



HAL
open science

Perte et reconquête de la place de la psychosociologie en milieu universitaire

Danielle Hans

► **To cite this version:**

Danielle Hans. Perte et reconquête de la place de la psychosociologie en milieu universitaire. Nouvelle revue de psychosociologie, N°33, pp.135 - 149, 2022, Violences et passions en milieu universitaire, 10.3917/nrp.033.0135 . hal-04172518

HAL Id: hal-04172518

<https://hal.parisnanterre.fr/hal-04172518v1>

Submitted on 28 Jul 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Perte et reconquête de la place de la psychosociologie en milieu universitaire

Danielle Hans

DANS **NOUVELLE REVUE DE PSYCHOSOCIOLOGIE** 2022/1 (N° 33), PAGES 135 À 149
ÉDITIONS **ÉRÈS**

ISSN 1951-9532

ISBN 9782749273945

DOI 10.3917/nrp.033.0135

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2022-1-page-135.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

Distribution électronique Cairn.info pour Érès.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Perte et reconquête de la place de la psychosociologie en milieu universitaire

Danielle Hans

Comment comprendre la violence qui s'exerce en milieu universitaire alors que c'est l'endroit supposé le plus sûr d'un processus sublimatoire qui consiste en un déplacement de la composante violente de la pulsion sur des objets de savoir ? Le désir de savoir et de transmettre, propre à l'activité de recherche et d'enseignement, étant situé du côté de la pulsion de vie, comment penser cette violence institutionnelle à l'université qui est souvent passée sous silence ? N'est-il pas plus juste de parler de ce qui, du système, fait violence, subjectivement et psychologiquement ? Si violence il y a, d'où vient-elle et quels sont les enjeux qui la font émerger, sont-ils spécifiques de l'institution universitaire ? Quel rôle jouent les passions en arrière-plan de celle-ci et quels en sont les ressorts ? Pour tenter de répondre à ces questions (au moins partiellement), j'ai choisi de faire retour sur une séquence vécue il y a plusieurs années dans mon expérience d'enseignant-chercheur. Il s'agit d'une situation dont la violence m'a impliquée subjectivement. Elle a eu ensuite des répercussions importantes au niveau de mon identité professionnelle et dans mon rapport à l'institution universitaire.

Je présenterai tout d'abord le récit de cette situation telle qu'elle s'est déroulée dans les faits, je proposerai ensuite quelques thèmes d'analyse, dont les interprétations engagent à la prudence dans le sens où elles

Danielle Hans, psychosociologue et enseignante-chercheuse à l'université de Paris Ouest Nanterre La Défense, membre du CREF (Centre de recherche éducation et formation, EA 1589), équipe « Clinique du rapport au savoir ». dhans10@orange.fr

résultent de ma propre perception de la situation et de mon implication personnelle et professionnelle.

LE RÉCIT DE LA SITUATION

Avant mon entrée à l'université en 1998, j'exerçais une activité de formation continue auprès des services du rectorat de Versailles et, encore auparavant, une activité de professeure agrégée d'éducation physique en lycée. Mon accession à un poste de maître de conférences dans l'université où j'ai fait mes études de psychologie représentait pour moi à la fois une fierté et un honneur mêlés d'une crainte de faillir dans cette noble institution à l'égard de laquelle je me sentais redevable. Mon élection à un poste de maître de conférences en STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives) s'accompagnait d'une mission, impulsée par le directeur de cette unité de formation et de recherche¹ de l'époque, celle de prolonger mes activités de recherche dans la continuité de ma thèse, d'adapter l'approche psychosociologique au champ des activités physiques et sportives et de participer, avec d'autres collègues, à une transformation de la formation menant au diplôme de maîtrise STAPS qui était à construire. Mes enseignements s'élaboraient donc autour de l'intervention psychosociologique, de la clinique en pédagogie, de l'analyse institutionnelle et participaient à l'objectif de professionnalisation des étudiants. Cet ensemble se situait bien dans la prolongation de mes travaux antérieurs menés au cours de ma thèse de doctorat en psychologie (Hans, 1997). Ma connaissance de l'institution scolaire, mon expérience dans l'enseignement secondaire en tant que professeure agrégée d'éducation physique et sportive ainsi que plusieurs années passées dans le domaine de la formation continue des enseignants m'ont assuré une légitimité pour œuvrer à cet enseignement. Celui-ci me semble correspondre, à cette époque, à une politique de l'UFR, soucieuse d'enrichir la formation strictement disciplinaire des étudiants par une formation plus générale visant à approfondir les dimensions humaines et sociales nécessaires à l'exercice d'un métier. Pendant six années, ma spécialité, au sein de cette UFR, s'est donc progressivement installée autour de la psychosociologie sans que, d'aucune façon, mes enseignements ne soient récusés.

À partir de 2004 et dans la perspective de la rentrée universitaire 2005, se prépare la réorganisation des cursus d'enseignement, effectuée dans le cadre de la réforme LMD (licence-master-doctorat). À l'UFR STAPS, le conseil d'UFR est la principale réunion institutionnelle, peu de réunions à visée collaborative existent en dehors de cette instance de décision et, à ma

1. Les unités de formation et de recherche (UFR) correspondent à un champ disciplinaire. Elles constituent des composantes d'une université et fonctionnent comme des établissements relativement autonomes associant un département de formation et un laboratoire de recherche.

connaissance, les réflexions liées à la reconstruction des maquettes des formations font l'objet plus de stratégies individuelles que d'un véritable travail collectif. En avril 2005, au cours d'une assemblée générale des enseignants organisée par la directrice de l'UFR STAPS, je découvre une maquette de formation totalement transformée, les cours de psychosociologie que j'assurais jusqu'à présent ont disparu et sont remplacés par des cours de psychologie centrés sur la validité des mesures liées à l'étude de la personnalité chez les sportifs. Je n'ai pas été consultée concernant cette décision et je prends brutalement conscience que la psychosociologie n'a plus aucune place dans ce nouveau cursus proposé par un collègue professeur des universités qui vient d'être élu à ce poste dans l'UFR. Par conséquent, mon service d'enseignement est quasiment vide.

À ma demande, je suis reçue en entretien par la collègue directrice de l'UFR et par le professeur des universités désormais responsable des enseignements du nouveau master. Au cours de cet entretien, celle-ci confirme cette éviction en me disant que des heures sont disponibles pour des cours de méthodologie du travail universitaire auprès des étudiants de première année. D'ailleurs, ajoute-t-elle, « si tu postulais de nouveau pour un poste de maître de conférences dans cette UFR, tu ne serais plus recrutée ».

MES IMPLICATIONS AFFECTIVES

La confirmation par la directrice de l'UFR de la disparition de mes cours dans les nouvelles maquettes d'enseignement ainsi que les paroles prononcées provoquent en moi une vive émotion et une sidération telle qu'il me sera, sous le choc, impossible de réagir. Elles m'ont fait l'effet d'un licenciement, d'une « mise au placard ». Je me suis trouvée désarmée, très atteinte car niée dans mon identité professionnelle, comme stoppée dans une progression personnelle. Dans la réalité des faits, la situation se traduit par une exclusion ; en elle-même elle est déjà violente, mais elle ne prend tout son sens qu'à travers le point de vue subjectif de celle qui la subit.

Si je cherche aujourd'hui à retisser le fil de mes éprouvés, je me souviens d'un sentiment étrange de désarroi mêlé à un sentiment de colère et d'injustice : mon équilibre professionnel est bousculé, mon travail et mon honnêteté à le réaliser sont disqualifiés. Je me sens accusée d'usurper ce poste de maîtresse de conférences obtenu six années auparavant comme si je m'en étais emparée de ma propre autorité. Je suis humiliée, partagée entre un sentiment d'indignité et celui d'être victime d'une offense exprimée au travers d'une relation de domination. La violence opère ici dans et par le langage, elle témoigne d'un déni de reconnaissance, la phrase prononcée est sans issue et n'admet aucun recours ni secours : je n'ai plus ma place en ce lieu et je ne cherche même pas à défendre les orientations qui me tiennent à cœur.

L'analyse entreprise aujourd'hui de cette séquence me permet de comprendre que ce qui se rejoue d'abord de cette situation me ramène à

une « violence symbolique ». Par ce concept, Bourdieu (1973) désignait « tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force ». L'exclusion prononcée implique un rapport de force mettant en doute ma légitimité professionnelle et résonne en moi comme une domination qui vient réactiver des expériences anciennes d'infériorisation sociale qui ont jadis engendré une honte de moi-même et des miens. Or, mes engagements et ma détermination à entreprendre des études furent un moyen de lutter contre ces déterminations et d'agir de sorte qu'une incorporation de la domination ne puisse s'inscrire dans l'ordre des choses. La violence ressentie découle ici d'un déplacement sur une autre scène vécue dans une histoire antérieure et subjective.

Ce qui se rejoue appartient ensuite à mon rapport à l'institution universitaire. La violence éprouvée vient réveiller mes fragilités et mes doutes quant à ma place dans une université qui fut pour moi un objet d'idéalisation. Non seulement je suis un pur produit de la démocratisation dans l'enseignement supérieur, mais en plus cette institution a joué pour moi le rôle d'ascenseur social. Lorsque j'entreprends des études supérieures, ma détermination est grande. Je suis habitée d'un désir de réparer une injustice sociale liée à une scolarité secondaire initiale interrompue avant le baccalauréat, injustice que j'attribue à des rapports de classe et à mon appartenance à une culture ouvrière plus préoccupée par les soucis d'argent que par les études et les loisirs culturels. Le modèle de l'enseignement supérieur m'apparaît comme une voie idéale d'accomplissement. Arrivée à l'université, il m'a fallu déployer de fortes énergies psychiques pour dépasser cette position de « transfuge de classe » (Lagrave, 2021) qui, très souvent, me ramenait à une position de doute sur ma légitimité.

L'analyse entreprise ici me fait prendre conscience que ce qui est touché en moi n'est pas la suppression de mes cours, mais la rupture avec une institution qui a été bonne pour moi. La violence est tout entière contenue dans cet effet brutal de désillusion qui fait suite à la découverte que cette institution, intériorisée comme une « instance maternelle suffisamment bonne » (Winnicott, 1956), peut aussi me causer une certaine souffrance². Autrement dit, la violence reçue vient remettre en cause mon rapport à l'institution et mes investissements qui tenaient jusqu'à présent de mon attachement à cet objet ; je pense aujourd'hui que l'expérience de cette charge de destructivité présente dans l'institution me permettra de rompre avec cet idéal et me conduira à en faire le deuil pour la transformer en force liante, comme nous le verrons plus loin.

2. Nous entendons ici la notion d'institution comme une extension de la psyché individuelle, sorte « d'arrière-fond [...] ayant une fonction de stabilisation, de liaison de la négativité inhérente à l'humanité du sujet » (Gaillard, 2020, p. 40).

UNE DOUBLE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ET UNE LIBERTÉ D'ENGAGEMENT

Dès mon arrivée à l'université et durant les sept années qui précèdent l'épisode dont il est question ici, mes activités de recherche se sont réalisées au sein d'une composante de service commun : le Service universitaire de formation des maîtres. J'avais négocié cette possibilité avec le directeur de l'UFR STAPS de l'époque afin de poursuivre le travail mené lors de ma thèse. Mon profil et mes expériences professionnelles antérieures me permettent d'y occuper rapidement le poste de directrice. De cette place je ne tarde pas à initier et animer un groupe de formation et de recherche composé de psychosociologues souhaitant approfondir la conflictualité et les liens intersubjectifs en établissement scolaire à partir d'une méthodologie d'intervention d'orientation psychosociologique et je m'attacherai plus spécifiquement à ce que ce collectif puisse disposer d'une reprise élaborative nous offrant la possibilité d'analyser, en groupe, des pratiques parfois chargées de négativité. Celui-ci bénéficiera d'une supervision pendant une dizaine d'années et nous partagerons ensemble de nombreuses expériences d'intervention auprès de collègues et de lycées qui déboucheront sur plusieurs publications.

Mes activités pendant cette période se déroulent ainsi de manière féconde et dans une certaine cohérence mais à deux places institutionnelles différentes, l'une dans mon UFR de rattachement, lequel m'avait donné une réelle autonomie pour construire plusieurs enseignements de psychosociologie relatifs à l'enseignement de l'EPS, l'autre à une place de responsabilité dans laquelle je me sens libre de construire et d'impulser une activité de recherche en groupe à partir de pratiques d'intervention. À ces deux endroits, je ressens une autonomie, une liberté, une possibilité de penser et d'agir selon mes valeurs et mes désirs dans un contrat implicite de confiance de la part de l'institution qui m'emploie et, en retour, en m'investissant avec passion dans mon travail. Mais si mon activité dans ces deux types de structure correspond à mes intérêts, prolonge mes expériences antérieures et réunit plusieurs facettes de mon identité professionnelle, elle se situe aussi en marge de l'espace institué par les disciplines universitaires. Comme le souligne Jean Dubost (1984, p. 315-317), l'intervention telle que la propose la psychosociologie comporte un « caractère hybride » qui la maintient le plus souvent hors du champ des disciplines académiques. Cette *hybridité* tient à la fois d'une pratique sociale supposant l'implication de l'agent et d'une pratique de recherche associée à des exigences scientifiques réclamant des mises à l'épreuve d'un corpus selon les critères de validité épistémologique. Elle tient également au référentiel pluridisciplinaire de l'intervention, lequel se situe en tension avec la structuration d'une université au sein de laquelle l'organisation est découpée en composantes³

3. Dans le langage universitaire, une composante correspond à une unité disciplinaire structurée autour de la recherche et de la formation des étudiants.

disciplinaires supposant des objets de connaissance qui restent le plus souvent construits selon des logiques monodisciplinaires. Elle tient enfin aux spécificités d'une approche sociale clinique s'inscrivant « dans une rupture entre les sciences des comportements et les sciences expérimentales, d'un côté, et celles d'une intersubjectivité constituante de la réalité psychique et du lien social de l'autre » (Giust-Desprairies, 2004, p. 57).

Il me semble que la suppression de mes heures d'enseignement n'est pas sans lien avec ces questions critiques que pose la psychosociologie à l'institution universitaire : cette orientation est sans cesse menacée d'être écartée car hors normes, voire clandestine et transgressive de cet ordre institué par les disciplines académiques. Pour ma part, je me suis sentie privée de mes objets de recherche et d'enseignement tels que j'aurais aimé les développer au sein de l'institution universitaire et mise dans l'obligation de souscrire à des choix imposés par mon rattachement initial dans mon UFR. La restriction de liberté et d'autonomie dans mes désirs de transmission et d'affiliation scientifique a pris le sens d'une violence institutionnelle aux dimensions répressives m'obligeant à me conformer et à me prêter à cette discipline de recrutement et à ses exigences en termes d'objets et de manière de les appréhender. On peut comprendre en quoi la psychosociologie serait à cet égard transgressive dans une institution universitaire où l'organisation rationnelle du savoir se fonde sur un relatif cloisonnement des frontières et des disciplines académiques.

UN CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET ORGANISATIONNEL MOUVEMENTÉ

Pour comprendre la violence qui m'est adressée, il est aussi nécessaire de se reporter aux circonstances dans lesquelles elle s'est manifestée. Soulignons tout d'abord deux points : l'intégration universitaire de la discipline STAPS est récente⁴ et celle-ci se présente comme un ensemble hétérogène, au niveau tant de la formation que de la recherche. Au niveau de la formation, des tensions fortes existent quant aux missions des enseignants universitaires, les uns continuent de valoriser la préparation au métier d'enseignant d'EPS en collège et lycée (bien que celle-ci soit confiée aux IUFM à partir des années 1990), les autres s'attachent davantage à rechercher d'autres débouchés professionnels car les UFR STAPS sont confrontées à une croissance considérable du nombre des étudiants du fait de la suppression du concours d'entrée à l'université.

Du côté de la recherche, il existe une autre hétérogénéité. Les connaissances qui ont institué les sciences et techniques des activités physiques et sportives relèvent de trois grands paradigmes : les sciences de la vie

4. Le premier cycle menant au DEUG date de 1975, la licence STAPS est créée en 1977, la section STAPS du CNU n'existe que depuis 1982. Le diplôme de maîtrise STAPS mettra plusieurs années à s'implanter malgré la création d'un troisième cycle et d'un doctorat en 1984 (Bernardeau-Moreau, Chevalier et Pégard, 2006).

(biologie, anatomie, physiologie, biomécanique) ; les sciences humaines et sociales (essentiellement l'histoire du sport et de l'éducation physique et sportive, la sociologie du sport, la psychologie appliquée aux activités physiques et sportives et à leur enseignement) ; enfin, les techniques relevant des activités physiques et sportives et de leur transmission (Escriva, 2008).

Autre donnée renforçant cette hétérogénéité, il existe une division statutaire au sein du corps des enseignants de l'UFR entre enseignants-chercheurs et enseignants détachés du secondaire qui assurent les cours d'activité physique et sportive. Cette division statutaire suscite de fortes tensions que l'on ne retrouve pas dans d'autres disciplines, il en résulte des conflits de pouvoir et d'autorité entre enseignants, ainsi qu'une grande dispersion des connaissances enseignées aux étudiants (Bernardeau-Moreau, Chevalier et Pégard, 2006).

Ces différents éléments (rapidement brossés ici) dessinent à mon sens une organisation tiraillée entre plusieurs forces et plusieurs directions, dotée d'un « arrière-fond » insuffisamment contenant pour les sujets et les groupes qui s'y investissent. Si on peut caractériser la discipline des STAPS comme étant une institution à un moment donné de son évolution, il me semble qu'elle se présente comme un ensemble où les garants symboliques préservateurs du lien ne peuvent s'installer dans une continuité et où les dissensions, les désaccords de fond se manifestent comme des formes de déliaison trop puissantes pour être métabolisées (Kaës, 1987, 1996). La situation de crise renferme un ferment de violence potentielle qui n'est d'ailleurs pas spécifique à l'université. S'il n'est pas possible, dans le cadre de cet article, de clarifier les aspects complexes des notions de violence et pulsions, signalons cependant quelques apports de la psychanalyse institutionnelle. Jean-Pierre Pinel et Georges Gaillard (2020) proposent, dans le prolongement des travaux de René Kaës, une conceptualisation de la violence dans les institutions qui relève du champ de la « mésinscription ». La violence, qui découle de l'émergence pulsionnelle, est inhérente à toute communauté humaine et à tout ensemble de socialisation. Elle se présente sous deux aspects, un aspect structurant « qui conduit à l'arrimage symbolique des sujets et au nouage entre les pulsions » (nommé « violence primaire » par Piera Aulagnier) et un aspect destructeur « qui attaque l'altérité, déconstruit l'ordre symbolique... ». Par ces deux aspects, la violence est « inhérente au lien entre les sujets et, partant, à toute configuration institutionnelle... » (Gaillard, 2016, p. 195).

UNE UFR EN PLEINE RESTRUCTURATION

L'année de mon élection à l'UFR STAPS, en 1998, je découvre donc un établissement en crise confronté à une explosion des effectifs des étudiants accompagnée d'une diversification spectaculaire de leurs origines sociales et culturelles. Cette situation avait désorganisé profondément l'offre

d'enseignement et provoqué une vacance de la direction de l'UFR. Les conflits sont fréquents entre les enseignants et les étudiants. Des cours ne peuvent avoir lieu car les postes d'enseignants ne sont pas suffisants. Chacun essaye de trouver des espaces de collaboration et de conditions de travail supportables. Bref, durant les premières années qui ont suivi mon arrivée, malgré un climat institutionnel très instable je parviens, avec d'autres collègues, à refonder les maquettes d'enseignement, comme il me l'avait été demandé. Une approche psychosociologique et clinique dans le domaine des activités physiques et sportives est présente au niveau de plusieurs cours en DEUG, en licence et en maîtrise dont j'aurai la responsabilité.

Six années plus tard, le fonctionnement organisationnel de l'UFR est devenu plus stable. Les relations entre collègues et avec les étudiants se sont apaisées. La recherche s'est progressivement structurée au sein d'un laboratoire autour de trois équipes menées sous la coupe et la responsabilité des trois seuls postes de professeurs des universités à cette époque qui couvraient trois champs disciplinaires ayant permis aux STAPS d'acquérir un statut universitaire : la neurophysiologie, la sociologie du sport et la psychologie (poste vacant).

Les transformations liées à la réforme LMD et l'arrivée d'un nouveau professeur des universités sont, je crois, l'occasion d'initier une politique d'UFR qui nous est présentée en assemblée générale des enseignants comme étant ambitieuse et sans discussion. Nous devons nous ouvrir à une formation de haut niveau dans la définition des parcours de master et de doctorat. Et celle-ci ne peut être légitimée que par la recherche. Par conséquent, les collègues qui enseigneront en master doivent être « publiants ». Par ailleurs, l'UFR STAPS se doit d'être exemplaire auprès des instances présidentielles de l'université qui ont largement contribué financièrement à une reconstruction totale de ses locaux et de ses installations sportives permettant à l'ensemble des personnels de bénéficier de conditions de travail très favorables. En 2004, la politique menée par les responsables institutionnels (dont je fais partie puisque je coordonne à cette époque plusieurs enseignements du niveau de la maîtrise) se fonde ainsi sur un renouveau de l'UFR, soucieuse de donner à l'extérieur l'image d'un établissement de formation solide, doté d'équipes de recherche performantes et publiant (surtout dans des revues américaines) au nom de la discipline et du laboratoire récemment fondé.

Tous ces éléments confirment objectivement le verdict prononcé : je n'ai rien publié dans le cadre des revues qualifiantes en STAPS, mes enseignements de psychologie n'appartiennent pas à la psychologie cognitive et expérimentale, je n'ai donc plus ma place dans cette UFR. Les justifications qui me sont données par les deux personnes qui incarnent le pouvoir dans cet établissement sont sans appel et se présentent comme un discours exclusif et normatif : l'offre d'enseignement doit être « adossée à la recherche », celle-ci doit être menée au laboratoire des STAPS, contrôlée et mesurée par les publications et l'évaluation de celles-ci.

Au moment de cet entretien avec mes deux collègues responsables, la violence ressentie fut associée à une injustice et à un manque de reconnaissance de mes investissements antérieurs : ce que j'avais construit jusqu'à présent, sans mesurer mes énergies, se trouve annulé, effacé, rayé de la carte nouvellement élaborée. Mais, en même temps, le discours qui m'est adressé me tient implicitement pour responsable. Ce qui m'arrive serait justifié : je ne suis pas suffisamment présente dans mon UFR ; l'orientation clinique, que je suis seule à porter, n'est plus d'actualité et je n'ai pas suffisamment pris conscience des évolutions de l'UFR et des lignes de reconstruction politiques qu'elles supposent.

DES RAPPORTS DE POUVOIR DISSIMULÉS DANS LA RECHERCHE D'EXCELLENCE ET AUTORISÉS PAR LES STATUTS

Dans l'institution universitaire, la violence se loge au cœur des rapports de pouvoir (Barus-Michel, 2007), elle se complexifie et se spécifie lorsqu'on prend en compte les règles et les statuts. Rappelons que les universités en France sont historiquement des lieux de service public où la production et la transmission des connaissances ont été largement pensées comme des humanités, c'est-à-dire assurant une formation complète, désintéressée et gratuite permettant à l'individu d'accéder à une pensée libre. Dans cette conception, l'enseignement supérieur tient à préserver une relative autonomie par rapport à l'État et au marché d'une part ; d'autre part, à l'intérieur du système, les universitaires conservent le pouvoir de s'organiser eux-mêmes. Ainsi, une des caractéristiques des statuts et des règles repose sur l'idée que les acteurs renferment en eux-mêmes des capacités à s'autogouverner, seuls ou en groupe ; et tout individu appartenant à la communauté universitaire a la possibilité de prendre des responsabilités institutionnelles. Par exemple, un président d'université, un directeur de composante sont pour leurs pairs des collègues élus (et non nommés) dont le mandat est limité. Mais, en même temps, l'identité et la culture universitaires sont telles que l'institution valorise aussi les distinctions honorifiques (grades, publications...) impliquant des classements susceptibles d'évoluer dans des rapports de pouvoir venant conforter les hiérarchies statutaires. Ainsi, l'institution renfermerait un paradoxe entre l'idée de promouvoir la possibilité d'assumer des responsabilités quel que soit son corps d'appartenance et celle d'encourager les distinctions assurant un certain prestige et autorisant des rapports de pouvoir. La recherche d'excellence, conjuguée aux hiérarchies statutaires, dissimulerait ainsi l'exercice légitime de pouvoirs évoluant parfois dans des formes violentes.

Dans notre situation, deux événements se conjuguent : la réforme LMD implique un changement des maquettes de diplômes et l'arrivée d'un professeur d'université conduit nécessairement à un remaniement des services d'enseignement. Il est professeur, élu pour diriger le laboratoire, je suis maîtresse de conférences. De cette place, la différence de statut

rend légitime la décision prise à mon égard, mais la violence tient ici au fait que je n'ai pas été consultée ni même avertie et que je n'ai aucun recours. Je ne peux que m'incliner, ce qui signifie que les règles liées aux différences statutaires jouent ici de manière hiérarchique et impliquent une soumission à celles-ci. Autrement dit, la règle implicite liée à la capacité des enseignants-chercheurs à s'autogouverner, qui institue normalement des formes de collaboration fécondes, trouve ici une de ses limites ou dérives à même de déboucher sur des violences au nom d'un pouvoir « dont la tentation est de se définir comme légitime » (Enriquez, 1991, p. 30), donc non contestable.

Une autre forme de pouvoir, dissimulée dans la recherche d'excellence, réside dans l'évaluation des travaux des chercheurs. Celle-ci est bien sûr légitime lorsqu'elle vise à rendre compte de la qualité d'un travail, mais on peut s'interroger lorsqu'elle s'institue comme un contrôle masqué derrière des finalités managériales. Plusieurs études et rapports ont questionné les formes d'évaluation en usage dans le milieu universitaire et mis en évidence les dérives de celle-ci. Roland Gori (2009, p. 14) soutient l'idée que les normes implicites de jugement des publications relèvent d'un « nouveau paradigme idéologique de l'expertise » dans lequel l'évaluation s'impose comme « dispositif de servitude volontaire ». Dans notre situation, la recherche d'excellence et de visibilité de la recherche, l'évaluation systématique des publications s'instituent comme des finalités managériales légitimes et se substituent aux critères de validité scientifique.

Dès les années 2000 commencent à s'introduire à l'université de nouvelles mentalités de gouvernance des services publics d'État. L'impératif d'excellence, garant d'une meilleure compétitivité, est une injonction que l'on entend souvent dans les discours politiques des universitaires. Plusieurs expressions trouvées dans le rapport au ministre sur la mise en place du LMD en témoignent : les établissements universitaires sont encouragés à « chercher des équilibres entre gestion et stratégie... constituer des alliances... définir des perspectives, faire des choix... se doter de nouvelles compétences... trouver des ressources financières... ».

Dans notre situation, l'argument utilisé pour éliminer une collègue tient à l'absence de publication, ce qui correspond aux règles universitaires, mais je pense aujourd'hui que cette justification était en réalité une sorte de mystification résultant d'une stratégie visant à donner tout pouvoir au professeur d'imposer ses propres orientations dans les maquettes d'enseignement en excluant les orientations cliniques devenues de ce fait minoritaires. La violence résiderait ici dans l'impression que la partie est jouée d'avance, le sujet le plus faible est laissé dans l'impuissance et l'impossibilité de justifier l'intérêt de ses travaux.

On retrouve ici les contours d'une pensée managériale et le discours d'une idéologie néolibérale au travers desquels les composantes du pouvoir se déplacent, se renforcent en s'intriquant à la politique et s'accompagnent d'un « ordre paradoxal » (Gaulejac et Hanique, 2015) dépossédant le sujet

de son pouvoir de se défendre. La sidération liée à la violence du choc fait de la victime un être sans défense et participe de sa désubjectivation. « Par le cadre expressif et cognitif instauré, le discours managérial moderne contribue à la légitimation du pouvoir dans l'organisation par ceux-là mêmes sur lesquels il s'exerce, et contribue à leur fragilisation » (Vandeveld-Rougale, 2017, p. 25). Les changements dictés par la direction de l'UFR servent un jeu de dupes, capable d'expédier un autre sur la touche en le fragilisant.

LA RECONSTRUCTION PUIS LA RÉPARATION

Cette expérience s'est présentée comme une étape difficile à vivre « sur le coup », remettant en question mon parcours universitaire, mais, le premier choc passé, elle fut aussi une ressource. Je ne suis pas restée sans réplique : puisque le contrat qui me liait à l'UFR STAPS était rompu, je me suis assez vite tournée vers l'UFR SPSE⁵ (sciences psychologiques et sciences de l'éducation) qui me connaissait et avec laquelle j'avais auparavant collaboré. Il me sera proposé des heures d'enseignement en licence et dans le cadre d'un nouveau parcours de master en sciences de l'éducation. Cette formation⁶, destinée à des formateurs d'adultes, s'initiait sous la responsabilité de Claudine Blanchard-Laville et visait à « les aider à construire une posture clinique suffisamment assurée pour pouvoir conduire des interventions dans leurs champs respectifs de pratique dans une perspective psychanalytique » (Blanchard-Laville, 2012, p. 85). Cette équipe m'accueillera en me proposant un travail stimulant, enrichissant, correspondant bien à mes orientations psychosociologiques et cliniques, à la fois dans l'enseignement et dans la recherche. Je déciderai de demander mon rattachement au laboratoire du CREF (Centre de recherche en éducation et en formation) qui acceptera ma demande, l'accord du laboratoire des STAPS, quant à lui, restera étrangement silencieux. Pendant quelques années, l'ensemble de mon service d'enseignement s'effectuera au sein de trois composantes de l'université, le département des sciences de l'éducation, le Service universitaire de formation des maîtres et l'UFR STAPS où il me sera offert quelques heures de cours magistraux en première et troisième années de licence. Cette triple répartition me demandera une certaine agilité pédagogique pour m'adapter à trois publics très différents d'étudiants, néanmoins je trouverai, au sein de ce département des sciences de l'éducation, un cadre de travail, de coopération et d'élaborations collectives que je souhaitais depuis toujours. Et, paradoxe !... L'épreuve de la violence liée à l'élimination de mes enseignements en STAPS m'a conduite à une

5. UFR à laquelle j'aurais aimé d'emblée être élue si un poste s'était présenté.

6. Ce parcours de master de sciences de l'éducation, autrefois intitulé « Formation à l'intervention et à l'analyse de pratiques » (FIAP), se nomme aujourd'hui « Clinique de la formation » et est dirigé par Françoise Hatchuel.

créativité et à un plus grand épanouissement professionnel... Plus tard, la directrice de l'UFR STAPS, peut-être sous l'impulsion d'un regret ou d'une mise au défi, me proposera de créer une formation menant au diplôme de licence professionnelle « Développement social et médiation par le sport » à partir d'un schéma général qui venait d'être élaboré nationalement. J'accepterai cette proposition, qui me demandera une année de travail de conception mais qui m'offrira la possibilité de construire une formation d'éducateurs sportifs dans laquelle les orientations théoriques, cliniques et méthodologiques de la psychosociologie auront toute leur place. Le projet, validé par les conseils de l'UFR STAPS et de l'université, sera mis en œuvre trois années après ma mésaventure ; jusqu'à mon départ en retraite, mon service d'enseignement se partagera pour moitié dans le cadre de cette licence professionnelle dont je prendrai la responsabilité et dans le cadre du master en sciences de l'éducation.

POUR CONCLURE, PARTIELLEMENT

Ce retour d'une séquence de mon expérience universitaire m'a conduite à formuler des interprétations dont je n'ai pas eu pleinement conscience à l'époque où se sont déroulés les faits. Il m'a permis de saisir des processus et d'élucider des significations qui étaient restées en latence au moment de l'expérience vécue. Ce travail d'après-coup reste celui d'une écriture biographique (Niewiadomski, 2012) favorisant un déplacement pour son auteur, il ne saurait prétendre à une objectivité mais à une reconstruction du sens, « une élucidation de ce qui se tenait non visible, en creux dans les discours manifestes » (Giust-Desprairies, 2020, p. 162). Formulons pour conclure quelques hypothèses plus générales.

Certaines modalités de la violence sont-elles spécifiques de l'institution universitaire ? Telle était une des questions posées dans l'introduction de cet article. Au terme de notre récit et de ses analyses, il nous semble qu'une des spécificités de la violence primaire et secondaire en milieu universitaire résiderait dans son intensité. Elle se manifesterait plus particulièrement au sein des relations entre enseignants-chercheurs du fait de règles instituées autorisant ceux-ci à une autonomie et à une liberté qui, sans cesse, risquent d'être compromises par des jeux de pouvoir s'exerçant au niveau des places à conquérir et au niveau du jeu politique. Il s'ensuit un décalage entre l'institution telle qu'elle s'intériorise chez les acteurs et les effets qu'elle produit en termes de désillusion individuelle ou collective. La violence tiendrait à ces décalages et écarts entre aspirations et empêchements. Les forces de déliaison, par l'émergence des pulsions de mort (plus particulièrement pour moi la pulsion de domination, laquelle pourrait être en rapport avec la maîtrise du savoir et l'emprise que celui-ci procure), seraient d'autant plus puissantes qu'elles se prennent dans une socialisation professionnelle entre semblables, où le combat se joue globalement « à armes égales » et où le langage et la ruse, propres à des individus et

groupes à capital culturel important, tiennent un rôle primordial. Les luttes pour accroître son territoire et son école de pensée, les intérêts personnels de carrière, les enjeux narcissiques associés à la notoriété du savoir sont autant de motifs de violences entraînant des effets de toute-puissance et d'emprise venant menacer le lien d'altérité. Pour autant, il est important de souligner que les forces de liaison, capables de venir recouvrir cette négativité, sont aussi contenues dans l'institution universitaire. Les plaisirs et les satisfactions que procurent les activités de recherche et de transmission sont propres à favoriser le travail de métabolisation et de symbolisation permettant le nouage des pulsions. Citons quelques-unes de ces passions : les processus de découverte offerts par les dynamiques transférentielles à l'œuvre dans l'enseignement et la recherche, la rencontre avec les pensées de l'autre, tant dans le travail d'élaboration collective avec les pairs que dans le travail pédagogique avec les étudiants, les mobilisations infinies qu'implique le désir de savoir et de construction des connaissances, la recherche d'une éthique commune concernant les changements imposés par toute évolution... Cette liste n'épuise pas l'incessant travail des violences et des passions ; dans mon expérience, l'intensité des premières fut à la mesure de l'intensité des secondes.

BIBLIOGRAPHIE

- BARUS-MICHEL, J. 2007. *Le politique entre les pulsions et la loi*, Toulouse, érès.
- BERNARDEAU-MOREAU, D. ; CHEVALIER, V. ; PÉGARD, O. 2006. « Les STAPS. Symptôme d'une université en crise », *Revue de l'Institut de sociologie*, Université Libre de Bruxelles, 91-114.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. 2012. « De la transmission à la professionnalisation. Le pari de la clinique d'orientation psychanalytique dans une formation d'analyste de pratiques à l'université », dans M. Cifali et T. Périlleux, *Les métiers de la relation malmenés*, Paris, L'Harmattan, 85-100.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.-P. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1973.
- COLLINET, C. ; TERRAL, P. ; TRABAL, P. 2016. « Les formes de travail scientifique en STAPS : entre disciplinarité et interdisciplinarité », *Science & motricité*, 94, 41-53.
- DELORY-MOMBERGER, C. (sous la direction de). 2019. « Biographie/Biographique/Biographisation », dans *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Toulouse, érès, 47-51.
- DRIEU, D. ; PINEL, J.-P. 2016. *Violence et institution*, Paris, Dunod.
- DUBOST, J. 1984. *L'intervention psychosociologique*, Paris, Puf.
- ENRIQUEZ, E. 1991. *Les figures du maître*, Paris, Arcantère.
- ESCRIVA, J.-P. 2008. « L'improbable interdisciplinarité des sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) », *Recherche en soins infirmiers*, 93, 114-118.
- GAILLARD, G. 2016. « L'institution et la liaison de la violence : un travail de Sisyphe ! », dans D. Drieu et J.-P. Pinel, *Violence et institution*, Paris, Dunod.
- GAULEJAC (DE), V. ; HANIQUE, F. 2015. *Le capitalisme paradoxant. Un système qui rend fou*, Paris, Le Seuil.

- GIUST-DESPRAIRIES, F. 2004. *Le désir de penser. Construction d'un savoir clinique*, Paris, Téarèdre.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. 2020. « Traiter du malaise dans l'institution scolaire », dans J.-P. Pinel et G. Gaillard, *Le travail psychanalytique en institution. Manuel de cliniques institutionnelles*, Paris, Dunod.
- GORI, R. 2009. « L'idéologie de l'évaluation : un nouveau dispositif de servitude volontaire ? » *Nouvelle revue de psychosociologie*, 8, 11-27.
- HANS, D. 1997. *Intervenir en lycée et collège : éléments pour une analyse psychosociologique de l'établissement scolaire aujourd'hui*, Thèse de doctorat en psychologie, Université Paris 10 Nanterre.
- KAËS, R. (sous la direction de). 1987. *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*, Paris, Dunod.
- KAËS, R. 1996. *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*, Paris, Dunod.
- LAGRAVE, R.-M. 2021. *Se ressaisir. Enquête sociologique d'une transfuge de classe*, Paris, La Découverte.
- NIEWIADOMSKI, C. 2012. *Recherche biographique et clinique narrative. Entendre et écouter le sujet contemporain*, Toulouse, érès.
- PINEL, J.-P. ; GAILLARD, G. (sous la direction de). 2020. *Le travail psychanalytique en institution. Manuel de cliniques institutionnelles*, Paris, Dunod.
- SOULAS, J. ; DESCAMPS, B. ; MORAUX, M.-F. ; SAUVANNET, P. ; WICKER, B. 2005. *La mise en place du LMD (licence-master-doctorat)*, Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, à monsieur le ministre délégué à l'Enseignement supérieur et à la Recherche.
- VANDELVEDE-ROUGALE, A. 2017. *La novlangue managériale, emprise et résistance*, Toulouse, érès.
- WINNICOTT, D.W. 1956. *La mère suffisamment bonne*, Paris, Payot, 1997.

PERTE ET RECONQUÊTE DE LA PLACE DE LA PSYCHOSOCIOLOGIE EN MILIEU UNIVERSITAIRE

RÉSUMÉ

L'article présente le récit autobiographique d'une situation vécue au cours d'une expérience d'enseignant-chercheur dans une université française. La violence vécue subjectivement par son auteur fait l'objet d'analyses montrant la complexité des dimensions impliquées dans la situation. Ces analyses abordent les implications affectives et les positions professionnelles de l'auteur, examinent plusieurs processus liés au contexte institutionnel et questionnent les rapports de pouvoir au sein des relations entre enseignants-chercheurs. L'article débouche sur une compréhension plus générale des processus de liaison et de déliaison dans l'institution universitaire.

MOTS-CLÉS

Violence, institution universitaire, pouvoir, psychosociologie.

THE LOSS AND RECOVERY OF PSYCHOSOCIOLOGY'S PLACE IN THE ACADEMIC COMMUNITY

ABSTRACT

This article includes the narrative of a real situation encountered by a teacher-researcher in the course of her professional life, in a French university. The violence experienced subjectively by the author is thoroughly analyzed in its multidimensional

complexity. This analysis tackles the emotional involvements and professional positions of the author, examining several processes linked with the institutional background and questioning the power relations between the teacher-researchers. This article leads to a more general understanding of the binding /unbinding processes inside the academic institution.

KEYWORDS

Violence experienced, institutional background, power, psychosociology.