

Nathanaël Wallenhorst

De la *Bildung* à la citoyenneté existentielle

Une approche franco-allemande de l'éducation des travailleurs sociaux

Cette étude théorique comporte une origine conceptuelle avec la réalisation dans les années 2000 d'un doctorat en cotutelle entre l'Université Paris 13 et la *Freie Universität* à Berlin ayant donné lieu à la comparaison des univers notionnels français et allemands dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation. Cette contribution a également une double origine empirique avec, d'une part, un travail de formation de travailleurs sociaux en France, à partir d'une approche pédagogique atypique où la composante existentielle de la formation a lieu de cité dans l'espace de la classe, en plus des composantes intellectuelle et expérientielle plus communes en formation (Wallenhorst, 2015a) (1). D'autre part, un travail de recueil de discours, avec l'écoute mensuelle des futurs travailleurs sociaux en formation sur la conception puis la mise en œuvre de leur projet de formation et d'insertion professionnelle (Wallenhorst 2015b).

Cette contribution, qui se situe dans le champ de l'anthropologie politique, a pour objectif de travailler une approche franco-allemande de la formation des travailleurs sociaux à partir d'un dialogue conceptuel et d'une mise au travail de l'univers notionnel

(1) Cette pratique peut être qualifiée « d'éducateur de travailleurs sociaux à l'Université ».

allemand de la *Bildung* (concept difficilement traduisible en français qui renvoie à une éducation, formation ou culture « du soi ») (2) et celui, plus français, de la citoyenneté. La première section est consacrée à la place de l'éducation et du politique dans la formation des travailleurs sociaux. La deuxième section porte sur l'identification des richesses et des limites de l'univers de la *Bildung* pour penser la formation des travailleurs sociaux ; il en sera fait de même dans la troisième section autour d'une approche plus « française » centrée sur la notion de citoyenneté. Cela permet d'aboutir à la quatrième section consacrée au développement de la notion de citoyenneté existentielle pour penser la formation des travailleurs sociaux.

Éducation et politique dans la formation des travailleurs sociaux

Il est possible d'identifier deux pôles de compétences à maîtriser dans les ingénieries de formation dans le champ du travail social. Un pôle à visée de professionnalisation directe (juridique, protocole de prise en charge, posture professionnelle) et un autre pôle centré sur des compétences transversales d'ordre politiques, relationnelles et éthiques. Ce second pôle de compétences renvoie à ce qu'Arendt nomme « l'apprentissage du monde », qui est pour elle l'objectif de l'éducation (1972). J'accorde une importance toute particulière et un primat à ce pôle de compétences qui n'est pas directement professionnalisant mais sur lequel viennent se greffer les compétences professionnelles ou techniques. L'apprentissage du monde m'apparaît comme une compétence fondamentale pour les travailleurs sociaux – comme pour de nombreuses autres professions. Cela suppose chez Arendt la capacité à prendre soin du monde – c'est-à-dire de ce qui relie et sépare les hommes – et l'attention à ce qui est durable, ainsi que la capacité à assumer une

(2) La notion de *Bildung* est généralement traduite par les trois propositions d'« éducation de soi », « formation de soi », « culture de soi ». Il me semble préférable d'affiner cette triple idée en insistant sur le soi, véritable finalité de la *Bildung* : « éducation du soi », « formation du soi », « culture du soi ».

forme de responsabilité du monde dans le rapport à l'autre. Si le monde importe tant à Arendt, c'est parce qu'il s'agit de ce qui permet d'accueillir la natalité.

L'enseignement du monde est pour Arendt la mission éducative de l'école, qu'elle distingue de l'enseignement supérieur, davantage centré sur la formation professionnelle. Il me semble que l'enseignement supérieur n'a pas qu'une fonction de formation professionnelle, mais est également en charge de la poursuite de cette si difficile et indispensable éducation fondamentale qu'elle identifiait déjà comme étant en crise en 1958 (date de la rédaction de « La crise de l'éducation » publiée en 1961 aux États-Unis dans *Between Past and Future*). L'enseignement supérieur doit continuer d'accompagner cette entrée dans la vie adulte qui est entrée dans la responsabilité du monde à l'égard de l'autre et des générations à venir (Jonas, 1990 ; 1998). Cela suppose le prolongement d'une action éducative, qui, en tant que telle, a pour Fichte directement pour fonction de permettre à l'homme de devenir humain (Lamarre, 2002b) (3). L'homme devient humain par l'éducation et par le politique, étant entendu que l'objectif de l'éducation est politique avec la participation au monde et l'entrée dans la responsabilité du monde. L'homme est un être éduicable et de l'éducation, il est en mouvement et advient par l'altération de l'éducation, il est *homo educandus*. Dans l'idée grecque de *paideia*, l'éducation a pour fonction de permettre à l'homme de devenir homme : « Tu as été instruit dans ces activités non pas en vue de l'acquisition d'une technique mais pour ton éducation, comme il convient à un simple particulier et à un homme libre. » (Dialogue de Socrate à Hippocrate, Platon, 1997, p. 72).

En Allemagne au XIX^e siècle, « c'est à l'idée d'Université qu'est confiée la médiation entre les individus, la communauté et l'État »

(3) Cette étude s'inscrit dans le prolongement de la pensée de ces deux auteurs allemands, pétris par l'univers notionnel d'outre Rhin et ses lumières humanistes visant l'accomplissement de l'humanité de l'homme : Fichte avec son insistance sur l'éducation et Arendt pour qui l'homme se définit par le politique – la pensée d'Arendt étant en revanche en rupture avec l'idéalisme humaniste allemand.

(Masschelein, 2002, p. 37). En dépit de leur individualisme sous-jacent, la *Bildung* et l'Université en Allemagne ont une mission sociale : « l'Université incarne la pensée comme action (c'est-à-dire comme recherche et formation en même temps), comme aspiration à un idéal. L'Université et l'État sont ici liés. L'Université cherche à incarner la pensée comme action vers un idéal, l'État cherche à réaliser l'action comme pensée. » (Masschelein, 2002, p. 45). En Allemagne la mission de *Bildung* est au cœur de la fondation de l'Université humboldtienne. Cela suppose de ne pas conférer à l'Université uniquement une mission formative mais également éducative ; il s'agit là d'un enjeu important de l'Université française contemporaine et de l'enseignement supérieur français en général, perceptible dans la formation des travailleurs sociaux.

La formation des travailleurs sociaux est pensée ici à l'articulation d'une double approche « professionnelle » et « non professionnelle » – dans son acception de maîtrise d'une technique. Comment permettre, par l'entrée dans la professionnalisation, une entrée dans leur responsabilité politique à l'égard du monde et de l'autre ? La formation professionnelle, avec sa maîtrise des « bonnes pratiques », est complémentaire du positionnement face au monde. L'éducation au politique est pensée comme le socle de la formation des travailleurs sociaux sur lequel l'ensemble des compétences professionnelles viennent ensuite se greffer. Évoquer une éducation (4) du citoyen à l'Université ou dans l'enseignement supérieur en général suppose d'assumer une triple pensée normative : *primo* que l'Université n'a pas qu'une fonction formative (professionnalisante) mais également une mission éducative (d'apprentissage du monde) ; *secundo* que le citoyen a droit de cité à l'Université qui s'adresse aux membres d'un État et a une mission proprement politique ; *trio* qu'un citoyen s'éduque et

(4) L'idée d'éducation des adultes a fait son apparition au cours du XXe siècle et s'est historiquement institutionnalisée en dehors de l'Université (Manifet, 2015). Nous avons connu un glissement sémantique depuis l'émergence de « l'éducation des adultes » ou « éducation permanente » vers la « formation continue » (même si la notion « d'éducation tout au long de la vie » fait son apparition depuis une quinzaine d'années).

que le système d'éducation dans sa globalité (intégrant ici l'Université) n'est pas axiologiquement neutre mais éduque en référence à une pensée politique. Penser l'éducation du citoyen à l'Université suppose une représentation de ce qu'est « une vie bonne ». L'éducation du citoyen à l'Université se situe dans la suite du travail d'Ardoino et de sa démonstration de la nature politique de l'éducation (Ardoino, 1999).

La *Bildung* : une conception politique de l'éducation

La tradition intellectuelle allemande des sciences de l'esprit (*Geisteswissenschaft*) donne des ressources précieuses pour penser la formation des travailleurs sociaux de façon complémentaire avec les approches françaises. Les ressources allemandes de l'univers de la *Bildung* permettent de penser la formation des travailleurs sociaux dans une approche globale intégrant une réflexion sur son humanité. En effet, c'est aussi à partir de l'expérience de l'existence qu'est pensée l'éducation ou la formation en Allemagne. Cette approche a l'intérêt de former des personnes n'ayant pas fait abstraction des questions fondamentales de l'humanité, capables de reconnaître l'autre comme un *alter ego*. En ayant été formé à ma propre humanité, je suis en mesure de rejoindre l'autre et de partager avec lui cette commune humanité. Un des intérêts de la notion de *Bildung* réside dans sa composante non professionnalisante et non technique. Elle donne une assise existentielle pour les compétences professionnelles du travail pour autrui.

Généralement la notion de *Bildung* est appréhendée positivement par les pédagogues français pour deux raisons principales : son renvoi à une approche globale de la personne et le dépassement du cadre scolaire de réalisation d'apprentissages avec une insistance sur la façon dont « la vie », par ses expériences, permet d'apprendre (Brougère et Ulmann, 2009). Parmi les richesses de la notion de *Bildung*, on peut noter l'appréhension du sujet dans une forme de globalité anthropologique avec l'intégration de la composante directement existentielle où l'*Erfahrung*

(expérience) est *Bildung* ; l'expérience de l'existence est pensée comme formatrice. Cette conception rejoint l'anthropo-formation théorisée par Pineau (2003). Dans la littérature française consacrée à la *Bildung* il est fréquemment fait mention de l'univers idéaliste (5) au sein duquel elle est née et les idéaux qu'elle continue de charrier. En revanche, ce qui est moins perçu en France est la dimension politique de cet idéalisme. C'est à la sphère politique, autant qu'à la sphère éducative, qu'il faut rattacher l'idéalisme de la notion de *Bildung*. La *Bildung* est un concept politique en ce qu'il pense l'avènement de la société civile dans le même mouvement que celui des sujets. Une des vertus de la notion de *Bildung* est d'appréhender le lien social comme une question pédagogique (Masschelein, 2002, p. 40). La notion de *Bildung* intègre l'idée de création possible par l'homme d'un homme nouveau (6).

Cet univers notionnel particulièrement intéressant comporte deux limites indissociables : un individualisme structurel (Dumont, 1991 ; Wallenhorst, 2015a) et un manque d'éducation au politique. Dans l'univers de la *Bildung*, l'acte éducatif est pensé comme un acte politique avec la participation à l'émergence d'un nouveau type d'homme. En dépit de son fort idéalisme, une des richesses notionnelles de la *Bildung* est son ambition. En revanche, paradoxalement, la notion de *Bildung* renvoie d'une façon assez individualiste au politique, puisque c'est sur soi, à partir de soi, et pour soi qu'est pensé le politique. La dimension de l'appartenance

(5) Au sein de l'univers allemand, Herbart a fait entendre une voix différente. Tout en accordant une importance centrale à la *Bildung* et au développement de « l'humanité en l'homme par l'éducation » (Maigné, 2002, p. 51), il a développé une approche réaliste et empiriste de cette notion, en rupture avec son idéalisme. En revanche il demeure pétri de l'individualisme sous-jacent à la notion de *Bildung* où c'est l'homme en tant que tel qui est la finalité à atteindre.

(6) La perfectibilité est un concept essentiel de l'anthropologie pédagogique des lumières allemandes qui se constitue autour de la notion de *Bildung* (Ricken, 2002). L'évolution de la modernité a ensuite généré en Allemagne une critique de cette anthropologie philosophique idéaliste avec l'anthropologie historique de l'école de Berlin et des penseurs comme Wulf ou Gebauer.

collective est peu présente. Le sujet est inséré dans un monde qui est appréhendé comme un espace de développement du soi. Mais c'est bien de l'intérieur que le sujet se reçoit. C'est dans l'intimité de l'existence qu'a lieu le développement du soi, finalité par excellence de la *Bildung*. Avec la *Bildung* nous avons affaire à une éducation du soi, que le sujet découvre et développe au contact du monde. Historiquement la notion de *Bildung* a émergé dans un univers protestant piétiste de la fin du XVIII^e siècle en Allemagne. Le protestantisme, avec son insistance sur la foi individuelle au détriment de l'autorité institutionnelle a renforcé l'importance de l'intime qui devient la porte d'entrée vers le monde extérieur au sein duquel le croyant doit faire ses preuves (Wilhelm Graf, 2002). Avec le protestantisme, le politique prend appui dans l'intimité de l'existence. Le lieu de la *Bildung* est bien d'abord l'intime (Wilhelm Graf, 2002, p. 783) et non le monde et la confrontation à l'autre qui l'habite. C'est à sa réalisation personnelle que l'individu est dans l'obligation de travailler (en raison de l'intimisation du salut) et non à la réponse aux besoins ou appels du monde.

Le sujet ne se reçoit pas du monde et n'a pas pour finalité d'être donné au monde. Dans l'esprit de la *Bildung*, éduquer est un acte politique fort, essentiel à l'humanité. En revanche ce n'est pas tant le citoyen qui est *gebildet* (éduqué, formé, cultivé), mais l'humain. L'homme qui est formé est essentialisé, c'est l'humanité de l'homme qui est éduquée ou élevée, et non le citoyen ou l'homme du politique ancré dans une réalité économique-sociale. Dans une perspective idéaliste, en élevant l'humanité de l'homme en chacun, on participe à la création d'une humanité nouvelle porteuse d'avenir pour le monde, sans avoir eu recours à une éducation politique du sujet comme citoyen. La *Bildung* est une conception politique de l'éducation, aux fondements existentiels sans véritablement intégrer une éducation au politique.

La citoyenneté : une éducation au politique

Comme la dimension politique de l'appartenance à un collectif est peu présente dans l'esprit de la *Bildung*, il est intéressant de mettre cette notion en relation avec celle de citoyenneté. Mentionner la citoyenneté suppose la double évocation du politique et de son éducation. Le concept de citoyenneté renvoie étymologiquement à la cité et à la participation à la vie de la cité. Par rapport à la notion de *Bildung*, la citoyenneté trouve davantage un point d'appui dans l'extériorité qu'est le monde. La notion de *Bildung* appréhende le sujet dans une globalité anthropologique en partie pensée comme un « en-soi » et marquée par une forme de coupure avec le monde, tandis que la notion de citoyenneté est anthropologiquement plus définie (en partie normée et centrée sur les pratiques) et pense le sujet à partir de sa relation au monde et sa participation à celui-ci. La composante existentielle est évincée de la notion de citoyenneté qui est ordonnée au politique.

La thématique de la citoyenneté a refait son apparition dans l'espace public il y a une trentaine d'année, notamment pour évoquer les problématiques de violence ou d'incivilité (Murard et Tassin, 2006). La citoyenneté qui pouvait aller de soi est devenu une thèse, une idée politique. La citoyenneté signifie à la fois un statut ou une capacité politique d'action sur son environnement (Neveu, 2004) et des modalités de « vivre ensemble sur le plan social, politique et juridique » (Payan, 2011, p. 116). L'idée de citoyenneté suppose de prime abord l'adoption de comportements normés appris par l'éducation, elle renvoie au fait même d'exister dans un espace public et génère une visibilité. Elle est en cela éloignée de la logique développementale de la *Bildung*. A l'inverse, le non-citoyen est celui qui ne bénéficie pas de cette visibilité et est condamné à l'invisibilité, il ne peut « se mouvoir avec d'autres dans l'espace public d'apparition politique » (Murard et Tassin, 2006, p. 25) ; la citoyenneté renvoie « au souci du monde commun, de ce qui est entre les hommes » (Murard et Tassin, 2006, p. 31). Il est possible d'identifier deux types de citoyenneté : « une citoyenneté

réduite à sa dimension de conduite civile et de civisme ordinaire, et, une citoyenneté qui serait, au contraire, du côté des combats pour l'égalité, la justice, la liberté, et qui assumerait des positions conflictuelles dans un rapport de force avec l'Etat ou avec la société elle-même. » (Murard et Tassin, 2006, p. 24) (7).

Alors que la notion de *Bildung* renvoie au soi, la notion de citoyenneté renvoie à la cité, lieu d'habitation des autres. Le monde entre les autres et entre l'autre et soi est le centre de gravité notionnel de la citoyenneté. Cela en fait une notion autrement plus riche que la simple adaptabilité comportementale normée. Dans une perspective politique, la citoyenneté, qui a partie liée avec l'autre, est liée à l'hospitalité : l'accueil de celui venu d'ailleurs dans sa cité. L'étymologie d'hospitalité renvoie à une ambivalence (perceptible dans la proximité des notions d'hôte et d'hostile) et au risque encouru dans l'accueil de l'étranger. Il en est de même dans une perspective anthropologique sous-jacente à la conception de formations de travailleurs sociaux où il peut être intéressant de penser la citoyenneté en relation avec une hospitalité éducative.

L'hospitalité éducative dans une perspective anthropologique 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 a 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). Un travail de l'hospitalité en formation apparaît d'autant plus important qu'il est positionné avant l'entrée

(7) L'apprentissage du monde est sous-jacent à la citoyenneté. Cet apprentissage est particulièrement d'actualité compte tenu de l'importance du développement d'outils de maîtrise de la complexité (outils informatiques et technico-scientifiques) comportant le risque, par ricochet, de « nier l'incertitude de l'existence humaine, en identifiant la réalité à une donnée finie, réductible à un schème causal et déterministe » (Ehrwein Nihan, 2013, p. 59). Cet apprentissage du monde intègre la formation d'une éthique du jugement pour permettre d'agir sur lui et de le faire bouger.

dans la vie active et marque les habitus des étudiants lorsqu'ils entreront dans leurs fonctions professionnelles (Wallenhorst, 2016). Que garderont-ils de leur passage à en formation ? La solitude des cours magistraux et le fait de devoir se débrouiller par eux-mêmes ? Ou l'apprentissage de l'accueil de l'autre au sein de l'espace de la classe ? L'hospitalité ne signifie pas ici nécessairement l'accueil désintéressé de l'autre, il peut renvoyer à des logiques d'alliances entre les hostilités (Cornu, 2007). La notion d'hospitalité est proche de celle du don de Mauss : elle se donne, se reçoit, se rend, s'échange ; elle est davantage un processus continué qu'un état (Gotman, 1997). L'hospitalité est constitutive d'un processus d'humanisation qui renvoie au fait total de Mauss. Le don et les échanges de prestations constituent l'humain : « l'homme est devenu et devient tel en tant qu'il pratique l'hospitalité » (Schérer, 1997, p. 60). La notion de citoyenneté intègre celle d'hospitalité – ce que ne fait pas la *Bildung* – et permet de penser des compétences fondamentales à acquérir dans le domaine du travail pour autrui avec l'accueil de l'étranger en tant qu'autre.

Cet étranger renvoie à la figure du prochain, celui que nous sommes ou pourrions être pour l'autre. L'accueillir permet de s'inscrire dans une économie du don ou de la dépense qui est également économie de la dette de l'autre envers soi. Appréhender l'hospitalité dans une perspective anthropologique c'est ne pas la réduire à une dimension morale ou juridique mais appréhender ce qu'elle recouvre de l'ordre de l'échange symbolique. Elle est antérieure à toute composante juridique en étant de fait avant d'être de droit. L'hospitalité consiste dans la prise de risque de la confiance et la nécessité de s'allier avec l'extérieur (Cornu, 2004, p. 292 et p. 293 ; Cornu, 2003 ; Cornu 2007) (8). La notion d'hospitalité peut permettre un déplacement de la pensée humaniste appréhendé d'abord à partir de l'autre et non à partir du soi.

(8) Les travaux de Cornu de développement d'une théorie d'anthropologie politique de la confiance sont particulièrement intéressants pour penser la citoyenneté.

Comme le relève Masschelein (2002), c'est sur fond de la notion d'identité que la pensée humaniste s'est développée (à partir de la relation de l'humanité avec elle-même), offrant un creuset pour la pensée éducative et pédagogique (cela est particulièrement perceptible en Allemagne avec la notion de *Bildung*). La période contemporaine marquée par des crises de divers ordres est particulièrement propice pour penser à frais nouveau ce socle humaniste individualiste de la pensée éducative aux incidences politiques. Est-il possible de penser en éducation comme en politique à partir de l'autre ou de l'altérité, hypothèse inverse de celle de l'identité (Masschelein, 2002, p. 37) ? Cela en revient à penser dans le prolongement de Lévinas et de son « humanisme de l'autre homme » (Lévinas, 1972). Dans la tradition humaniste allemande du milieu du XVIII^e siècle au début du XIX^e siècle, la première question « est de savoir ce que nous sommes et ce que nous voulons ou devons être » (Masschelein, 2002, p. 42). Ainsi « la problématique pédagogique/politique n'est donc pas, en premier lieu, une problématique de la relation avec l'autre ou autrui dans le sens qu'elle n'est pas formulée à partir des besoins ou de la question de l'autre, mais à partir des rapports avec soi-même. L'éducation de l'homme c'est l'identification, la délimitation, la définition, la lecture, la compréhension du monde afin que l'homme se comprenne soi-même, s'identifie, se réalise, afin qu'il devienne humain. » (Masschelein, 2002, p. 42).

La notion de citoyenneté, pensée dans son interaction avec celle d'hospitalité, est ambivalente car elle suppose un citoyen à la fois éduqué à la conformité (définition classique de la citoyenneté) mais aussi engagé dans l'action pour l'autre, pouvant prendre une tournure subversive. L'éducation du citoyen intègre en son sein la production d'une subjectivité faisant quitter la sujétion (Balibar, 2009).

Penser la formation des travailleurs sociaux sur fond de citoyenneté existentielle

Il apparaît intéressant d'articuler l'esprit de la *Bildung* avec la notion de citoyenneté, plus directement politique. Penser

l'éducation des travailleurs sociaux à partir de cette articulation notionnelle permet d'appréhender la responsabilité politique du monde face à l'autre avec une compréhension de l'intimité de son existence. Cette exploration interculturelle permet d'associer au substantif de citoyenneté l'adjectif existentiel pour rappeler la richesse allemande de l'univers notionnel de la *Bildung* et l'importance de cette composante existentielle – parent pauvre de l'éducation dans une perspective strictement française. La richesse de la notion de citoyenneté existentielle est d'appréhender la composante existentielle dans le cadre d'une formation politique et de l'ordonner à la participation au monde. Dans cette perspective l'existence du sujet est appréhendée comme un point d'appui possible pour une ouverture sur le monde. L'idée d'essence de l'humanité n'est pas intégrée au concept de citoyenneté (avec sa quête individualiste de compréhension de soi) ; ce qui en fait une notion particulièrement différente de celle de *Bildung*. L'adjectif existentiel apporte cette composante humaniste avec l'expérience du fait même d'être au monde sur un concept pensé d'abord dans sa centration sur l'autre et le collectif. La citoyenneté existentielle et la *Bildung* ne sont pas deux univers notionnels qui entretiennent entre eux des relations de tension. L'existence humaine est leur socle commun, en revanche ils ont deux finalités disjointes : le soi d'une part (ou sa propre émancipation), et le monde d'autre part.

L'expression « citoyenneté existentielle » vient de l'économiste franco-allemand Arnsperger. Il a travaillé cette notion dans son ouvrage *L'homme économique et le sens de la vie* (2011) et, d'une certaine façon une éducation à la citoyenneté existentielle est sous-jacente à son œuvre. La notion de citoyenneté existentielle n'est pas sans lien avec la notion de *Bildung* comme nous pouvons le lire chez Arnsperger : « Nous devrions remettre à l'honneur la dimension de l'existence humaine comme expérimentation, comme quête de soi, d'une liberté » (Arnsperger, 2011a, p. 76). Nous retrouvons ici chez cet auteur de nationalité allemande les traits caractéristiques de cette idée valeur qu'est la *Bildung* et son expérimentation de l'existence.

L'existence est pensée comme l'expérience prédominante sur laquelle prendre appui pour conduire ses actions. En revanche la citoyenneté existentielle a une toute autre finalité que d'éprouver son existence et de trouver sa propre liberté.

L'adjectif existentiel rappelle la principale caractéristique de l'existence qu'est la finitude et ce questionnement sur le sens et le monde face à la perspective de sa propre mort. L'enjeu de la citoyenneté existentielle est d'assumer sa part de responsabilité du monde en intégrant la finitude partagée de son existence. Avec Arnsperger, cette composante existentielle marquée par la finitude, l'angoisse de la mort et la recherche de sens m'apparaît fondamentale pour comprendre la vie des sociétés contemporaines (9) et ne peut pas être évincée de la formation des travailleurs sociaux. La citoyenneté existentielle d'Arnsperger est tout à la fois une capacité réflexive prononcée des individus sur la période contemporaine (et particulièrement l'hégémonie aliénante du système capitaliste) ainsi qu'une conscience de la composante existentielle de l'aventure humaine. La citoyenneté existentielle est à cette articulation entre le positionnement de l'individu dans le monde contemporain et sa responsabilité à l'égard de la préparation de l'avenir, et des questions du sens de la vie : « Si le citoyen de demain ne devient pas davantage conscient des racines existentielles de notre système, de son rapport à l'angoisse de la mort à la hantise de la misère, nous continuerons à ronronner (...) à l'intérieur des marges de plus en plus étroites que nous laissera le capitalisme social-démocratique. » (Arnsperger, 2011a, p. 75). Pour Arnsperger, il est nécessaire d'entamer dans la période contemporaine une « profonde réflexion existentielle sur la condition humaine » (Arnsperger, 2010, p. 40). Il s'agit d'essayer de penser la façon dont il est possible d'accompagner « une lente modification des lieux communs (des représentations communément partagées) concernant l'être humain et la société » (Flahault, 2005, p. 382) pour rendre progressivement légitime « une autre manière de penser et d'agir » (Flahault, 2005, p. 382), permettant davantage de préparer l'avenir (10).

(9) Qu'Arnsperger qualifie de consuméristes, productivistes et croissancistes (Arnsperger, 2013).

Ainsi, le citoyen existentiel d'Arnsperger est fondamentalement missionnaire et militant. Cette conception de la citoyenneté perceptible dans l'acte militant rejoint la notion d'« *insurgent citizenship* » de Holston élaborée à partir de ses vingt années d'observation au Brésil sur les luttes pour s'appropriier l'espace pour construire des maisons (Holston, 2008 cité par Gaille, 2015). Cela rejoint la notion de citoyenneté démocratique développée par Balibar (2009). Cette citoyenneté existentielle – parfois en rupture avec la logique d'assujettissement à une souveraineté – s'apparente à la « liberté de l'esprit » d'Arendt pouvant, lorsque le monde sombre dans la folie, « convaincre de rester humain dans un monde devenu inhumain » (Ehrwein Nihan, 2013, p. 51). La citoyenneté existentielle suppose l'exercice de sa réflexivité sur les aliénations de la période contemporaine et une mobilisation visant une émancipation collective tenant compte des contraintes sociales, économiques et environnementales de l'avenir ; elle a partie liée avec le sujet tourainien.

Penser la formation des travailleurs sociaux à partir de la notion de citoyenneté existentielle met deux éléments en évidence : 1- l'importance des apprentissages existentiels dans le champ du travail pour autrui ; 2- la responsabilité politique des travailleurs sociaux qui assument la « responsabilité du monde » (Arendt, 1972) à l'égard des personnes en situation de vulnérabilité et en revient à concevoir le travail social comme un engagement politique.

Nathanaël Wallenhorst, EXPERICE – EA 3971 (Universités Paris 8 et Paris 13), est Maître de conférences à l'Université Catholique de l'Ouest.

(9) Avec Masschelein, il est possible de se demander « si une pensée et une action pédagogique peuvent aujourd'hui encore partir de la question de ce que nous voulons (ou devons) être » ou s'il ne serait pas préférable de partir de l'autre et de ce qu'il attend de nous (Masschelein, 2002, p. 47) – ce que permet la notion de citoyenneté et ne permet pas la *Bildung*.

Bibliographie

- Ardoino, Jacques, *Éducation et politique*, Paris, Anthropos, 1999.
- Arendt, Hannah, « La crise de l'éducation », in Arendt, Hannah, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard col. « Folio histoire », 1972, pp. 221-252, traduit de l'anglais par Patrick Lévy.
- Arnsperger, Christian, « Changer d'existence économique : enjeux anthropologiques de la transition du capitalisme au post-capitalisme », in *Revue d'éthique et de théologie morale*, 2010/1, n° 258, pp. 23-50.
- Arnsperger, Christian, *L'homme économique et le sens de la vie*, Paris, Textuel, 2011a.
- Arnsperger, Christian, « Économie existentielle, critique sociale et plasticité anthropologique », Texte accompagnant le séminaire « Anthropologie et Justice Sociale » au Centre Sèvre, Paris, 3 octobre 2011b.
- Arnsperger, Christian, « Fonder l'économie écologique », in *Revue d'éthique et de théologie morale*, 2013, HS n° 276, pp. 93-120.
- Balibar, Étienne, « Insurrection et constitution : la citoyenneté ambiguë », in *Revue Mouvements, Pensée critiques*, Paris, La Découverte, 2009, pp. 9-28.
- Brougère, Gilles, Ulmann, Anne-Lise (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2009.
- Cornu, Laurence, « La confiance », in *Le Télémaque*, 2003, n° 24, pp. 21-30.
- Cornu, Laurence, « Espace du monde, lieux de citoyenneté, liens d'hospitalité », in Vincent, Hubert, (dir.), *Citoyens du monde : Enjeux, responsabilités, concepts*, Paris, L'Harmattan, 2004, pp. 284-300.
- Cornu, Laurence, « Confiance, étrangeté et hospitalité », in *Diogène*, 2007, n° 220, pp. 15-29.
- Dumont, Louis, *L'idéologie allemande*, Paris, Galimard, 1991.
- Ehrwein Nihan, Céline, « Penser la crise ou plaider pour une réflexion critique sur la crise de la crise à partir de l'œuvre de Hannah Arendt », in *Revue d'éthique et de théologie morale*, 2013, n°276, pp. 43-60.
- Flahault, François, « Vers une nouvelle pensée sociale », in *Revue du MAUSS*, 2005/2 n°26, pp. 377-382.
- Foray, Philippe, « L'école et la citoyenneté du monde », in Vincent, Hubert, (dir.), *Citoyens du monde, Enjeux, responsabilités, concepts*, Paris, L'harmattan, 2004, pp. 179-193.
- Gaille, Marie, « Désir de liberté, citoyenneté et démocratie. Retour sur la question de l'actualité politique de Machiavel », in Astérior, n°13, 2015 consulté en ligne le 8 juin 2015 <http://asterion.revues.org/2623>
- Goetz, Benoît et Younès, Chris, « Hannah Arendt : Monde – Déserts – Oasis », in T. Paquot, C. Younès, *Le territoire des philosophes*, Paris, La Découverte, 2009, pp. 29-46.

- Gotman, Anne, « La question de l'hospitalité aujourd'hui », in *Communications*, 1997, n°65, pp. 5-19.
- Jonas, Hans, *Le principe responsabilité*, Paris, Cerf, 1990, traduit de l'allemand par Jean Greisch.
- Jonas, Hans, *Pour une éthique du futur*, Paris, Payot & Rivages, 1998, traduit de l'allemand par Sabine Cornille et Philippe Ivernel.
- Lamarre, Jean-Marc, « La personne », in *Le Télémaque*, 2002a, n°21, pp. 19-28.
- Lamarre, Jean-Marc, « Fichte et l'éducation : devenir homme parmi les hommes », in *Le Télémaque*, 2002b, n°21, pp. 65-80.
- Lévinas, Emmanuel, *L'Humanisme de l'autre homme*, Paris, Fata Morgana, 1972.
- Maigné, Carole, « J. F. Herbart : Pédagogie humaniste et critique du sujet », in *Le Télémaque*, 2002, n°21, pp. 51-64.
- Masschelein, Jan, « Éducation et humanisme ? », in *Le Télémaque*, 2002, n°21, pp. 37-50.
- Murard, Numa et Tassin, Étienne, « La citoyenneté entre les frontières », in *L'Homme et la société*, 2006, n°160-161, pp. 17-35.
- Neveu, Catherine, « Les enjeux d'une approche anthropologique de la citoyenneté », in *Revue européenne des migrations internationales*, vo. 20, n°3, 2004, pp. 89-101.
- Payan, Ségolène, « De l'autochtonie à la citoyenneté : vers une construction psychique de la citoyenneté », in *Topique*, 2011, n°114, pp. 115-123.
- Pineau, Gaston, « Vers une anthro-formation en deux temps trois mouvements », in *Spirale*, n°31, 2003, pp. 35-46.
- Platon, *Protagoras*, 312b, Flammarion, Paris, 1997.
- Ricken, Norbert, « La philosophie de l'éducation de langue allemande. Rupture avec l'un : différence – pluralité – socialité », in *Le Télémaque*, 2002, n°21, pp. 121-142.
- Rosa, Hartut, *Accélération. Une critique sociale du temps*, Paris, La découverte, 2013.
- Schérer, René, « Cosmopolitisme et hospitalité », in *Communications*, 1997, n°65, pp. 59-68.
- Tassin, Étienne, « Le cosmopolitique à l'épreuve de l'étranger », in H. Vincent (dir.), *Citoyens du monde : Enjeux, responsabilités, concepts*, Paris, L'Harmattan, 2004, pp. 269-282.
- Wallenhorst, Nathanaël, (*à paraître*), « Apprendre le monde ou apprendre à vivre ? Des nouveaux défis pédagogiques de l'Université à sa mission éducative », in *Chemin de formation*, 2015a, n°20.
- Wallenhorst, Nathanaël, (*à paraître*), « L'étudiant face à la désorientation », in M.-H. Jacques, (dir.), *Les transitions en contexte scolaire*, Rennes, PUR, 2015b.
- Wallenhorst, Nathanaël, (*article soumis*), « Éthique du *care* et éthique de l'hospitalité », in *Education et socialisation – Les cahiers du CERFEE*, n° 40, 2016.
- Wilhelm Graf, Friedrich, « Le politique dans la sphère intime, Protestantisme et culture en Allemagne au XIX^e siècle », in *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2002, n°3, 57^e année, pp. 773-787.