

## **Apprendre le monde ou apprendre à vivre ?**

### **Des nouveaux défis pédagogiques de l'Université à sa mission éducative**

L'Université est confrontée à une *krisis* et il est nécessaire d'envisager de nouvelles pensées et pratiques pédagogiques articulées avec sa mission. Le rapport aux savoirs est en profonde mutation et nombreux sont les étudiants qui ont une double demande d'individualisation de leur parcours et de prise en considération d'une composante existentielle dans leur formation. Pour que les savoirs transmis à l'Université « fassent sens », il faut qu'ils s'intègrent aux parcours biographiques des étudiants. Tandis qu'à partir des années 1980, l'Université a commencé à élargir la palette des savoirs travaillés en accordant une place à la composante expérientielle dans ses formations (par l'ouverture aux entreprises et l'intégration progressive de stages), un des enjeux actuels de l'Université consiste en un nouvel élargissement de son rapport aux savoirs en intégrant une composante existentielle dans les parcours universitaires. Mais l'introduction de cette composante existentielle peut être particulièrement équivoque si elle n'est pas articulée avec une réflexion sur la mission de l'Université. La nécessité de la mise en œuvre d'une pédagogie expérientielle de l'existence ne se confond pas avec la fin ; elle n'a pas pour visée de permettre à l'étudiant d'apprendre à vivre mais bien d'apprendre le monde pour entrer dans une responsabilité du monde (Arendt).

**Mots clés** : mission éducative de l'Université, nouveaux défis pédagogiques, *Bildung*.

The University is facing a *krisis* and it is necessary to consider new educational thinkings and educational practices articulated with its mission. The relationship to knowledge is undergoing profound changes, and many students have a double application of individualization of their journey and consideration of existential component in their training. In order to get the knowledge transmitted to the University to "make sense", it must integrate with biographical background of the students. While in the 1980s, the University began to expand the range of knowledge worked giving way to the experiential component in its training (by opening businesses and the gradual integration courses), a current issue of the University consists in a new expansion of its relationship to knowledge by integrating an existential component in university courses. But the introduction of this existential component

can be particularly equivocal if it is not articulated with a reflection on the mission of the University. The need to implement an experiential pedagogy of existence should not be confused with the end; it is not intended that the student learns to live but that he learns the world in order to enter into a responsibility of the world (Arendt).

**Key words** : educative mission of the University, new educational challenges, *Bildung*.

## SOMMAIRE

Un nouveau défi pédagogique pour l'Université

Intériorité et extériorité dans la mission éducative de l'Université

Une pédagogie expérientielle de l'existence ouvrant sur le monde

La mission d'éducation existentielle du citoyen à l'Université

L'Université est confrontée à une *krisis*<sup>1</sup> et il est nécessaire d'envisager de nouvelles pensées et pratiques pédagogiques articulées avec sa mission. Le rapport aux savoirs est en profonde mutation (Nafti-Malherbe et Samson, 2013) et nombreux sont les étudiants qui ont une double demande d'individualisation de leur parcours et de prise en considération d'une composante existentielle dans leur formation. Pour que les savoirs transmis à l'Université « fassent sens », il faut qu'ils s'intègrent aux parcours biographiques des étudiants. Tandis qu'à partir des années 1980, l'Université a commencé à élargir la palette des savoirs travaillés en accordant une place à la composante expérientielle dans ses formations par l'ouverture aux entreprises et l'intégration progressive de stages, un des enjeux actuels de l'Université consiste dans un nouvel élargissement de son rapport aux savoirs en intégrant une composante existentielle dans les parcours universitaires. Un dispositif formatif atypique sera utilisé dans cette contribution comme un analyseur de ce défi pédagogique de l'Université.

---

<sup>1</sup> L'origine étymologique du mot crise, *krisis*, renvoie à une triple signification de rencontre de difficultés avec une certaine intensité ; de remise en question, de distanciation (critique) et de séparation ; et enfin de jugement (de *krinein* signifiant à la fois séparer et juger) avec des décisions à prendre pour un changement. Ces trois significations constituent un processus temporalisé ; la *krisis* a un début et une fin, elle est le moment de passage d'une forme à une autre. Si je préfère cette notion à celle de crise c'est également en raison de sa sur-utilisation dans la période contemporaine (notamment dans son acception de crise économique) où elle a en partie perdu sa temporalité (correspondant désormais à une caractéristique sociale structurelle) et ne renvoie pas à un impératif de traversée à partir d'un changement paradigmatique, ce à quoi renvoie la notion de *krisis* et son acception de critique radicale. Cette *krisis* de l'Université est particulièrement perceptible dans la littérature scientifique contemporaine, dans différents champs disciplinaires : perte de sa position dominante et de sa légitimité, conséquences de la massification de l'enseignement supérieur sur la fin du modèle humboldtien et la révolution numérique, impression d'être dans une impasse, tensions entre une logique de réponse aux besoins du marché ou d'initiation de changements sociétaux...

Edgar Morin, dans ses travaux sur l'éducation et dans son dernier ouvrage, *Enseigner à vivre* (2014), a bien perçu ce défi pédagogique de l'intégration d'une composante existentielle à l'Université. Il réactualise sans le nommer, l'idéal de la *Bildung* à l'origine de la création de l'Université Humboldtienne, si séduisant pour les pédagogues français. Mais l'introduction de cette composante existentielle peut être particulièrement équivoque si elle n'est pas articulée avec une réflexion sur la mission de l'Université. La mission éducative de l'Université est-elle de permettre à l'étudiant d'apprendre le monde ou d'apprendre à vivre (Arendt, 1972) ?

Pour Morin, la mission de l'éducateur est de transmettre « une culture qui permette de comprendre notre condition et de nous aider à vivre » (Morin, 1999, p. 11). L'éducation doit « apprendre à assumer la part prosaïque et vivre la part poétique de nos vies » (*Ibid.*, p. 11), elle doit « apprendre à vivre » (*Ibid.*, p. 51). Si enseigner à vivre est une visée possible de la mission éducative de l'Université, enseigner le monde et accompagner l'étudiant dans ses apprentissages du monde en est une autre. Le monde et la vie sont deux catégories distinctes – si ce n'est oppositionnelles – renvoyant toutes deux à des composantes fondamentales de l'existence humaine (Arendt, 1961). La vie renvoie à la sphère économique et sociale et à ce mouvement ayant besoin d'être entretenu sans arrêt par la consommation (particulièrement perceptible dans les sociétés ayant la consommation comme moteur économique) ; elle consiste dans les activités relatives à l'entretien de la vie : travail, consommation et loisirs (Foray, 2001, p. 82). Le monde, quant à lui, est ce qui précède et succède à la vie. Il renvoie à la culture mais aussi à ce qui est entre les hommes, à cette « tente dressée sur la terre » abritant une pluralité humaine (Goetz et Younès, 2009, p. 36). Apprendre le monde signifie : *primo*, prendre connaissance du patrimoine culturel nous précédant et succédant à notre existence. *Secundo*, découvrir l'espace de la tente en allant à la rencontre de cette pluralité humaine. *Tertio*, apprendre de ce qui surgit dans la relation, entre les humains. Le monde s'apprend aussi dans la relation et ce partage d'une commune humanité – le monde ne renvoyant pas tant ici à l'espace géopolitique qu'à ce qui est « entre nous » (Bellet, 1994). Apprendre à « vivre ensemble » (Bergier, 2014) est ici une composante fondamentale de cet apprentissage du monde.

### **Un nouveau défi pédagogique pour l'Université**

Cette réflexion prend appui sur une pratique éducative mise en œuvre à l'Université dans l'animation d'une formation atypique pour des étudiants en demande d'aide dans la construction de leur projet d'orientation. Cette situation sera utilisée comme un analyseur de

ce nouveau défi pédagogique d'ouverture de l'Université à une composante existentielle en formation. En effet, Morin, qui appelle de ses vœux une réforme de l'Université mentionne l'importance de petites innovations pédagogiques nécessairement déviantes et marginales (Morin, 1999, p. 115) permettant de questionner la mission de l'Université et les orientations possibles du projet universitaire contemporain.

Cette formation se présente sous la forme d'un Diplôme d'Université de niveau bac+1 à destination d'étudiants néo-bacheliers ou en situation de réorientation (après un échec universitaire ou suite à l'obtention d'un diplôme). Certains étudiants arrivent à l'entrée en formation avec une demande d'aide forte dans l'élaboration d'un projet d'orientation comme d'« être orienté » dans la bonne filière, ou de « trouver sa voie » au cours de l'année. La réponse pédagogique apportée est celle d'une formation « de s'orientant » (Prouteau, 2006), de personnes en capacité à définir un cap, poser des choix, avoir un juste rapport au réel et d'entretenir leur motivation<sup>1</sup>. Ce parcours propose une année de propédeutique au cours de laquelle l'étudiant revisite son histoire, explore le monde et se saisit de son existence ; elle correspond à ce vœu formulé par Allies et Troquet (2004, p. 69) : « un semestre ou une année d'orientation où tous les étudiants seraient rassemblés par grand thème pluridisciplinaire avant d'exercer leur choix ». Les étudiants participent à un ensemble de cours, sessions, séminaires, voyages d'études répartis en cinq modules : orientation, formation humaine, enjeux de société, méthodologies du projet, expression et création artistique. Ils réalisent également un stage de solidarité de quatre semaines, un stage en entreprise de quatre semaines et une mission collective de solidarité internationale de trois semaines à la fin de l'année.

Au sein de cette formation trois composantes sont articulées (Prouteau, 2006) : une composante intellectuelle permettant à l'étudiant de comprendre le monde contemporain, d'être en mesure d'utiliser des outils conceptuels pour penser son rapport au monde et de se situer comme sujet au sein de la complexité de son environnement. Une composante expérientielle permettant à l'étudiant la réalisation d'apprentissages par des mises en situation dans le cadre de l'enseignement et par immersion dans des organisations au travail. Une composante existentielle permettant à l'étudiant d'éprouver son existence au cœur de son projet de formation et de travailler des questions comme « Comment prendre confiance en moi ? » ou « Quelle place puis-je trouver dans la société ? ».

En début d'année les étudiants élaborent un plan de formation personnelle articulant ces trois composantes qui sert de feuille de route dans le dispositif d'accompagnement individuel

---

<sup>1</sup> Conversation personnelle avec Véronique Chevillard, responsable pédagogique de la formation.

mensuel. Celui-ci prend racine dans l'histoire de vie de l'étudiant et met l'avenir en perspective. La parole échangée au cours des accompagnements permet à l'étudiant de faire émerger du sens en apprenant à assembler les fragments de sa vie (Monbaron, 2009, p. 92). En effet, la postmodernité confronte les étudiants à des questions inédites complexes dans la conduite de leur vie et ils sont contraints d'apprendre à vivre leur existence humaine intrinsèquement liée à une relation de tension entre le sens et le non-sens (Boutinet, 2012). Pour qu'une existence ait du sens, « elle doit s'inscrire dans une histoire. En faire le récit en présence d'un regard bienveillant peut transformer les blessures et développer des fondations éprouvées pour une re-naissance et la construction d'un projet d'avenir. » (Prouteau, 2006, p. 160). Les étudiants, en travaillant à la mise en récit de leur parcours au sein de ce cursus de formation académique, réalisent une expérience inhabituelle pour l'Université. Si cette pratique de l'accompagnement en formation est intéressante, une interrogation s'impose sur ce qui est effectivement accompagné chez l'étudiant. Est-ce le soi en formation pensé comme un « en soi » ou la capacité de décentrement de soi pour favoriser l'engagement dans une action collective permettant de « se donner un monde et une vie à vivre » (Bellet, 1993, p. 164) ?

Le groupe en formation est également accompagné, de façon hebdomadaire, au cours de séances de deux heures trente. Celles-ci permettent d'offrir un espace de parole aux étudiants sur leur cheminement, ils peuvent apporter des éléments de leur vie quotidienne en résonance avec les contenus de formation (difficultés, actualités, monde du travail, lectures) ou reprendre avec le responsable pédagogique des éléments incompris au cours des enseignements des semaines antérieures. Ces moments d'accompagnement du groupe en formation permettent au responsable pédagogique d'effectuer des régulations et d'accompagner le processus formatif au sein du groupe.

Un autre dispositif pédagogique collectif est également mis en œuvre, ayant spécifiquement pour visée l'accompagnement du plan de formation personnelle. Après que les étudiants aient stabilisés leurs objectifs d'année avec leur accompagnateur, chacun prend la parole sur son projet face au groupe d'étudiants qui peut ensuite réagir librement. Ce dispositif est reconduit trois fois dans l'année de formation. Il s'agit d'un moment fort d'« édification » (Rorty, 1990, p. 396) mobilisant des composantes communautaires et solidaires. En plus de leur présentation face aux membres du groupe, des moments particulièrement formateurs sont ces moments d'écoute de la parole de l'autre, d'attention à son visage, d'accueil de l'autre comme mystère et d'engagement solidaire avec lui dans la réussite de son année de formation. Ce

travail d'herméneutique du soi en situation collective est un moment important de formation car il ouvre sur la relation et est vecteur d'un engagement partagé. Il est un moyen pour permettre au soi d'entrer en relation de façon authentique et bienveillante avec l'autre. L'herméneutique du soi n'est pas la finalité de la formation. Ce qui est en jeu dans cette herméneutique de l'existence ouverte sur l'autre est la construction d'une pensée critique sur l'existence et le monde (conçu comme ce qui est et ce qui naît entre les humains) en même temps qu'un renvoi à l'action (notamment avec un engagement partagé). Il y a dans ce dispositif un apprentissage de la vie à partir d'expérimentations relationnelles ouvrant sur le monde, et une formation tant du sujet social, que du sujet politique et du sujet critique.

Si l'Université ne se réduit pas à la classe ou à l'amphithéâtre et si l'expérience universitaire pour l'étudiant intègre un ensemble d'éléments informels ou non formels (Brougère et Bézille, 2007), ce qui se passe dans la classe ou l'amphithéâtre est déterminant pour l'étudiant et tout particulièrement structurant dans son rapport à « l'école » (rapport aux savoirs, à l'enseignant, à la réussite de sa vie). Dans cette formation, la pratique éducative au sein de la classe repose sur les fondements suivants. *Primo*, le primat de l'écoute par rapport à la parole. Celui qui sait, l'enseignant, veille à se taire pour que celui qui ne sait pas encore apprenne à savoir. La classe est appréhendée comme l'espace de l'étudiant pour travailler sa pensée. Le silence est recherché comme une des conditions d'émergence de la pensée de l'étudiant. *Secundo*, l'importance et la valeur de l'expression du désaccord au sein de la classe. Il s'agit d'un espace de formation politique et d'éducation du citoyen par l'apprentissage du dialogue et du débat entre étudiants. *Tertio*, la classe, expression du désaccord, est le lieu d'accueil des différences. L'enseignant veille à ce que les étudiants fassent l'apprentissage de l'hospitalité. L'autre, comme étranger à soi, est accueilli au nom de sa différence altératrice. Le débat n'est pas investi comme une recherche de victoire sur l'autre par l'argumentation où seuls les plus « forts » prennent la parole. Tous s'expriment et chacun veille à faire preuve d'hospitalité. *Quarto*, en plus d'une vigilance aux contenus échangés dans l'espace de la classe, c'est aux processus psychosociaux au sein du groupe que l'enseignant porte son attention. Le groupe, en tant qu'il est en formation, est appréhendé comme le premier vecteur de formation. Par cette attention aux processus, l'enseignant accorde de l'importance aux temporalités du temps long.

La pédagogie développée dans cette formation atypique est une pédagogie expérientielle d'ouverture sur le monde où l'expérience première est celle de l'existence. Ces ingrédients pédagogiques permettent le développement d'une théorie des apprentissages existentiels à

vocation citoyenne : les apprentissages sur lesquels le citoyen prend appui sont des apprentissages existentiels.<sup>1</sup>

### **Intériorité et extériorité dans la mission éducative de l'Université**

Définir l'enseignement à vivre comme une mission éducative possible de l'Université n'est pas sans rappeler la notion de *Bildung* et son importance au cœur de la création de l'Université de Humboldt (où l'Université française contemporaine trouve une – petite partie – de ses origines en plus du projet napoléonien ou du projet britannique de Cullen et Newmann). La réactivation de cet idéal peut être particulièrement séduisante pour les pédagogues français en mal de réenchâtement de leur mission. Une analyse critique de la notion de *Bildung* peut être éclairante pour penser une juste place du monde au sein de la mission éducative de l'Université contemporaine.

Delory-Momberger propose la définition suivante de la *Bildung* : elle « désigne le mouvement de formation de soi par lequel l'être unique que constitue tout homme fait advenir les dispositions qui sont les siennes et participe ainsi à l'accomplissement de l'humain comme valeur universelle » (Delory-Momberger, 2009, p. 152). La notion de *Bildung*, intraduisible en français car renvoyant à un univers notionnel si différent du nôtre, est fréquemment traduit comme formation *de soi*, éducation *de soi* ou culture *de soi*. La singularité de cette notion (qui est d'ailleurs plus proche d'un idéal que d'un outil conceptuel) est l'intégration d'une composante existentielle, intérieure, dans le projet de formation. C'est la raison pour laquelle elle exerce, à juste titre, un pouvoir de fascination sur les français ayant un souci éducatif et pédagogique. Cette idée d'origine protestante est éloignée des conceptions françaises de l'éducation – prenant historiquement racine dans le catholicisme (Wallenhorst, 2013) – où l'institution est centrale dans la réussite à venir de la vie de l'étudiant. A vrai dire, il serait plus juste de traduire cet idéal comme formation *du soi*, éducation *du soi*, culture *du soi*. Cette composante individualiste de la *Bildung* est souvent peu relevée<sup>2</sup>, alors qu'elle en est au fondement. Cette notion a émergé en milieu protestant sur fond d'intimisation du salut : les

---

<sup>1</sup> Si un des enjeux contemporains de l'Université est cette ouverture à la composante existentielle, précisons toutefois que l'Université, avec la propédeutique, n'est historiquement pas hermétique au travail d'un matériau existentiel. Par ailleurs, l'appui sur l'expérience en formation à l'Université n'est pas une nouveauté : il existe depuis des siècles dans les facultés professionnelles (médecine ou théologie), au moins depuis un siècle dans les instituts techniques des facultés des sciences et cela fait des décennies que les étudiants en langues partent sur le terrain à l'étranger.

<sup>2</sup> La notion de *Bildung* est globalement très peu critiquée. Il est cependant possible de relever les critiques de Biesta (2006, p. 2-8) dénonçant l'idéalisme intrinsèque trop élevé de la notion de *Bildung* ou de Rorty, qui substitue la notion d'édification à celle de *Bildung* afin d'atténuer l'attention excessive accordée au soi au détriment de la dimension communautaire et solidaire (Dessberg, 2010, p. 52).

savoirs référés au salut des dogmes sont remplacés par des savoirs transformateurs et chacun doit travailler personnellement à sa formation (Wilhelm Graf, 2002, p. 784). C'est le soi qui est la finalité de la *Bildung*. L'autre et le monde sont des catégories mobilisés mais pour la formation du soi. Ils ne consistent pas dans la finalité de la *Bildung*. Le lieu de la *Bildung* est l'intériorité, tandis que celui de l'autre est le monde, l'extérieur.

Un moment important dans l'élaboration de cette « idée valeur » (Dumont, 1991, p. 108) réside dans les *Bildungsroman* de la fin du 18<sup>e</sup> siècle où sont mis en scène des voyages de formation de soi à partir d'une découverte du monde dont le plus célèbre est *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister* de Goethe (1795-1796). L'apprentissage du monde vient mobiliser chez le sujet des éléments existentiels : la mobilité géographique s'accompagne d'une découverte de soi. L'exploration du monde comme extériorité renvoie à l'exploration intérieure du soi. Le sujet apprend la vie en partant à la découverte du monde. Il répond à l'appel du monde pour se former et devenir lui-même. Le monde est ce qui lui permet d'entrer dans la vie adulte et de trouver sa place dans l'existence ; il est d'une certaine façon au service du développement du soi. Pour Humboldt, c'est l'intériorité qui a besoin du monde extérieur (Von Bonsdorff et Grenaudier-Klijn, 2011, p. 185) et non l'inverse. Il ne part pas d'abord pour prendre part au monde et en assumer la responsabilité face aux générations à venir.

Dans l'esprit de la *Bildung*, « l'œuvre de l'homme, c'est lui-même » (Hess et Weigand, 2008, p. 14). Mais la plus grande œuvre de l'homme, est-ce vraiment lui-même ? Ne serait-ce pas plutôt la relation à l'autre, celui sur lequel je ne peux rien et qui m'échappe. La construction de soi est-elle vraiment la plus grande œuvre ? N'est-elle pas paradoxalement dépassée par l'acceptation de l'impuissance de l'action sur l'autre, en demeurant dans la relation. L'œuvre de l'homme en devient ainsi d'aimer, au cœur de l'impuissance, dans l'acceptation de sa finitude. Des apprentissages existentiels de cette nature comportent une vocation citoyenne, ils sont au fondement du vivre ensemble.

### **Une pédagogie expérientielle de l'existence ouvrant sur le monde**

Les traditions allemandes des Sciences de l'éducation (*Erziehungswissenschaft*) et des Sciences de l'Esprit (*Geisteswissenschaft*) continueront d'être mobilisées, dans une perspective critique, pour penser cette articulation entre le défi pédagogique de l'introduction d'une composante existentielle dans les formations universitaires avec une mission éducative de l'Université qui ne soit pas sous-tendue par une éthique individualiste ayant largement montré ses limites. En Allemagne deux outils conceptuels renvoient à la notion d'expérience.



*Erlebnis* signifie, d'une certaine façon, l'expérience vécue ; et *Erfahrung* l'expérience dans sa dimension la plus vaste et durable ayant une incidence biographique ou identitaire (l'expérience de la paternité, l'expérience professionnelle...). Dans la pensée allemande l'*Erfahrung* est *Bildung*. L'*Erfahrung* c'est l'expérience ayant marqué l'existence, mais c'est aussi l'expérience de l'existence ou l'existence comme expérience de vie. Elle est en ce sens une « expérience authentique » (Lavelle, 2007, p. 111) vécue par la subjectivité. C'est à partir de l'*Erfahrung* que se conçoit la *Bildung*. Dans la formation universitaire allemande, où la notion de *Bildung* est centrale, c'est l'ensemble du sujet qui est impliqué. Alors que le reproche le plus communément adressé à l'Université par les étudiants français est la non articulation avec leur expérience ou leur existence, ces conceptions allemandes de la formation universitaire livrent de précieuses pistes. La formation dans l'univers notionnel allemand se réalise à partir de la densité de l'expérience (*Erfahrung*) et de l'éprouvé du sujet (*Erlebnis*) sans faire fi de la composante esthétique ou poétique de l'existence : « L'expérientiel est l'expérience globale, prise dans sa totalité personnelle. (...) C'est une expérience bâtie et saisie dans la lucidité d'une conscience qui se possède et dans la générosité d'un amour qui se donne. C'est une expérience pleinement personnelle, au sens strict du mot. C'est une éducation tout au long de la vie. On prend et reprend l'expérience. En ce sens, toute expérience intellectuelle authentique est de type expérientiel. » (Hess et Weigand, 2008, p. 12) On perçoit ici la façon dont l'« expérientiel » renvoie à l'expérience de l'existence et « peut faire sens » pour l'étudiant peinant à construire du sens dans le rapport à des savoirs perçus comme trop extériorisés ou trop « théoriques ».

L'expérience ainsi définie (l'*Erfahrung* qui est *Bildung*) mobilise le rapport au monde du sujet : « nous pouvons définir l'expérience comme l'acte, ou l'ensemble d'actes, par lequel l'homme se saisit dans sa relation avec le monde, espace et temps. » (*Ibid.*, p. 13). L'*Erfahrung* est une interface entre soi et le monde : « La personne se confronte au monde à partir de l'expérience, et par l'expérience. » (*Ibid.*, p. 15). En revanche, la limite de la *Bildung* est de ne pas ouvrir jusqu'au bout le sujet à l'importance de sa participation au monde, du point de vue de l'autre. Penser l'éducation à l'Université sur fond d'une éthique de l'autre, tout en conservant l'importance de cette pédagogie de l'*Erfahrung* qui est *Bildung* est un réel enjeu. Il s'agit de permettre à l'étudiant d'appréhender le monde (l'espace de vie de l'autre) à partir d'une expérience intérieure, générant une forte implication et de passer d'une logique de « se construire dans un monde déjà là » (*Ibid.*, p. 16) (éthique individualiste) à « construire le monde qui est là pour les générations à venir » (éthique de l'autre). L'expérience du monde,

qui précède et succède à l'étudiant, lui permet d'éprouver son expérience humaine comme « une entrée dans quelque chose qui la dépasse » (*Ibid.*, p. 19).

### **La mission d'éducation existentielle du citoyen à l'Université**

Je ne cesse d'entendre au fil des années, lors des accompagnements des étudiants, combien ils éprouvent avec difficulté l'inhospitalité du monde à leur égard et la difficulté qu'est de vivre dans le monde contemporain. Les générations précédentes ont fait preuve d'irresponsabilité : endettement structurel trop conséquent, altération environnementale et entrée dans l'anthropocène, consommation dépassant les capacités de production de la terre, financiarisation excessive de l'économie, accroissement des inégalités... Rendre le monde hospitalier pour les générations à venir n'a jusqu'à présent pas été suffisamment positionné comme finalité par les générations précédentes.

La nécessité de la mise en œuvre d'une pédagogie expérientielle de l'existence ne se confond pas avec la fin ; elle n'a pas pour visée de permettre à l'étudiant d'apprendre à vivre (apprentissage sous-tendus par une éthique individualiste) mais bien d'apprendre le monde pour entrer dans une responsabilité du monde (apprentissage sous-tendus par une éthique de l'hospitalité). Ainsi l'Université – en plus de la triple mission de création, de critique, et de transmission<sup>1</sup> – a une « mission éducative » définie comme éducation existentielle du citoyen dont la finalité est de permettre aux étudiants de rendre le monde hospitalier pour les générations à venir. Que « la vie » ait droit de cité au cœur de l'enseignement universitaire est fondamental. En revanche il est autrement plus important que l'éthique sous-jacente à la pédagogie universitaire se différencie de l'éthique individualiste contemporaine ayant abouti au néolibéralisme financier puis à la faillite de notre système économique et social. L'Université a pour fonction de participer à un changement dans nos sociétés fondées sur le savoir (et a ainsi une fonction politique comme le relèvent Flipo et Larqué, 2009) et ne doit pas se contenter de répondre aux besoins des marchés (Denman, 2005, p. 9). Il est de sa responsabilité (et de celle des universitaires) de chercher à décrire un horizon de sens en référence auquel se projeter dans l'avenir. L'Université doit assumer sa responsabilité pour permettre aux étudiants d'entrer dans leur responsabilité à l'égard du monde de façon autrement plus consistante que ce qu'ont réalisé avant eux les générations précédentes.

---

<sup>1</sup> Robin, J.-Y., Conversation personnelle.

La situation est trop grave pour que les moyens que sont de former le soi ou de permettre à l'étudiant d'apprendre à vivre ne se confondent avec la finalité de la mission éducative de l'Université. La ligne de crête du pédagogue à l'Université est de veiller à ce que l'ensemble de l'existence de l'étudiant soit mobilisée et altérée par la dynamique de formation, sans que la formation du soi ne devienne la finalité et que nous n'assistions à une forme de développement personnel consistant en un développement des égo (Schmitt, 2014). Ce qui est en jeu dans l'acte éducatif à l'Université est la vocation politique du citoyen. Cette visée doit être posée sans ambiguïté afin de ne pas risquer de réifier et sacraliser l'éprouvé de l'existence ; l'autre, vivant dans le monde, importe davantage. Ceci est au fondement d'une éducation existentielle du citoyen. Une véritable éducation humaniste se différencie de l'esprit de la *Bildung* en ne partant pas d'abord de ce que je souhaite être et devenir, mais en intégrant ce que je dois à l'autre (Masschelein, 2002, p. 49) ; c'est là le point d'appui pour développer une pensée de l'éducation « à partir de la relation avec autrui et non à partir de la relation de l'homme avec lui-même » (*Ibid.*, p. 59).

Nathanaël WALLENHORST

*Maître de conférences en sciences de l'éducation (UCO), PESSOA (UCO) et EXPERICE (Paris 13, Paris 8).*

## **Bibliographie**

Allies, C., Troquet, M., « Universalité ou spécialisation ? », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2004, n°16, pp. 57-72.

Arendt, H., *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1961, tr. fr.

Arendt, H., « La crise de l'éducation », in H. Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard col. « Folio histoire », 1972, tr. fr., pp. 221-252.

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

Bellet, M., *La seconde humanité*, Paris, Desclée de Brouwer, 1993.

Bergier, B., *Comment vivre ensemble ?*, Lyon, Chronique Sociale, 2014.

Biesta, G. J. J. *Beyond learning. Democratic education for a human future*, Boulder and Londres, Paradigm Publisher, 2006.

Boutinet, J.-P., « Donner de la valeur au projet éducatif et pédagogique, mais à quelles conditions ? », Colloque du CERFOP, 23 Mai 2012.

Brougère, G., Bézille, H., « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n°158, 2007, pp. 117-160.

Delory-Momberger, C., « Postface, Etre adulte ou la condition impossible », in J.-P. Boutinet, P. Dominicé, (sous la dir.), *Où sont passés les adultes ?*, Paris, Téraèdre, 2009.

Denman, B. D., « Comment définir l'université du XXIe siècle ? », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2005, n°17, pp. 9-28.

Dessberg, L., « La notion de croissance chez Dewey et Rorty », *Le Télémaque*, 2010/1, n°37, pp. 47-60.

Dumont, L., *L'idéologie allemande*, Paris, Galimard, 1991.

Flipo, F., Larqué, L., « Ouvrir l'Université aux possibles démocratiques », *Revue du MAUSS*, 2009, n°33, pp. 306-326.

Foray, P., « Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde », *Le Télémaque*, 2001/1, n°19, pp. 79-101.

Goetz, B., Younès, C., « Hannah Arendt : Monde – Déserts – Oasis », in T. Paquot, C. Younès, *Le territoire des philosophes*, Paris, La Découverte, 2009, pp. 29-46.

Hess, R., Weigand, G., « L'éducation tout au long de la vie : une théorie de l'expérience comme processus d'apprentissage et de connaissance », in L. Colin, J.-L. le Grand, *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos, 2008, pp. 5-22.

Lavelle, P., « Marino Pulliero, *Le désir d'authenticité Walter Benjamin et l'héritage de la Bildung allemande* », *Labyrinthe*, 2007, n°26, pp. 107-112.

Masschelein, J., « Education et humanisme ? », *Le Télémaque*, 2002/1, n°21, pp. 37-50.

Monbaron, J., « L'adulte mis en récit : exister dans le labyrinthe de nos parcours de vie », in J.-P. Boutinet, P. Dominicé, (sous la dir.), *Où sont passés les adultes ?*, Paris, Téraèdre, 2009, pp. 85-102.

Morin, E., *Enseigner à vivre*, Paris, Acte Sud / Play Bac, 2014.

Morin, E., *La tête bien faite*, Paris, Seuil, 1999.

Nafti-Malherbe, C., Samson, G., (sous la dir.), *Rapport au savoir, Esprit Critique*, 2013, n°17.

Prouteau, F., *Former... oui mais dans quel sens ?* Paris, L'Harmattan, 2006.

Rorty, R., *L'homme spéculaire*, Paris, Seuil, 1990, tr. fr.

Schmitt, L., *La valse des égo*, Paris, Odile Jacob, 2014.

Von Bonsdorff, P., Grenaudier-Klijn, F., « Esthétique et Bildung », *Diogène*, 2011/1, n°233-234, pp. 178-195.

Wallenhorst, N., *L'école en France et en Allemagne, Comparer des expériences scolaires*, Bern, Peter Lang, 2013.

Wilhelm Graf, F., « Le politique dans la sphère intime », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2002/3, 57<sup>ème</sup> année, pp. 773-787.