

Apprendre ensemble une citoyenneté existentielle

– Enjeux anthropologiques et politiques en anthropocène

Nathanaël Wallenhorst

Université catholique de l'Ouest (UCO), Faculté de l'éducation

Résumé

Cette contribution est une étude théorique dans le champ de la pensée éducative à partir de ce qui est considéré ici comme la principale caractéristique de la période contemporaine : l'entrée dans l'anthropocène. La proposition développée n'est pas consacrée à la façon dont nous apprenons mais à ce qu'il nous *faut* apprendre. L'auteur prend ainsi le risque d'une pensée normative, dans le prolongement de la tradition de la théorie critique de l'école de Frankfort et de la théorie politique. La réflexion commence par le constat de l'anthropocène et formule une double hypothèse de la défaillance de la responsabilité du monde et de la préparation de l'avenir, révélant ainsi une crise du politique. La proposition théorique développée s'appuie ensuite sur l'hypothèse de la nécessité pour l'humanité d'évoluer pour assurer sa pérennité au sein de l'étendue terrestre. Enfin, la dernière partie porte sur un moyen (parmi d'autres) d'accompagnement de cette évolution anthropologique : l'« apprentissage ensemble » d'une citoyenneté existentielle.

Mots clés

Citoyenneté existentielle ; apprendre ensemble ; pensée éducative ; anthropocène ; société postprométhéenne

Abstract

This contribution is a theoretical study in the field of the educational thought from what is considered here as the main characteristic of the contemporary period: the entry into the anthropocene. The proposal developed is not devoted to the way we learn but to what we need to learn. The author thus takes the risk of a normative thought, following the tradition of the critical theory of the Frankfurt school and of political theory. The reflection begins with the anthropocene's observation and formulates a double hypothesis of the failure of the responsibility of the world and the preparation of the future, thus revealing a crisis of politics. The theoretical proposition developed then relies on the hypothesis of the necessity for humanity to evolve to ensure its perennality on Earth. Finally, the last part deals with a means (among others) of accompanying this anthropological evolution: the « learning together » of an existential citizenship.

Keywords

Existential citizenship; Learning together; Educational thinking; Anthropocene; Postprometheust society

Introduction

Un ensemble de recherches contemporaines répondent à l'importante question « Comment apprenons-nous ? », mais il reste une question fondamentale à travailler : « Que devons-nous apprendre ? ». Dans la période postmoderne marquée par une difficulté de projection dans l'avenir, il convient ainsi en éducation d'articuler le champ de la psychopédagogie ou de la didactique avec celui de la pensée politique. Si le XX^{ème} siècle nous a donné des éléments d'intelligibilité sur l'acte d'apprendre, le XXI^{ème}, compte tenu des enjeux politiques relatifs à la préparation de l'avenir et de l'accueil de ceux qui viennent dans le monde, pourrait être centré sur ce qu'il nous *faut* apprendre. Le XXI^{ème} siècle, avec la modification durable des conditions d'habitabilité de la biosphère, est en effet marqué par des incertitudes portant sur le devenir de l'aventure humaine. Comment l'éducation et la formation, par leur réflexion sur ce qu'il nous faut apprendre, peuvent-elles participer à la pérennité de l'aventure humaine sur la Terre ?

La première section porte sur la difficulté et l'importance de la préparation de l'avenir compte tenu de l'entrée dans la période de l'anthropocène depuis la révolution industrielle. En réponse à ces éléments, une visée est proposée au sein de la deuxième section avec le développement de l'idée d'évolution anthropologique permettant de travailler à une société postprométhéenne (Flahault, 2008). La troisième section est centrée sur la façon dont l'éducation peut prendre part à cette visée avec le développement de la notion de citoyenneté existentielle comme ce que nous pouvons apprendre *ensemble*. Il ne s'agit pas là de ce qu'une génération aurait à transmettre à la suivante, mais bien d'un apprentissage à réaliser conjointement entre ceux qui ont la tâche d'assumer provisoirement la responsabilité du monde afin de le rendre hospitalier et ceux qui viennent dans un monde à qui il est proposé d'en prendre soin.

Cette contribution relève de la théorie politique de l'éducation en proximité avec la théorie critique de l'école de Frankfort et avec la tradition normative des *Geisteswissenschaften* en Allemagne. Cet article s'inscrit dans le courant des sciences impliquées ou sciences citoyennes¹ intégrant une forme de courage de la participation (Tillich, 1999) à la vie citoyenne par un renouvellement des idées éducatives. Cet exercice est devenu inhabituel car les Sciences de l'éducation, en s'institutionnalisant comme discipline scientifique, ont progressivement perdu la composante spéculative et prospective de la pensée éducative.

1. L'entrée dans l'anthropocène compromet la pérennité de l'aventure humaine – Constat

Comment, dans la période contemporaine, préparer l'avenir ? Il s'agit là d'une question importante dont l'éducateur peut se saisir. Il apparaît en effet nécessaire de penser l'avenir, par différenciation du futur. Ce dernier est une projection – ou une programmation – réalisée à partir du passé et renvoie en partie à ce qui est derrière nous. Jusqu'en 2006, nous connaissions un « Commissariat général au plan » en charge de la planification économique du futur. Aujourd'hui les responsables politiques éprouvent de réelles difficultés à prévoir et

¹ Ces appellations signifient qu'en plus de la production de savoirs, les scientifiques acceptent leur responsabilité dans la diffusion des savoirs sans être axiologiquement neutres (Coutellec, 2015). Face à la gravité environnementale de la situation contemporaine, la nécessité de recourir à des sciences impliquées participe d'un renouvellement de la réflexion épistémologique.

préparer le futur. C'est la gestion d'un présent en mouvement qui pose problème et qui est le centre des préoccupations politiques. Le futur, désinvesti par la sphère publique, est de plus en plus investi par la sphère privée, et notamment par les nouvelles entreprises de la *Silicon valley* – avec en tête Google, Amazon, Facebook et Apple – qui se sont données pour mission de dessiner le futur (Alexandre, 2012 ; Blin, 2015). Mais celui-ci, dont la ligne de fond consiste dans l'utilisation de la révolution technoscientifique et numérique pour augmenter indéfiniment l'espérance de la vie (jusqu'à supprimer l'horizon de la mort) (Alexandre, 2011), en revient à une forme de prolongement du présent. Cette modalité de préparation du futur repose paradoxalement sur une forme de suppression de l'avenir. En effet, ce qui est à venir, à commencer par les générations à venir, s'efface devant l'attachement des générations actuelles à ne pas mourir (Kurzweil et Grossman, 2006). Ainsi la politique échoue à préparer un futur im-programmable comme à préparer l'avenir, trop empêtrée dans la gestion de l'instabilité d'un présent liquide et insaisissable. Et certains des principaux acteurs économiques contemporains échouent à préparer l'avenir en préparant un futur passéiste, dont la substance est une indéfinie extension du présent. Dans le cadre de cette contribution nous allons essayer de procéder de façon inverse en regardant ce qui est devant et ce qui se présente à nous – et non en projetant le futur à partir du passé. L'avenir, est ce qui vient à nous ; ce qui est à venir et qui ne dépend pas directement de notre intention programmatique.

Le défi de la préparation de l'avenir peut se décliner de différentes manières : prendre soin du monde ; rendre le monde hospitalier pour les générations à venir ; ou permettre la pérennité de l'avenir humaine. Dans le prolongement de la pensée d'Hannah Arendt, le monde renvoie à ce qui permet l'hospitalité de la pluralité humaine, il est cette tente – politique – dressée sur la terre, qui permet à chacun d'être accueilli (Foray, 2001). L'avenir peut prendre la forme de différentes figures. L'une d'entre elles est celle du nouveau-né. Si la tradition – donc le passé – et ses logiques de transmission entre les générations sont fondamentales à l'accueil des nouveau-nés dans le monde, l'appropriation de la tradition s'effectue nécessairement dans un acte de création et de modification par les jeunes générations (Chalier, 2008 ; Prouteau, 2006). Les nouveau-nés ont une puissance de renouvellement du monde (Arendt, 1958 ; Foray, 2001) qui n'est pas le simple prolongement du passé. C'est ce que développe Hannah Arendt à travers le concept de natalité (Arendt, 1958). Mais la figure de l'avenir peut également prendre la forme de l'anthropocène. L'anthropocène est cette notion définie en 2000 par le géochimiste prix Nobel Paul Crutzen à partir de l'analyse de la constitution chimique de l'atmosphère et fortement reprise depuis par les géologues et les stratigraphes, puis, plus récemment par les philosophes (jusqu'à en devenir une notion philosophique) (Federau, 2016). L'anthropocène renvoie à un changement de période géologique, du fait de l'impact de l'activité humaine sur le système terre dans son ensemble. Si cette notion fait débat au sein de la communauté scientifique, il ne fait en revanche aucun doute que nous avons modifié de façon durable les conditions d'habitabilité de la biosphère (Bourg, 2012b ; Bourg et Fragnière, 2014 ; Bourg et Papaux, 2015c) – véritable signification de cette notion. L'écoumène (la partie habitée de l'étendue terrestre) est amené à se réduire et nous ne savons quel sera l'espace restant d'habitabilité humaine de la terre.

Cette modification durable des conditions d'habitabilité de la biosphère peut être appréhendée comme la principale caractéristique de la période contemporaine. Le changement que constitue pour l'humanité la récente prise de conscience de l'entrée dans une nouvelle période géologique de nature anthropique, encourage à penser nouvellement.

L'humanité est confrontée à une incertitude de l'avenir et la pérennité de son aventure est compromise. L'entrée dans l'anthropocène est révélatrice d'une crise du politique, entendu dans le prolongement de la pensée arendtienne, comme cette tente abritant la pluralité humaine qu'est le monde, planté sur l'étendue terrestre. Nous définissons dans cette contribution l'objet par excellence du politique comme le travail sur le monde afin de le rendre hospitalier. Le durcissement des conditions d'habitabilité de la terre est révélateur d'une crise dans la capacité à assumer la responsabilité du monde face aux générations à venir. Le politique rencontre une crise qui est celle de son impuissance avec des difficultés dans la conduite d'actions collectives et la définition de priorités. Alors que la Modernité est marquée par des temporalités de la projection dans l'avenir sous tendues par l'idéologie du progrès, la postmodernité anthropocénique est marquée par une crise de l'avenir avec une dominante des temporalités instantanéistes et urgentistes (Boutinet, 2004). Nous avons affaire à une modification de l'inscription de l'existence humaine des temporalités longues du monde à des temporalités instantanéistes. Il convient de retrouver la possibilité de l'avenir pour que ceux qui ne sont pas là puissent advenir (Jonas, 1990, 1998).

L'avenir est contenu entre la réduction de l'habitabilité de la terre générant une reconfiguration du monde et la puissance de renouvellement du monde de l'enfance. Comment accueillir celles et ceux, vulnérables, qui viennent dans le monde ? Quelle est notre responsabilité comme adultes et comme éducateurs ? Nous sommes en effet à la fois responsables du monde et responsable de l'accueil de celles et ceux qui arrivent (Arendt, 1958).

2. Une évolution anthropologique pour une société postprométhéenne ? – Proposition de visée

La pérennité de l'aventure humaine peut être compromise si nos modalités de consommation n'évoluent pas en relation avec notre immersion et dépendance à l'égard de la nature : le réchauffement climatique s'accroît (GIEC, 2014) ; les flux de matière s'estompent (Bourg, 2012b ; Bourg, 2013) ; nos modes de production ne sont plus soutenables (Faber *et al.*, 2002 ; Bourg, 2009 ; Bourg et Papaux, 2010, p. 108) ; etc. Depuis les Lumières, nos conceptions anthropologiques sont marquées par une logique d'indépendance, si ce n'est d'arrachement, de l'humanité vis-à-vis de la nature (Papaux, 2015).¹ Cela nous conduit dans une impasse que nous ne développons pas ici ; la période contemporaine regorge d'études scientifiques sur la situation environnementale (Bourg et Fragnière, 2014 ; Bourg et Papaux, 2015 ; Choné, Hajek, et Hamman, 2016). Une de nos difficultés est que nous ne voulons pas croire que nous savons, mais le constat est clair : nous ne « passerons pas » sans des changements radicaux de nos modes de vie marqués par la consommation s'apparentant à une évolution anthropologique (Arnsperger, 2010).

Nous formulons l'hypothèse qu'une pensée politique en anthropocène ne peut faire abstraction de la nécessité pour l'humanité d'une forme d'évolution, pour assurer la

¹ Après que les Lumières aient décrochées l'humanité de Dieu et aient conférées à l'homme une autonomie ontologique, la modernité industrielle a achevé le processus d'autonomisation en arrachant l'humanité à la nature (Papaux, 2015). La relation de l'humanité à la nature – tout du moins en occident – est davantage sous-tendue par une logique d'extraction de la nature pour la consommation que par une logique d'appartenance et d'immersion de l'humanité dans la nature. Ce décrochage apparaît comme une erreur anthropologique. Celle-ci, qui renvoie à la non acceptation de la limite de la biosphère comme de notre propre finitude (Bourg, 2012a ; Bourg et Papaux, 2015b), est lourde de conséquence et n'est pas soutenable à long terme.

pérennité de son aventure au sein de l'étendue terrestre. Pour cela, nous proposons une appréhension de l'humanité – en différenciation des définitions classiques sur fond de substantialisation – qui intègre ce qu'elle peut devenir et fera d'elle-même au sein de l'environnement qui l'accueille. La notion d'aventure humaine est pour cela intéressante (Wallenhorst, 2018a), en distance avec l'essentialisation de la notion de nature humaine et intégrant à celle de condition humaine l'incertitude de l'avenir et la capacité de définir elle-même ses orientations anthropologiques. La notion d'aventure humaine intègre en effet, l'idée de plasticité anthropologique (Arnsperger, 2010). L'aventure humaine est ici définie à l'articulation de trois logiques de l'action : la logique de maximisation de l'*homo oeconomicus* de la biosphère (dimension de la vie renvoyant au temps), la logique de projet de l'*homo politicus* de l'environnement (dimension du monde renvoyant au *Topos*) et la logique de l'agapè de l'*homo religatus* immergé dans le milieu (dimension de la coexistence de la *chôra*) (Wallenhorst, 2018a). L'évolution anthropologique apparaissant nécessaire est celle du désir de l'*homo oeconomicus* pour privilégier l'émergence d'un *homo politicus* responsable de l'environnement sur fond de conscience de sa finitude existentielle (*homo religatus*).

Cette réflexion prospective et spéculative est à distinguer de l'ensemble des théories et recherches insistant sur la nécessité pour l'humanité de muter dans le sens d'une hybridation progressive avec les machines et les circuits informatiques (Alexandre, 2011 ; Hottois, Missa, et Perbal, 2015). *Homo faber* (Papaux, 2015) est historiquement antérieur à *homo sapiens* : c'est à partir de sa maîtrise de la technique que l'être humain pense et acquiert cette capacité réflexive et de sagesse. Mais *homo faber* peut conduire autant à *homo sapiens* qu'à *homo hybris*. L'hypothèse théorique dans cette contribution est oppositionnelle à ces théories transhumanistes dans le rapport à la technique. C'est-à-dire que l'évolution anthropologique projetée ici, doit au contraire, permettre l'avènement d'une société postprométhéenne, véritable racine de l'entrée dans l'anthropocène et non consister dans le développement de l'*hybris*, fasciné par le développement d'une technique démiurgique nous échappant. En effet, dans notre rapport au monde en occident, la technique est particulièrement investie pour maîtriser et préempter un monde réifié. L'évolution espérée du désir de l'*homo oeconomicus* doit progressivement permettre une autre façon d'être en relation les uns avec les autres (*homo religatus*) et une autre façon d'appréhender le collectif (*homo politicus*), sur fond de travail sur le monde afin de le rendre hospitalier et habitable. C'est la façon dont nous définirions cette société postprométhéenne. Le postprométhéisme étant d'abord caractérisé par l'hospitalité par différenciation de la toute-puissance de l'individu. Cela amène une rupture avec la polarisation de nos sociétés contemporaines entre le possible et l'impossible pour privilégier celle du souhaitable et du non souhaitable ; de l'autorisé et de l'interdit. Comment l'éducation peut-elle favoriser cette « société postprométhéenne » ?¹

¹ Un ensemble d'autres moyens que celui éducatif auraient pu être travaillés : l'organisation économique de nos sociétés peut être repensée (certains auteurs comme de Sutter (2016) ou le courant accélérationniste de Snircek et Williams (2013, 2015) appellent de leurs vœux un postcapitalisme avec lequel nous sommes particulièrement sceptique lorsque la racine prométhéenne du capitalisme n'est pas identifiée) ; les droits et devoirs des individus peuvent être pensés nouvellement et fondés sur une réorganisation des constitutions ; l'organisation des relations politiques entre les Etats peut être également repensée et articulée avec la globalisation du marché ; etc. Si l'éducation semble être un moyen évident de changement sociétal et d'exercice de notre plasticité anthropologique (Arnsperger, 2005, 2009, 2013), il s'agit cependant du grand oublié des mutations sociétales. Les pensées politiques omettent régulièrement la composante éducative.

3. Vers une citoyenneté existentielle ? – Moyen éducatif

Avec la notion de citoyenneté existentielle (Arnsperger, 2011), nous proposons un outil conceptuel permettant de penser quelques-unes des conditions éducatives de la consolidation d'un *homo politicus* sur fond d'*homo religatus* permettant une prise de distance avec le désir hégémonique de l'*homo oeconomicus*.

La pensée éducative est confrontée à l'enjeu de son renouvellement et de son adaptation aux caractéristiques de la période contemporaine. En effet, elle reste très largement marquée par la pensée des « pédagogies nouvelles » (Freinet, Montessori, Steiner, etc.), qui datent désormais d'il y a un siècle. Leur point commun, dans leur émergence au début du XX^{ème} siècle, est de viser l'émancipation de l'individu et son développement. Dans ces pensées, l'éducateur a pour mission de permettre à l'enfant de se déployer et d'apprendre à construire sa liberté. D'une certaine façon, comme l'a bien perçu Hannah Arendt (1958, 1983), elles ont pour mission d'apprendre à l'enfant à vivre ; la vie étant dans la pensée arendtienne un mouvement ayant besoin d'être entretenu par la consommation et renvoyant à la sphère économique, par différenciation de la sphère politique. Le contexte de la période contemporaine, notamment marqué par l'entrée dans l'anthropocène et les incertitudes relatives à l'avenir de la postmodernité, est aujourd'hui tout autre que celui de la révolution industrielle de la fin du XIX^{ème} et du début du XX^{ème} siècle. La linéarité des temporalités portées par l'idéologie du progrès est rompue. L'émancipation et le développement de soi sont-elles toujours ce que doit viser l'éducation ? Comme cela a été mis en évidence dans la première partie, l'entrée dans l'anthropocène est révélatrice d'une crise du politique. Apprendre le politique est un enjeu éducatif important – le politique étant défini dans cette contribution comme ce qui permet d'accueillir la pluralité humaine en intégrant la responsabilité du monde et de la préparation de l'avenir. Il est possible de questionner l'adaptation de ces pensées éducatives à la période contemporaine anthropocénique. Comment penser en éducation en entretenant une distance critique avec ces deux notions libérales d'émancipation et de développement de soi ?

4. Apprendre ensemble

Il semble ainsi nécessaire de prendre en considérations des composantes en éducation, venant construire de la distance avec ce paradigme économique. L'autre peut ainsi être appréhendé comme objet, moyen et finalité d'apprentissage. *Primo*, l'autre comme objet d'apprentissage pourrait signifier apprendre l'autre à partir de l'écoute et l'hospitalité à son égard (Wallenhorst, 2018b). *Secundo*, l'autre pourrait également être un moyen d'apprentissage : « apprendre ensemble », supposant ainsi que le sujet de l'apprentissage puisse être un collectif et qu'il soit possible de ne pas uniquement considérer l'apprentissage de l'individu. Une telle perspective est en rupture avec la place habituellement réservée à l'autre dans les apprentissages individuels qui est généralement appréhendé comme facilitateur ou participant au contexte nécessaire aux apprentissages individuels. Cela suppose d'appréhender une dynamique apprenante de l'« entre nous » (Bellet, 1994) (qui est autant l'espace de l'*homo politicus* que de l'*homo religatus*). Dans une telle optique l'autre n'est pas un facilitateur des apprentissages de l'individu, il participe, dans son lien avec l'individu, au sujet de l'apprentissage. *Tertio*, l'autre peut aussi devenir la finalité de l'apprentissage. Cela suppose de penser l'éducation du point de vue de l'autre (Lamarre, 2006, 2012), donc une véritable éducation cosmopolitique. C'est-à-dire une éducation intégrant chacun à visée politique.

Dans ce chantier de conceptualisation d'un « apprendre ensemble » nous percevons la consolidation d'un *homo religatus* en partie oppositionnel à l'*homo oeconomicus*, habituel sujet de l'apprentissage. Mais nous entendons également la façon dont la considération de l'« entre nous » en éducation vient mettre au travail le politique et vient consolider un *homo politicus* comme sujet de l'apprentissage, lui aussi en partie oppositionnel à l'*homo oeconomicus*. Ces deux paradigmes de l'apprentissage de l'autre et du partage de l'existence avec lui, d'une part, et de l'apprentissage du monde et de la préparation de l'avenir, d'autre part, peuvent trouver une place au sein des conceptions éducatives contemporaines. Ils peuvent être au cœur de ce que nous pouvons *apprendre ensemble*.

Avant de considérer la citoyenneté comme une éducation – ce qui n'est pas sans poser un ensemble de question comme le révèle le débat sur l'éducation à la citoyenneté (Canivez, 1995) – nous proposons de la considérer comme ce qui *s'apprend ensemble*. La citoyenneté existentielle est investie dans cette contribution comme un apprentissage qui se réalise ensemble et non comme l'éducation de quelques-uns (jeunes) par quelques autres (anciens). Cela signifie que cet apprentissage se réalise par l'implication dans l'acte d'apprendre des plus anciens au sein d'une relation dissymétrique (jeunes / anciens).

5. Eléments de définition de la notion de citoyenneté existentielle

Cela fait une trentaine d'année que le thème de la citoyenneté est réapparu dans l'espace public et médiatique, principalement lorsque sont abordées les questions de violence (Murard et Tassin, 2006). La citoyenneté est souvent évoquée comme une thèse ou une idée politique. La notion de citoyenneté peut être liée à celle d'identité et de sa construction en relation avec les formes institutionnalisées de la vie sociale. Elle peut être parfois confondue avec la nationalité lorsqu'est évoquée l'identité nationale. Mais penser la citoyenneté n'est pas uniquement penser la reconnaissance factuelle de l'appartenance à un peuple ou une communauté (Lamarre, 2002, p. 26). La citoyenneté est à mettre en parallèle avec la terminologie anglaise de *citizenship* et celle allemande de *Bürgentum*. Le concept allemand de *Bürgentum* renvoie à la citoyenneté autant qu'à la bourgeoisie (il s'agit du même terme). La *Bürgentum* allemande intègre l'idée d'articulation entre autonomie et sujétion qu'on identifie conceptuellement dans la subsidiarité (Balibar, 2001, p. 247). Régulièrement la notion de citoyenneté comporte une forte composante normative avec l'apprentissage d'une adaptation comportementale à la vie sociale. Globalement, la citoyenneté renvoie à la capacité d'action des individus sur leur environnement (Neveu, 2004) et aux modalités du vivre ensemble (Payan, 2011, p. 116). Nous pouvons, dans ce prolongement, identifier deux grands types de citoyenneté : l'adaptation civique à la vie sociale, mais aussi la lutte pour l'égalité et la justice qui peut prendre la forme d'un conflit avec l'Etat ou la société (Murard et Tassin, 2006, p. 24).

En plus d'être un processus la citoyenneté renvoie à une pratique ; elle ne peut être qu'active et articule la dimension du rapport à soi et du rapport à l'autre (Balibar, 2001, p. 109). La citoyenneté est pour Arendt un droit universel : le droit d'avoir des droits. Mais la citoyenneté est également un processus permettant de devenir humain. Pour Balibar et Gebauer la question anthropologique fondamentale de la période contemporaine est bien « Comment l'homme devient-il homme ? » et n'est plus « qu'est-ce que l'homme ? ». Et c'est du monde que l'homme reçoit son humanité avec le politique. (Balibar et Gebauer, 2012) La citoyenneté, impliquant l'espace du politique qu'est le monde, concerne l'humanité dans ce qu'elle a de plus essentiel. Cette réflexion s'inscrit dans une conception ouverte et

politique de la citoyenneté, par différenciation d'une approche ethnique de la citoyenneté (Sanchez-Mazas et Gély, 2005). Cette citoyenneté est à rapprocher de la politicalité de Murard et Tassin qui relèvent l'importance de penser « en termes politiques les expériences de vie qu'on renvoie négligemment à la sphère intime de l'existence et à penser en termes existentiels les conflits politiques et les combats pour la dignité. La subjectivation ou la singularisation politique dit en même temps que chaque part de l'existence peut à tout moment rencontrer la *res publica*, et aussi que celle-ci est toujours tout entière concernée par ce qui semble se jouer au plus loin d'elle. » (2006, p. 31).

Un des intérêts notionnels de la citoyenneté est son articulation du politique et de l'éducatif, ayant tous deux la préparation de l'avenir pour finalité. Près de 60 ans après la publication de « La crise de l'éducation » d'Arendt en 1958 aux Etats-Unis et 40 ans après la publication d'*Education et politique* d'Ardoino (1977) il apparaît important travailler à frais nouveaux ces relations notionnelles entre éducation et politique. Apprendre ensemble une citoyenneté existentielle (Arnsperger, 2011 ; Wallenhorst, 2016, 2017) constitue un apprentissage du politique dont nous avons mentionné qu'il était particulièrement en crise dans la période contemporaine postmoderne anthropocénique. La citoyenneté existentielle peut être définie à partir des quatre composantes suivantes : préparation de l'avenir (Jonas, 1979, 1990) ; courage de la participation au monde (Tillich, 1999) ; hospitalité (Wallenhorst, 2018b) ; conscience de sa finitude (Arnsperger, 2010, 2011 ; Bourg, 2010, 2012a). Comme cela a été mentionné précédemment, cette notion est oppositionnelle aux caractéristiques contemporaines de l'*homo oeconomicus* et de sa logique d'optimisation du profit et de maximisation des intérêts individuels. En effet, elle met au travail la logique de projet (Boutinet et Bréchet, 2014) de l'*homo politicus*. La citoyenneté existentielle est nécessairement réflexive et elle comporte des proximités notionnelles avec le concept de « citoyenneté réflexive » développé par Sanchez-Mazas et Gély (2005) qui décrivent la singularité historique de l'expérience contemporaine de la citoyenneté.

La période contemporaine est appréhendée ici comme propice à l'investissement d'une fonction politique sur fond de partage de la finitude existentielle par différenciation du paradigme économique structurant l'espace social. Si la période contemporaine est appelée à devenir celle de la citoyenneté (Caillé, 2015), c'est parce que sa temporalité relève du temps long de la préparation de l'avenir sur fond de responsabilité du monde face aux générations à venir (Arendt, 1958 ; Jonas, 1979), différente des temporalités instantanéistes et urgentistes qui dominent la période postmoderne (Boutinet, 2004).

6. Quelques contenus des apprentissages de la citoyenneté existentielle

L'apprentissage de la citoyenneté existentielle a pour fonction de participer à l'émergence d'une société postprométhéenne. L'« entre nous » est le véritable objet de la citoyenneté existentielle dans la double dimension du monde (espace politique) et du partage de l'existence (espace social). Cet « entre nous » s'apprend au contact de personnes assumant la responsabilité du monde et partageant la finitude de leur existence avec les autres. L'« entre nous » s'apprend directement dans le monde comme « hors du monde », à savoir à l'école (Foray, 2004). Nous proposons quelques contenus d'apprentissages permettant d'apprendre ensemble cette citoyenneté existentielle.

Apprendre à accepter et partager la vulnérabilité. Dans la perspective de l'apprentissage ensemble d'une citoyenneté existentielle, la vulnérabilité n'est pas d'abord appréhendée comme relevant de la condition humaine, mais comme le moyen nécessaire à

l'avènement d'un tissu relationnel. Le partage de la vulnérabilité humaine est envisagé ici comme au fondement d'une société postprométhéenne.

Apprendre à identifier l'hybris naissant. La citoyenneté existentielle suppose l'apprentissage d'un acte éthique et politique de discernement entre l'*homo sapiens* et l'*homo hybris* dans l'usage de la technique. Il s'agit de ne pas sombrer dans l'*hybris* et la destruction mais d'apprendre à identifier et satisfaire notre désir d'éternité à distinguer d'un désir démiurgique mortifère d'immortalité et de toute puissance.

Apprendre à mourir. Dans la période contemporaine marquée par la perspective transhumaniste ouverte par la révolution technoscientifique et numérique, la pérennité de l'aventure humaine est tributaire de l'acceptation de la mort individuelle. Si nous voulons apprendre à vivre, nous devons commencer par accepter la mort (Scranton, 2013, 2015).

Apprendre l'autre. Dans le prolongement de ce qui a été mentionné, l'apprentissage de l'autre suppose l'accord d'un primat de l'écoute sur la parole. L'apprentissage de l'autre suppose de faire preuve d'hospitalité consistant dans l'accueil de l'autre, et tout particulièrement des deux figures radicales de l'autre : l'étranger (celui qui est étrange, tout autre), et les générations à venir (ceux qui n'existent pas encore mais existeront un jour).

Apprendre le courage de la participation au monde (Tillich, 1999). Il s'agit d'apprendre à inscrire son existence et ses actions dans la temporalité longue du monde et non pas uniquement la brève temporalité de la vie.

Comme régulièrement en éducation, il s'agit de chose simples mais parfois exigeantes à apprendre et mettre en œuvre dans la vie quotidienne, permettant de vivre ensemble en participant au soin du monde et à la préparation de l'avenir.

Références bibliographiques

- Alexandre, Laurent (2011). *La mort de la mort*. Paris. Lattès.
- Alexandre, Laurent (2002). « Transhumanisme versus bioconservateurs ». *Les Tribunes de la santé*, n°35, pp. 75-82.
- Ardoino, Jacques (1999). *Education et politique*. Paris: Anthropos.
- Arendt, Hannah (1972, ed. or. 1958). « La crise de l'éducation ». In Hannah Arendt. *La crise de la culture*. Paris: Gallimard, tr. fr., pp. 221-252.
- Arendt, Hannah (1983, ed. or. 1961). *Condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy, tr. fr.
- Arnsperger, Christian (2005). *Critique de l'existence capitaliste – Pour une éthique existentielle de l'économie*. Paris: Cerf.
- Arnsperger, Christian (2009). *Éthique de l'existence post-capitaliste – Pour un militantisme existentiel*. Paris: Cerf.
- Arnsperger, Christian (2011). *L'homme économique et le sens de la vie*. Paris. Textuel.
- Arnsperger, Christian (2010). « Changer d'existence économique : enjeux anthropologiques de la transition du capitalisme au post-capitalisme ». *Revue d'éthique et de théologie morale*, n° 258, pp. 23-50.
- Balibar, Etienne (2001). *Nous, citoyens d'Europe, Les frontières, l'Etat, le peuple*. Paris: La Découverte.
- Balibar, Etienne, Gebauer, Gunther (2012). « L'anthropologie philosophique et l'anthropologie historique en débat ». *Rue Descartes*, n°75, pp. 81-101.
- Bellet, Maurice (1994). *Incipit*. Paris: Desclée de Brouwer.

- Blin, Thierry (2015). « Et si on liquidait l'homme ! Sur le bonheur transhumaniste qui nous menace ». *Le Débat*, n°183, pp. 87-100.
- Bourg, Dominique (2009). « L'impératif écologique ». *Esprit*, décembre, pp. 59-71.
- Bourg, Dominique (2010). « L'éco-scepticisme et le refus des limites ». *Etudes*, juillet, pp. 29-40.
- Bourg, Dominique (2012a). « Pour une anthropologie de la finitude ». In Jean-Philippe Pierron et Marie-Hélène Parizeau (dir.). *Repenser la nature : dialogue philosophique, Europe, Asie, Amériques*. Sainte-Foy: Presses Universitaires de Laval.
- Bourg, Dominique (2012b). « Transition écologique, plutôt que développement durable ». *Vraiment durable*, n°1, pp. 77-96.
- Bourg, Dominique (2013). « Peut-on encore parler de crise écologique ? ». *Revue d'éthique et de théologie morale*, HS, n°276, pp. 61-71.
- Bourg, Dominique, Fragnière, Augustin (2014). *La pensée écologique – Une anthologie*. Paris: PUF.
- Bourg, Dominique, Papaux, Alain (2010). « Ecologie, 1980-2010 : de l'exception française à la normalisation ». *Le Débat*, n°160, pp. 94-114.
- Bourg, Dominique, Papaux, Alain (2015a) (dir.). *Dictionnaire de la pensée écologique*. Paris: PUF.
- Bourg, Dominique, Papaux, Alain (2015b). « Anthropologie de la finitude ». In Dominique Bourg, Alain Papaux (dir.). *Dictionnaire de la pensée écologique*. Paris: PUF, pp. 44-46.
- Bourg, Dominique, Papaux, Alain (2015c). « Pensée écologique ». In Dominique Bourg, Alain Papaux (dir.). *Dictionnaire de la pensée écologique*. Paris: PUF, pp. 756-759.
- Boutinet, Jean-Pierre, Bréchet, Jean-Pierre (2014). *Logiques de projet, logiques de profit*. Lyon: Chronique Sociale.
- Boutinet, Jean-Pierre (2004). *Vers une société des agendas*. Paris: PUF.
- Caillé, Alain (2015). *Le convivialisme en 10 questions*. Lormont. Bord de l'eau.
- Canivez, Patrice (1995). *Eduquer le citoyen ?*. Paris: Hatier.
- Chalier, Catherine (2008). *Transmettre de génération en génération*. Paris: Buchet Castel.
- Choné, Aurélie, Hajek, Isabelle, Hamman, Philippe (2016) (dir.). *Guide des Humanités environnementales*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Coutellec, Léa (2015) (dir.). *Le temps des sciences impliquées. Ecologie et politique*, n°51.
- Crutzen, Paul J., Stoermer, Eugene F. (2000). « The Anthropocene ». *Global Change, Newsletter*, n°41, p. 17-18.
- Faber, Malte, Petersen, Thomas, Schiller, Johannes (2002). « Homo oeconomicus and homo politicus in Ecological Economics ». *Ecological Economics*, n°40, pp. 323-333.
- Federau, Alexander (2016). *Philosophie de l'anthropocène – Interprétations et épistémologie*. Thèse de doctorat en cotutelle de Sciences de l'environnement de l'Université de Lausanne et de Philosophie de l'Université de Bourgogne, sous la direction de Dominique Bourg et Jean-Claude Gens.
- Foray, Philippe (2001). « Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde ». *Le Télémaque*, n°19, pp. 79-101.
- Foray, Philippe (2004). « L'école et la citoyenneté du monde ». In Hubert Vincent (dir.). *Citoyens du monde, Enjeux, responsabilités, concepts*. Paris: L'harmattan, pp. 179-193.
- GIEC (2014). *Changements climatiques 2014 : Rapport de synthèse. Contribution des Groupes de travail I, II et III au cinquième Rapport d'évaluation du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat*. Sous la direction de l'équipe de rédaction principale, Pachauri, R. K., et Meyer, L. A.. GIEC: Genève, Suisse.
- Hottois, Gilbert, Missa, Jean-Noël, Perbal, Laurence (2015) (dir.). *L'humain et ses préfixes – Une encyclopédie du transhumanisme et du posthumanisme*. Paris: Vrin.
- Jonas, Hans (1990, ed. or. 1979). *Le principe responsabilité*. Paris: Cerf, tr. fr.
- Jonas, Hans (1998). *Pour une éthique du futur*. Paris: Payot & Rivages, tr. fr.

- Kurzweil, Ray, Grossman, Terry (2006). *Serons-nous immortels? Oméga 3, nanotechnologies, clonage...* Paris: Dunod, tr. fr.
- Lamarre, Jean-Marc (2002). « La personne ». *Le Télémaque*, n°21, pp. 19-28.
- Lamarre, Jean-Marc (2006). « Seule l'altérité enseigne ». *Le Télémaque*, n°29, pp. 69-78.
- Lamarre, Jean-Marc (2012). « L'éducation cosmopolitique : apprendre le propre, apprendre l'étranger ». *Le Télémaque*, n°41, pp. 31-46.
- Murard, Numa, Tassin, Etienne (2006). « La citoyenneté entre les frontières ». *L'Homme et la société*, n°160-161, pp. 17-35.
- Neveu, Catherine (2004). « Les enjeux d'une approche anthropologique de la citoyenneté ». *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 20, n°3, pp. 89-101.
- Papaux, Alain (2015). « Homo faber ». In Dominique Bourg, Alain Papaux (dir.). *Dictionnaire de la pensée écologique*. Paris: PUF, pp. 536-540.
- Payan, Ségolène (2011). « De l'autochtonie à la citoyenneté : vers une construction psychique de la citoyenneté ». *Topique*, n°114, pp. 115-123.
- Prouteau, François (2006). *Former, oui... mais dans quel sens ?* Paris: L'Harmattan.
- Sanchez-Mazas, Margarita, Gély, Raphaël (2005). « Des appartenances aux identités : vers une citoyenneté politique européenne ». *Connexions*, n°84, pp. 73-86.
- Scranton, Roy (2013). « Learning how to die in the Anthropocene ». *The New York Times*. 10 novembre 2013.
- Scranton, Roy (2015). *Learning to die in the Anthropocene*. San Francisco: City Light Publisher.
- Srnicek, Nick, Williams, Alex (2013). « # ACCELERATE. Manifesto for an Accelerationist Politics ». *Critical Legal Thinking*. 14 mai 2013 (<http://criticallegalthinking.com/2013/05/14/accelerate-manifesto-for-an-accelerationist-politics>).
- Srnicek, Nick, Williams, Alex (2015). *Inventing the futur – Postcapitalism and a World without work*. London/New York. Verso.
- Sutter (de), Laurent (2016) (dir.). *Accélération !* Paris: PUF.
- Tillich, Paul (1999). *Le courage d'être*. Paris: Cerf, tr. fr.
- Wallenhorst, Nathanaël (2016). « De la citoyenneté existentielle à la reconfiguration du politique – Les pratiques écologiques de deux jeunes professionnels ». *Revue des Sciences Sociales*, n°55, pp. 116-123.
- Wallenhorst, Nathanaël (2018a) (à paraître). « L'apprentissage d'une citoyenneté existentielle chez des étudiants raccrocheurs ». In N. Wallenhorst, E. Mutabazi, S. Le Mouillour. *Le temps de la citoyenneté*. Bern: Peter Lang.
- Wallenhorst, Nathanaël (2018b) (à paraître). « Education au désaccord et apprentissage de l'hospitalité ». In A. Wagener, L. Nicolas (dir.). *La valeur du désaccord*. Paris: Editions du CNRS.
- Flahault, François (2008). *Le Crépuscule de Prométhée. Contribution à une histoire de la démesure humaine*. Paris: Mille et une nuits.