

Wallenhorst, N., 2020, « Education au désaccord et apprentissage de l'hospitalité », in A. Wagener, L. Nicolas (dir.), *La valeur du désaccord*, Paris, Editions de la Sorbonne.

Education au désaccord et apprentissage de l'hospitalité – Analyse d'un dispositif pédagogique d'expression du désaccord

Nathanaël WALLENHORST

Notice bio-bibliographique

Nathanaël WALLENHORST est docteur en Sciences de l'éducation (Université Paris 13) et *Doktor der Philosophie (Freie Universität Berlin)*. Il est qualifié par la section 70 et la section 19 du CNU et est maître de conférences à l'UCO. Il est l'auteur de *L'école en France et en Allemagne, Regards de lycéens, comparaisons d'expériences scolaires* (Bern, Peter Lang, 2013), de *Refonder l'école*, (Audiolivres, Feuillage éditions, Angers, 2015), *Éduquer l'homme augmenté – Vers un avenir postprométhéen* (avec François Prouteau et Dominique Coatanéa, Le bord de l'eau, 2018) et *L'Anthropocène décodée pour les humains* (Le Pommier, 2019) ainsi que d'articles sur les pédagogies de l'enseignement supérieur.

Résumé

Ce chapitre, qui s'inscrit dans le champ des Sciences de l'éducation, consiste en l'étude d'un « petit objet », l'expression du désaccord dans l'espace de la classe, à partir d'un dispositif pédagogique mis en œuvre au sein d'une formation universitaire. La description du matériau recueilli permet une analyse pédagogique de l'éducation au désaccord, entre apprentissage de l'écoute et apprentissage de la parole. Celle-ci conduit ensuite à une interprétation politique d'un enjeu sous-jacent à ces situations de désaccord : l'apprentissage de l'hospitalité.

Mots-clés

Désaccord, citoyenneté, hospitalité, classe, éducation politique

INTRODUCTION – LA CLASSE, DE L'ACCORD AU DÉSACCORD

Que se passe-t-il en classe ? Accord ou désaccord entre les élèves ? Et entre les élèves et l'enseignant ? Lorsque la classe est étudiée dans une perspective comparatiste, elle apparaît bien souvent en France comme le lieu de l'adhésion et de l'accord (OSBORN *et al.*, 2003 ; BROADFOOT et OSBORN, 1994, p. 68 ; GROUX, HELMCHEN, FLITNER, 2006 ; SCHELLE, HOLLSTEIN, MEISTER, 2012 ; WALLENHORST, 2010, 2013). En général, les élèves, comme les étudiants, apprennent en classe à être d'accord avec l'enseignant. Il est celui qui a officiellement le droit de parler et c'est de lui que proviennent les savoirs à s'approprier. En France, la classe est l'espace de l'enseignant. Il

est celui qui transmet les savoirs et autour duquel les élèves se mettent d'accord.¹ Mais la classe en France est également le lieu de la démission des élèves qui arrêtent d'apprendre. C'est aussi parfois le lieu de l'opposition et de la revendication, le lieu du dénigrement et de la non reconnaissance. Elle peut même être un espace d'expression de violence (DEBARBIEUX, 1996, 1999 ; DUBET, 1991 ; DUBET et MARTUCCCELLI, 1996). Dans quelles conditions le désaccord dans l'espace de la classe peut-il, en France, prendre une autre forme que la démission des apprentissages, la non-reconnaissance de l'enseignant ou la violence à l'égard de ses pairs ? Que se passe-t-il lorsque la classe devient en France un lieu d'expression du désaccord, dans la reconnaissance affective (HONNETH, 2004a, 2004b) et l'écoute de chacun ? Par ailleurs, si l'essence de l'éducation est bien la préparation du citoyen à sa vocation politique (ARENDRT, 1972), quelle valeur politique peut prendre l'expression du désaccord dans l'espace de la classe ?

Ce chapitre porte sur le « petit objet » de l'expression du désaccord dans la classe. Cette contribution pédagogique, conçue comme un partage d'expérience, met au travail les liens entre éducation au désaccord et apprentissage de l'hospitalité, à partir de la description puis de l'analyse et enfin de l'interprétation de situations rencontrées dans le cadre de la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique mobilisant le désaccord dans l'enseignement supérieur. Le matériau présenté a été recueilli dans notre journal de bord rédigé à l'issue des sept séances de trois heures d'un cours réparti sur neuf mois et donné durant quatre années (soit 84 heures d'observations). Il s'agit d'un enseignement d'introduction à la sociologie intitulé « Enjeux de société » dispensé auprès d'étudiants préparant un diplôme d'université de niveau bac+1 intitulé « OPEN – Orientation Projet Engagement ». Cette formation est à destination d'étudiants en demande d'aide dans la construction de leur projet d'orientation, qu'ils soient néo-bacheliers ou en situation de réorientation (après un échec universitaire ou suite à l'obtention d'un diplôme). La singularité de cette année d'étude est l'association à la formation académique d'un dispositif de travail sur son projet d'orientation (estudiantin et professionnel).

Cette recherche, prenant un dispositif pédagogique pour point de départ, n'est pas sans poser des questions. En effet, la pédagogie est caractérisée par l'articulation de trois composantes. La première d'entre elles est praxéologique : la pédagogie renvoie à un ensemble de pratiques et de savoirs faire. Elle est un geste du pédagogue en relation avec les étudiants. La deuxième est théorique : le pédagogue, lorsqu'il agit, convoque des ensembles notionnels. Son action est orientée par ses conceptions éducatives. Mais la pédagogie ne peut se départir d'une troisième composante, axiologique : elle est fondée sur un ensemble de valeurs. Le pédagogue valorise certains comportements et attitudes et en dévalorise d'autres. Il poursuit des objectifs de transformation chez les étudiants avec lesquels il interagit. Cela signifie qu'il n'existe pas de neutralité axiologique en pédagogie et que la pensée pédagogique est nécessairement normative. Comme toute proposition de pensée pédagogique, cette contribution est au cœur d'une articulation complexe entre théorie, praxéologie, et axiologie.

Nous proposons à travers ce chapitre un retour sur un dispositif que nous avons mis en œuvre et qui repose sur des présupposés normatifs forts. Parmi ceux-ci nous pouvons relever le fait que le dialogue et l'expression du désaccord dans l'espace de la classe permettent un apprentissage de la citoyenneté, ou le fait qu'il soit nécessaire d'accorder un primat à l'écoute sur la parole, ou encore que le pédagogue soit caractérisé par sa fonction politique. Dans la production de savoirs sociologiques, cette posture amène des biais : il est en effet difficile d'être à la fois celui qui définit et pose des normes et celui qui évaluerait les effets sur les étudiants. Mais ce qui est visé ici n'est pas la réalisation d'une enquête sociologique. Cette recherche s'insère dans un courant des sciences

¹ Il en va différemment dans les pays nord-européens marqués par le protestantisme. Avec sa libre lecture de la Bible, et l'accès direct aux savoirs sans la médiation cléricale, le protestantisme a apporté du renouveau dans la vie sociale qui n'a plus eu un seul centre de normalisation. Le protestantisme en Europe s'est accompagné progressivement d'un renouvellement des conceptions éducatives, jusqu'à l'émergence de la notion de *Bildung* en Allemagne dans un courant piétiste à partir de la fin du 18^{ème} siècle. La classe est progressivement devenue un espace multipolaire, rendant de ce fait possible le débat et le désaccord.

de l'éducation et de la formation où c'est à partir de l'engagement concret du chercheur dans l'activité que sont pensées des situations pédagogiques et éducatives. Ainsi, ce travail vient nourrir une épistémologie de la pratique articulée avec une approche praxéologique de la connaissance (ALBERO et BRASSAC, 2013 ; ALBERO et GUÉRIN, 2014 ; THIEVENAZ, 2014) en proximité avec l'épistémologie des dispositifs de recherche-action (VAN DER MAREN, 2003 ; DUPRIEZ, CORNET, 2005 ; DUBOST, LEVY, 2002 ; CORBILLON, ROUSSEAU, 2005). Cette épistémologie de la pratique éducative et formative à l'Université met en évidence l'importance de la pratique pour le chercheur dans la production scientifique et dans le développement de théories pédagogiques. Après avoir été particulièrement investie au début du 20^{ème} siècle avec les « pédagogies nouvelles », la pensée pédagogique rencontre aujourd'hui un réel essoufflement (et les recherches mobilisant le numérique en pédagogie ne parviennent pas à lui redonner un nouveau souffle). Ce type de recherche, s'il prend le risque de l'imbrication avec une pensée normative, apparaît en revanche nécessaire dans le développement de la pensée pédagogique.

La première section est consacrée à la description de ce dispositif suscitant l'expression du désaccord dans l'espace de la classe ainsi qu'à la présentation du matériel recueilli lors de ces situations d'enseignement. Ce matériel est analysé dans la deuxième section dans une perspective pédagogique portant sur l'éducation au désaccord, entre apprentissage de l'écoute et apprentissage de la parole. La troisième section consiste en une interprétation politique d'un enjeu sous-jacent à ces situations d'expression du désaccord dans la classe : l'apprentissage de l'hospitalité.

DISPOSITIF D'EXPRESSION DU DÉSACCORD DANS L'ESPACE DE LA CLASSE

– DESCRIPTION DU MATÉRIAU

Présentation du dispositif pédagogique

Le dispositif expérimenté propose une inversion du début de cours qui ne commence pas par la transmission du contenu préparé par l'enseignant mais par une question (« Où en êtes-vous ? », « Quelles sont vos questions théoriques du moment ? », « Que se passe-t-il en ce moment ? »...).² Cette introduction est généralement suivie d'un moment d'attente jusqu'à ce que des étudiants prennent la parole et qu'il se passe quelque chose. Durant ces moments de silence, nous devons paradoxalement trouver de l'énergie pour ne pas parler. Les étudiants attendent en effet de l'enseignant qu'il « fasse cours », situation sociale qui le contraint à parler. Hormis notre invitation, c'est par la parole de l'étudiant que débute l'enseignement.³

Ensuite la séance dans son ensemble est conçue comme un espace de débat et d'expression du désaccord dans la classe. Chaque fin de séance se termine par la présentation du travail à réaliser pour la fois prochaine qui a lieu un mois plus tard. Le travail se présente toujours sous la même forme : les étudiants doivent se retrouver deux fois (si possible autour d'un dîner pour asseoir la convivialité) pour une durée d'au moins trois heures et réaliser la lecture suivie d'un petit ouvrage, ou de chapitres choisis d'un livre, ou d'articles.⁴ Ils doivent lire le texte dans son intégralité et échanger entre eux comme bon leur semble. A l'issue de la lecture, ils doivent écrire collectivement un texte de 4000 signes portant sur leurs interactions et les questions qu'ils se sont posées qu'ils nous adressent une semaine avant la première séance. La consigne est de ne pas rédiger de fiche de lecture mais bien d'écrire ce texte dans le désaccord ou le débat, en mentionnant les points de

² Ce type de début de cours comporte des similitudes avec le « Quoi de neuf » de FREINET (1964).

³ Nous avons constaté qu'une des conditions de réussite de ce dispositif est d'écouter et de poser des questions aux étudiants en étant vigilant à n'apporter aucun contenu. Toute question posée par un étudiant est une opportunité d'alimentation d'un débat lorsque nous renvoyons la question posée à l'étudiant ou au groupe. Un apport de contenu de notre part ou une réponse aux questions posées par les étudiants reporte l'entrée des étudiants dans le débat. Lors de la première séance les réticences des étudiants sont significatives : il faut du temps pour accepter que l'enseignant ne répondra pas aux questions posées.

⁴ Comme, par exemple, *Manifeste convivialiste* des CONVIVALISTES ; les ouvrages de la collection « La République des idées » dirigés par Pierre ROSANVALLON au Seuil ; *L'homme économique et le sens de la vie* de Christian ARNSPERGER ; *Le Dictionnaire de la pensée écologique* dirigé par Dominique BOURG et Alain PAPAUX...

divergence entre eux.⁵ Après avoir terminé cette rédaction collective, ils choisissent des musiques contemporaines comportant un lien avec la conversation qu'ils viennent d'avoir et les écoutent ensemble. Enfin, ils choisissent une chanson qu'ils mentionnent en annexe de leur texte. Ces différents éléments servent à nourrir les débats des étudiants en classe, mais ils ne font pas l'objet d'une reprise systématique de notre part. Les étudiants se saisissent du travail groupal préparatoire réalisé comme ils le souhaitent dans la classe. Les débats sont régulièrement rythmés par l'écoute d'une musique contemporaine sur la thématique travaillée, ce qui vient relancer les interactions entre les étudiants et provoquer leur pensée.⁶ Nous allons exposer ci-après quelques échanges qui ont eu lieu entre les étudiants. Cette sélection d'extraits de débats permet d'illustrer la façon dont certains débats ont lieu sur fond d'écoute et d'accueil tandis que d'autres se déroulent sur fond de rejet de celui qui parle.

Les premières séances

Il arrive que les questions posées en début de cours génèrent un silence vécu comme désagréable par les étudiants. Un ensemble d'obstacles doivent effectivement être levés pour parler : celui de la pratique de non-collaboration avec l'enseignant (DUBET, MARTUCCELLI, 1996), celui de l'exposition de soi face au groupe, et celui de la non compréhension du dispositif proposé. Lorsque le silence s'installe plusieurs minutes, nous avons compris en fin d'année dans les bilans écrits qu'il pouvait faire place à un malaise chez certains étudiants. Ces moments de silence en début de cours peuvent générer un ennui chez les étudiants, l'impression d'un vide inutile, ou d'une perte de temps. « A quoi ça sert ce qu'on fait ? Ou ce qu'on fait même pas ? », demande à nouveau Justine une dizaine de minutes après le début de la séance du 13 octobre 2014. « Vous pourriez pas nous orienter un peu ? », questionne Arnaud. Marie l'arrête : « Nan mais t'a rien compris, il dira rien. Il fait ça pour qu'on se pose des questions ». Aurélie continue : « C'est vrai, quoi, pour une fois qu'on peut dire ce qu'on pense. » Arnaud reprend : « Ce qu'on pense, mais on sait même pas sur quoi il faut qu'on pense ! ». Puis Aurélie, à nouveau : « On n'est pas libre, on n'est jamais libre. On est conditionnés. On est tous là, assis sur nos chaises, conditionnés à rien dire. » Marie continue sur cette question de la liberté : « Ça veut dire quoi être libre ? Je suis d'accord avec Aurélie : on n'est jamais libre, ça existe pas la liberté. Je l'avais vu en terminale en philo : tout ce qu'on est, même si on s'en rend pas compte, on l'a appris. » Margot l'interrompt : « Ben là t'es quand même libre de dire ce que tu viens de dire ! ». Mais Marie continue : « L'école c'est une machine pour pas penser. C'est pour ça qu'on gratte, comme ça on pense pas. On note tout ce que dit le prof et comme ça on pense pas à penser. »

Comme Aurélie dans le passage ci-dessus, il arrive régulièrement que l'espace de libre expression au sein de la classe fasse l'objet d'une discussion, entre utilité et inutilité. Lors de la séance du 17 novembre 2014, Guillaume dit : « Moi je suis content qu'on puisse dire ce qu'on pense ». Ce à quoi Juliette répond : « Oui, mais nous on n'est pas formés, c'est pas notre métier de faire cours. » Guillaume continue : « Tu réalises ce que tu dis ? Tu as 19 ans et au final tu préfères apprendre ce que dit quelqu'un d'autre plutôt que de réfléchir à ce que tu penses. » Puis Juliette, à nouveau : « Moi sur la sociologie je pense rien. Il faut d'abord qu'on nous apprenne. » Et Aurélie : « Mais tu

⁵ Ce travail entre chaque séance a pour objectif de familiariser les étudiants avec l'écoute des points de vue de chacun des membres de leur groupe. Il s'agit d'apprendre à débattre et d'échanger sans focaliser son attention sur un texte à comprendre mais en l'utilisant comme un point d'appui pour penser. Les textes lus par les étudiants viennent nourrir les prises de parole et la pensée qu'ils pratiquent en cours. Dans la réalisation de ce travail les étudiants sont confrontés à des savoirs en dehors d'une transmission de la part de l'enseignant.

⁶ L'écoute dans l'espace de la classe d'une musique habituellement auditionnée chez soi facilite ces liens nécessaires entre la vie de l'étudiant et ses études, permettant ainsi aux outils conceptuels travaillés de trouver une utilité dans la compréhension des éléments qui composent le quotidien de l'étudiant. Lorsque l'objet d'échanges et de débat dans la classe est une musique aux sonorités contemporaines connue de plusieurs étudiants, cela facilite les prises de parole. Voici quelques exemples de musiques écoutées en classe : (« Plus rien » des COWBOYS FRINGANTS, « Rallumeurs d'étoiles » ou « Sans haine, sans arme et sans violence » d'HK ET LES SALTIMBANKS, « Blizzard » de FAUVE, « Les bienveillants » de DISIZ, « Faute de français » de LINO et DOKOU, « Lettre à la république » ou « Constat amer » de Kery JAMES).

vis dans une société. T'as un jeans Levis et tu bois du coca. T'as pas besoin qu'on t'apprenne la sociologie pour comprendre la société et qu'on est des consommateurs. Et qu'au final on meurt, même avec notre jeans Lévis. » Puis Louis : « Justement moi ça m'énerve que tout tourne autour du fric, tout le temps. »

Quelques thématiques abordées

Les thématiques abordées par les étudiants sont très diverses et généralement en lien avec l'actualité. Dans cette partie nous en présentons cinq : l'écologie, la comparaison internationale, l'écoute de la chanson « Suicide social » d'ORELSAN, le mariage pour tous, et l'accueil des étrangers. Ces étudiants ont des textes à lire chez eux avant chacun des séances qui peuvent orienter les débats ; en revanche dans l'espace de la classe les thématiques d'échanges sont choisies par le groupe d'étudiants avec une très faible orientation de notre part. C'est souvent le désaccord entre les étudiants qui finalise un choix de thématique : n'étant pas d'accord, ils commencent naturellement à débattre.

Ecologie

Les thématiques écologiques sont régulièrement abordées par les étudiants. Lors de la séance du 12 octobre 2015, à l'approche de l'organisation de la COP 21 par la France en novembre de cette même année, les étudiants échangent des éléments de diagnostic écologique articulés avec des propositions de pratiques écologiques. Le débat est vif, animé. Les prises de parole s'enchaînent. Anaïs n'est pas d'accord avec Jan sur l'importance de la surexploitation du sable dans l'équilibre global. Pour Anaïs il s'agit d'un problème écologique méconnu mais aux conséquences terribles sur plusieurs populations. Pour Jan les problématiques énergétiques ont ceci de supplémentaire par rapport à la question des sables qu'elles sont le moteur même de l'économie et que les dégâts sont beaucoup plus conséquents. Ils dialoguent et ne sont pas d'accord. Le débat se poursuit durant trente minutes entre plus de dix étudiants sur la question de la consommation de viande.

Comparaison internationale

A un moment donné dans l'année, si les étudiants n'en ont pas parlé spontanément, nous leur demandons s'ils ont déjà vu une classe à l'étranger lors d'un séjour linguistique au collège ou au lycée, ou lors d'une expérience ERASMUS. Les prises de parole sont alors immédiates. Le 16 décembre 2013, Charlotte : « Je suis déjà allé en Suède. La relation avec les profs elle a rien à voir, elle est beaucoup plus proche. Ils vont au ciné ensemble, ils vont même goûter chez le prof. » Puis Jean-Baptiste : « Aux Etats-Unis, quand j'y suis allé en ERASMUS, les étudiants, ils travaillent avant le cours et il n'y a pas de cours. Ils posent des questions au prof. Ils travaillent beaucoup. Mais ils payent 28 000 dollars par an. » Martin continue : « Moi je suis allé faire un stage dans une école au Danemark. Y'a pas de grilles ! Les enfants ils sont dans la cours de récréation et il n'y a pas de grilles ! La cour elle donne sur la rue ! Ils peuvent rentrer chez eux comme ils veulent ou se faire kidnapper. Mais en fait ils ne partent pas et y'a pas de kidnapping. » Enfin Hélène : « Moi je suis allée au Sénégal pour faire un stage dans une école. Ça n'a rien à voir. Ils frappent les enfants avec un bâton. Ça m'a choquée. Je pleurais même les soirs. Dès que les enfants se souviennent pas, ils les frappent, jusqu'à ce qu'ils se souviennent. Et ça marche pas : plus ils frappent et moins ils se souviennent. Ils aiment pas les enfants. » La mention de ces expériences à l'étranger, qui diffèrent de leur expérience française, conduit progressivement les étudiants vers un débat marqué par le désaccord. Leurs avis divergent sur la relation aux enseignants par exemple : doivent-ils être proches ou distants des élèves ? Doivent-ils transmettre des savoirs avec autorité ou accompagner les élèves avec attention ?

« Suicide social »

Le 6 avril 2015, au moment de la pause, Aurélie vient nous voir, très enthousiaste, pour nous demander s'il est possible que nous écoutions « Suicide social » d'ORELSAN à la reprise de la séance en précisant « ça va pas faire l'unanimité mais on pourra en parler ». Nous acceptons sans connaître la chanson en question. Lorsque nous annonçons la façon dont nous allons reprendre nous entendons un étudiant dire à voix basse à son voisin « c'est glauque » et percevons quelques oppositions implicites dans la salle. Nous mentionnons alors de façon réflexe « Je ne connais pas cette chanson, mais cela sera intéressant d'en parler après l'avoir écoutée si nous ne sommes pas tous d'accord. » Cette chanson, qui commence par « Aujourd'hui sera le dernier jour de mon existence. La dernière fois que je ferme les yeux », se poursuit par l'ensemble des adieux du narrateur à toutes les catégories d'individus qu'il dénigre violemment, et se termine par la détonation d'un pistolet. Nous sommes perturbés par l'écoute de cette chanson et nous n'identifions pas la façon dont organiser un échange après son écoute, autre que sur la thématique du suicide. Celle-ci nous semble risquée à aborder. Nous avons eu peur de ce qui aurait pu être dit par le groupe. Après quelques mots de réassurance ou de redynamisation nous informons les étudiants qu'il n'y aura pas d'échanges.

Mariage pour tous

Le 17 décembre 2012, au moment des réflexions parlementaires relatives au mariage pour tous, les étudiants se saisissent de cette thématique et débattent en classe. Nous avons affaire à des prises de paroles situées comme celle de Lucie : « Je ne comprends pas comment on peut être contre le mariage pour tous. Il y a déjà 8 pays en Europe où les homosexuels ont droit au mariage : Belgique, Danemark, Espagne, Portugal... Je comprends pas vos arguments, ils sont pas clairs. Je vois pas où est le problème » ou celle, opposée, de Thomas qui se réfère pourtant lui aussi aux évolutions sociétales et juridiques : « Je ne vois pas pourquoi les homosexuels ont besoin de se marier alors qu'il y a déjà le PACS. Qu'est-ce que ça apporte en plus ? ». Sur les 30 personnes présentes, nous identifions deux groupes aux contours particulièrement définis : ceux qui étaient « pour » et ceux qui étaient « contre », avant même leur participation à ce débat. Seuls une dizaine d'étudiants ne prennent pas position en n'étant « ni pour », « ni contre » comme Benoît qui déclare : « C'est bizarre que tout d'un coup tout le monde ait envie de se marier alors que c'était plus la mode ! ». Nous demandons aux étudiants de constituer trois groupes : les étudiants en faveur de la loi d'un côté de la salle, ceux contre de l'autre, et les dix étudiants sans avis autour des deux groupes en présence. Ce qui est marquant n'est pas tant les prises de parole sur cette thématique, qu'une tension palpable au cours des échanges, perceptible dans les agacements, les retraits du débat de Lucie et Thomas vers la fin de la séance, et les apartés où il est possible d'entendre « ça m'énerve », « ça me saoule », « c'est de la discrimination », ou encore « c'est jugeant ».

Accueil des étrangers

Le 13 mai 2013, lors d'un débat au cours duquel les étudiants abordent leur politisation familiale, Sylvain se déclare « membre de "Génération identitaire", un parti d'extrême droite pour les jeunes » et développe une position de fermeture vis-à-vis des étrangers. Sa position est catégorique : ce n'est pas à la France, avec l'ensemble des difficultés qu'on rencontre, d'accueillir des migrants, « même s'ils fuient la guerre ». Sa prise de parole cristallise des réactions épidermiques dans le groupe « Je trouve ça franchement raciste ce que tu dis » rétorque Anne-Lise, « Non mais laisse tomber il est dans son trip » renvoie Thomas. Nous entendons quelques commentaires à voix basse. Sylvain ne dit rien. Un peu plus tard, lors de la même séance, Lucie fait le constat que « de toute façon on sera jamais d'accord ». Charly enchaine de la façon suivante : « Je trouve que c'est dommage. On pourrait être tous d'accord, ça serait mieux. Je me demande souvent comment on pourrait faire pour

être tous d'accord, tous les êtres humains. Ça serait bien comme ça il n'y aurait pas de guerre. » Puis Claire lui répond : « Ça arrive parfois ce que tu dis. Ça s'appelle une dictature. »

ÉDUIQUER AU DÉSACCORD – ANALYSE PÉDAGOGIQUE

L'objectif pédagogique poursuivi par la mise en œuvre de ce dispositif n'est pas d'abord de permettre aux étudiants d'apprendre la rhétorique et l'argumentation, mais l'écoute de l'autre. Les situations décrites précédemment n'atteignant pas cet objectif sont importantes dans la mise en exergue et l'analyse de l'expérience des étudiants. Dans cette section nous exposons les raisons pédagogiques pour lesquelles nous utilisons ce dispositif : apprendre à écouter et apprendre à parler.

Apprendre à écouter

Un des objectifs de ce dispositif accordant de la valeur à l'expression du désaccord dans l'espace de la classe est que les étudiants apprennent à attribuer de la valeur à l'écoute de la parole de l'autre, donc à leur pair qui s'exprime. Les concepts de reconnaissance affective (HONNETH, 2004a) et d'hospitalité (LAMARRE, 2012) apparaissent saillants pour analyser les situations rencontrées. L'écoute est première : l'enseignant (celui qui sait ou est censé savoir) veille à se taire pour que l'étudiant (celui qui ne sait pas ou ne sait pas qu'il sait) apprenne à savoir et soit écouté par l'enseignant et ses pairs. L'écoute permet ici à l'autre de devenir visible. En connaissant davantage l'expérience de l'autre dans l'espace social qu'est la classe, cela permet de le reconnaître comme individu social et de ce fait, de le rendre visible : « Contrairement à la connaissance qui est un acte cognitif non public, la reconnaissance dépend de moyens de communication qui expriment le fait que l'autre personne est censée posséder une "valeur" sociale. » (HONNETH, 2004b, p. 141). L'expression du désaccord dans l'espace de la classe, sur fond de primat de l'écoute sur la parole, peut avoir pour intérêt de signifier à l'autre qu'il possède une valeur sociale.

Ce dispositif a pour visée la participation à une anthropo-formation théorisée par PINEAU (2003). Les apprentissages parfois réalisés par les étudiants sont de trois types : *primo*, apprendre à reconnaître celui qui parle comme un alter ego. Même si je ne suis pas d'accord avec lui, il a une capacité de pensée et de subjectivation. *Secundo*, apprendre l'hospitalité en essayant d'accueillir ce qui est dit et d'ouvrir ses représentations pour faire une place à la pensée de l'autre, sans la rejeter *a priori* et sans se sentir menacé par cette pensée étrangère. L'objectif pédagogique des interactions n'est pas d'apprendre à vaincre mais de faire preuve d'hospitalité afin que la classe devienne un lieu d'accueil des différences. L'objectif est que tous s'expriment et que chacun apprenne à faire preuve d'hospitalité. En effet, apprendre à s'écouter est un apprentissage fondamental et il s'agit là du « défi auquel se trouvent confrontées les sociétés postmodernes » (ROBIN, 2015, p. 48). Essayer de comprendre l'autre est un enjeu de l'éducation dans la période contemporaine (MORIN, 2000, p. 103). *Tertio*, apprendre à être en relation de façon confrontante, dans le respect des différences mutuelles.

Cela ne va pas de soi et il arrive parfois qu'un étudiant cherche trop à convaincre ou devienne méprisant à l'égard de ses pairs moins à l'aise dans la mobilisation d'outils conceptuels. Cette situation a été rencontrée avec Frédéric, passionné par ces espaces au sein desquels il peut prendre la parole. Il n'hésite pas à dire ce qu'il pense et à développer ses conceptions des thématiques abordées. Lundi 18 novembre 2013 il a développé sa conception de la liberté en relation avec l'école. Jan n'était pas d'accord avec lui. Disposant d'une plus forte capacité d'argumentation et de conceptualisation, il a conclu l'échange par une définition de la liberté s'apparentant à une définition de dictionnaire. Lundi 18 décembre 2013, lors d'un débat sur la société de consommation il a expliqué à Mathieu combien il se trompait en pensant que « l'homme peut vivre sans avoir la consommation pour moteur ». Pour Frédéric la consommation est inhérente au fait de vivre à plusieurs. Le 13 janvier 2014, Frédéric a expliqué à Charlotte la façon dont elle était dans l'erreur en pensant que la diminution de la consommation de viande de bœuf pouvait avoir un impact

écologique significatif. Il argumente en parlant fort et Charlotte ne répond pas. Frédéric cherche effectivement à vaincre et nous ne nous sommes pas suffisamment positionnés comme enseignants pour que la parole de chacun soit entendue. La confrontation est fondamentale mais nécessite une éducation et une régulation.

Par ailleurs, lors des séances au cours desquelles les étudiants avaient débattu du mariage pour tous, ils avaient largement pris la parole et le débat avait été animé. Nous étions satisfaits du travail réalisé, mais nous n'avions pas identifié sur le moment que les étudiants ne s'étaient pas écoutés. Les étudiants ont parlé et chaque prise de parole n'a fait que renforcer leur position. Notre animation avec la constitution de groupes situés et positionnés dans l'espace n'a fait que renforcer le positionnement des étudiants et a entravé la capacité d'écoute et de mobilité représentationnelle. Nous avons perçu ce durcissement plus tard en comprenant que l'organisation de ce débat en classe avait participé à la consolidation des positions personnelles et à la cristallisation de conflits. Au cours de ces moments de débat, certaines prises de parole ne visaient ni l'écoute de l'autre, ni la construction d'une argumentation fédératrice, mais étaient mues par le besoin d'exprimer le dégoût de l'opinion de l'autre, devenu opposant. Le désaccord dans cette situation a participé à la radicalisation de la position des différents protagonistes. Quelle a été la valeur formatrice de l'expression du désaccord dans l'espace de la classe dans cette situation ? Elle nous apparaît plutôt ténue : les étudiants ont expérimenté un conflit dont nous pouvons dire qu'il a participé à la création d'un lien social sans respect mutuel. Ces deux exemples renvoient à l'importance de l'enseignant dans l'apprentissage du crédit que l'étudiant peut accorder à l'autre et à sa parole. Il semblerait que l'expression du désaccord ne devienne formative que lorsque le désaccord s'exprime sur fond de reconnaissance de l'autre et d'hospitalité à l'égard de sa parole et de sa pensée. Reconnaissance et hospitalité sont deux apprentissages qui peuvent être stimulés par la modification des transmissions du savoir induite par ce dispositif. Dans l'échange entre Justine et Martin sur la question du sable ou des ressources énergétiques, ils sont en désaccord. Mais celui-ci a lieu sur fond de reconnaissance de l'autre comme alter ego et d'écoute de sa parole.

Dans l'ouverture de la classe au débat et à la recherche de l'expression du désaccord, l'enseignant prend le risque qu'il se passe des interactions moins maîtrisées. C'est ce qui s'est passé dans le cas de l'écoute de la chanson « Suicide social » qui incarne le désespoir du monde contemporain et de l'existence humaine. Lorsque l'enseignant ne transmet plus de savoirs, comme c'est le cas dans le dispositif décrit, pour que la classe puisse continuer d'être un espace formatif et éducatif, l'enseignant doit investir sa fonction de discernement (ce qui n'a pas été suffisamment réalisé dans cette situation) et se positionner lorsque les prises de paroles éloignent des objectifs poursuivis.⁷ L'écoute de cette chanson aurait pu être particulièrement intéressante pour mettre en place un processus formatif d'apprentissage de l'écoute à partir du désaccord dans l'espace de la classe. L'échec de cette séquence pédagogique est lié à notre crainte de ne pas réussir à entendre ce que les étudiants auraient pu dire sur l'ampleur de leur souffrance existentielle. « Jusqu'où arriverons-nous à entendre l'autre dans son expérience ? » a été notre question lors de cette chanson. Or, la pertinence de l'écoute de « Suicide social » dans l'espace de la classe est justement que Orelsan montre que l'intimisation de la souffrance existentielle – partagée par de nombreux étudiants – est socialement construite. Ici c'est la peur de l'autre qui a entravé la fonction pédagogique de l'expression du désaccord dans l'espace de la classe.

Apprendre à parler

Les réactions des étudiants lors des premières expérimentations de ce dispositif mettent en évidence la façon dont, en cours de scolarité, les élèves ne sont pas éduqués au débat et à la critique. Effectivement le silence ou le chahut non collaboratifs sont les deux armes que les étudiants ont

⁷ Dans ce cas précis où nous avons été pris de cours nous n'avons pas su investir pédagogiquement l'écoute de cette chanson. Le débat aurait pu porter sur les différentes catégories mentionnées et sur l'usage fondé ou non des stéréotypes sociaux (« campagnards », « bobos »).

appris à manipuler au cours de leur scolarité pour s'opposer à l'enseignant et créer des alliances entre pairs (DUBET et MARTUCCELLI, 1996). En France, le rapport à la parole dans la classe est assez singulier. L'élève est rarement dans une fonction d'animation ou de transmission : il se tait ou chahute et bavarde. La classe est l'espace de la parole de l'enseignant à laquelle l'élève est tenu d'adhérer. Notre silence, comme enseignant, permet à certains étudiants de prendre conscience de leur propre silence dans la classe. Ce dispositif vise une stimulation du processus de subjectivation, à partir de la mise en exergue de l'importance de ce qui a lieu en classe dans la socialisation. Cela révèle par ailleurs la force socialisatrice de la scolarisation. Éduquer au désaccord suppose d'apprendre à écouter mais aussi d'apprendre à parler.

Dans l'enseignement universitaire en premier cycle, l'étudiant n'a pas la responsabilité de problématiser les savoirs (FAVRE, 2011), il doit d'abord apprendre à les réceptionner. Cela peut générer une attitude passive de l'étudiant dans sa formation intellectuelle. Confronter l'étudiant à un vide peut être parfois nécessaire pour qu'il initie une démarche intellectuelle. Le vide peut effectivement être créateur (BOUTINET, 2010). Ce dispositif contraignant les étudiants à une attitude active peut être vécu par certains comme violent car il déloge du repos de la passivité habituelle en classe et contraint à une responsabilité : celle de se saisir d'un espace vide pour apprendre à penser par soi-même, dans la relation aux autres, en présence de l'enseignant. La classe devient ainsi progressivement un espace d'apprentissage, d'expérimentation et d'initiation de sa pensée avant d'être un espace d'écoute d'une pensée élaborée par ailleurs. Au début du processus, en septembre et octobre, l'interrogation des étudiants porte sur la fonction de l'enseignant : « Quelle est sa fonction s'il ne transmet plus ? ». Cette interrogation est conjointe avec celle du rôle de l'étudiant dans la classe qui passe de : « Que devons-nous faire et penser ? », à : « Que pouvons-nous faire et penser ? ». Certains étudiants réalisent que le savoir peut faire l'objet de débat ; parfois que c'est dans le débat que le savoir émerge.

Comme dans d'autres dispositifs déployés dans l'enseignement supérieur – actuellement marqué par des inflexions pédagogiques (REGE COLET et ROMAINVILLE, 2006 ; REGE COLET *et al.*, 2011 ; GUILLAUMIN, 2012 ; MAUBANT, 2013) – les étudiants sont directement en relation avec les savoirs et avec les œuvres. Le développement de la subjectivité passe par l'entrée dans un rapport d'adulte à adulte avec l'enseignant, moins marqué par la soumission au maître et à la transmission de ses savoirs. La lecture d'œuvres par les étudiants entre chaque séance ouvre un espace de liberté dans la relation au maître. « On pourrait distinguer entre une voie courte de l'enseignement, celle du face-à-face entre le Maître et le disciple, et une voie longue, celle qui fait le détour par l'étude des œuvres. Si le Maître est celui qui, par sa présence et par sa parole interprétative, actualise la potentialité enseignante de l'œuvre, celle-ci, en ce que dans son autonomie elle fait médiation entre le Maître et le disciple, ouvre un espace de liberté par rapport à ce que la maîtrise peut comporter de domination. » (LAMARRE, 2006, p. 78).

APPRENDRE L'HOSPITALITÉ – INTERPRÉTATION POLITIQUE

L'expression du désaccord dans le cadre de débats permet à la classe d'être investie comme un espace démocratique d'éducation à la citoyenneté (CANIVEZ, 1990). L'éducation au désaccord, avec cet apprentissage de l'écoute et de la parole, a l'apprentissage de l'hospitalité pour finalité. Le concept d'hospitalité, s'il a été utilisé dans son acception métaphorique et éducative, n'en reste pas moins politique avec cette idée d'accueil de l'étranger chez soi. L'hospitalité éducative obéit aux mêmes ressorts que l'hospitalité politique de l'étranger. Travailler sur l'écoute et l'accueil de l'autre au sein de l'espace de la classe peut avoir des incidences sur l'accueil politique de l'étranger : « C'est à condition d'accueillir l'étrangeté de l'autre et la sienne que le monde cesse de nous être étranger, et nous d'être étrangers au monde, à cette condition que l'hospitalité peut être le propre d'une cosmopolitique. » (TASSIN, 2004, p. 280). Précisons bien évidemment que le lien entre l'hospitalité éducative et l'hospitalité politique n'est pas un lien causal mais corrélatif : l'écoute des arguments de l'autre ne conduit pas nécessairement à l'accueil de l'étranger. Dans l'idée

d'hospitalité, l'étranger est un hôte et non un ennemi (LAMARRE, 2012, p. 33). Ce qui vient d'ailleurs peut être accueilli, en dépit du danger que représente son étrangeté et son altérité, car il porte l'universalité de l'humanité. KANT insiste sur les catégories d'étranger et d'hospitalité qui peuvent devenir des catégories d'une éducation cosmopolitique s'opposant à une éducation nationaliste (LAMARRE, 2012, p. 34).

Partant, nous proposons d'approfondir théoriquement la notion d'hospitalité pour aller plus en avant dans la compréhension possible des ressorts de ce qui peut se passer en classe lorsqu'elle devient un espace d'expression du désaccord. La notion d'hospitalité renvoie à la façon dont LÉVINAS donne priorité à l'autre à travers son visage permettant dans les relations de passer du dévisagement à l'envisagement (POCHÉ, 2003, p. 85). L'être humain a la capacité de se faire le prochain de l'autre et de devenir de cette façon capable d'hospitalité. La notion d'hospitalité intègre une capacité d'engagement, le fait d'« accepter de se mouiller, et donc [de] risquer sa vulnérabilité » (POCHÉ, 2013, p. 60). Cette acception de la notion d'hospitalité n'est pas d'abord réalisée à partir de l'analyse du matériau recueilli, mais à partir d'une visée éducative et politique. L'idéalisme de cette acception de la notion d'hospitalité se situe dans le prolongement de l'idéalisme allemand des *Geisteswissenschaften* (Sciences de l'esprit) et des *Erziehungswissenschaften* (Sciences de l'éducation). Mais cette acception de la notion d'hospitalité est en revanche en rupture avec l'individualisme des *Geisteswissenschaften* et de la *Bildung*, notion centrale des *Erziehungswissenschaften*. En effet, accueillir chez soi l'autre tel qu'il est favorise cette « expérience d'autrui » (GANOCZY, 2013, p. 104) permettant la relation avec l'autre (BOUDOU, 2012, p. 272). Dans le croisement des regards naît la rencontre qui altère (CHALIER, 1993, p. 92). Dans la relation à l'autre, le soi n'est plus la finalité comme il l'est dans la notion de *Bildung*. Cet accueil devient une expérience doublement formatrice et un acte d'anthropo-formation (PINEAU, 2003) : l'autre interroge et altère. Si l'accueil de la parole de l'autre au cœur du désaccord est un acte particulièrement simple – et presque invisible – il n'est en rien anodin.

L'hospitalité, supposant apprentissage de l'écoute et de la parole, permet l'accueil de l'autre et la relation. Pour BELLET (1994), vivre de façon authentiquement humaine c'est apprendre à accorder de l'importance à l'autre et à entrer en relation avec lui, et « l'entre nous » est le lieu d'origine de l'humain. LAMARRE et MONJO mentionnent cette même idée : dans la pensée de LAMARRE, « il n'y a de propre que déjà altéré et n'en finissant pas de s'altérer, car ce n'est pas le propre qui est originaire, mais la relation entre le propre et l'étranger » (2012, p. 45) ; dans celle de MONJO, « l'intersubjectivité [est] le principe de l'humanisation » (2013, p. 98). Au sein des situations qui ont été décrites, l'expression du désaccord dans l'espace de la classe nous apparaît avoir pour valeur de permettre de prendre la mesure de l'autre. Dans certaines situations il est possible que l'expression du désaccord ait participé à ce fragile apprentissage consistant à poser une option préférentielle pour l'autre. En revanche la peur (de l'autre, de l'incertitude d'une situation, ou de l'avenir à court terme) entrave ce passage d'une éthique individualiste à une éthique de l'hospitalité.

BIBLIOGRAPHIE

ALBERO B., BRASSAC C., « Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Eléments pour un cadre théorique », *Revue française de pédagogie*, n°184, 2013, p. 105-120.

ALBERO B., GUÉRIN J., « L'intérêt pour l'«activité» en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? », *TransFormations*, n°11, 2014, p. 11-45.

ARENDT H., « La crise de l'éducation », dans Hannah ARENDT, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, tr. fr., p. 221-252.

BELLET M., *Incipit*, Paris, Desclée de Brouwer, 1994.

- BOUDOU B., « Eléments pour une anthropologie politique de l'hospitalité », *Revue du MAUSS*, n°40, 2012, p. 267-284.
- BOUTINET J.-P., *Vers une société des agendas*, Paris, PUF, 2004.
- BOUTINET J.-P., *Grammaires des conduites à projet*, Paris, PUF, 2010.
- BROADFOOT P., OSBORN M., « Politique nationale et pédagogique », *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n°1, 1994, p. 63-65.
- BUISSON-FENET H., « L'éducation scolaire au prisme de la science politique : vers une sociologie politique comparée de l'action publique éducative ? », *Revue internationale de politique comparée*, n° 14, 2007, p. 385-397.
- CANIVEZ P., *Eduquer le citoyen ?*, Paris, Hatier, 1990.
- CHALIER C., *Lévinas : l'utopie de l'humain*, Paris, Albin Michel, 1993.
- CORBILLON M., ROUSSEAU P., « Réflexions autour de la position singulière des différents acteurs dans la recherche-action », *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, n°18, 2005, p. 15-29.
- GROUX D., HELMCHEN J., FLITNER E. (dir.), *L'école comparée, regards croisés franco-allemands*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- DEBARBIEUX E., *La violence en milieu scolaire : état des lieux*, Paris, ESF, 1996.
- DEBARBIEUX E., *La violence en milieu scolaire : le désordre des choses*, Paris, ESF, 1999.
- DUBET F., *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991.
- DUBET F., MARTUCCELLI D., *A l'école !*, Paris, Seuil, 1996.
- DUBOST J., LEVY A., « Recherche action et intervention », dans Jacqueline BARUS-MICHEL, Eugène ENRIQUEZ, André LEVY, (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie*, Ramonville Saint Agne, Erès, 2002, p. 408-434.
- DUPRIEZ V., CORNET J., « Méthodologie de la recherche-action-formation », dans Vincent DUPRIEZ, Jacques CORNET, *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 103-118.
- FAVRE M., *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, PUF, 2011.
- FREINET C., *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Paris, Armand Colin, 1964.
- GANOCZY A., « Empathie et amour du prochain », *Recherches de Science Religieuse*, n°101, 2013, p. 101-116.
- GUILLAUMIN C., « Production de savoir et dynamique pédagogique ingénieuse. Le cas particulier de l'Ecole de Tours », *Revue Internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n°28, 2012, p 2-11.
- HESS R., *Henri Lefebvre et la pensée du possible – théorie des moments et construction de la personne*, Paris, Anthropos, 2009.
- HONNETH A., « La Théorie de la reconnaissance : une esquisse », *Revue du MAUSS*, n° 23, 2004a, p. 133-136.
- HONNETH A., « Visibilité et invisibilité : sur l'épistémologie de la "reconnaissance" », *Revue du MAUSS* n° 23, 2004b, p. 137-151.
- LAMARRE J.-M., « L'éducation cosmopolitique : apprendre le propre, apprendre l'étranger », *Le Télémaque*, n°41, 2012, p. 31-46.
- LAMARRE J.-M., « Seule l'altérité enseigne », *Le Télémaque*, n°29, 2006, p. 69-78.

- MAUBANT P., *Apprendre en situations – un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2013.
- MONJO R., « L'école peut-elle être, à la fois, libératrice et obligatoire ? », *Le Télémaque*, n° 43, 2013, p. 87-102.
- MORIN E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000.
- NEWMAN J. H., *L'idée d'Université*, Paris, Ad solem, 2007, tr. fr.
- OSBORN M., BROADFOOT P., MCNESS E., PLANET C., RAVN B., TRIGGS P., COUSIN O., WINTHER-JENSEN T., *A world of Difference ? Comparing Learners Across Europe*, Open University Press, 2003.
- PINEAU G., *Temporalités en formation*, Paris, Anthropos, 2000.
- PINEAU G., « Vers une anthropo-formation en deux temps trois mouvements », *Spirale*, n°31, 2003, p. 35-46.
- POCHÉ F., *Penser avec Arendt et Lévinas*, Lyon, Chronique Sociale, 2003.
- POCHÉ F. (ent. Avec F. PLOLOT), *A-t-on encore le droit d'être fragile ?*, Lyon, Chronique Sociale, 2013.
- REGE COLET N., MCALPINE L., FANGHANEL J., WESTON C., « Le concept de *Scholarship of Teaching and Learning*. La recherche sur l'enseignement supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes », *Recherches et formation*, n°67, 2011, p. 91-104.
- REGE COLET N., ROMAINVILLE M. (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'Université*, Bruxelles, De Boeck, 2006.
- ROBIN J.-Y., « Adulte certes, mais post moderne ! Le recours biographique », dans Aneta SLOWIK, Olga CZERNIAWSKA, *Trajets de formation et approche biographique*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 29-50.
- ROSA H., *Accélération. Une critique sociale du temps*, Paris, La découverte, 2013, tr. fr.
- ROSA H., *Aliénation et accélération. Vers une critique de la modernité tardive*, Paris, La découverte, 2014, tr. fr.
- ROZÈS S., « Aux origines de la crise politique », *Le Débat*, n°134, 2005, p. 4-18.
- SHELLE C., HOLLSTEIN O., MEISTER N. (dir.), *Schule und Unterricht in Frankreich*, Waxmann Verlag, Berlin, 2012.
- TASSIN E., « Le cosmopolitique à l'épreuve de l'étranger », dans Hubert VINCENT (dir.), *Citoyens du monde : Enjeux, responsabilités, concepts*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 269-282.
- THIEVENAZ J., « Repérer l'«étonnement» : contribution à l'approche par l'activité en formation des adultes », *TransFormations*, n°11, 2014, p. 83-100.
- TOURAINÉ A., KHOSROKHAVAR F., *La recherche de soi : dialogue sur le sujet*, Paris, Fayard, 2000.
- VAN DER MAREN J.-M., « Les stratégies de la recherche action », dans Jean-Marie VAN DER MAREN (dir.), *La recherche appliquée en pédagogie*, Bruxelles, De Boeck, 2003, p. 83-106.
- WALLENHORST N., « Relation pédagogique et figure de l'enseignant. Comparaison franco-allemande. », *Education comparée*, n° 4, 2010, p. 155-181.
- WALLENHORST N., *L'école en France et en Allemagne, Regards de lycéens, comparaisons d'expériences scolaires*, Bern, Peter Lang, 2013.