

Étudier à distance ? Réflexions cliniques sur les effets du passage à distance dans le travail étudiant

Marie POTIRON, Valérie GANEM

Résumé : *Qu'a signifié pour les étudiant.e.s le passage à distance des enseignements lors de la crise du COVID ? Quels effets cette profonde modification du travail étudiant a-t-elle eus sur la santé mentale des étudiant.e.s ? Nous tenterons dans cet article un début de réflexion sur ces questions, à partir du double point de vue d'une enseignante chercheuse, impliquée avec certain.e.s de ses étudiant.e.s dans une mini-enquête sur le passage des cours à distance et celui d'une psychologue en poste dans un SSU (service de santé universitaire). Cette réflexion sera l'occasion de s'interroger sur ce qu'est le travail étudiant, tel que la psychodynamique du travail permet de l'analyser, et de mettre en lumière les relations étroites entre le travail des étudiant.e.s et celui de l'ensemble des acteurs de l'université.*

Dans la vaste interrogation sur les effets du passage à distance sur le travail en général, la question des étudiant.e.s et de leur travail est rapidement devenue aiguë. Dans l'espace public, de multiples articles de presse ont rendu compte de témoignages d'étudiant.e.s et de la grande inquiétude suscitée chez différents acteurs engagés auprès des étudiant.e.s pour la santé mentale de ces derniers. Syndicats étudiants, acteurs de la santé universitaire, professionnels des BAPU (bureaux d'aide psychologique

universitaire), dirigeants d'université¹, ont sonné l'alarme et la crainte d'une vague de suicides a hanté les acteurs de la santé mentale des étudiant.e.s pendant plusieurs mois.

Pour les clinicien.e.s du travail, composant l'équipe de recherche de l'IPDT, pour beaucoup également engagé.e.s dans des activités d'enseignement, cette question a également été particulièrement présente dans les discussions et les préoccupations.

Cet article tente de rendre compte d'un dialogue autour de ce que le passage à distance qui a caractérisé la « période de la COVID » a fait au travail étudiant et aux étudiant.e.s, à partir de deux cadres méthodologiques différents : une « mini-enquête » menée dans le cadre de leurs études par des étudiant.e.s du département GEA (gestion des entreprises et des administrations) d'un IUT (institut universitaire de technologie) auprès de certains de leurs camarades – entre pairs, donc – à travers des entretiens individuels semi-directifs ; une clinique individuelle du travail étudiant issue de suivis auprès d'étudiant.e.s menés avant, pendant et après les confinements et le passage à distance, selon l'approche de la psychodynamique du travail, dans le cadre du service de santé universitaire d'une université pluridisciplinaire.

Le statut de la parole n'est bien entendu pas le même dans les deux cadres méthodologiques à partir desquels se développe notre réflexion. Cependant, dans la perspective qui est la nôtre, il nous a semblé que les résonnances entre ces deux matériels méritaient d'être rendues visibles, sans pour autant prétendre à une généralisation simplificatrice, que la démarche qualitative qui nous oriente ne permet pas.

Notre réflexion s'appuie sur l'idée qu'appréhender l'activité étudiante comme un travail, tel que le conçoit la psychodynamique du travail – plus précisément comme un *travailler* –, peut s'avérer fécond pour en saisir les enjeux.

Le travail, tel que la psychodynamique du travail le définit, dans une perspective clinique, consiste en « la mobilisation des hommes et des femmes face à ce qui n'est pas prévu par la prescription, face à ce qui n'est pas donné par l'organisation du travail » (Davezies, 1993) tandis que le *travailler*, notion introduite en 1990 par C. Dejours « pour

1. Pour n'en citer que quelques-uns, voir « La crise sanitaire pèse sur la santé mentale des étudiants », *M le Mag* du 28 décembre 2020 ; « Étudiants déprimés : le triste constat », interview de Frédéric Atger, responsable du BAPU Pascal, *Le Figaro* du 7.12.2020 ; « À Lyon, après la défenestration d'un étudiant, le spectre d'une vague de suicides dans les facs », *Médiapart* du 15 janvier 2021.

prendre un peu d'écart vis-à-vis des débats sur le travail et sa définition » (Molinier, 2006, p. 87), signifie « un certain mode d'engagement de la personnalité pour faire face à une tâche encadrée par des contraintes (matérielles et sociales) » et non, « en première instance le rapport salarial ou l'emploi » (Dejours C., 2009).

Ainsi, dans la perspective de la psychodynamique du travail, il semble bien que les étudiant.e.s travaillent, comme l'avance également Roxane Dejours, à propos de la population plus spécifique des préparationnaires de grandes écoles (Dejours R., 2016, en particulier p. 49 à 52).

Le travail étudiant a ceci de particulier que l'apprentissage en lui-même constitue la « production ayant valeur d'usage » à laquelle fait référence C. Dejours lorsqu'il écrit : « Travailler, qu'il s'agisse d'une activité salariée ou bénévole, domestique ou professionnelle, de manœuvre ou de cadre, du public ou du privé, industrielle ou de service, d'agriculture ou de commerce, [...], c'est mobiliser son corps, son intelligence, sa personne, pour une production ayant valeur d'usage. » (Dejours C., 1998b.) La « production », alors, n'est ni un bien ni un service, mais un ensemble de savoirs et de savoir-faire dont l'usage n'est pas immédiat, mais pour partie différé dans le temps.

Une enquête entre pairs

Lors du premier confinement en mars 2020, dans le département GEA de l'IUT dans lequel enseigne l'une des autrices, l'ensemble des cours sont passés à distance comme dans tous les autres établissements universitaires. Pour comprendre comment ce passage aux cours à distance avait été vécu par les étudiant.e.s, lors d'un module de conception et méthode d'enquête réalisé au deuxième semestre de l'année universitaire 2019-2020, un groupe d'étudiant.e.s de première année a décidé de faire une enquête à ce sujet sous la forme d'entretiens avec des camarades de leur promotion en apprentissage et en formation initiale².

L'enquête a été menée sous la forme d'entretiens semi-directifs à partir du guide d'entretien suivant :

2. Rapport d'enquête Conception méthode d'enquête DUT GEA Apprentissage 2019–2020, IUT de Villetaneuse établi par : Fatoumata Traore, Amandine Tacita, Rayanna Vakalepu et Rosana Moreira Neves.

Question d'amorce : Comment avez-vous vécu l'enseignement à distance ?

Thème 1. L'enseignement à distance (charge de travail, compréhension des cours, comparaison des cours synchrones, des vidéos de cours et des cours écrits avec des exercices ou des devoirs à rendre pour vérifier la compréhension, la nécessité d'une présence professorale, encadrement, travaux de groupe improductifs, les échanges entre étudiant.e.s).

Thème 2. Notation (le déroulement des partiels, des résultats satisfaisants/insatisfaisants/inattendus, ressenti vis-à-vis de ces résultats).

Thème 3. Équipement (moyens matériels [ordinateur, bureau, imprimante, scanner], moyens immatériels [logiciels, applications utilisées, connexion]).

Thème 4. Le cadre de travail (la gestion du temps de travail, l'espace et la tranquillité pour travailler).

Thème 5. Ressenti général (vis-à-vis des professeurs et leur gestion des cours à distance, vis-à-vis des cours à distance, ce qui est à retenir).

Bilan : Bénéfice/inconvénient, degré de satisfaction, mesures à suggérer en cas de deuxième vague.

Huit entretiens ont été réalisés avec des profils différents d'étudiant.e.s en première année du département GEA – quatre étudiantes et quatre étudiants. Parmi les huit personnes interrogées, six étaient en apprentissage : parmi elles, trois avaient été mises au chômage technique, deux avaient été mises en télétravail, et une était démissionnaire. Les deux autres personnes interrogées étudiaient en formation initiale. Par ailleurs, parmi les personnes interrogées, quatre étaient boursières et quatre ne l'étaient pas.

Les entretiens réalisés ont été enregistrés et retranscrits, et certains verbatims étaient particulièrement touchants, notamment parce qu'ils évoquaient des aspects inattendus comme l'importance de la triche à laquelle les étudiant.e.s s'étaient crus obligés de recourir plus fréquemment qu'en présentiel, selon eux.

« Oui parce que, malgré que je trichais, je partais quand même dans une optique où enfin, voilà, les exercices vont pas être pareils que ceux qu'on a faits en cours, donc fallait vraiment que j'essaie de comprendre un minimum ce que l'on faisait et, ça, ça prenait beaucoup plus de temps à réfléchir parce que je trouve ça plus simple de réviser que de tricher. En plus, parce que tricher, c'est tout une méthode, mais vraiment je préfère... je trouve que ça m'a pris beaucoup plus de temps que la normale.

Enfin, que ça a beaucoup plus empiété sur mon temps personnel. »

« La triche était devenue de mise et moi je me suis convaincu de m'éloigner le plus possible de la triche, donc au bout d'un moment ça devenait pas une vie de... quand on veut faire un truc, on est obligé de tricher, ça devenait pas logique, donc pour ces raisons-là, bah j'ai commencé à arrêter de rendre les travaux. »

Enquêteur :

« D'accord, et en bilan ça a été un bénéfice ou un inconvénient ? »

Anonymous :

« Un inconvénient. Bah il y en a d'autres qui vont dire que c'est un bénéfice parce qu'ils ont réussi à tricher, moi, c'est pas ma philosophie de tricher. Je faisais tout pour m'éloigner de la triche, je ne dis pas que je ne m'en sers pas, je m'en sers comme l'ensemble des étudiants en France parce qu'on en a besoin, parce qu'au bout d'un moment, c'est plus la réussite qui prime qu'apprendre des choses, faut dire ce qui est, mais, au bout d'un moment, c'est plus une vie. T'es là, tu passes ton temps à tricher, honnêtement, ça m'intéresse pas. J'ai discuté avec d'autres personnes de la classe, pas mes potes, là, il me dit ouais, enfin elle, parce que bon y a que des filles t'façon. Elle me dit "ouais en vrai c'est trop bien parce qu'on a pu tricher, on a pu vraiment tricher à fond et avoir des bonnes notes etc., etc." Honnêtement, moi, c'est pas ma philosophie. »

« Il y a une question que personne comprenait, bah il y a quelqu'un dans le groupe qui va envoyer "ouais vous comprenez cette question ?" et du coup, même si on veut pas tricher, bah quand t'ouvres le groupe, il y a les réponses tu vois. »

D'autres verbatims révélaient des conditions concrètes d'études à distance particulièrement difficiles.

« Euh, j'ai pas mon bureau, j'ai pas mon bureau, parce que moi c'est super petit chez moi, j'ai pas de bureau, mais je le faisais sur ma table quoi, genre, voilà. Après c'était un peu compliqué, parce que moi, je vais pas me plaindre et tout, et j'ai l'habitude, mais moi je suis fille unique avec ma mère, mais moi je vis dans un deux-pièces, ça veut dire que j'ai ma chambre qui est collée, mais je ne ferme pas entièrement et genre dans le salon il y a tout : on mange, il y a la télé il y a tout. Ça veut dire que je travaillais là et, en même temps, ma mère elle travaillait là aussi, parce que ma mère elle dort dans le salon. Ça veut dire, ma mère elle travaillait en télétravail, elle travaillait là aussi, c'est à dire bah quand ma mère... des fois moi j'avais cours et ma mère elle était en réunion ça veut dire, bah, tu sais des fois j'allais pas en cours parce que ma mère elle était en réunion... Ou ma mère elle disait "bon désolé, mais là ma fille elle a cours". »

« Donc, en vrai, c'est grave plus stressant pff, après, pff, ça dépend de l'univers ; tu vois par exemple, moi, dans ma chambre et tout tu vois pas encore, mais là j'ai pas de bureau tu vois, ça veut dire que travailler sur son lit et tout, et je te jure que ça donne pas envie de travailler et faire des contrôles tout ça. Aussi, comme il faut imprimer des trucs et qu'on était en pénurie, euh, je trouvais pas d'encre, donc c'était, c'était un calvaire hein ! En vrai de vrai pour les contrôles, c'était chaud de ouf, il fallait grave s'organiser et tout, et ce genre de chose, bah, c'est grave pas pratique. »

Enquêteur :

« Ok, du coup, est-ce que t'avais de l'espace et de la tranquillité pour travailler ? »

Anonyme :

« Euh, bah, malgré que mes frères et sœurs étaient là, euh bah, mes parents ils travaillaient, ah nan, il y avait que ma mère qui travaillait, mon père, il était là, euh, après, bon, comme c'était un peu les vacances pour eux, bah, ils se réveillaient tard, donc j'avais de la chance pendant les cours, ils étaient pas vraiment là, mais, le truc, c'est que parfois ça veut pas dire que j'ai cours, que la maison elle va pas se ranger toute seule, en fait. Donc, il m'est arrivé plein de fois de... pendant les cours, je faisais à manger en même temps donc, euh... Ouais, pendant les cours, je faisais à manger, je faisais... genre je mettais mes écouteurs, j'écoutais le cours, bon, je notais rien hein, parce que je pouvais pas, mais j'écoutais et je faisais le ménage. »

À travers ces verbatims, au-delà des conditions d'études difficiles exprimées, les multiples distractions qui nuisaient à la concentration ont été aussi évoquées.

Enquêteur :

« D'accord, très bien, et sinon, toi, ton ressenti général par rapport au cours à distance, t'aimes bien ce mode de fonctionnement ? »

Anonyme :

« Franchement, une fois, pas deux tu vois, là bon vas-y, y avait la Covid, on avait pas envie de tous mourir, donc, voilà, y a une exception, mais si l'année prochaine on me dit y a encore ça, naninana, c'est pas possible, genre, en plus chez nous y a trop de trucs qui peuvent nous distraire : y a le téléphone, y a la télé, y a la nourriture, y a trop de trucs ; franchement, moi, en comptabilité, je suivais nananinana, mais tu vois, à côté, j'étais sur mon téléphone, tu vois on parlait tous ensemble, parce que tu vois on avait un groupe WhatsApp fin toute ma classe on parlait ensemble et tout, genre tu vois c'était... Malheureusement, ils n'y étaient pour rien, tu vois les profs, mais niveau vie genre à la maison avec le travail, c'était n'importe quoi, c'était galère à suivre et tout et tout. »

Le pire des scénarios pédagogiques décrits par ces étudiant.e.s concerne les échanges avec les enseignant.e.s relatifs aux cours qui n'avaient lieu que sous la forme écrite.

« Bah, alors lorsqu'on en recevait juste par mail, c'est justement dans cette période-là qu'on s'est vraiment... Enfin, pour moi en tout cas, j'ai vraiment compris l'importance d'un professeur quoi. C'était beaucoup plus compliqué d'assimiler, de pas pouvoir poser directement les questions, en fait, on se rend pas forcément compte, mais avoir un professeur sur le moment, c'est beaucoup plus facile pour la compréhension... »

« On avait des Zoom, etc., bah, franchement, c'était cool genre, on comprenait. En plus, ça fait du bien de plus être seule quoi. [...] Parce que, bah, on était tous les jours confiné, etc. On voyait tous les jours les mêmes personnes, et le fait qu'on parle quand-même, juste même si on est en Zoom ça fait quand même un peu de bien, genre tu te sens plus seule. »

Ce qui était une bonne surprise, c'est que les étudiant.e.s avaient, cependant, su faire preuve de solidarité, alors qu'ils ne se connaissaient pas à la rentrée.

« Le groupe de la classe, etc. On se parlait vraiment tous entre nous. Et il y a même des gens avec qui je parlais pas forcément en classe, des fois ils m'envoyaient des messages en me disant "ouais t'as compris ça" ou par exemple, fin, je sais pas on s'aide, on s'aidait tous. Franchement, là, sur ce coup-là, on s'est tous aidé et on a tous été, on va dire, solidaire. »

« Fin, franchement, c'est avec la motivation des gens aussi, bah, du coup, les gens de ma classe on parlait, on disait "ouais fais ça, t'as fait bah vas-y, bah, dès que t'auras fini, viens, on compare nos réponses" et tout, etc. Du coup, bah, ça nous incitait à finir, bah, à finir le devoir quoi. »

Cette mini-enquête réalisée par des étudiant.e.s donnait donc un premier aperçu des difficultés rencontrées par les étudiant.e.s lors de la mise en place des cours à distance.

Une clinique du travail étudiant en SSU (service de santé universitaire)

Précisions méthodologiques

Comme dans bien d'autres espaces de clinique individuelle, la demande initiale adressée par les étudiant.e.s aux psychologues de SSU peut être manifestement et directement liée à leur travail étudiant, mais elle peut aussi ne pas l'être. Cette demande initiale, qui s'appuie sur la souffrance psychique ressentie, s'organise parfois autour de tout autre chose : une rupture amoureuse, des difficultés familiales, un deuil, un mal-être ancien qui devient trop lourd ou que le dispositif – gratuit – proposé au sein de l'université permet de travailler. La question du travail survient donc de manière toujours singulière. Elle peut se déployer à la faveur de l'attention particulière au *travailler* (Dejours C., 1998b) que déploient les psychologues en poste dans le service, toutes et tous clinicien.ne.s et psychodynamicien.ne.s du travail. Cette écoute clinique spécifique s'organise théoriquement autour de l'idée de la double centralité du sexuel et du travail (Dejours C., 2009a, p. 177).

Les entretiens s'inscrivent dans un cadre quelque peu « hybride », dans la mesure où, pour des raisons liées à l'histoire du service, à ses difficultés (le nombre important de demandes et le temps limité de psychologues³), à la diversité des demandes qui nous sont adressées, il ne se

3. Au début de la crise COVID, nous étions deux psychologues pour un temps équivalant à un 120 % ETP. Les inquiétudes provoquées par la crise ont abouti à quelques améliorations pour l'instant toujours temporaires et nous sommes passés progressivement à trois puis quatre psychologues, pour 2, 25 ETP.

revendique pas du cadre psychothérapeutique, mais en partage néanmoins certaines caractéristiques. Nous recevons habituellement les étudiant.e.s tous les quinze jours. Il nous arrive, en début de suivi, de les recevoir toutes les semaines pour passer ensuite à un rythme moins soutenu. Il nous arrive également de ne les recevoir qu'une seule fois, en général à leur initiative.

Dans ce cadre, il va s'agir de pouvoir travailler psychiquement la demande initiale et la souffrance sur laquelle elle s'appuie. Il s'agit de commencer à « traduire » (Laplanche, 1987) cette souffrance, à l'élaborer, avant éventuellement, si cela s'avère nécessaire, souhaité, de s'orienter vers un suivi plus « serré », tel que le proposent les BAPU, les CMP (centre médico-psychologique), le secteur libéral pour ceux qui en ont les moyens. Plus rarement, nous orientons les étudiant.e.s vers les structures hospitalières. Notre pratique est donc étroitement liée à l'état – inquiétant – du secteur des soins psychiques. Ainsi, la surcharge des structures proposant la possibilité d'une psychothérapie (principalement CMP et BAPU) a des conséquences importantes sur les orientations que nous pouvons proposer aux étudiant.e.s et, parfois, sur la durée des suivis. Ceux-ci s'avèrent, cependant, souvent assez courts, pour de multiples raisons, en particulier l'importante mobilité (géographique, professionnelle, psychique...) de la population étudiante.

Lors du premier confinement, nous avons proposé des entretiens par téléphone aux étudiant.e.s qui le souhaitaient, qu'ils soient ou non déjà suivis dans le service. Beaucoup ont préféré attendre qu'il soit possible de se rencontrer réellement à nouveau. Quelques-uns ont choisi cette adaptation du dispositif.

Le travail étudiant, tel qu'il apparaît à travers la clinique en SSU

Notre propos se heurte à un certain nombre de limites. L'objectif de cet article étant de montrer ce que le travail à distance fait au travail étudiant, en particulier dans ses liens avec la santé mentale, il s'avère nécessaire, pour chaque point, d'en passer d'abord par une brève description du travail étudiant en situation « normale ».

Cette description du travail étudiant « normal » comme celle de ce qu'il devient à distance privilégie les éléments présents de manière récurrente dans la clinique. Le propos s'en trouve donc, parfois, quelque peu globalisant, ce qui ne rend pas justice à la diversité des situations de travail effectives. En effet, parler *du* travail étudiant est en soi abusif. Il serait

plus juste d'utiliser le pluriel tant les caractéristiques du travail – prescrit comme réel – peuvent varier selon les années (L1, L2, L3, etc.) et les disciplines. Les modalités de l'enseignement, les matières enseignées, ne sont pas les mêmes en Master de droit privé et en Licence pro guide conférencier. Le travail de l'examen diffère s'il s'agit d'une dissertation ou d'un QCM à points négatifs.

En outre, le nouage de l'organisation du travail prescrite, de sa forme effective, et du rapport subjectif au travail, est toujours éminemment singulier.

Organisation du travail, travail prescrit, travail réel

Le travail étudiant s'inscrit dans l'organisation générale du travail à l'université, que nous ne pouvons décrire ici en détail, mais dont il n'est pas inutile de rappeler la grande complexité, la structure fondée sur la division entre pédagogique et administratif et la crise qu'elle traverse – comme l'ensemble des services publics –, caractérisée par une charge de travail en constante augmentation – liée à l'augmentation de la population étudiante, pour une évolution des effectifs de personnels bien moindre (Dauphin, 2015).

L'organisation du travail structure l'écart entre le travail prescrit et le travail réel (Molinier, 2006). Dans le travail des étudiant.e.s, les personnes et les instances à l'origine de la prescription sont principalement les enseignant.e.s, pour tout ce qui relève de la sphère pédagogique, mais aussi les secrétariats pédagogiques, le bureau des stages et, plus globalement, l'ensemble des personnels qui prescrivent la partie dite « administrative » du travail étudiant.

Le *travailler* des étudiant.e.s peut être analysé en différentes tâches, qui peuvent être ordonnées selon les espaces et les temps dans lesquels elles s'inscrivent : sur le campus de l'université, les étudiant.e.s assistent aux cours – c'est-à-dire qu'ils sont censés les écouter et les comprendre, prendre des notes, participer... Chez eux ou en bibliothèque, il s'agit de « réviser », d'« apprendre », de « faire des fiches » (pour certains), de lire (des ouvrages, des articles). Les bibliothèques universitaires constituent également des espaces de travail collectif et de coopération où se rencontrer pour travailler en groupe – sur prescription ou non. Dans le travail de l'examen, la prescription est la restitution des connaissances transmises et apprises, à partir d'une compréhension des consignes et de leurs enjeux.

Les moyens permettant de mener ces tâches à bien, les instances qui les transmettent, les manières dont elles sont transmises varient selon les disciplines et les niveaux. Elles varient également selon les moyens économiques, culturels, matériels, le temps et l'espace dont disposent chaque étudiant.e. Ainsi, beaucoup d'étudiant.e.s exercent, en plus de leur travail d'étudiant, un travail rémunérateur qui leur permet de financer leurs études et leur vie, mais entre également en concurrence avec leurs études.

Le **travail réel (ou effectif)**, comme toujours, présente un écart avec le travail prescrit, quelle que soit la tâche : assister aux cours ne signifie pas qu'on les écoute et il est possible d'y faire tout autre chose : regarder ses mails, jouer, réviser un autre cours, etc. On peut ne pas prendre de notes et enregistrer le cours (clandestinement ou non), mutualiser la tâche avec d'autres, ou se contenter de la version écrite du cours lorsqu'elle existe. Les prescriptions de lectures (parfois impossibles) ne sont pas toujours suivies. Lors des examens, selon les modalités choisies et les risques encourus, la tricherie est plus ou moins fréquente.

Il est quasiment impossible d'établir *une* phénoménologie du travail étudiant – *a fortiori* dans le cadre restreint d'un article – tant le travail et ses difficultés varient selon les disciplines, les années d'études (L1, L2, L3, M1, M2, doctorat), selon qu'il s'agisse d'un CM (cours magistral) ou d'un TD (travaux dirigés), selon les enseignant.e.s, les méthodes d'évaluation...

Lorsque Linda⁴ explique qu'elle rencontre des difficultés en anglais, enseignement de langue obligatoire dans son cursus, parce qu'il faut « parler devant les autres » et que cela la met en difficulté – alors qu'elle est bilingue et n'a donc pas de difficultés avec la langue anglaise, elle ne fait pas référence à la même tâche que lorsque Louise évoque les problèmes qu'elle rencontre dans ses révisions, parce qu'elle est « en retard » sur son planning de « fichage » (elle fait des « cartes mentales ») des cours. Et lorsqu'Adèle détaille les problèmes qu'elle a rencontrés au cours d'un travail en binôme pour un exposé – à la suite d'une divergence sur la planification de leurs tâches respectives, son camarade en a rédigé à sa place une partie, d'une manière qu'elle juge insatisfaisante, ce qui a occasionné un conflit entre eux et des difficultés avec l'enseignant –, cela n'a pas grand-chose à voir avec le récit d'Eliès, qui a passé plusieurs jours à solliciter, de manière insistante, le secrétariat pédagogique à la suite d'une erreur

4. L'ensemble des prénoms des étudiants cités constituent des pseudonymes et les éléments d'identification possible ont été modifiés.

dans le report de ses notes. Mounir, quant à lui, fait référence à un travail bien spécifique de sa discipline – le droit – lorsqu'il explique avoir raté un partielle important en se contentant de « commenter les arrêts » au lieu de les comparer dans un commentaire d'arrêt –, ce qui constitue une erreur fréquente.

Chacune des tâches brièvement décrites ici, à titre d'illustration de la grande diversité des tâches dans le travail étudiant, engage le corps de manière spécifique. Linda décrit son malaise lorsque « tout le monde se retourne d'un coup » lorsqu'elle prend la parole, elle évoque l'engagement et la réaction de son corps dans l'exposition d'elle-même que suppose cette prise de parole publique. Adèle exprime – et manifeste corporellement pendant l'entretien – la colère et l'agressivité qu'elle a éprouvées dans cette dispute avec son camarade d'exposé. Eliès raconte le froid auquel son attente de l'ouverture du secrétariat pédagogique l'a exposé.

Le passage à distance a modifié les différentes activités, en particulier les *conditions* de travail, ce qui a eu un effet majeur sur *l'organisation du travail* et sur l'engagement du corps. La répartition des activités selon les espaces a constitué l'une des modifications les plus importantes dues au passage à distance. Les espaces s'indifférencient : le lieu du travail dit « personnel » devient le même que celui des cours et des examens ; la chambre, le lit, deviennent les seuls espaces de travail. L'immobilité, l'enfermement, caractérisent l'atteinte aux corps représentée par le passage à distance.

Les étudiant.e.s pauvres, mal-logé.e.s se trouvent aux prises avec des difficultés majorées : pas d'espace à soi dans le logement familial, présence envahissante de la famille (parents, frères et sœurs qu'il faut parfois garder alors que l'on a cours), concurrence entre le travail domestique et le travail étudiant...

Le travail d'écoute des cours, impliquant une importante concentration, a été modifié selon des modalités très différentes. Certains cours ont été entièrement transformés en supports écrits ou vidéos, sans interaction avec les enseignant.e.s. D'autres cours se sont tenus via Zoom, Teams, ou autres « plateformes collaboratives ». Pour des raisons techniques (« bugs » lorsque l'ensemble des participants branchent leur caméra en même temps), ou par réticence à être visibles pendant le temps du cours, beaucoup d'étudiant.e.s n'allumaient pas leur caméra pendant ces séances. Le « cours » se matérialisait donc, sur les écrans des uns et des autres, en une fenêtre de carrés noirs légendés d'un nom ou d'un pseudo. Cette réticence à allumer la caméra, dont font état de nombreux étudiant.e.s parmi

ceux suivis au SSU, tient parfois à un refus de laisser voir un espace intime, fréquemment lié à des conditions de vie difficiles (logements petits, présence de la famille) – comme le racontent également les étudiant.e.s interrogés par leurs camarades dans l'enquête menée par les étudiant.e.s de Valérie Ganem. Ces conditions rendent le travail d'enseignement comme le travail d'écoute particulièrement malaisé, en particulier sur le plan de la coopération : « les profs allaient beaucoup trop vite, c'était impossible de prendre des notes », explique une étudiante. Les « bugs » techniques du matériel individuel ou collectif (de plateforme, de réseau, d'ordinateurs, de logiciel) ont également perturbé le travail de cours.

Le passage à distance a modifié la nature de la tâche – entendre, écouter, voir, regarder un.e enseignant.e en mouvement à quelques mètres de soi s'est transformé en lire un texte ou regarder l'image animée – de mauvaise qualité – d'un buste, en deux dimensions.

Certaines modalités du travail à distance – texte très conséquent, enregistrement vidéo – ont entraîné un temps de travail supplémentaire.

« Je travaillais tout le temps. La plupart du temps je n'avais pas le temps de manger, je voyais à peine ma famille. [...] Avec les cours en vidéo, je faisais « marche/pause » pour bien prendre des notes, je revenais en arrière. Du coup, ça prenait quatre heures de suivre un cours de deux heures », explique ainsi une étudiante.

Les cours envoyés sous forme de texte font l'économie du travail d'enseignement, qui permet à l'enseignant.e, par l'engagement du corps – les variations de ton, de voix, de rythme, de gestes – de « faire passer » l'intérêt, l'importance des divers moments de son propos (Ganem *et al.*, dans ce dossier). Tout ce travail doit être fait par l'étudiant.e à partir du texte brut, ce qui prend un temps considérable.

La charge de travail s'en trouve donc sensiblement augmentée, aboutissant, pour un certain nombre d'étudiant.e.s, à une surcharge importante, source de souffrance au moment du confinement, mais aussi après.

« Ma hantise, c'est que ça recommence comme l'année dernière », explique Léa, qui vient consulter pour un état anxiol-dépressif, qu'assez vite, elle relie à la période de travail à distance. « Je travaillais tellement que je ne pouvais plus penser à rien d'autre. [...] Et les études que je fais me prépare à un métier où je sais que je vais devoir beaucoup travailler. Et si cela doit être comme ça a été pendant le confinement, ça veut dire que je ne pourrais pas vivre ma vie, que je ne ferai que travailler. Et je ne veux pas vivre comme ça, je trouve ça horrible. C'est pas une vie. »

Le travail de « l'examen » (contrôle continu ou examen final) a été sensiblement modifié par le passage à distance. Le *partiel*, qui consiste en une restitution de connaissances et une démonstration de compréhension

en temps limité, sans support ni document dans un lieu et un temps communs à tous et sous surveillance, n'a pas résisté au passage à distance. Celui-ci a rendu impossible d'imposer l'absence de support et difficile le temps court, qui pénalise tous ceux qui, pour une raison ou pour une autre, subiraient dans ce laps de temps une défaillance technique – et elles furent légions. Beaucoup d'étudiant.e.s expliquent avoir « triché » en échangeant avec leurs camarades et en utilisant leurs supports de cours ou les ressources documentaires en ligne pendant le temps de l'examen.

La coopération

En psychodynamique du travail, l'intelligence collective c'est la coopération : ce sont les liens que construisent entre eux les travailleurs en vue de réaliser volontairement une œuvre commune (Dejours, 1993). Ce sont la coordination, l'orchestration, la mise en harmonie des intelligences individuelles au sein d'un collectif de travail. Elle passe par le partage de la confiance et par la coconstruction de règles informelles qui portent sur des dimensions variées de la situation de travail (éthiques, sociales, techniques, langagières). La coconstruction et l'actualisation de ces règles nécessitent l'existence d'un espace de discussion au sein duquel la parole peut être authentique, car l'écoute est risquée. Il faut préciser aussi que la coopération nécessite de la part de chacun un renoncement à être le meilleur, elle nécessite que chacun soit amené à céder la place à celui qui est mieux placé pour réussir à un moment donné. Elles se pose, donc, en contradiction avec les évaluations individualisées de la performance qui, au contraire, exalte en chacun de nous le désir d'être le meilleur.

Rappelons qu'il existe trois formes de coopération :

- la coopération horizontale, entre pairs, c'est-à-dire entre ceux qui font le même travail,
- la coopération verticale, avec la hiérarchie. « Si les accords entre les membres d'un collectif sont importants, ils sont loin d'aboutir toujours à un consensus stabilisé. Des arbitrages par la hiérarchie sont nécessaires pour garantir la stabilité de l'organisation du travail. Cependant, ces arbitrages sont reconnus comme rationnels et structurants par les équipes, quand ils sont prononcés par rapport à la connaissance du travail » (Dejours et Gernet, 2012, p. 47),
- et la coopération transverse avec les usagers ou les clients ou autres bénéficiaires du travail (Du Tertre, 2002).

L'une des spécificités du travail étudiant consiste en ce que les « collectifs » se renouvellent et se modifient d'une année sur l'autre. Certains étudiant.e.s abandonnent, changent d'orientation, d'autres redoublent, des « nouveaux » arrivent. Les effectifs diminuent au fur et à mesure de l'avancée du cursus.

Il n'est pas illégitime de se demander si de véritables collectifs existent dans le travail étudiant, dans la mesure où ce qui définit un collectif et le distingue d'un « simple » groupe, c'est l'existence de la coopération, celle-ci reposant sur la délibération sur le travail et l'activité déontique (Dejours, 2009, p. 77), difficile à saisir dans le travail étudiant. En effet, peu d'espaces sont spécifiquement consacrés à la discussion ou à la délibération entre étudiant.e.s. Celle-ci se fait donc dans le temps des cours, ou entre les cours (cafétéria, resto U, bibliothèque, A. G....).

Il semble, toutefois, que cette **coopération horizontale** – entre étudiant.e.s – existe et se fonde, ordinairement, sur la rencontre, le partage des espaces et des temps. Elle se structure essentiellement dans l'informel.

En ce qui concerne la coopération avec les différents personnels de l'université, lorsqu'elle existe, une discussion doit être menée pour la qualifier. En effet, du point de vue du travail des personnels en relation avec les étudiant.e.s, ceux-ci sont les bénéficiaires, les usagers. On est alors dans le cadre de la coopération transverse. Cependant, du point de vue du travail étudiant, la coopération avec ces différents personnels semble relever de la **coopération verticale**. S'il ne fait pas de doute que l'ensemble de l'université se structure autour de la place centrale des étudiant.e.s – la transmission des savoirs et la formation des étudiant.e.s constitue la raison d'être de l'université – dans les rapports sociaux qui structurent la coopération entre étudiant.e.s et diverses catégories de personnels, de nombreux étudiant.e.s suivis au SSU disent se sentir « tout en bas de la chaîne alimentaire » (verbatim). Tout le monde est « au-dessus » d'eux – les divers personnels dits « administratifs », les bibliothécaires, les agents de sécurité, les enseignant.e.s. Leur travail est organisé, prescrit par ces différents personnels.

La **coopération verticale** se fait principalement avec les enseignant.e.s et, dans une moindre mesure, avec les personnels dits « administratifs » (secrétaires pédagogiques, responsables du bureau des stages, etc.), qui organisent leurs inscriptions dans les groupes de TD, pensent ou transmettent les emplois du temps, recueillent les notes,

transmettent les conventions de stage et les valident, constituent des interlocuteurs pour les questionnements des étudiant.e.s quant aux diverses marches à suivre et procédures.

La **coopération transverse** (du point de vue du travail étudiant) est limitée. Elle a lieu avec les usagers ou les clients, lors des stages et des travaux de terrain, de mise en situation, qui n'existent que dans certaines disciplines et certaines années. Mises à part ces situations, la coopération transverse est différée et les bénéficiaires du travail d'apprentissage n'existent qu'en tant que potentialités futures.

Activité déontique et fabrique de la coopération

Comme on l'a vu, les espaces et les temps strictement dédiés à la délibération et la discussion sur le travail sont rares, en particulier dans les années de licence. Celles-ci ont donc lieu au fil de l'activité elle-même avec les enseignant.e.s et entre étudiant.e.s. Avec les secrétariats pédagogiques et les personnels administratifs en général, discussion et délibération semblent souvent malaisées, voire parfois inexistantes, et la coopération est alors remplacée par la transmission opératoire d'informations et de prescriptions.

Le passage à distance a signifié une augmentation des problématiques de coopération. Entre étudiant.e.s, cela a encore davantage réduit les espaces et les temps de discussion. Le fait de ne discuter que par « réseaux sociaux » (Facebook, WhatsApp, etc.) interposés produit ou aggrave un certain nombre de phénomènes :

- Modification de l'interlocution : par réseau social interposé, il est malaisé de savoir si le ou les interlocuteurs ont reçu un message. Il faut composer avec l'absence de réponse ou avec le délai de celle-ci, et les questionnements qu'il suscite. « Il me met des “vus” et il me répond pas », explique ainsi une étudiante.
- Désaffectation : le passage à distance rétrécit la coopération, la prive en particulier de la dimension sensible et affectée que permet la présence des corps dans un même espace. Le fait de n'être pas en présence a, dans les collectifs ou groupes d'étudiant.e.s, le même effet que dans d'autres : ni celle ou celui qui « parle » ni celle ou celui qui « écoute » ne font l'expérience du corps de l'autre et de ses manifestations.
- Exclusion et invisibilisation : certains étudiant.e.s, pour des raisons diverses, ne participent pas aux « discussions » qui se tiennent via Facebook, WhatsApp, etc. Leur absence n'est pas remarquée par le groupe.

Plus largement, dans une situation où les prémisses à la coopération étaient entièrement dépendantes des technologies de la communication (ordinateurs, connexions au réseau, applications, serveurs, plateformes numériques, etc.), les pannes et dysfonctionnements variés, dont la survenue est intrinsèque au travail, ont eu un effet massif sur la communication et ladite coopération.

Ainsi, pendant les confinements et la période de travail à distance généralisé, les voies de communication possibles ont été réduites aux mails pour la plupart des services et des interlocuteurs, alors même que les services fonctionnaient en mode « dégradé » du fait du passage à distance (dossiers restés dans les services, personnels en garde d'enfants ou en arrêt maladie, etc.).

Pour un certain nombre d'étudiant.e.s, cela a eu pour conséquence une absence de réponse à leurs demandes et questions ou des délais de réponse très longs. La confiance, déjà parfois flageolante auparavant, en est alors sortie laminée.

Psychodynamique de la reconnaissance

La reconnaissance, concrètement, c'est « la formulation d'un jugement sur le travail accompli » (Dejours, 1993). Plaisir, accomplissement de soi, construction de la santé mentale et de l'identité, sont tributaires de l'obtention de la reconnaissance du travail effectif.

La reconnaissance porte sur le travail réalisé (et non sur sa représentation théorique sous forme d'organigrammes, protocoles, fiches de postes...) et s'obtient par la médiation de deux jugements :

- Le jugement de beauté est délivré par les collègues, ceux qui connaissent le travail et peuvent l'évaluer en fonction de sa conformité aux règles de l'art (c'est-à-dire en fonction des règles qui permettent d'arbitrer sur la qualité, la sécurité, la valeur de service public, etc.), mais aussi en fonction de son originalité, c'est-à-dire de la capacité de trouver des solutions ingénieuses aux problèmes rencontrés.
- Le jugement d'utilité est délivré par la hiérarchie, il porte sur l'utilité sociale, économique ou technique du travail. Il n'évalue pas les moyens utilisés, mais authentifie que les objectifs fixés ont été atteints.

La reconnaissance porte sur le faire et non sur l'être, mais peut être rapatriée dans le registre de la cohésion du moi, de l'identité, et de la santé mentale.

La reconnaissance dans le travail doit être soigneusement distinguée de la reconnaissance des usagers, ce qu'on appellera la « gratitude ». La gratitude est importante, mais ce n'est pas de la reconnaissance, car l'usager est mal placé pour délivrer les jugements de reconnaissance du fait de son ignorance des règles de métier et des contraintes inhérentes à la situation de travail concernée.

La psychodynamique de la reconnaissance dans le travail étudiant semble se structurer en grande partie autour des notes, sanctionnant un examen terminal et/ou le « contrôle continu » qui se décline selon des modalités diverses (exposés, devoir maison, dossier en groupe...). Cette centralité des notes dans la dynamique de la reconnaissance pose en elle-même, du point de vue du clinicien du travail, un certain nombre de questions. Les notes constituent en effet une évaluation individualisée des performances – s'il existe des notes collectives, portant sur des travaux de groupe, cela semble demeurer marginal. De nombreux travaux en clinique du travail ont montré « l'amputation » de la reconnaissance (Gernet et Dejours, 2009) que représentent ces évaluations et leurs effets délétères sur les collectifs du travail et la santé mentale (Dejours, 2003 ; Rebeyrat, 2005).

L'évaluation individualisée des performances que constituent les notes n'est pourtant pas nouvelle. Elle n'est pas, comme ailleurs, le fruit du tournant gestionnaire vécu par les mondes du travail dans les années 1990. Elle fait l'objet, depuis longtemps (Laugier et Weinberg, 1927), de recherches, de réflexions et de critiques virulentes en sciences de l'éducation, notamment dans la docimologie critique des années 1970 (voir Merle, 2015 ; Raulin, 2017).

Comme toute évaluation individualisée des performances, la note sanctionne le *résultat* du travail et non le travail lui-même (Dejours, 2003). Beaucoup d'étudiant.e.s font état d'un travail acharné – en cours, dans leur travail « personnel » d'apprentissage, de lecture, etc. – aboutissant à une note médiocre.

Les notes sont délivrées par les enseignant.e.s et mènent au passage au niveau supérieur ou à l'obtention du diplôme – en quelque sorte, une « promotion ». En ce sens, elles tiennent lieu de jugement d'utilité. Mais les étudiant.e.s sont aussi des novices dans une discipline, un domaine, jugés par des gens de métier selon un système de règles stabilisé au cours du temps et correspondant aux nécessités du travail. En ce sens, les notes pourraient s'apparenter à un succédané de jugement de beauté.

Quoi qu'il en soit, un certain nombre d'étudiant.e.s ne comprennent pas leurs notes, qu'elles soient bonnes ou mauvaises. Les consultations de copies sont loin d'être systématiques ou faciles et, lorsqu'elles ont lieu, cela n'est pas toujours éclairant : les commentaires peuvent être jugés lapidaires, ou insuffisants. La discussion autour d'une note ne semble pas être une possibilité aisée à mettre en œuvre ou à imaginer pour beaucoup d'étudiant.e.s, en particulier dans les premières années.

Cette difficulté, comme beaucoup d'autres, est intimement liée aux problèmes d'organisation du travail à l'université : la surcharge dont souffrent chroniquement les personnels et les services, le turn-over important dans certains services ou UFR, le recours fréquent à des chargés de cours précaires et exclus, pour des raisons multiples, des espaces de délibération collective, etc. Chacune des problématiques rapidement citées ici mériterait une analyse profonde et détaillée, prenant en compte les caractéristiques et spécificités du travail et de la souffrance auxquelles sont confrontés les professionnels, que nous n'avons malheureusement pas le loisir de développer ici.

En dehors des notes, la reconnaissance porte également sur d'autres tâches que celle de l'examen : la participation en TD ou en cours. Elle passe alors davantage par la parole et la discussion.

La reconnaissance entre pairs est, elle aussi, fondée en grande partie sur les notes, mais elle inclut également davantage le travail effectif et ses aléas. Les discussions sont en effet plus libres entre étudiant.e.s, plus propices au dévoilement des difficultés, des ruses et des tricheries (Dejours, 1993) inventées pour y faire face.

Le passage à distance a eu des effets massifs sur la dynamique de la reconnaissance, à travers les modifications du travail de l'examen. Les modalités d'examen à distance furent très variables – devoir en temps limité « mais pas trop » (« vous devez le faire en trois heures, mais vous avez trois jours »), questionnaire en ligne, devoir maison classique, mini-mémoire...

Le foisonnement des formes et des modalités, l'éclatement des règles semblant auparavant gravées dans le marbre, ont perturbé la dynamique de la reconnaissance. Ainsi, la question de l'utilisation de supports en examen, si sévèrement prohibée habituellement et impossible à contrôler à distance, produit-elle des interrogations sur la valeur de cette prohibition, mais surtout sur celle des notes et des diplômes obtenus au

cours de cette période. Il n'est pas rare, surtout de la part d'étudiant.e.s en fin de cursus, qu'elles/ils fassent état d'angoisses quant à la valeur de leur « diplôme COVID » dans l'avenir.

Souffrance et défenses

Différentes formes de souffrance liées au travail peuvent être dégagées à partir de la clinique auprès d'étudiant.e.s qui ont pu mener un travail d'élaboration, dans le cadre proposé au SSU. Elles rejoignent celles qui ont pu précédemment être repérées en clinique du travail.

Ces formes de souffrance sont toujours étroitement liées au réel du travail rencontré dans la mesure où la souffrance naît de la rencontre avec le réel, qui se fait sur le mode de l'échec (le réel, c'est quand « ça ne marche pas »). Les étudiant.e.s rencontrent des réalités différentes selon les disciplines, les niveaux, les organisations du travail dans lesquelles ils s'inscrivent.

La peur constitue une forme de souffrance très répandue dans le monde du travail (Molinier, 2006, p. 198) et dans la clinique de la souffrance au travail, qu'elle soit individuelle ou collective. La clinique du travail étudiant ne fait pas exception. Les étudiant.e.s rencontré.e.s peuvent avoir peur de l'échec, de l'avenir – ou de son absence – des enseignant.e.s, des administratifs, de l'ensemble des personnes ou des instances perçues comme dominantes dans une organisation du travail dont on a pu déjà dire que beaucoup d'étudiant.e.s la vivent en position de dominés (« on est tout en bas de la chaîne alimentaire »). La peur peut également avoir pour objet les pairs, en particulier dans des situations de harcèlement, d'exclusion ou simplement de concurrence ou de compétition détruisant ou empêchant les pratiques de solidarité et de coopération et favorisant les « coups bas ». C'est le cas, en particulier, pour un certain nombre d'étudiant.e.s de L3, dans un contexte où la sélection pour entrer en Master peut être rude et, selon les organisations du travail, la compétition aiguisee.

La honte constitue également une forme de souffrance fréquemment rencontrée dans la clinique avec les étudiant.e.s. On peut y voir la trace / l'effet de problématiques narcissiques liées à la fin de l'adolescence, mais, si l'on se questionne sur de possibles liens avec la situation et l'organisation du travail, on ne peut que remarquer que cette souffrance – qui peut se traduire comme la souffrance de ne pas *être* comme il *faudrait* être – se trouve fréquemment liée à des situations de travail dans lesquelles la coopération et la dynamique de la reconnaissance sont mises à mal.

La forme honteuse de la souffrance peut également être éclairée par le fait que la coopération entre pairs, dans le travail étudiant, se déroule essentiellement dans l'informel, la convivialité, dans un brouillage particulièrement fort entre travail et vie personnelle, où la dynamique de la reconnaissance entre pairs entremêle la reconnaissance *du travail* et celle de *l'être*. Le collectif de travail est fréquemment un groupe amical, ou du moins affinitaire. Les processus d'inclusion et d'exclusion sont ainsi aisément pensés et vécus par celles et ceux qui les agissent et/ou les subissent comme fondés sur *l'être* et non sur le *faire*. Et ceux qui en sont exclus s'interrogent sur « ce qui ne va pas chez [eux] ».

C'est surtout le cas dans les premières années et l'on peut se demander pourquoi, s'interroger sur la part qui revient à l'organisation du travail à l'université, mais aussi, sans doute, sur d'autres processus à explorer. Le poids du passé scolaire, des relations entre enfants et entre enfants et adultes telles que les structure l'organisation du travail à l'école, semble particulièrement fort, l'université étant identifiée comme étant la poursuite du scolaire pour un certain nombre d'étudiant.e.s.

Parmi les étudiant.e.s suivis, beaucoup ont vécu, comme témoin, victime et/ou agresseur des épisodes qualifiés de « harcèlement », incluant fréquemment la violence physique.

La honte apparaît également très liée aux rapports sociaux de domination. Beaucoup d'étudiant.e.s disent ne pas se sentir « à leur place » dans leur cursus, avoir honte de leur famille, de leur langage, de leur culture, de leur vêture, etc., et développer des processus d'adaptation douloureux pour devenir « conformes », rappelant les processus décrits notamment par Didier Eribon dans sa tentative de construire une « anthropologie de la honte » (Eribon, 2009, p. 23), d'abord à partir de la honte « sexuelle » (liée à l'orientation sexuelle « gay » dans un monde social hétéronormé) puis également de la honte sociale.

L'ennui constitue une autre forme de souffrance, dont le désintérêt et l'incompréhension sont des moteurs puissants. Les « ratés » des processus d'orientation – dont Parcoursup constitue actuellement un élément important – amènent certains étudiant.e.s à s'inscrire dans des études qui ne les intéressent pas et ne les séduisent pas. D'autres, intéressés *a priori* par leur discipline, se disent déçus par des enseignements qu'ils estiment redondants ou insuffisamment cohérents – dans une même année ou d'une année sur l'autre, rejoignant ainsi la plainte d'autres catégories de personnels.

Ces différentes formes de souffrance ne sont pas exclusives l'une de l'autre : la peur peut entraîner une réticence à questionner les enseignant.e.s ou à demander de l'aide aux autres étudiant.e.s, engendrant des difficultés de compréhension qui nourrissent l'ennui et des résultats médiocres, générant la honte.

À distance, la souffrance s'aggrave et « s'individualise » davantage, en ce sens qu'elle est encore plus comprise comme relevant uniquement de la dimension individuelle non seulement dans ses manifestations, mais aussi dans ses causes puisqu'elle n'est plus partagée. Elle se modifie puisque le réel se modifie – pannes (de réseau, d'ordinateur, de plateformes, de caméra, de micro, etc.), désincarnation des enseignements (avec des formes différentes selon que les étudiant.e.s ont des cours en direct, des enregistrement, des supports textuels, etc.). La compréhension devient plus difficile : les enseignant.e.s vont trop vite, perçoivent plus difficilement les difficultés des étudiant.e.s. En cas d'incompréhension, il est plus difficile d'interrompre le cours, de se manifester, expliquent unanimement les étudiant.e.s reçus au SSU. La surcharge aggrave la souffrance.

Stratégies de défense

Comme il en a déjà été question précédemment, la question du collectif dans le travail étudiant se pose : promos très importantes, groupes peu stables et éphémères, peu d'activité déontique... Par ailleurs, les **défenses collectives** ne sauraient être saisies que collectivement, dans le cadre clinique de l'enquête en psychodynamique du travail (Dejours, 1993). Enfin, la question des stratégies collectives de défense dans le travail étudiant doit inclure celle de leur transmission, dans le travail d'apprentissage lui-même et dans la relation avec les enseignant.e.s (Dejours R., 2016).

La question des stratégies collectives de défense doit donc être maniée avec de grandes précautions et les propositions formulées ici restent du domaine de l'hypothèse. Il est cependant possible de repérer, dans la clinique individuelle, des éléments ayant une fonction défensive à propos desquels on peut émettre l'hypothèse qu'ils pourraient s'intégrer dans une stratégie collective de défense, sans pour autant pouvoir saisir celle-ci dans sa complexité.

Parmi ceux-ci, les discours péjoratifs à propos des enseignant.e.s, des administratifs, qui seraient « nul.le.s », incompétent.e.s, surtout

désireux de travailler le moins possible, indifférents au sort des étudiant.e.s – discours qui ne correspondent pas du tout à ce que décrivent, vivent et souffrent de leur côté les personnels concernés.

Ces discours péjoratifs généralisants signent fréquemment la présence de stratégies de défense, en ce qu'elles permettent d'éviter de penser certains pans du réel (Dejours, 2009 ; Molinier, 2010 ; Rolo, 2013). Et, en effet, ces discours s'accompagnent d'une étonnante absence de curiosité, de connaissance et de pensée quant au fonctionnement de l'université, ses difficultés et ses enjeux, alors même que les étudiant.e.s qui les formulent font preuve, par ailleurs, d'une grande vivacité d'esprit.

La clinique individuelle permet davantage de dégager des **stratégies individuelles de défense**, qui peuvent être nouvelles, mais prennent également parfois, semble-t-il, la suite de stratégies développées auparavant dans le cadre scolaire (ce qui ouvre la question du travail scolaire, que nous nous contentons de pointer) et dont les liens avec les stratégies de défense collectives ou individuelles des parents mériteraient d'être interrogés. Comme ailleurs, elles se développent à la faveur de la solitude et de l'isolement. Parmi celles-ci, l'auto-accélération et la grève du zèle sont les plus fréquentes. À distance, le collectif ayant disparu, seules demeurent les stratégies individuelles de défense.

Certains étudiant.e.s ont pu apprécier le passage à distance, particulièrement pour les évitements qu'il permet : des transports, des autres étudiant.e.s, des enseignant.e.s, du campus. D'autres encore estiment que les modifications du contrôle des connaissances qu'a impliqué le passage à distance l'ont rendu plus facile (*voir enquête partie 1*), mais parfois au prix, pour certains, d'une perte de sens qui peut confiner à la souffrance éthique – en tant que celle-ci désigne l'expérience affective douloureuse surgissant lorsqu'un sujet participe à des actes qu'il réprouve moralement (Dejours C. ([1998] 2009).

Parmi les étudiant.e.s suivis.e.s, des positions très variées existent à ce propos, toutes liées à l'organisation du travail, à la coopération verticale, au sens et à l'éthique du travail étudiant. Ainsi, pour Joachim, l'accès aux documents n'a pas, dit-il, constitué une difficulté dans la mesure où les enseignant.e.s avaient modifié l'examen lui-même et la prescription. Pour Nour, en revanche, le sentiment d'avoir triché abîme le bénéfice de la reconnaissance représenté par les excellentes notes qu'elle a obtenues.

Pour elle, comme pour d'autres, le passage à distance a permis l'augmentation des notes, mais pas l'augmentation des connaissances ou

des apprentissages. Les notes se trouvent ainsi décorrélées du réel des apprentissages et deviennent une reconnaissance falsifiée, qui ne veut plus rien dire, n'a plus de sens : que restera-t-il de ces années d'études COVID ? De ces notes et de ces diplômes ?

Conclusion

À travers ce parcours dans les différentes dimensions du travail étudiant, nous espérons avoir permis, malgré toutes les limites de cet article, de poser quelques bases de réflexion et de discussion sur le travail étudiant et les effets du passage à distance sur celui-ci. Nous espérons également avoir montré à quel point le travail étudiant s'intrigue étroitement dans celui des différents personnels œuvrant à l'université – les enseignant.e.s bien sûr, mais également toutes les autres catégories de personnels. Nous souhaitons ainsi prendre part à une réflexion plus vaste sur le travail à l'université, la crise que celui-ci traverse, que les conséquences de la crise de la COVID ont rendue particulièrement visible. Nous espérons enfin avoir utilement participé à un début de réflexion et de discussion collective sur le travail à distance et ses effets sur la santé mentale alors que, collectivement, nous sortons à peine du moment historique où celui-ci s'est généralisé. Pour ce faire, il est nécessaire d'en passer par le détail du travail et de l'activité concrète.

Marie Potiron

*Psychologue clinicienne,
clinicienne du travail, équipe de recherche de l'IPDT*

Valérie Ganem

Maîtresse de conférences, HDR, université Sorbonne Paris-Nord

Bibliographie

- DAUPHIN L., 2015, « Les évolutions de l'enseignement supérieur depuis 50 ans : croissance et diversification », dans Kabla-Langlois, I, (Dir) *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France – 49 indicateurs* [en ligne], Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (8^e éd., fiche 08, 26-27), https://publication.enseignement-sup-recherche.gouv.fr/eesr/8/EESR8_ES_08-les_evolutions_de_l_enseignement_superieur_depuis_50_ans_croissance_et_diversification.php
- DAVEZIES P., 1993, « Éléments de psychodynamique du travail », *Éducation permanente*, 116 : 33-46.
- DEJOURS C., [1993] 2006, « Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel », dans *Situations du travail*, Paris, PUF.

- DEJOURS C., 1998a, « Travailleur n'est pas déroger », *Travailler*, 1 : 5-12.
- DEJOURS C., 1998b, *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Le Seuil.
- DEJOURS C., 2003, *L'Évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*, Paris, Quae.
- DEJOURS C., [1998] 2009, *Souffrance en France*, Paris, Le Seuil.
- DEJOURS C., 2008, *Travail, usure mentale*, 4^e édition, Paris, Bayard.
- DEJOURS C., 2009a, *Travail Vivant : travail et émancipation* (tome 1), Paris, Payot.
- DEJOURS C., 2009b, *Travail Vivant : travail et émancipation* (tome 2), Paris, Payot.
- DEJOURS C., GERNET I., 2012, *Psychopathologie du travail*, Paris, Elsevier Masson.
- DEJOURS R., 2016, *Classes préparatoires, grandes écoles et entrée dans l'âge adulte entre renoncement pulsionnel et sexualité*, Thèse de doctorat en psychologie clinique, Paris, Université Paris-5.
- DU TERTRE C., 2002, « Service, relation de service et économie immatérielle », In Hubault F. (éd.), *La Relation de service, opportunités et questions nouvelles pour l'ergonomie*, Toulouse, Octarès, p. 225-235.
- ERIBON D., [2009]2018, *Retour à Reims*, Paris, Flammarion.
- GERNET I. et DEJOURS C., 2009, « Évaluation du travail et reconnaissance », *Nouvelle Revue de psychosociologie*, 8 : 27-36, <https://doi.org/10.3917/nrp.008.0027>
- LAPLANCHE J., 1987, *Nouveaux Fondements pour la psychanalyse*, Paris, PUF.
- LAUGIER H. et WEINBERG D.I., 1927, « Le Facteur subjectif dans les notes d'examen », *L'Année psychologique*, 28 : 236-244, <https://doi.org/10.3406/psy.1927.6415>
- MERLE P., 2015, « L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines », *Revue française de pédagogie*, 193 : 77-88, <https://doi.org/10.4000/rfp.4899>
- MOLINIER P., 2006, *Les Enjeux psychiques du travail*, Paris, Payot.
- MOLINIER P., 2010, « Souffrance, défenses, reconnaissance. Le point de vue du travail », *Nouvelle Revue de psychosociologie*, 10 : 99-110, <https://doi.org/10.3917/nrp.010.0099>
- RAULIN D., 2017, « Objets et pratiques de l'évaluation scolaire », *Revue française de pédagogie*, 200 : 69-79, <https://doi.org/10.4000/rfp.7021>
- REBEYRAT J.-F. (2005). Évaluations et santé mentale : diptyque pour poser la question du travail. *Cliniques méditerranéennes*, 71, 269-282, <https://doi.org/10.3917/cm.071.0269>
- ROLO D., 2013, *Contraintes organisationnelles, distorsion de la communication et souffrance éthique : le cas des centres d'appels téléphoniques*, Paris, Thèse de psychologie du Conservatoire national des arts et métiers.

Mots clés : Étudiants. Université. Travail. Distanciel. Psychodynamique.

Remote Study ? Clinical Reflections on the Effects of Distance Learning on Student Work

Abstract : *What did the distance learning mean for students during the COVID crisis ? What effects had this deep change of work on students mental health ? In this article, we will try to start thinking about these questions from a double point of view – a teacher-researcher involved with some of her students in a mini-survey about distance learning and a psychologist in a SSU. This reflection will be an opportunity to question what student work is, such as the psychodynamics of work allows to analyses it and to highlight the interweaving between students work and all university's actors work.*

Keywords : *Students. University. Work. Teleworkings. Psychodynamic.*

¿Estudiar de forma remota? Reflexiones clínicas sobre los efectos del aprendizaje a distancia en el trabajo de los estudiantes

Resumen : *¿Qué significó el aprendizaje a distancia para los estudiantes durante la crisis de COVID? ¿Qué efectos ha tenido este profundo cambio en el trabajo sobre la salud mental de los estudiantes? En este artículo intentaremos pensar en estas cuestiones, desde el doble punto de vista de una profesora universitaria, involucrada con algunos de sus alumnos en una pequeña encuesta sobre el paso de clase a distancia y la de una psicóloga que trabaja en una SSU (servicio de salud universitario). Esta reflexión será una oportunidad para cuestionar qué es el trabajo de los estudiantes, como la psicodinámica del trabajo permite analizarlo, y para resaltar las estrechas relaciones entre el trabajo de los estudiantes y y de los otros profesionales de la universidad.*

Palabras Clave: *Estudiantes. Universidad. Trabajo. Trabajo a distancia. Psicodinámica.*