

Chapitre 8

Du déclassement dans l'expérience juvénile à une éducation au politique

Nathanaël WALLENHORST

INTRODUCTION

Les jeunes français sont les plus pessimistes de tous les européens. Mais d'où leur vient donc cette inquiétude de l'avenir ? Les jeunes français ont-ils raison d'avoir peur questionne le sociologue Galland (2009) ? S'agit-il uniquement de cette crainte du déclassement étudiée par l'économiste Maurin, qu'il distingue soigneusement de l'irruption du déclassement dans l'existence d'un individu (2009) ? Le déclassement signe une rupture et la perte d'un statut social. Ce terme est beaucoup usité actuellement et renvoie autant aux « décalages entre les diplômes détenus par les jeunes et les emplois auxquels ils accèdent » qu'aux « écarts entre les statuts sociaux que leur confèrent ces emplois et les positions sociales de leurs parents » (Eckert, 2014, p. 87). Une autre sociologue, Duru-Bellat, constate quant à elle une forme de réalité sociologique en attestant d'une « élévation des 'chances' de descente sociale » dans tous les milieux sociaux (2009, p. 12). Quelle expérience les jeunes français ont-ils du monde

contemporain et comment appréhendent-ils la question de leur place sociale en relation avec leur appréhension de l'avenir ?

Durant huit années nous avons été impliqué dans l'accompagnement d'étudiants inscrits dans des dispositifs de formation universitaires atypiques. Nous avons rencontré mensuellement des étudiants dans le cadre d'entretiens d'une heure environ au cours desquels ils nous ont fait part de leur expérience juvénile, de ses complexités et de ses implications existentielles : recherche d'orientation, difficultés d'insertion professionnelle, questionnement sur eux-mêmes et leur avenir. Cette contribution prend appui sur ce que nous pouvons considérer comme une pratique éducative à l'Université (Wallenhorst, 2015, 2016) d'accompagnement du projet d'orientation d'étudiants. Les étudiants rencontrés sont atypiques : ils investissent une formation d'une année pour réfléchir sur leur projet d'étude et leur insertion professionnelle. Cette contribution prend pour point de départ le travail d'accompagnement d'étudiants en situation de réorientation. Le matériau recueilli permet de travailler l'hypothèse de la nécessité de repenser les finalités éducatives et formatives pour éviter les formes de déclassement et appréhender plus sereinement l'avenir. Une première section sera consacrée à la description de cette pratique ainsi que du matériau avec lequel nous avons été en lien. Dans une deuxième section sera présentée une analyse de l'expérience des étudiants rencontrés à partir d'un constat de déclassement. Cette analyse de l'expérience juvénile conduira à une troisième section, interprétative et normative, dans laquelle nous proposerons une piste de réflexion éducative et politique autour de la notion de citoyenneté.

I. L'ACCOMPAGNEMENT D'ÉTUDIANTS AUX PARCOURS ATYPIQUES – PRÉSENTATION DU DISPOSITIF ET DU MATÉRIAU

1. Le dispositif de formation

Les étudiants accompagnés sont inscrits au sein de diplômes d'université d'une année. La singularité de cette année d'étude est l'association à la formation académique des étudiants d'un dispositif de travail sur leur projet d'orientation. Les étudiants arrivent avec des questions de sens, d'orientation et d'avenir. Ils proviennent de différents horizons disciplinaires, ont des parcours « atypiques » car ils réalisent un diplôme d'Université en début, milieu ou fin de cursus et plusieurs d'entre eux sont inscrits en formation dans le cadre d'une réorientation (même si l'atypicité est de plus en plus typique en raison de la singularisation des parcours). Au cours de l'année les étudiants bénéficient d'un double accompagnement : un

accompagnement mensuel individuel autour de la mise en œuvre d'un « plan personnel de formation » écrit en début d'année ainsi qu'un accompagnement hebdomadaire du groupe en formation (de deux heures). Les étudiants réalisent en fin d'année des missions de solidarité internationale (par groupe de 10) qu'ils préparent dès l'entrée en formation en septembre.

La particularité de l'approche pédagogique est d'intégrer et d'articuler trois composantes dans la formation : une composante intellectuelle ayant pour objectif une maîtrise d'outils conceptuels ; une composante expérientielle (deux mois de stage, une mission collective de solidarité d'un mois, diverses mises en situation professionnelle avec des productions groupales) ; une composante existentielle faisant partie de la formation au cours de laquelle les étudiants réalisent un travail de biographisation et d'élaboration de leur projet d'avenir (où ils travaillent la prise de confiance en soi, la façon d'être en relation avec l'autre, la construction d'un projet professionnel...).

La perspective dans laquelle travaille l'équipe pédagogique comporte des proximités avec l'anthropo-formation théorisée par Pineau et l'accompagnement de processus tels que ceux qu'il décrit par l'expression « deux temps trois mouvements » (2003). La formation développée n'est pas simplement préparatoire à une insertion professionnelle par le développement de compétences instrumentales ou le passage au niveau académique supérieur, elle dépasse la dimension formelle en l'articulant avec le rapport au monde du jeune en formation, à partir de la composante existentielle de sa vie. Les dispositifs sont conçus sur fond d'anthropologie existentielle critique (Le Grand, 2008) où 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, Arendt, 1961) en même temps qu'un renvoi à l'action (notamment avec un engagement partagé dans le projet de solidarité internationale). Il y a dans ces dispositifs le souci d'un apprentissage de la vie à partir d'expérimentations relationnelles. La pédagogie ainsi développée est une pédagogie expérientielle d'ouverture sur le monde où l'expérience première est celle de l'existence ; il s'agit d'une pédagogie de l'*Erfahrung* (entendu notamment comme expérience de l'existence) qui est *Bildung* (formative et éducative) (Wallenhorst, 2016). Ces méthodes d'enseignements sont imprégnées des méthodes pédagogiques allemandes et de la pratique en vigueur dans le champ de la formation des adultes : mise en situation, stage et relecture des compétences développées, relecture de la pratique, appui sur le groupe en formation, circulation de la parole dans l'espace de la classe. Cette approche est marquée par le courant des histoires de vie et de l'éducation tout au long de la vie.

2. Les étudiants rencontrés

Cette recherche s'insère dans un courant des sciences de l'éducation et de la formation où c'est à partir de l'implication du chercheur dans l'activité que sont pensées des situations pédagogiques et éducatives. Il s'agit d'un travail d'épistémologie de la pratique pédagogique. Les savoirs produits le sont à partir de la pratique : l'accompagnement de ces étudiants permet de travailler l'hypothèse de l'éducation au politique pour éviter les formes de déclassement. Cette épistémologie de la pratique est également 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). En effet, la troisième section de cette contribution consiste dans une proposition de quelques éléments pour une pensée éducative et formative. 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.

Les étudiants rencontrés ont entre 18 et 26 ans et proviennent de toutes conditions sociales. Si la formation concernée est dispensée dans l'enseignement supérieur privé, les frais pédagogiques s'adaptent en fonction du niveau de ressources de l'étudiant ou de sa famille (dans un rapport allant de 1 à 4). Nous constatons une légère surreprésentation de classes moyennes supérieures par rapport à la moyenne nationale. Le matériau empirique décrit dans cette contribution est issu d'observations réalisées entre 2008 et 2015 à partir de l'accompagnement mensuel personnalisé de 44 étudiants au cours de 306 entretiens répartis sur sept années.¹ Il s'agit d'entretiens d'accompagnement du « plan de formation » des étudiants. Ceux-ci écrivent en effet en début d'année leurs objectifs de formation et nous accompagnons les étudiants dans leur mise en œuvre. Nous présentons ici succinctement le parcours de six étudiants que nous avons accompagnés durant leur année de formation. Le choix s'est porté sur ces étudiants dont la diversité est représentative de la population d'étudiants accompagnés au cours de ces sept années.

¹ Chaque étudiant a été rencontré 7 ou 8 fois durant son année de formation dans le cadre d'accompagnement de 45 minutes. 6 étudiants ont été rencontrés en 2008-2009, 6 en 2009-2010, 8 en 2010-2011, 4 en 2011-2012, 9 en 2012-2013, 4 en 2013-2014 ; 7 en 2014-2015, soit 306 entretiens. Le référentiel théorique mobilisé au cours de ces moments d'accompagnement est celui de la psychosociologie d'orientation analytique.

Justine ne se « sent pas bien à l'école ». Même si elle est heureuse de sa formation cette année, elle ne cesse de le redire : elle n'aime pas les études. Elle écrit « avec des fautes, depuis toujours et pour toujours ». Elle a 20 ans, a obtenu son baccalauréat il y a deux ans et rentre d'une expérience d'un an en Australie où elle a travaillé dans un ranch. Que fera-t-elle après cette première année d'étude ? « C'est tout vu : je repars voyager ». Au cours des entretiens, Justine parle du monde : du conflit israélo-palestinien, de l'hégémonie américaine, de la montée en puissance de la Chine. Elle est marquée par l'injustice du monde contemporain et questionnée par le sens de l'aventure humaine. A la question « Tu te vois où dans quelques années ? », Justine répond sans ambages : « Honnêtement, j'en sais rien. Ou plutôt je suis pas sûr que je puisse avoir une vraie place quelque part. » Un constat s'impose à nous au fur et à mesure de ces rencontres : Justine a un potentiel intellectuel d'analyse de situations et de conceptualisation. Après plusieurs séances au cours desquelles nous avons questionné son ambition elle expose timidement une forme de rêve inaccessible : « faire Sciences po pour travailler dans la diplomatie et devenir ambassadrice ». Mais « les études c'est pas pour moi, l'école m'a toujours dit que j'étais nul ».

Louise aimerait aimer les études mais elle dit de ses années de lycée qu'elles l'ont « brisée en mille morceaux ». Elle a cherché en vain dans le regard de ses enseignants un appui pour prendre confiance en elle et un soutien dans ses difficultés relationnelles avec ses pairs. Louise est une besogneuse. Elle travaille avec sérieux : « C'est pas que je travaillais pas au lycée mais c'est que ça marchait pas. On peut carrément dire que j'étais malheureuse. » Mais il lui manque pour réussir une attention personnalisée, un regard qui l'envisage en devenir. « J'ai toujours eu l'impression que les profs s'en fichaient de moi. » Mais Louise, contre toute attente, a eu son bac : « Je sais toujours pas comment j'ai eu mon bac. C'est un miracle. » Elle n'avait pas anticipé qu'elle intégrerait l'enseignement supérieur l'année suivante et s'est retrouvée presque « par hasard » dans cette année de formation et de réflexion sur son orientation.

Arnaud cherche sa voie. Il a commencé une première année de droit qu'il a interrompu après 4 mois parce que « c'était à se demander si les profs étaient bons. Ils se contentaient de réciter leur cours. Aucune interprétation, aucune application pratique. » Après avoir joué aux jeux vidéo durant le reste de l'année il a « essayé sans conviction » une première année de philo « pour penser un peu et essayer de s'élever un peu en terme de compréhension de la vie et du monde ». Arnaud a « tenu trois mois de plus qu'en droit. Ça fait sept mois ! Pour l'instant c'est mon record. » Quelles sont les raisons explicitées de ce décrochage ? « Faut dire ça fait quand même bizarre d'aller quelque part où on est pas attendu. On y va seul pour se retrouver seul

avec soi-même. Le prof s'en fiche que tu sois là ou pas. Les autres aussi : chacun est seul face à son avenir. Enfin, quand je dis son avenir... ».

Grégoire se demande ce qu'il pourrait faire. Il a 28 ans. Avant de réaliser un tour du monde, il s'est engagé six ans dans l'armée avec son seul bac en poche. Les appréciations de ses supérieurs durant ces six années sont élogieuses et ils l'encouragent à réaliser l'école des officiers. Mais après être arrivé au terme d'un premier engagement il ne s'y retrouve plus et souhaite passer de militaire à humanitaire. Au cours de son année de formation, il est identifié comme un leader par ses pairs qui l'élisent comme chef de projet de la mission de solidarité internationale de fin d'année. L'année commence très bien, il se montre actif et participatif en cours, il a de bons liens avec l'équipe pédagogique. En novembre Grégoire annonce qu'il arrête sa formation, ne conduira pas la mission de fin d'année. Il ne sait pas ce qu'il fera mais il lui semble évident qu'il n'a rien à faire ici où « je ne suis pas à ma place ».

Fabien se cherche. Il a réalisé une prépa puis a intégré une grande école de commerce. Il s'insère tout de suite dans le secteur bancaire, perçoit « ce qu'on peut appeler un gros salaire pour un débutant ». Puis tout s'arrête : « j'arrête mon travail. Enfin... c'est entre la démission et le licenciement. J'ai fait un espèce de *burn out*. Je n'y arrivais plus. J'étais plus à ma place. » Fabien n'a jamais su quelle était sa place. « J'arrivais plus à tenir la place qu'on me demandait de tenir. » Il intègre la formation humanitaire « plutôt sur un malentendu : je voulais faire l'autre formation sur l'orientation mais j'ai trop tardé à me dire que j'étais perdu et du coup il n'y avait plus de place. »¹ Il met en scène une forme d'assurance, appuyée sur son bac +5 par rapport aux autres étudiants, mais semble perdu. A la question « Toi qu'est-ce que tu souhaites ? », Fabien répond par un silence. Il a des difficultés à venir en cours. Après les vacances de printemps, l'équipe pédagogique prend acte de sa démission de la formation.

Jérôme essaie différentes places. Titulaire d'un CAP puis d'un bac pro secrétariat il trouve du travail où il est remarqué pour son efficacité et son sens du travail bien fait. Il devient secrétaire du directeur de son entreprise dans le milieu agroalimentaire. Puis il « change complètement de vie » et réalise un service civique de neuf mois dans une toute petite structure associative qui tient un lieu de vie pour des jeunes en situation de réinsertion. A l'issue de cette expérience on lui propose d'être le responsable de cette maison, ce qu'il accepte. Il y travaillera deux années où il s'engagera intensément. Agé de 26 ans il décide de reprendre des études et intègre un

¹ Il existe en effet deux formations : une comportant un accent plus fort sur les questions d'orientation et l'autre sur les questions humanitaires.

bac+3 dans le cadre d'une VAP (Validation des Acquis Professionnels). Doté d'une forte capacité réflexive, Jérôme signifie à de nombreuses reprises au cours de la formation que la société contemporaine lui pose question : « Moi j'ai jamais vraiment réussi à trouver ma place, je me suis toujours senti un peu à la marge. C'est dû à moi mais c'est dû à la société avec ses normes qui excluent. C'est l'opposé de l'accueil. » Bien qu'accepté en Master après cette année de formation, il décidera de travailler en Allemagne pour une association d'accueil de migrants venus de Turquie.

II. PARADOXE DU DÉCLASSEMENT DANS L'EXPÉRIENCE JUVÉNILE : ENTRE ÉTAT ET PROCESSUS

1. Place et désorientation

Le concept d'expérience juvénile renvoie à celui d'expérience sociale de Dubet (Dubet, 1994) consistant dans l'articulation des trois logiques de l'action : intégration, stratégie, et subjectivation (Dubet, 1991 ; Dubet, Cousin, Guillemet, 1991 ; Dubet, Martuccelli, 1996 ; Dubet, Martuccelli, 1998). Nous travaillons dans cette contribution à partir de l'expérience juvénile consistant dans l'expérience sociale des étudiants au cours de leurs études. Une des caractéristiques de l'expérience juvénile est une interrogation du jeune sur sa place qui génère une désorientation (Wallenhorst, 2015).

Les étudiants rencontrés cherchent leur place dans le monde contemporain et celle-ci manque de visibilité. Elle apparaît comme difficile à trouver ; elle ne leur est pas offerte a priori. S'ils ont compris qu'elle n'était pas déjà là pour eux mais à construire, les moyens à leur disposition pour cela apparaissent eux aussi comme faiblement visibles. Réaliser des études ne va pas de soi pour eux, excepté pour Fabien, et ils ont l'impression que trouver un travail sera un parcours du combattant, « tenir cinq ans » dans un cursus universitaire apparaît difficile. Nous constatons chez ces étudiants une forme de lassitude. « A quoi bon ? » semble être ce qui prédomine dans l'attitude face aux études. Justine, Louis, Arnaud et Grégoire sont marqués par une forme de déficit de confiance en eux, ils ont intégré qu'ils n'étaient pas « faits pour les études » ou ont intériorisé qu'ils ne réaliseraient pas de « grandes études » et souffrent de cette ambition blessée. Un doute réside de façon permanente sur la capacité des diplômés à générer une insertion professionnelle. Ces quatre étudiants ainsi que Jérôme mentionnent l'exemple de pairs qui, à l'issue de cinq années dans l'enseignement supérieur sanctionnées par un diplôme ne parviennent pas à trouver un emploi. Par ailleurs, les études apparaissent comme déconnectées

de leur « vraie vie », ne permettant pas de se comprendre ou de comprendre leur environnement. Ces six étudiants rencontrés éprouvent, d'une façon ou d'une autre, le fait de ne pas être désirés par le monde, la société, ou le marché de l'emploi. Ils ne sont a priori d'aucune utilité et ce sera à eux de démontrer leur possible utilité sociale et politique. Cette problématique du désir est une clé de compréhension de leur expérience juvénile. N'étant pas désirés socialement et politiquement par le collectif qui préexiste à leur existence, ils éprouvent des difficultés à désirer y participer (et ceux qui désirent s'insérer éprouvent régulièrement des difficultés pour identifier où et comment). La question de l'utilité de son existence est une thématique transversale aux entretiens réalisés avec ces étudiants. « Où puis-je être utile ? » est l'interrogation qui prédomine et la projection dans l'avenir est particulièrement complexe. Ce qui est en jeu dans leur expérience juvénile avec cette recherche de leur place nous semble être la désorientation, c'est-à-dire la question du rapport au monde. Le monde pose problème aux étudiants. Leur expérience du monde apparaît comme complexe et tensionnelle.

2. Un déclassement générationnel

L'expérience juvénile apparaît structurée autour de l'expérience non verbalisée du déclassement. Ce concept de déclassement – tout particulièrement dans son acception d'écart entre le statut social des parents et des enfants – apparaît effectivement saillant pour analyser leur expérience. Si nous ne percevons pas de hantise du déclassement dans le discours des étudiants présentés ci-dessus, nous percevons en revanche qu'ils expérimentent le déclassement. En effet, chez ces étudiants, le déclassement n'est pas un processus ou la crainte d'un processus, il est un état. Le déclassement a eu lieu, ces étudiants sont déclassés par rapport à leurs parents.

Rares sont les étudiants qui réalisent le diagnostic de leur déclassement et qui l'analysent comme une résultante générationnelle. Il nous semble en revanche exister un écart l'expérience du monde de ces étudiants et celle des deux générations qui les ont précédés.¹ Cette expérience du monde diffère dans le rapport aux biens matériels, à l'accession à la propriété, à l'appréhension de l'avenir, aux loisirs et aux voyages ou aux perspectives d'insertion professionnelle. Il est effectivement possible d'identifier plusieurs indicateurs macro-sociétaux attestant de ce déclassement générationnel. *Primo*, l'insertion sur le marché de l'emploi est

¹ Ce que semble confirmer un auteur comme ECKERT qui estime qu'un jeune sera davantage fragilisé socialement que ses parents par les périodes de difficultés (2014, p. 88).

particulièrement difficile pour les jeunes diplômés. *Secundo*, les jeunes qui achètent un bien immobilier l'acquièrent généralement auprès de la génération qui les a précédés réalisant sur cette vente une plus-value conséquente. Un jeune qui a réalisé les mêmes études qu'un homologue 25 ans plus tôt accède à un bien immobilier significativement inférieur à lui. *Tertio*, les étudiants actuels n'ont pas l'assurance d'obtenir une retraite 40 ans plus tard. Il semblerait que la génération qui l'a précédé se soit davantage souciée de sa propre retraite que de celle de ses enfants ou petits-enfants (le vieillissement du législateur de 10 ans en moyenne entre 1981 et 2007 en est certainement une des causes) (Chauvel, 2007). *Quarto*, les jeunes diplômés qui s'insèrent sur le marché de l'emploi portent sur leurs épaules une dette de 30 000 euros (répartition de la dette publique française de 2 160 000 000 000 euros en janvier 2017 par habitant). *Quinto*, les problématiques environnementales contemporaines, suite aux irresponsabilités des décennies antérieures, participent d'une forme d'hypothèque de l'avenir. Ces indicateurs renvoient à une expérience du monde différente entre les générations avec un déclin de l'hospitalité du monde. L'expérience du monde est différente entre les deux générations précédentes qui disposaient d'un ensemble de possibles devant elles et la génération actuelle des étudiants qui ont un avenir difficile à construire.

III. POUR QUELLES FINALITÉS ÉDUQUER ?

En prenant appui sur ce constat de déclassement générationnel et du rapport problématique, au monde comme à la projection dans l'avenir, dans l'expérience juvénile, cette troisième section, interprétative et normative, propose quelques éléments pour une éducation au politique évitant les formes de déclassement rencontrées chez les étudiants. Cette démarche est proche de celle de Fred Poché dont la contribution dans cet ouvrage propose de penser la démocratie et la citoyenneté à partir des oubliés.

Dans la pensée d'Arendt (1961), la vie et le monde sont deux catégories oppositionnelles renvoyant à des composantes fondamentales de l'existence humaine à ne pas confondre. La vie renvoie à la sphère économique et sociale, et à ce mouvement ayant besoin d'être entretenu sans arrêt par la consommation. Cette composante est particulièrement perceptible dans les sociétés ayant la consommation comme moteur économique. Cette sphère recouvre 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, il est ce qui recueille les œuvres

et l'action. L'œuvre et l'action, par différenciation du travail, est ce qui reste de la production humaine sur le monde. Le travail en revanche est éphémère : il n'a pour objectif que l'entretien de la vie par la consommation.

Dans « La crise de l'éducation » (1972), Arendt travaille sur l'essence de l'éducation qui est pour elle la préparation au monde par l'apprentissage du monde. L'enseignement du monde est pour A. Arendt la mission de l'école qu'elle identifiait déjà comme étant en crise en 1958¹. Si le monde importe tant à Arendt, c'est parce qu'il est ce qui permet d'accueillir la natalité, représentant la puissance de poursuite de l'aventure humaine et la puissance de renouvellement du monde (Foray, 2001). Chez Arendt la mission de l'enseignant est d'enseigner le monde en fondant son enseignement sur sa propre capacité à assumer la responsabilité du monde face aux enfants pour qu'ils puissent apprendre le monde et en assumer la responsabilité. Elle mentionne de ce fait la mission proprement prépolitique de l'éducation. Ce texte, qui a une cinquantaine d'années, est intéressant pour penser les questions éducatives contemporaines. Arendt y critique les approches « pédagogistes » de l'enseignement, raison pour laquelle on a taxé, à tort, ce texte de conservateur. De fait, le travers dans lequel risque de tomber tout bon pédagogue est d'inverser la finalité et les moyens. Face aux complexités de l'expérience juvénile marquée par le déclassement et la désorientation générant la nécessité pour l'enseignant de prendre le temps d'écouter les étudiants et de les accompagner en intégrant une composante existentielle, la finalité de l'enseignement doit-elle devenir la relation ou l'apprentissage de la vie ? Mais un enseignement peut-il avoir autre chose que les savoirs pour finalité, et notamment les savoirs du monde ?

La question de la désorientation chez les étudiants, d'une part, le constat de l'inhospitalité du monde et le déficit de responsabilité du monde face aux étudiants, d'autre part, génère un questionnement éducatif. Que faut-il faire ? Face au malaise des étudiants et à leur désorientation, une réponse possible est de leur « apprendre à vivre ». C'est la réponse d'E. Morin dans un livre récent, *Enseigner à vivre* (2014). En dépit de notre estime pour les travaux de Morin, il nous semble que ce n'est pas la vie qu'il faut enseigner, mais le monde. Il est effectivement fondamental que « la vie » ait droit de cité dans l'espace de la classe et que l'Université intègre une composante existentielle dans les enseignements dispensés (Wallenhorst, 2016). Mais il ne s'agit là que d'un moyen. L'objectif de l'enseignement n'est

¹ Il s'agit de la date de la rédaction de « La crise de l'éducation » publiée en 1961 aux Etats-Unis dans *Between Past and Future*, traduit ensuite en France sous le titre *La Crise de la culture*, moins dynamique et sans ce renvoi implicite à l'importance politique du présent.

pas que les étudiants apprennent à vivre mais apprennent le monde. Nous avons effectivement parfois affaire à une tendance en éducation au développement d'approches politiques de l'éducation avec la notion d'émancipation de soi ou de bien-être, le courant de l'autoformation, ou encore les approches intégrant une composante existentielle comme les histoires de vie. Mais ces approches courent le risque de ne pas véritablement intégrer d'éducation au politique (avec une éducation à la responsabilité et à la prise en charge du collectif, et une éducation des étudiants comme citoyen). C'est la raison pour laquelle nous sommes de plus en plus critique à l'égard de la notion de *Bildung*. Cette notion, qui bénéficie d'un accueil très favorable de la part des pédagogues français, est généralement traduite en France par éducation de soi, formation de soi, culture de soi. Il semble préférable de la traduire en insistant davantage sur le soi : éducation du soi, formation du soi, culture du soi. C'est là le problème : le soi peut-il être la finalité de l'éducation et de la formation ? La finalité ne serait-elle pas autre : apprendre le monde pour en assumer la responsabilité face à l'autre – dont les deux figures radicales sont l'étranger (l'autre différent venant d'ailleurs) et les générations à venir (les hommes et les femmes qui ne sont pas encore là mais dont on sait qu'ils le seront un jour) ? Il nous semble en effet que seul le monde peut constituer cette finalité. C'est sa composante prépolitique qui donne à l'éducation sa valeur.

En ce sens, pour penser les étudiants à partir de leur relation au monde et leur participation à celui-ci, la notion de citoyenneté apparaît adaptée. Il s'agit d'une notion qui prend appui dans l'extériorité qu'est le monde et qui est ordonnée au politique. Cependant la limite de cette notion est l'évincement de la composante existentielle, particulièrement importante à prendre en compte comme nous le constatons dans le discours des étudiants rencontrés. C'est pourquoi l'association de l'adjectif existentiel au substantif de citoyenneté dans l'expression « citoyenneté existentielle » peut offrir un outil conceptuel pertinent pour penser les enjeux de l'éducation dans la période contemporaine. La richesse de la notion de citoyenneté existentielle (que nous reprenons à Arnspenger, 2011) est d'appréhender la composante existentielle dans le cadre d'une formation politique et de l'ordonner à la participation au monde. 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 (dans le prolongement de ce qui a été proposé dans le chapitre 3 « Penser la citoyenneté à partir du décrochage de six étudiants raccrocheurs »).

Dresser ce constat de l'inhospitalité du monde à l'égard des étudiants pose la question de la responsabilité des générations qui les ont précédés dans l'appréhension des enjeux du long terme. Effectivement, la durabilité du monde comme espace hospitalier et intégratif pour ceux qui entrent dans le monde et auront la mission d'en assumer la responsabilité est peu pensée et préparée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

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.

Ardoino, J., *Education et politique*, Paris, Anthropos, 1999.

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

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

Arnsperger, C., *L'homme économique et le sens de la vie*, Paris, Textuel, 2011.

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

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

Chauvel, L., « L'âge de l'Assemblée (1946-2007). Soixante ans de renouvellement du corps législatif : bientôt la troisième génération », *La Vie des idées*, 22 octobre 2007, <http://www.laviedesidees.fr/L-age-de-l-Assemblee-1946-2007,81.html>.

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.

Dubet, F., Cousin, O., Guillemet, J.-P., « Sociologie de l'expérience lycéenne », *Revue française de pédagogie*, n°94, 1991, p. 5-12.

Dubet, F., *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991.

Dubet, F., Martuccelli, D., « Sociologie de l'expérience scolaire », *L'orientation scolaire et*

professionnelle, vol. 27, n°2, 1998, p. 169-187.

Dubet, F., Martuccelli, D., *A l'école ! Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

Dubet, F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.

Dubost J., Levy A., « Recherche action et intervention », in J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Levy, (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie*, Ramonville Saint Agne, Erès, 2002, p. 408-434.

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

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.

Duru-Bellat, « La question du déclassement (mesure, faits, interprétation)... ». *Notes et documents de l'Observatoire sociologique du changement*, consulté sur les Archives Ouvertes HAL, 2009, n°1, p. 1-13.

Eckert, H., « Déclassement et hantise du déclassement », *Revue française de pédagogie*, 2014, n°188, p. 87-108.

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

Galland, O., *Les jeunes français ont-ils raison d'avoir peur ?*, Paris, Armand Colin, 2009.

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

Le Grand, « L'Histoire de vie comme anthropologie existentielle critique », in L. Colin, J.-L. Le Grand, (dir.), *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Economica, 2008, p. 113-124.

Maurin, E., *La peur du déclassement*, Paris, Seuil, 2009.

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

Pineau, « Vers une anthropo-formation en deux temps trois mouvements », *Spirale*, n°31, 2003, p. 35-46.

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.

Thievenaz J., « Repérer l'«étonnement» : contribution à l'approche par l'activité en formation

des adultes », *TransFormations*, n°11, 2014, p. 83-100.

Van der Maren J.-M., « Les stratégies de la recherche action », in J.-M. Van der Maren (dir.), *La recherche appliquée en pédagogie*, Bruxelles, De Boeck, 2003, p. 83-106.

Wallenhorst, N., « Apprendre le monde ou apprendre à vivre ? Des nouveaux défis pédagogiques de l'Université à sa mission éducative », *Chemin de formation*, 2016, n°20, pp. 13-25.

Wallenhorst, N., « L'étudiant face à la désorientation », in M.-H. Jacques, (dir.), *Les transitions en contexte scolaire*, Rennes, PUR, 2015, p. 281-293.