

# L'ENGAGEMENT, UN MOTEUR PLUS OU MOINS CONSCIENT

Un regard depuis une approche psychanalytique des apprentissages par **Capucine Huet**,  
*Université Paul Valéry Montpellier 3*

N° ORCID : 0009-0005-9813-2558

DOI : 10.57154/journals/red.2023.e1384

## Résumé

S'engager dans les apprentissages, dans son parcours de scolarisation ou de formation mais aussi dans son rôle d'enseignant, nécessite un certain niveau de conscientisation des enjeux affectifs dans la situation d'enseignement-apprentissage. Accompagner ce processus de conscientisation, par des formes de médiation pédagogique et didactique pourrait favoriser l'émergence de pratiques et de dispositifs plus inclusifs et plus équitables pour toutes et tous.

## Mots-clés

Conscientisation ; médiation ; engagement ; inclusivité

Ouvrir vers des perspectives transversales me semble constituer l'un des enjeux premiers des sciences de l'éducation et permet ici de tisser des liens, autant que faire se peut, entre les différentes contributions de ce deuxième numéro de la RED. La tâche qui m'incombe me semble donc complexe mais nécessaire. Je tenterai, de ma place de jeune chercheuse, de proposer des pistes d'interconnexions fécondes, nous encourageant toutes et tous à croiser les approches, les regards, les méthodologies afin d'apporter une profondeur toujours plus grande à nos travaux de recherche respectifs.

Selon l'approche inclusive dans laquelle j'inscris mes travaux, c'est la prise en compte de la diversité des profils d'enfants et d'adultes, dans les situations pédagogiques et didactiques qui nous permettent d'ouvrir des perspectives innovantes, tant d'un point de vue de l'inclusion de tous les publics, que du rôle des enseignants dans l'espace pédagogique ou encore de celui de l'éthique du corps chercheur en sciences de l'éducation et de la formation. Je m'attacherai donc à proposer des éléments de réflexion qui participe d'un maillage entre les différentes propositions de ce dossier, à l'aune de ce positionnement éthique du côté d'une certaine inclusivité (Dugas, 2022) de toutes et tous dans les sphères scolaires, sociales, professionnelles et citoyennes.

## S'ENGAGER : UN PASSAGE INCONSCIENT-CONSCIENT

Giarizzo & Delobbe (ce numéro), de leur point de vue des sciences affectives, proposent de décliner l'engagement sous ses quatre dimensions fondamentales : cognitive, sociale, comportementale et émotionnelle. Les auteur·e·s proposent une modélisation de la manière dont la motivation s'exprime en situation d'apprentissage par le biais de l'engagement en formation, et en considérant plus spécifiquement le rôle des émotions dans cette dynamique. L'engagement affectif est alors présenté comme une dimension émotionnelle de l'engagement. Nous pourrions ainsi discuter la dimension affective inconsciente, de la prise en compte du terreau psychique qui structure et influence les comportements mais aussi les émotions suscitées par les stimuli de l'environnement interne et externe ? Le dialogue conscient - inconscient dans l'espace pédagogique (Mosconi, Beillerot & Blanchard-Laville, 2000 ; Canat, 2007) permettrait d'affiner notre compréhension des situations pédagogiques et de participer ainsi à la refonte de pratiques qui s'ancrent dans la prise en compte des singularités, notamment des sujets en difficultés. La notion d'engagement pourrait alors nous porter vers une autre granularité des processus d'apprentissage à l'œuvre. À cet égard, Gehringer (ce numéro), identifie l'intelligence émotionnelle comme une compétence à travailler en classe, notamment via la communication de ses propres expériences émotionnelles afin de favoriser la réussite scolaire. Quid des enfants qui peinent à exister comme « penseur passionné prêt à détecter les mystères de la vie et désireux de les résoudre » ? (Gehringer, ce numéro, p. 25) Je pense à ces jeunes parfois empêchés de penser (Boimare, 2016 ; Catheline & Marcelli, 2011) par manque de sécurisation interne psychique qui ne permet pas de traiter les informations externes, de gérer ses émotions, ni de mentaliser les situations sociales et d'apprentissages. Le travail de secondarisation semble ainsi parfois impossible, à la fois sur le plan de la secondarisation des apprentissages (Bautier & Goigoux, 2004 ; Muller Mirza et al., 2014) mais aussi sur le plan de la secondarisation psychique et affective (Freud, 1915 ; 1920) qui mène à la pensée et au travail de penser (Anzieu, 1994/2013). À cette fin, l'enseignement-apprentissage de l'argumentation affective (Gehringer, ce numéro) mais aussi de l'argumentation socio-scientifique (Huet, 2022) peut se révéler constituer un espace fécond pour créer des médiations entre soi, les

savoirs et l'environnement et ainsi favoriser l'engagement dans le développement de son soi-élève. Il s'agit finalement peut-être ici d'identifier le passage de l'implication à l'engagement. Selon Teko & De Amaral (2022) notamment, il s'agirait d'un mouvement de conscientisation qui favorise l'action volontaire dans la pratique et dans la recherche. Ainsi, une prise en compte des dimensions affectives en jeu dans les situations d'apprentissages, conscientes et inconscientes, semble féconde si ce n'est nécessaire, notamment d'un point de vue de la posture enseignante.

## ACCOMPAGNER L'ENGAGEMENT, UN RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Martin, Perrin et Piot (ce numéro), étudient les éléments favorisant un engagement générant des apprentissages significatifs pour les étudiant·e·s et les enseignant·e·s. Les auteur·e·s proposent de penser l'enseignement-apprentissage sous forme de création d'espaces d'actions encouragées (EAE), afin de laisser la place aux singularités de s'exprimer et ainsi de favoriser des formes d'engagement qui génèrent des apprentissages significatifs. L'approche enactive permet de prendre en compte la complexité des interactions des acteur·trices de l'environnement d'enseignement-apprentissage sans accorder davantage de valeur soit à l'enseignant·e soit à l'élève-étudiant·e mais bien aux interactions qui émergent et participent d'une co-construction de sens partagé de ce même environnement dont chacun et chacune fait partie. Une bascule s'opère dans le rôle de l'enseignant·e qui devient accompagnant, la responsabilité des apprentissages incombant à la fois aux étudiant·e·s et aux enseignant·e·s. Ainsi, Plaisance (2019) situe le rôle de médiateur de l'enseignant·e comme primordial pour favoriser une place centrale de l'élève dans ses apprentissages. L'enseignant·e est à côté, elle·il soutient, elle·il étaye, elle·il anticipe lorsque besoin (Canat-Faure & Huet, 2022). Il s'agit pour les professionnel·le·s de développer une palette de gestes professionnels qui engage une grande souplesse entre différentes postures (Bucheton, 2019). Cela implique tout de même d'accepter et de prendre en compte que seul·e·s les étudiant·e·s-élèves pourront faire émerger (ou enacter) une situation significative pour elle-eux-mêmes (Martin, Perrin & Piot, ce numéro). Les travaux de Winnicott (1975) sur la transitionnalité semblent alors résonner : l'objet transitionnel et dans sa continuité l'espace de médiation entre soi et l'environnement ne fait sens que s'il est investi par l'individu, tâche pour laquelle il peut avoir besoin d'être accompagné. Pour Blanchard-Laville (2001), il s'agit de soutenir suffisamment bien l'émergence du désir et de maintenir une sécurité interne suffisante pour que la pensée se construise. C'est la fonction du *holding* qui est déplacée d'un point de vue théorique de la relation maternelle vers la relation didactique. Le pari fait ici est de pouvoir différer les pulsions d'échappement et de destruction et d'accueillir la pulsion épistémophilique, pour soutenir, maintenir et accompagner le désir d'apprendre. Ainsi, il convient de développer une pensée réflexive et critique sur le contexte socio-pédagogique dans lequel la pratique professionnelle s'ancre et se construit et en quelles mesures celle-ci favorise une éducation inclusive, ou non.

## L'ENGAGEMENT COMME INDICATEUR INCLUSIF

Guenat et Hostettler (ce numéro) proposent de sonder « l'épaisseur sociale », concept repris à Collin, par une analyse des discours faisant la promotion de la robotique éducative en utilisant une rhétorique ludique. Les auteurs abordent une approche critique de l'usage rhétorique de l'imaginaire et du discours ludique pour justifier la promotion des usages numériques et plus particulièrement robotiques à des fins éducatives. Or, les auteur·e·s montrent clairement comment, en dehors de toute considération scientifique, l'appropriation des notions d'intérêt, de motivation et d'engagement sont utilisées afin d'opérer un mouvement de « construction et de traduction d'un problème économique vers un problème pédagogique » (Guenat & Hostettler, ce numéro, p. 67). Cela soulève des questions éthiques au regard des finalités de la scolarisation bien sûr et interroge encore et toujours la reproduction d'un système sociétal privilégiant une partie de la population au détriment d'une autre, sous le couvert de processus de discriminations à l'œuvre dont les justifications peuvent être de tous ordres jusqu'à s'appuyer sur des arguments pseudo-pédagogiques pour soutenir des enjeux économiques et financiers. Les usages numériques dans le cadre pédagogique révèlent particulièrement la nécessité de contribuer à une ou des pensées éthiques de ces usages (Fluckiger, 2010, Payn et al., 2022) pour créer du commun et co-construire progressivement une culture numérique et une citoyenneté numérique dont l'école porte une partie de la responsabilité (Alvarez & Payn, 2021). À cet égard, Tadlaoui-Brahmi (ce numéro) propose une approche critique des citoyennetés numériques véhiculées par l'école qui se révèlent générées et bien plus favorables aux garçons qu'aux filles. D'un point de vue didactique, certains types de régulations permettraient de soutenir les élèves les moins enclines à participer dans leur élaboration de la pensée pour tendre vers des citoyennetés numériques plurielles et s'inscrivant dans une visée subversive ou transformatrice, à toutes fin d'émancipation par les savoirs et les apprentissages.

Finalement, ce que nous montre ce dossier de recherches très riches et variées sur l'engagement, c'est avant tout à quel point le concept est transversal et engage en lui-même un dialogue entre les approches disciplinaires et les démarches méthodologiques. De manière transversale, du point de vue des émotions, de l'argumentation, des interactions dans la classe, mais aussi du point de vue des discours construits sur et pour une certaine vision de l'éducation ancrée dans une pensée capitaliste, commerciale ou semi-privatisée et toujours générée, reproduisant de nombreuses inégalités, ces recherches permettent d'identifier certaines dimensions qui constituent l'épaisseur de la notion d'engagement. L'engagement vient questionner les visées de l'école normative et empreinte des mécanismes de domination sexistes, racistes, classistes et validistes à l'œuvre dans la société en général, ancrés dans et permettant la perpétuation d'une société androcentrée et capitaliste. Ce travail transversal éclaire les pratiques argumentatives affectives et cognitives, les considérations inclusives pour une prise en compte de la diversité des profils d'apprenant·e·s potentiel·le·s et donc les enjeux éthiques dans les postures enseignantes. Il s'agit de dimensions qui participent du développement d'une citoyenneté ancrée dans les enjeux environnementaux et sociaux actuels et qui s'illustrent dans la dimension pédagogique par la prise en compte de la diversité, l'accompagnement au développement d'un esprit critique et l'urgence de prendre soin de soi, des autres et de l'environnement. C'est un engagement intellectuel, pratique, social et donc politique dont il est question.

## RÉFÉRENCES

- Alvarez, L., & Payn, M. (2021). La numérisation de l'école au prisme de la citoyenneté. *Éthique en éducation et en formation*, (11), 64-82. <https://doi.org/10.7202/1084197ar>
- Anzieu, D. (1994/2013). *Le penser. Du Moi-peau au Moi-pensant*. Dunod.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratique enseignante : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100. [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2004\\_num\\_148\\_1\\_3252](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252)
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. PUF.
- Boimare, S. (2016). *Ces enfants empêchés de penser*. Dunod.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Ethiques et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF Sciences humaines.
- Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Champ social.
- Canat-Faure, S., & Huet, C. (2022). Approche clinique et didactique de l'inclusion des élèves porteurs de troubles du comportement. *Éducation et Socialisation*, (65). <https://doi.org/10.4000/edso.20964>
- Catheline, M., & Marcelli, D. (2011). *Ces adolescents qui évitent de penser. Pour une théorie du soin avec médiation*. Érès.
- Dugas, E. (2022). Débat : Pourquoi passer de l'inclusion à l'inclusivité. *The conversation*. <https://theconversation.com/debat-pourquoi-passer-de-linclusion-a-linclusivite-175373>
- Fluckiger, C., (2010). La culture numérique adolescente, *Les cahiers de l'Orme* [En ligne], (3). <https://hal.univ-lille.fr/hal-01613667/document>
- Freud, S. (1915). *Métapsychologie*. Gallimard.
- Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris : Payot & Rivages.
- Huet, C. (2022). *Apprendre à argumenter via le débat numérique sur des questions socio-scientifiques : un espace de médiations à fonction transitionnelle pour des adolescents accueillis en ITEP ayant des troubles du comportement. Vers une didactique inclusive ?* [thèse de doctorat, Université Paul Valéry Montpellier 3]. <https://theses.hal.science/tel-04001642>
- Mosconi, N., Beillerot, J., & Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. L'Harmattan.
- Muller Mirza, N., Grossen, M., de Diesbach-Dolder, S., & Nicollin, L. (2014). Transforming personal experience and emotions through secondarisation in education for cultural diversity: An interplay between unicity and genericity. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 263-273. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.004>
- Payn, M., Derrac, L., & Alvarez, L. (2022) Le transfert des compétences d'usages numériques. *Revue de la littérature pour questionner les choix numériques éducatifs. Interfaces numériques*, 11(3). <https://doi.org/10.25965/interfaces-numeriques.4965>
- Plaisance, E. (2019). Le numérique par et pour l'éducation inclusive : Numérique et éducation inclusive Quelles alliances ? Conclusion du dossier. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 87, 165-176.
- Teko, A., & De Amaral, C., (2022). Engagement. In G. Labinal & V. Tellier (Eds.), *Dictionnaire des termes utilisés en formation*. Laboratoire EMA, Hypotheses.org
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Gallimard.