vigouroux, 2017, p. 9 ; Canut, 2021, p. 27-28). Les « parlers » des locuteurs et locutrices africains, eux, ne sont pas considérés comme des langues : « ils ne répond[ent] pas de l'équivalence entre langue écrite et nation » (Canut, 2021, p. 32). Ils sont perçus comme relevant d'une « communication simple », laquelle justifie l'impossibilité de considérer ces locuteurs et locutrices comme des sujets à part entière (Veronelli, 2019, p. 151). Développée et diffusée lors de la période coloniale, cette part linguistique de la racialisation est toujours en vigueur aujourd'hui (Rosa et Flores, 2017).

La « colonialité du langage » (Veronelli, 2019), parce qu'elle écarte le présupposé de l'intercompréhension et de la reconnaissance de l'autre comme sujet, rompt le caractère dialogique de l'intersubjectivité et crée une faille dans la définition de l'interaction habituelle en sciences du langage. Pour Veronelli, si les sujets racialisés restent, du point de vue de la modernité et du colonialisme, des locuteurs et locutrices avec lesquels une interaction peut être

engagée, celle-ci advient sans intersubjectivité. La communication du sens est possible, mais pas sa co-construction. Nous proposons de travailler cette hypothèse en la confrontant à des données empiriques. La démarche ethnographique sociolinguistique permet, en effet, de saisir la construction interactionnelle des rapports de pouvoir, tout en tenant compte de leur dynamisme, de l'épaisseur et de la complexité du cadre dans lequel ils s'inscrivent.

2. Interroger les rapports entre colonialisme et enseignement-apprentissage du français à partir d'une démarche ethnographique

Pendant deux ans, nous avons mené une étude ethnographique au sein d'une association parisienne qui accueille des personnes sans domicile, françaises et étrangères. Cette association place, au cœur de son action, la production et le maintien du « lien social entre toutes les personnes composant notre société »[4]. Pour répondre à ses objectifs, elle organise différents types d'activités : accueils de jour et maraudes, activités culturelles et linguistiques. L'un de ses traits caractéristiques est la défense et la mise en œuvre d'un accueil qualifié d'inconditionnel : toute personne peut fréquenter et adhérer à l'association, sans autre critère que sa majorité civile. L'une des conséquences de ce principe est la présence importante de personnes en situation irrégulière sur le territoire français. Les membres de cette association sont répartis en trois groupes, nommés localement « *l'équipe salariée* », « *les bénévoles* » et « *les accueillis* ». L'équipe salariée est composée d'une dizaine de personnes, et les bénévoles, chargés de l'animation des activités, sont près de trois cents – l'association ne dispose pas de chiffres sur le groupe des accueillis. Ces derniers sont tous confrontés à des conditions de vie précaires et sont sans domicile fixe ou sans abri[5].

Lors de notre recherche de terrain, nous avons adopté une démarche d'« observation participante » (Olivier de Sardan, 1995, paragr. 8). Nous avons fréquenté assidûment l'association, mené des entretiens avec plusieurs de ses membres, rassemblé un ensemble de textes produits par l'association et réalisé des enregistrements d'activités associatives. Ces données, complétées par nos observations et nos notes de terrain, forment le corpus de notre recherche. Nous avons notamment suivi, pendant plusieurs mois, un groupe formé par des apprenants n'ayant jamais été scolarisés et par les bénévoles animant leurs cours de français. Nous avons enregistré plusieurs de ces cours : nous nous asseyons aux côtés des apprenants, tandis que le ou la bénévole se tient debout. Un dictaphone, posé au centre de la table, enregistre la séance.

Les apprenants forment un groupe d'environ dix hommes, âgés d'une vingtaine d'années et originaires du Mali, du Sénégal et de la Mauritanie. Ils sont arrivés en France il y a moins de

deux ans et fréquentent l'association depuis six mois. Les bénévoles sont en grande majorité des femmes, françaises, sans ascendance migratoire post-coloniale. Parmi ces différents participants, aucun n'a une expérience antérieure du rôle d'enseignant ou d'apprenant qu'il endosse dans cette situation. En entretien, plusieurs bénévoles mettent d'ailleurs à distance le métier d'enseignant : « *on est tout de même tous pratiquement autodidactes* », « *on bosse pas comme si on était véritablement des profs* ». Nous pouvons donc supposer que tant les « savoirs enseignants » (Cicurel, 2013, p. 22) que les savoirs *apprenants* déployés lors de ces cours résultent de l'imitation de figures d'enseignant ou d'élève connues en tant qu'enfant.

Nos observations sur le long terme nous ont permis de constater la récurrence de formes de catégorisations raciales – noir/blanc – ou socio-spatiales – Afrique/France – et de leur hiérarchisation, selon l'idée d'un décalage temporel entre les deux termes de l'opposition. Ce motif est transversal : nous le retrouvons actualisé par tout type de membre de l'association et dans tout type d'activités associatives. Les cours de français se sont néanmoins révélés être des lieux privilégiés de l'observation de la façon dont les activités langagières des participants rendent saillant le contexte postcolonial. En effet, ils sont propices à des discours non seulement sur la langue ciblée par l'apprentissage, mais aussi sur l'environnement social et les expériences de vie des personnes en présence. L'étude d'extraits de notre corpus illustrera la façon dont des relations de domination fondées sur une vision du monde moderne et eurocentrée s'articulent à la relation enseignant/apprenant. Nos analyses porteront sur la matérialité, notamment énonciative et interactionnelle, des pratiques langagières observées et enregistrées, considérant qu'elles sont « *déterminées* par les situations sociales », tout en étant des « agents actifs de [leur] élaboration » (Boutet, 1994, p. 61-63).

3. La transversalité d'un imaginaire postcolonial et ses effets sur les positionnements des participants et participantes à un cours de français

3.1 « Faire le bien » en enseignant le français

Pour les bénévoles que nous avons suivis, la pratique hebdomadaire de l'enseignement du français et de la littératie correspond à la mise en acte d'une volonté de faire le bien. Marie[6], par exemple, justifie son engagement de la façon suivante : « *les gens avaient tellement besoin d'être aidés* […] *je me suis dit : bah le peu que je peux leur donner, le peu qu'ils peuvent recevoir ça sera toujours ça* ». Anne, elle, déclare : « *tout ce que tu leur apportes, c'est bon, tout ce que tu leur apportes, ça leur fait plaisir* ». À plusieurs reprises, lorsque les bénévoles énoncent leurs motivations, ils convoquent ainsi le registre de l'aide et du don. S'ils se présentent alors en figures aidantes, ils peuvent aussi souligner la dimension réciproque de la

relation d'aide. C'est le cas de Denis, qui explique : « *moi je suis heureux ici parce que je reçois beaucoup* ». L'enseignement du français et la relation entretenue avec les apprenants sont donc présentés comme relevant de la bien-faisance.

Les discours produits par les bénévoles, en entretien, sur la langue française et sa transmission, montrent qu'elles revêtent pour eux des enjeux sociaux et politiques. Il s'agit, pour la plupart, d'augmenter la capacité d'action des apprenants sur et dans le monde. Pour Cécile, « *l'objectif, c'est vraiment qu'ils arrivent à se débrouiller en arrivant à Paris* », « *qu'ils puissent demander de l'aide ou* […] *défendre leurs droits* ». Parfois, le lien fait entre apprentissage du français et autonomie se mêle à des stéréotypes sur les apprenants. C'est le cas lorsqu'un bénévole déplore la situation dans laquelle se trouveraient les quelques jeunes femmes, originaires d'Afrique du Nord, qui fréquentent les cours de français, postulant qu'elles sont venues dans le cadre de mariages arrangés avec des hommes plus âgés. Il déclare : « *les jeunes femmes qui arrivent, euh, si on veut qu'elles soient pas complètement sous la coupe de leur mari, c'est bien qu'elles apprennent le français* ». Plusieurs mois plus tôt, il affirmait déjà cette idée : « *elles ont envie de s'autonomiser et le français est la voie pour s'autonomiser* ». La langue française serait donc à même de véhiculer des valeurs, et son apprentissage par les apprenants et apprenantes leur permettrait de s'en imprégner. De manière implicite, il est considéré que leur émancipation ne pourrait se faire par « *la voie* » des langues déjà parlées. Ces propos actualisent deux motifs solidement ancrés dans l'imaginaire national et postcolonial : celui de la langue française comme vectrice de valeurs universelles – ici la liberté – (Canut, 2021) et celui de la soumission des femmes musulmanes à leurs maris (Guénif-Souilamas, 2006, paragr. 8). Du point de vue des bénévoles, enseigner le français revient ainsi à agir pour la transformation des apprenants et apprenantes en tant que sujets et acteurs sociaux.

Parmi les bénévoles les plus âgés, plusieurs ont séjourné en Afrique et au Moyen-Orient dans le cadre de missions humanitaires ou de développement[7]. Lors des entretiens, ils lient leur engagement associatif à ces expériences passées. L'un affirme : « *c'est lié à mon passé professionnel, c'est clair* ». Lorsqu'ils reviennent sur ce passé, leurs propos rappellent l'importance donnée au français dans la diffusion de la domination française à la période coloniale et post-coloniale. Une bénévole, revenant sur des expériences antérieures, raconte : « *je suis repartie euh défendre euh la francophonie, tu vois, avec mon petit drapeau à l'étranger* ». Ce type de discours témoigne non seulement d'une vision romantisée de la relation entre la France et ses anciennes colonies, mais aussi du fait colonial. Alors que nous discutions, après un cours, de la circulation de contes entre l'Europe et l'Afrique, une bénévole déclare :

« *la colonisation a aussi eu du bon* ». Pour certains bénévoles, les pays d'origine des apprenants ne sont donc pas méconnus et les connaissances qu'ils en ont sont à replacer dans l'histoire longue de la relation entre humanitaire, enseignement du français et colonialisme. L'imaginaire postcolonial, qui émerge dans les entretiens avec les bénévoles, est également actualisé lors des cours de français, par l'ensemble des participants.

3.2 Actualisation d'un « imaginaire spatial » postcolonial

Nous avons constaté la mise en opposition récurrente entre un « nous » et un « vous », et la superposition des deux groupes ainsi créés avec les catégories raciales « Blanc » et « Noir » et avec les catégories socio-spatiales de la France et de l'Afrique. Cette mise en opposition actualise un « imaginaire spatial » (Bailly, 1989) postcolonial et contribue à homogénéiser et hiérarchiser ces deux espaces.

3.2.1 « Chez nous », « chez vous » : production d'une frontière socio-spatiale entre bénévoles et apprenants

L'association demande aux bénévoles de mêler, lors des cours de français, l'apprentissage de la langue à celui des « *codes sociaux-culturels* » régissant « *leur nouvel environnement* »[8]. Il est donc fréquent que les participants et participantes discutent des habitudes culturelles françaises. Les extraits suivants montrent comment cela peut conduire à l'actualisation de catégories socio-spatiales stéréotypées et à une opposition au sein du groupe entre un « nous » français et un « vous » africain. La séquence qui suit a lieu au début d'un cours animé par Sylvie. Les apprenants viennent de réciter les jours de la semaine.

```
1   12:00    SYL[9]   (.) alors chez nous/ (.) la semaine elle commence
2            OU?      lundi=
3            SYL      =le lundi
4            YA?      lundi oui
             […]
5   12:16    SYL      samedi et dimanche/ (.) c'est le weekend
6            ?        [oui]
7            OUS      [oui]
8            SYL      et on se repose
9            ?        (inaud.)
10           SYL      en en france le jour de repos c'est le (1.5) dimanche
11           OUS      oui
12           SYL      c'est pas la même chose dans tous les pays [dans certains]
13           OUS                                                [oui          ]
```

```
14          SYL    pays le jour de repos (.) c'est le
15                 (1.5)
16          MAM    [france
17          SYL    [vendredi
18          ?      (inaud.) j'ai pas compris
19          SYL    dans certains pays c'est le vendredi
20          MAM    dimanche
21          SYL    dans vos pays je sais pas mais: je pense qu'il y a le
22                 vendredi/ (0.4) mais chez nous (.) c'est le: dimanche
23  12:43   SAM    oui
```

Sylvie introduit une nouvelle thématique par « *alors chez nous* » (l.1). Si ce « *chez nous* » pourrait *a priori* inclure l'ensemble du groupe, une division entre la bénévole et ses interlocuteurs se construit progressivement. En effet, Sylvie oppose d'abord la France (l.10) et « *certains pays* » (l.12–14 et 19), en s'appuyant sur les jours de la semaine réservés au repos : le dimanche en France, le vendredi dans d'autres pays. Deux participants manifestent alors leur incompréhension : l'un de manière explicite (« *j'ai pas compris* » l.18), l'autre en proposant des réponses inadaptées (« *france* » l.16 et « *dimanche* » l.20). Sylvie précise alors le référent de « *certains pays* ». Elle le reformule en « *vos pays* » et l'ancre dans une opposition avec « *chez nous* » :« *dans vos pays je sais pas* […] *mais chez nous* » (l.20–21). Avec ce « nous » exclusif, elle construit deux groupes à la fois homogènes et opposés : celui des Français, dans lequel elle se situe, et celui de ses interlocuteurs, dont elle souligne l'étrangéité. Bien qu'ils habitent en France, ils ne sont pas « *chez eux* ». Cette opposition, fondée sur le fait de chômer le vendredi ou le dimanche, rappelle la distinction religieuse entre christianisme et islam. Sylvie construit ainsi une image homogénéisée et stéréotypée à la fois de la France et de l'Afrique de l'Ouest, assignant ses interlocuteurs à une identité géographique et religieuse, ainsi qu'à une position d'extériorité. Cette opposition entre bénévoles et apprenants s'appuie, en d'autres occasions, sur la racialisation des corps.

3.2.2 « *Les noirs, c'est pas comme les blancs* »

C'est le cas lors d'un cours ayant trait à la lecture du projet associatif et animé par Anne, pour un groupe d'apprenants plus avancés. Nous sommes quatre dans la salle : Sena et Konaté, deux jeunes hommes originaires du Mali, Anne et nous-même. À la fin de la séance, Sena prend la parole pour expliquer ses difficultés à convaincre ses compatriotes de venir apprendre le français. Pour lui, leur réticence vient du fait qu'ils « [ne sont] *pas venu*[s] *ici pour faire les*

cours »[10], mais pour avoir « *de l'argent* ». Il justifie ce constat en différenciant « *les noirs* » et « *les blancs* ».

```
1          SEN    parce que si tu dis quelqu'un va: à association[11] va
2                 t'inscrire il va te demander il fait/ quoi avec association
3          ANN    hmm hmm (.) voilà
4          SEN    parce que c'est intéressant/ (0.6) de un/ (0.5) lui il est
5                 arrivé ici parce que nous/ parce que nous/ (1.4) c'est pas
6                 un mot: bizarre quand même (.) les noirs/ c'est pas comme
7                 les blancs (0.7) parce que de un/ quand on quitte chez nous
8                 là-bas/ (.) on vient ici/ (.) pour chercher une vie une vie
9                 meilleure (.) c'est pas une vie pour venir étudier ou quoi
10                tout le monde/ (.) ils veulent (1.9) de l'argent (.)
```

Sena actualise des catégories raciales et spatiales, les oppose et les rattache à ses différents interlocuteurs. Avec le « *nous* » (l.5), il s'affilie – ainsi que Konaté – à la catégorie « *les noirs* ». Il introduit cette auto-catégorisation par un métadiscours, « *c'est pas un mot bizarre quand même* » (l.5–6), qui résonne avec l'interdiscours présent en France de « la difficulté à dire » la question raciale (Fassin, 2006, p. 25). Cette identification à la catégorie des « *noirs* » s'accompagne immédiatement d'une différenciation radicale avec « *les blancs* »– et avec Anne et nous-même – : « *les noirs c'est pas comme les blancs* » (l.6–7). La distinction entre ces deux groupes est ensuite rattachée à une distinction spatiale entre « *chez nous là-bas* » et « *ici* » (l.7–8). Cette superposition d'oppositions sert à Sena d'argument pour expliquer que, tandis que « *les noirs* » chercheraient en priorité à gagner de l'argent « *pour pouvoir aider les autres »*[12] restés au pays, « *les blancs* » mettraient l'accent sur les études. Ce faisant, il crée un lien entre des critères phénotypiques et des comportements culturels. Il racialise l'opposition entre « ici » et « là-bas », entre « nous » et « vous », et entre ses interlocuteurs.

3.2.3 Une opposition stéréotypée entre la France et l'Afrique

Un imaginaire spatial stéréotypé peut également imprégner la comparaison faite, par les participants au cours de français, entre la France et l'Afrique – et, par métonymie, entre les personnes qui y sont rattachées. Il les conduit à opposer de manière radicale ces deux espaces, mais aussi à les hiérarchiser. Ainsi, lors d'un autre cours, Sylvie propose un exercice de « vrai ou faux » à partir de phrases déclaratives concernant la France. S'il n'est pas fait mention d'autres pays dans l'exercice, les commentaires des participants font progressivement émerger une opposition entre la France et l'Afrique. L'extrait présenté débute après qu'Ousmane, aidé par Sylvie, ait lu la phrase « *chacun est libre de choisir son mari ou sa femme* » :

```
1   14:44    SYL    est-ce que c’est vrai ou est-ce que c’est faux
2            OUS    non c’est faux
3            ?      ouais c’est vrai
4            SYL    c’est vrai
5            ?      (inaud.)
6            SYL    alors
7            IBR    c’est pas faux
8            OUS    eh/
9                   (0.7)
10           MAK    c’est vrai
11  14:54    OUS    c’est vrai
             […]
12  15:04    YAY    même là-bas c’est comme ça
```

À la question de s’il est vrai ou faux qu’en France « *chacun est libre de choisir son mari ou sa femme* », Ousmane répond « *non c’est faux* » (l.2) et un autre apprenant « *ouais c’est vrai* » (l.3). Sylvie sélectionne la bonne réponse, « *c’est vrai* » (l.4), et d’autres participants répètent après elle (l.7, 10 et 11). Cette répartition des tours de parole en trois temps – question, réponse, évaluation – est typique des interactions en classe (Weeks, 1985). Un participant précise ensuite : « *même là-bas c’est comme ça* » (l.18). Nous pouvons supposer qu’il réfère, par « *là-bas* », à son pays d’origine. Le « *même* » peut être interprété de deux façons. Tout d’abord, comme produisant une énumération graduée des lieux où « *chacun est libre de choisir son mari ou sa femme* ». Le locuteur ajouterait « *là-bas* » à « *en france* » et marquerait ce « *là-bas* » comme le dernier terme, extrême, de la gradation. Selon Culioli (2002, p. 22), cette valeur extrême portée par le dernier terme « découle du jeu des représentations » du sujet énonciateur et de ceux qu’il attribue à ses interlocuteurs. Ici, il leur attribuerait l’idée que « *là-bas* » on ne soit pas libre de choisir son mari ou sa femme, idée qu’il viendrait récuser. Mais ce « *même* » peut également être interprété comme signalant une similitude entre la France et « *là-bas* ». Le participant ancrerait ainsi ces deux espaces dans un rapport, non pas d’opposition, mais d’identité. Il exprimerait, ce faisant, une voie alternative à celle de l’eurocentrisme et de l’opposition radicale entre la France et les pays africains. Cette opposition est à nouveau actualisée par Sylvie, quelques instants plus tard. Alors qu’il s’agit de dire s’il est vrai ou faux qu’en France il peut neiger, elle compare les deux espaces : « *en France il peut neiger* » / « *en Afrique pas* ». Le continent africain semble alors se restreindre à l’Afrique de l’Ouest et aux pays d’origine de ses interlocuteurs.

Tandis que l'exercice faisait mention de la France uniquement, une comparaison entre la France et l'Afrique est donc actualisée, d'abord par un apprenant, puis par la bénévole. Si cette comparaison intervient pour les deux dernières phrases de l'exercice, il est néanmoins possible qu'elle conduise les participants à (ré)interpréter les phrases précédentes à l'aune de cette comparaison. L'exercice était composé des phrases suivantes : « *la France a trente-deux millions d'habitants* », « *en France l'autorité parentale est partagée entre le père et la mère* », « *chacun est libre d'adhérer au parti politique de son choix* », « *chacun est libre de choisir son mari ou sa femme* », « *en France il peut neiger* ». Sous le prisme de la comparaison, nous retrouvons dans ces phrases plusieurs stéréotypes qui forment la vision postcoloniale de ces deux espaces : d'un côté une France non sexiste, égalitaire et démocratique, de l'autre une Afrique sexiste, inégalitaire et autoritaire (Guénif-Souilamas, 2006).

3.3 Le présupposé de l'ignorance et l'invisibilité des savoirs

Ces différentes oppositions catégorielles et la mise en scène d'une différence radicale entre bénévoles et apprenants peuvent également s'appuyer sur le présupposé de l'ignorance de ces derniers. Cette absence de savoirs, posée *a priori* par les enseignants, dépasse les connaissances relatives à la langue française, à la lecture ou à l'écriture – objets de l'enseignement – et peut s'appliquer, par exemple, à la rotondité de la Terre. Denis nous a ainsi expliqué vouloir organiser une activité didactique illustrant le système solaire, pour montrer aux apprenants que la Terre était ronde et qu'elle tournait autour du Soleil. À l'occasion d'un cours sur le thème des moyens de transport, il procède à un tour de table afin d'établir si les participants savent ou non faire du vélo :

```
27:23    DEN    qui est-ce qui sait faire du vélo
         ?      [hmm/
         DEN    [toi/ (0.7) qui est-ce qui sait faire le vélo
         ?      moi
         MAK    moi
         DEN    toi/ est-ce que tu sais faire du vélo
         OUS    mais il est écrit (inaud.) non
         MAK    je sais
         DEN    est-ce que tu/ non faire (0.9) si je te mets un vélo tu
                sais pédaler/
         MAM    [ah faut pédale
         OUS    [oui tout le monde
         DEN    est-ce que toi tu sais faire du vélo
         OUS    oui
```

```
15          DEN    est-ce que lassana est-ce que tu sais faire du vélo
16          LAS    oui
17          DEN    euh machin là est-ce que tu sais faire du vélo
18          ?      oui
```

Dans cette séquence, qui s'écarte d'une interaction à visée didactique, Denis vérifie que ses interlocuteurs savent faire du vélo. Le présupposé que cela pourrait ne pas être le cas est rapidement désamorcé par Ousmane, qui répond à la question pour lui-même et pour les autres : « *oui tout le monde* » (l.12). Mamadou, lui, manifeste le caractère évident de cette compétence en soulignant « *ah faut pédale* » (l.11). Plusieurs éléments contribuent à l'infériorisation, par Denis, de ses interlocuteurs. D'une part, le recours au « *foreigner talk* », c'est-à-dire à la « *native speakers' deliberate simplification of their language when speaking to foreigner*s » (Lipski, 2005, paragr. 1). À la ligne 3, Denis reformule sa question initiale « *qui est-ce qui sait faire* du *vélo* » en « *qui est-ce qui sait faire* le *vélo* ». Il défait ainsi la contraction entre « de » et « le » pour ne conserver que le déterminant, aboutissant à une forme agrammaticale mais peut-être supposée plus simple. Peu après, il entame un tour de table en posant à chaque participant la même question. Après avoir apostrophé Lassana par son prénom, il questionne son voisin : « *euh machin là est-ce que tu sais faire du vélo* » (l.17). L'apostrophe « *machin là* », dévalorisante et objectivante, et l'absence de commentaire contradictoire rendent saillant le rapport de pouvoir qui lie les deux participants et place Denis en position de dominant.

Au cours d'un entretien que nous avions réalisé avec lui plusieurs mois auparavant, il mettait en discours l'infériorité des apprenants des cours de français. Il les qualifiait de « *bouseux* » et soulignait leur absence de volonté d'intégration : « *ils veulent pas s'intégrer ces bouseux-là* ». Il les comparait ensuite avec « *les intellectuels* », dont le processus d'intégration était présenté comme allant de soi :

```
1           DEN    c'est les intellectuels/ qui s'intègrent\ les avocats les
2                  juristes les gens qui ont fait les grandes écoles/ mais eux
3                  c'est des c'est des campagnards/ et ils raisonnent comme
4                  des gens de la campagne
```

Les qualificatifs « *campagnards* » et « *bouseux* », qui fonctionnent comme des insultes (Fracchiola et Rosier, 2019), soulignent la hiérarchie opérée entre ville et campagne, et la valorisation des formes de savoir associées à l'espace de la ville. Cette association entre urbanité et savoir d'un côté, et ruralité et ignorance de l'autre, est caractéristique des dichotomies structurant la vision du monde eurocentrée : « *traditional versus modern ; oral*

versus written and printed ; agrarian and customary communities versus urban and industrialized civilization » (Mudimbe, 1988, p. 16).

La séquence suivante témoigne également du présupposé de l'ignorance des apprenants et montre les effets, sur le déroulement de l'interaction, de l'inaudibilité de leur parole et des savoirs qu'ils expriment. L'activité consiste à lire des noms de pays sur un planisphère accroché au tableau. Après les tentatives infructueuses de la part de plusieurs apprenants, Moussa trouve la bonne réponse : l'Angleterre. La bénévole le félicite, puis demande aux participants s'ils connaissent ce pays :

```
ANN    bravo (.) c'est l'angleterre (.) vous connaissez quand même
       l'angleterre
?      angleterre oui
BAK    angleterre
ANN    vous avez entendu parler de l'angleterre/
ADA    si
?      (inaud.)
ADA    [angleterre]
ALA    [angleterre]
       (1.1)
ANN    [angleterre                ] (0.4) ça vous dit [quelque]
ADA    [rooney ni jamaane ke yaa ni]
       c'est le pays de rooney
MOU                                                   [hein/  ]
ANN    chose/
ADA    rooney ni jamaane ke yaa ni
       c'est le pays de rooney
MOU    rooney ni jamaane
       le pays de rooney
ANN    la grande ville en angleterre la capitale [c'est londres/]
ADA                                              [c'est
       l'angleterre]
ANN    londres (.) hmm hmm (.) ok/ (.) bon (.) [on verra après ]
ADA                                            [s'il vous plait]
       c'est pays anglais
ANN    oui/ anglais\ c'est ça ben l'angleterre c'est le pays des
       anglais (.) […] ah vous connaissez anglais/ mais vous
       connaissez pas angleterre
?      ((rire))
ADA    [si moi j'ai dit angleterre]
```

```
31                  [((rires))                  ]
32          ANN     ((rire)) oui (.) donc les anglais habitent en angleterre
```

Des lignes 1 à 11, Anne reformule trois fois sa question. Lors de la première occurrence, le marqueur énonciatif « *quand même* » présuppose l'existence d'un débat sur la connaissance de l'Angleterre par ses interlocuteurs et marque un mouvement autodialogique par lequel Anne soupèse le pour et le contre de cette assertion (Mellet et Ruggia, 2007, p. 4). « *Quand même* » déclenche un sous-entendu : la possibilité que les apprenants ne connaissent pas l'Angleterre. Dans les deux reformulations suivantes, le degré de connaissance supposé de l'Angleterre diminue : « *vous avez entendu parler de l'angleterre* » (l.5), « *angleterre ça vous dit quelque chose* » (l.9). Chaque fois, plusieurs de ses interlocuteurs répondent par l'affirmative (l.3 et 6) ou en répétant le terme « *angleterre* » (l.4–9). Adama donne également la réponse en soninké, par la périphrase « *le pays de rooney* », faisant référence au footballeur anglais Wayne Rooney. Anne ne prend néanmoins pas en compte leurs réponses. L'intonation montante sur le « ok » suivie par le segment « *on verra après* » (l.23) signale, à l'inverse, qu'elle clôt la séquence sans avoir pu vérifier la connaissance de l'Angleterre par les participants. Adama chevauche alors son tour de parole et l'interpelle : « *s'il vous plaît* » (l.24). S'étant ainsi assuré de son attention, il reformule la réponse qu'il avait déjà donnée : « *c'est pays anglais* ». Si Anne valide cette réponse (l.26), elle ne considère pas pour autant qu'il connaisse le terme d'« *angleterre* » : « *vous connaissez anglais mais vous connaissez pas angleterre* ».

Un premier apprenant rit (l.29) et son rire est repris par plusieurs autres (l.31), tandis qu'Adama tente une dernière fois de se faire entendre. Ces rires nous semblent renverser le rapport de places jusqu'alors en vigueur. Les participants font de la situation une situation propice à faire rire, aux dépens d'Anne et Adama. Ils soulignent, ce faisant, un trouble dans l'interaction (Glenn et Moncayo, 2003, p. 112–121). La supériorité épistémique qu'Anne s'octroie en supposant que ses interlocuteurs ne connaissent pas l'Angleterre, alors qu'Adama insiste pour faire reconnaître le caractère partagé de ce savoir, menace la face des apprenants. Le rire leur permet non seulement de souligner le caractère problématique de cette situation, mais aussi de résister à l'atteinte qui leur est faite (Jacknick, 2013). En riant, ils désamorcent la menace et la dirigent sur Adama uniquement – lequel ne rit pas. Le rire d'Anne (l.32), qui répond aux précédents, contribue au renversement du rapport asymétrique qu'elle avait instauré en sa faveur. Parce que les apprenants font groupe contre elle par le rire, elle manifeste, en riant elle aussi, son désir d'affiliation à leur groupe. L'utilisation du soninké et la référence culturelle

partagée participent, elles aussi, à la cohésion des apprenants et à leur affirmation en tant que groupe.

Dans cette séquence, si la parole de plusieurs apprenants lui reste inaudible, Anne reconnaît toutefois que Moussa connaît le mot « Angleterre » et Adama, le mot « anglais ». Or, une fois le cours terminé, elle invisibilise les connaissances exprimées par les apprenants qu'elle avait, sur le moment, reconnues. Cette invisibilisation intervient, dans un premier temps, dans la discussion que nous avons avec elle juste après le cours : « *À la fin de l'atelier, Anne me dit : "tu as vu ils ne connaissent vraiment rien de ce qui les entoure. Ils ne savent pas où est quoi." Je réponds : "c'est peut-être la carte, non ?" Elle déclare : "non même tu leur dis les noms et ils ne connaissent pas*". »[13] Cette interaction rapportée témoigne, en plus de l'invisibilisation progressive des savoirs des apprenants, d'une vision monolingue et référentielle du langage. Si les apprenants ne connaissent pas le mot « Angleterre », alors ils ne connaissent pas son référent. Notons que les participants à ce cours parlent pour la plupart le soninké, où « Angleterre » se dit aussi « Angleterre ».

Dans le compte-rendu du cours qu'elle écrit ensuite pour les autres bénévoles, Anne conclut par les phrases suivantes : « *Après la pause, il reste peu de temps. Affichage d'un planisphère. Pour situer et nommer les cinq continents.* Premières approches d'une ouverture sur le monde. *Intéressant*. »[14] L'énoncé souligné contribue à invisibiliser le passé des participants, leur histoire personnelle, leurs expériences et leurs savoirs acquis et développés tant dans leur pays d'origine que lors de leur parcours migratoire. La vision du monde eurocentrée affecte ici la perception, rendant inaudibles certains énoncés et invisibles certains savoirs. En effet, ces derniers sont exprimés par des locuteurs qui ne sont pas perçus comme des sujets à part entière, dans des langues qui sont considérées comme les formes d'une « communication simple » (Veronelli, 2019).

Conclusion

Dans cet article, nous avons proposé d'étudier la construction des relations interpersonnelles entre les participants à un cours de français en tenant compte, d'une part, du milieu associatif dans lequel elles se situent et, d'autre part, des rapports de pouvoir qui y sont à l'œuvre. L'approche ethnographique en sociolinguistique montre tout son intérêt pour interpréter ces rapports de pouvoir, en ce qu'elle permet de mettre à jour le caractère transversal de l'imaginaire postcolonial et un continuum dans la racialisation des membres de l'association. Nous l'avons vu, ce continuum va de discours stéréotypés sur les apprenants, de propos positifs sur la période coloniale, à des pratiques de négation des savoirs et d'infériorisation. Dans les

cours de français, cet imaginaire postcolonial s'articule à la situation de classe, dont l'asymétrie est constitutive. En effet, le rapport de places enseignant/ apprenant est asymétrique (Mondada, 1995) et l'activité d'enseignement a pour objectif de réduire celle-ci par l'« accroissement du savoir de l'autre » (Cicurel, 2011, p. 45). C'est lorsque cette asymétrie constitutive s'articule à l'imaginaire postcolonial qu'elle devient domination. Alors, la situation de classe se fait le lieu de l'actualisation et du maintien d'une différence entre apprenants et enseignants, de l'essentialisation de cette différence, et de l'infériorisation des premiers au profit de l'autorité des seconds.

Dans notre corpus, l'instauration de rapports de domination repose le plus souvent sur des stéréotypes et une définition de la langue eurocentrés. C'est l'accumulation de ces critères, rendus pertinents par les participants à l'interaction pour produire et essentialiser l'altérité, qui rend saillant le contexte postcolonial. Ce cadre joue sur les logiques de la perception. Selon une conception des langues propre à la modernité, les parlers des apprenants ne sont pas toujours perçus comme des langues à part entière, à même de produire des connaissances (Canut, 2021). Cette conception a des effets praxéologiques en termes d'invisibilisation des savoirs et d'inaudibilité de certains énoncés, dont notre étude rend compte. Nous montrons, en effet, comment se manifeste, sur le plan langagier et à différents degrés, la tension relative à la reconnaissance comme sujets à part entière d'une partie des participants à l'interaction (Veronelli, 2019). Cette faille dans le caractère dialogique de l'intersubjectivité n'empêche pas les formes de résistance mises en œuvre pour contester ou dépasser ces rapports de domination, et nous en montrons également les traces langagières. La démonstration de la persistance de l'imaginaire colonial et de ses effets sur les relations interpersonnelles dans des espaces réservés à la bien-faisance et qui visent l'instauration d'un ordre plus égalitaire soulève la question de notre rôle en tant que chercheuse. Il nous semble que notre recherche, notamment parce qu'elle s'appuie sur des données empiriques, peut contribuer à sensibiliser les acteurs de la solidarité, notamment ceux engagés dans l'enseignement des langues, à l'articulation des rapports de pouvoir et à la (re) production de relations de domination au sein de leurs espaces.

Iris Padiou est doctorante en sciences du langage à l'Université Paris-Est Créteil, sous la direction de Laurent Perrin et Michelle Auzanneau. Elle est rattachée au Céditec et à l'Institut Convergences Migrations. Elle s'intéresse à la dimension langagière des pratiques de l'hospitalité en milieu associatif et solidaire.

Remerciements

Merci à Abdoulaye Sow pour la transcription en soninké et la traduction en français, ainsi qu'à l'Institut Convergences Migrations pour le financement accordé.

Notes

1. Par « postcolonial », nous renvoyons aux mécanismes et idéologies qui sous-tendent la domination euro-américaine sur les populations africaines, asiatiques et amérindiennes, lors de la période coloniale et jusqu'au temps présent (Nayar, 2015, p. 122). Par « post-colonial », nous renvoyons à la période historique qui débute après l'indépendance de territoires colonisés.
2. Le terme « étranger » désigne, dans ce texte, les personnes qui ne possèdent pas la nationalité du pays où elles sont installées.
3. Le terme « humanitaire » est ici compris dans son sens large, englobant à la fois la condition commune aux membres de l'espèce humaine et le mouvement d'affection qui les porte vers leurs semblables (Fassin, 2010).
4. Citation des statuts de l'association.
5. Selon l'INSEE, les personnes sans domicile fixe (SDF) sont celles qui n'ont pas de logement ordinaire et les sans-abri, celles qui, parmi les SDF, dorment dans des lieux non prévus pour l'habitation.
6. Pour respecter l'anonymat des personnes, nous utilisons des pseudonymes.
7. L'interconnaissance entre les membres de cette association est forte. Pour favoriser leur anonymat et la confidentialité de leurs propos (Beliard et Eideliman, 2008), nous ne pouvons donner plus de détails sur le profil des participants à ces cours.
8. Citations tirées de la présentation des cours de français sur le site de l'association.
9. Nous utilisons la convention de transcription du groupe ICOR (ICAR – Lyon 2) : http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/tranal_i/documents/Mosaic/ICAR_Conventions_ICOR.pdf
10. Citation de l'enregistrement du cours.
11. Le locuteur prononce ici le nom de l'association.
12. Citation de l'enregistrement du cours.
13. Extrait de nos notes de terrain.
14. Nous soulignons.

Bibliographie

Amin, N. (1997). Race and the Identity of the Nonnative ESL Teacher. *TESOL Quarterly*, *31*(3), 580–583. https://doi.org/10.2307/3587841

Atlani-Duault, L. et Dozon, J.-P. (2011). Colonisation, développement, aide humanitaire. Pour une anthropologie de l'aide internationale. *Ethnologie française*, *41* (3), 393–403.

Aubry, A. (2020). Les divisions du travail caritatif : Enquête au sein d'une structure d'aide « aux plus démuni·es » de Suisse romande. Dans L. Ruiz De Elvira et S. A. Saeidnia, *Les mondes de la bienfaisance. Les pratiques du bien au prisme des sciences sociales* (p. 225–245). CNRS Éditions.

Auzanneau, M. et Trimaille, C. (2017). L'odyssée de l'espace en sociolinguistique. *Langage et société*, *160–161* (2), 349–367.

Bailly, A. (1989). L'imaginaire spatial. Plaidoyer pour la géographie des représentations. *Espaces Temps*, *40–41*, 53–58.

Beliard, A. et Eideliman, J.-S. (2008). Au-delà de la déontologie. Anonymat et confidentialité dans le travail ethnographique. Dans A. Bensa et D. Fassin (dir.), *Les politiques de l'enquête* (p. 123–141). La Découverte.

Bigot, V. (2005). Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *22*, 17–43. https://doi.org/10.4000/aile.1716

Blanc, G. (2020). *L'invention du colonialisme vert. Pour en finir avec le mythe de l'Éden africain*. Flammarion.

Bouagga, Y. (2018). Calais, carrefour des solidarités citoyennes. *Mouvements*, *93* (1), 137–148.

Boudou, B. (2014). Éléments pour une anthropologie politique de l'hospitalité. *Revue du MAUSS*, *40* (2), 267–284. https://doi.org/10.3917/rdm.040.0267

Boutet, J. (1994). *Construire le sens*. Peter Lang.

Bres, J. (2005). Savoir de quoi on parle : Dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... Dans J. Bres, L. Rosier, P. Haillet, S. Mellet et H. Nolk (dir.), *Dialogisme, polyphonie : Approches linguistiques* (p. 47–61). De Boeck Supérieur. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00438485

Calvet, L. J. (2010). *Histoire du français en Afrique : Une langue en copropriété ?* Écriture.

Canut, C. (2021). *Provincialiser la langue. Langage et colonialisme*. Éditions Amsterdam.

Castro-Gomez, S. et Grosfoguel, R. (2007). Prologo. Giro decolonial, teoria critica y pensamiento heterarquico. Dans S. Castro-Gómez et R. Grosfoguel (dir.), *El giro decolonial.*

Refl exiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (p. 9–23). Siglo del Hombre Editores.

Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : Une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, *149–150*, 41–55.

Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, *8*, 19–33. Cottin-Marx, S. (2019). *Sociologie du monde associatif*. La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.cotti.2019.01

Culioli, A. (2002). À propos de même. *Langue française*, *133* (1), 16–27. https://doi.org/10.3406/lfr.2002.1043

Del Percio, A. (2018). Language, communication, and the politics of hope: Solidarity and work in the italian migration infrastructure. *Langage et société* , *165* (3), 95–115.

De Sousa Santos, B. (2011). Épistémologies du Sud. *Études rurales*, *187*, 21–50.

Derrida, J. et Dufourmantelle, A. (1997). *De l'hospitalité*. Calmann-Lévy.

Dufour, F. (2004). Dialogisme et interdiscours : Des discours coloniaux aux discours du développement. *Cahiers de praxématique*, *43*, 145–164.

Dunezat, X. (2008). La division sexuelle du travail militant dans les assemblées générales : Le cas des mouvements de « sans ». *Amnis. Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe/Amérique*, *8*. http://journals.openedition.org/amnis/524 https://doi.org/10.4000/amnis.524

Fabian, J. (2006). *Le temps et les autres : Comment l'anthropologie construit son objet.* Anacharsis.

Fanon, F. (1975). *Peau noire, masques blancs*. Éditions du Seuil. Fassin, D. (2006). Nommer, interpréter. Le sens commun de la question raciale. Dans E. Fassin (dir.), *De la question sociale à la question raciale* (p. 17–36). La Découverte.

Fassin, D. (2010). *La raison humanitaire. Une histoire morale du temps présent*. Éditions du Seuil. Fassin, D. (2012). 6. Ni race, ni racisme. Ce que racialiser veut dire. Dans D. Fassin (dir.), *Les nouvelles frontières de la société française* (p. 147–172). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.fassi.2012.03.0147

Fracchiola, B. et Rosier, L. (2019). Insulte. Publictionnaire. *Dictionnaire encyclopédique et critique des Publics*, 190–203.

Glenn, P. et Moncayo, G. (2003). *Laughter in interaction*. Cambridge University Press.

Gotman, A. (2001). *Le sens de l'hospitalité. Essai sur les fondements sociaux de l'accueil de l'autre*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.gotma.2001.01

Guénif-Souilamas, N. (2006). La Française voilée, la beurette, le garçon arabe et le musulman laïc. Les figures assignées du racisme vertueux. Dans N. Guénif-Souilamas (dir.) *La république mise à nu par son immigration* (p. 109–132). La Fabrique Éditions. https://doi.org/10.3917/lafab.gueni.2006.01.0109

Hall, S. (2019). *Identités et cultures 2. Politiques des différences*. Éditions Amsterdam.

Ibrahim, A. E. K. M. (1999). Becoming Black: Rap and Hip-Hop, Race, Gender, Identity, and the Politics of ESL Learning. *TESOL Quarterly*, *33* (3), 349–369. https://doi.org/10.2307/3587669

Jacknick, C. (2013). « Cause the textbook says... »: Laughter and student challenges in the ESL classroom. *Studies of Laughter in Interaction*, 185–200.

Jefferess, D. (2013). Humanitarian relations: emotion and the limits of critique. *Critical Literacy: Theories and Practices*, *7* (1), 73–83.

Lévi-Strauss, C. (1987). *Race et histoire*. Folio.

Lipski, J. M. (2005). *« Me want cookie »: Foreigner talk as monster talk* [Invited Lecture]. http://php.scripts.psu.edu/users/j/m/jml34/monster.pdf

Lochard, Y. (2013). L'association, un monde à part ? Dans M. Hély et M. Simonet (dir.), *Le travail associatif* (p. 143–157). Presses Universitaires de Paris-Ouest.

Lochard, Y., Vezinat, N. et Trenta, A. (2011). Le conflit, impensé du monde associatif. *La Vie des idées*. https://laviedesidees.fr/Le-conflit-impense-du-monde.html

Matasci, D. et Desgrandchamps, M.-L. (2020). « Civiliser, développer, aider » Croiser l'histoire du colonialisme, du développement et de l'humanitaire. *Histoire@Politique*, *41* , 11. https://journals.openedition.org/histoirepolitique/284

Mchoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, *7* (2), 183–213. https://doi.org/10.1017/S0047404500005522

Mellet, S. et Ruggia, S. (2007). « Quand même », à la croisée des approches énonciatives. Dans M. Iliescu, H. Siller-Runggaldier et P. Danler (dir.), *XXVème Congrès international de linguistique et philologie romanes (CILPR) : Vol. V* (p. 201–209). Niemeyer.

Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe : Quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *TRANEL*, *22*, 55–89.

Mondada, L. et Gülich, E. (2001). Analyse conversationnelle. Dans G. Holtus, M. Metzeltin et C. Schmitt (dir.), *Lexikon der romanistischen Linguistik* (p. 196–250). Niemeyer.

Mordier, B. (2016). Introduction de cadrage : Les sans-domicile en France : Caractéristiques et principales évolutions entre 2001 et 2012. *Économie et statistique*, *488–489*, 25–35.

Mudimbe, V. Y. (1988). *The invention of Africa: Gnosis, philosophy, and the order of knowledge* . Indiana University Press.

Nayar, P. K. (2015). *The postcolonial studies dictionary.* Wiley Blackwell.

Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête*, *1* (1), 71–109. https://doi.org/10.4000/enquete.263

Padiou, I. (sous presse). La fabrique de l'étranger au niveau stato-national : La langue comme indice du degré d'altérité. *Cahiers de l'ILOB*, 12.

Perrin, L. (2004). Polyphonie et autres formes d'hétérogénéité énonciative : Bakhtine, Bally, Ducrot, etc. *Pratiques*, *123–124*, 7–26.

Quijano, A. (2007). « Race » et colonialité du pouvoir. *Mouvements*, *51* (3), 111–118.

Rosa, J. et Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, *46* (5), 621–647. https://doi.org/10.1017/S0047404517000562

Ruiz de Elvira, L. et Saeidnia, S. A. (2020). *Les mondes de la bien-faisance. Pour une nouvelle analyse des pratiques du « bien »*. CNRS Éditions.

Rutazibwa, O. U. (2014). In the name of human rights: The problematics of EU ethical foreign policy in Africa and elsewhere. *Afrika Focus*, *27* (1), 96–101. https://doi.org/10.1163/2031356X-02701007

Schegloff, E. A. (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, *97* (5), 1295–1345.

Spaëth, V. (1998 *). Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*. CIRELFA-Agence de la francophonie. https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01429433

Vandermeulen, K. (2013). Langue et intégration en contexte migratoire. Quelle dialectique dans la politique d'intégration linguistique française ? Dans V. Castellotti (dir.) *Le(s) Français Dans La Mondialisation* (p. 125–41), E.M.E.

Veronelli, G. (2019). La colonialidad del lenguaje y el monolenguajear como práctica lingüística de racialización. *Polifonia*, *26* (44), 146–159.

Vigouroux, C. B. (2017). Rethinking (un)skilled migrants: Whose skills, what skills, for what, and for whom? *The Routledge Handbook of Migration and Language*, May, 312–329. https://doi.org/10.4324/9781315754512

Vigouroux, C. B. (2019). Language and (in)hospitality. *Language, Culture and Society*, *1* (1), 31–58. https://doi.org/10.1075/lcs.00003.vig

Vion, R. (1992). *La communication verbale, Analyse des interactions*. Hachette Supérieur.

Von Esch, K. S., Motha, S. et Kubota, R. (2020). Race and language teaching. *Language Teaching*, *53*(4), 391–421. https://doi.org/10.1017/S0261444820000269

Weeks, P. A. D. (1985). Error-correction techniques and sequences in instructional settings: Toward a comparative framework. *Human Studies*, *8* (3), 195–233. https://doi.org/10.1007/BF00142993

Zaccaï-Reyners, N. (2008). Quelques tonalités de la relation d'aide institutionnelle. Dans Giuliani, F., Laforgue, D. et Payet, J. (dir.), *La voix des acteurs faibles: De l' indignité à la reconnaissance* (p.231–243). Presses universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.13086