



# Poétique et politique de l'ennui scolaire

José Puig

DANS **ENFANCES & PSY** 2016/2 N° 70 , PAGES 85 À 91  
ÉDITIONS **ÉRÈS**

ISSN 1286-5559

ISBN 9782749251806

DOI 10.3917/ep.070.0085

Date de mise en ligne : 01/08/2016

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2016-2-page-85?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour érès.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](http://cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.



**José Puig**

## Poétique et politique de l'ennui scolaire

Lorsque j'ai été amicalement sollicité pour l'écriture d'un article sur *l'ennui à l'école*, je ne connaissais pas encore un merveilleux livre d'Henri Michaux (2016), paru depuis, et intitulé : *Donc c'est non*. Il s'agit d'un recueil, apparemment facétieux, de toutes les lettres que le grand poète belge a adressées tout au long de sa vie à une multitude d'éditeurs, galeristes, journalistes, académiciens qui le sollicitaient pour une exposition, une interview, un prix littéraire, un colloque, un hommage quelconque, la publication d'une anthologie ou d'une biographie, etc. Le refus constant de Michaux est à la fois obstiné et courtois, net et argumenté. L'accumulation de ces refus produit d'abord un effet comique, mais bientôt cette première impression cède devant une sorte d'admiration face à un courage aussi persévérant et têtue, acharné dans sa persistance méthodique et répétitive, ironique quelquefois, mais souvent douloureux, voire déchirant lorsqu'il le conduit à la franchise de l'aveu d'incapacité de céder à de si aimables et même souvent si amicales demandes : « Plus j'examine votre offre, plus je deviens conscient de mes manques. Il faut y renoncer », écrit-il à Édouard Glissant en 1984. Doublement *ennuyé* moi-même à l'idée de ne pas accepter l'invitation mais aussi d'avoir à le faire, j'aurais pu, comme il le fait si bien dans une autre lettre de 1944, répondre : « Non, le supplice d'écrire ne doit pas s'ajouter à mes autres ennuis. »

Mais, dénué probablement d'une telle force de caractère (et certainement d'un tel talent), j'ai donc bien fini par accepter, sans doute par une forme de lâcheté, d'écrire cet article sur *l'ennui à l'école* et j'ai entrepris de recher-

*José Puig, directeur de l'INS HEA*  
*(Institut national supérieur*  
*de formation et de recherche pour*  
*l'éducation des jeunes handicapés*  
*et les enseignements adaptés) –*  
*Suresnes, [www.inshea.fr](http://www.inshea.fr)*



cher des articles plus ou moins savants sur la question, de consulter les philosophes supposés avoir exploré la vérité, voire la métaphysique de l'ennui, d'invoquer les pédagogues qui ont mis au point les méthodes les plus séduisantes, de rappeler des souvenirs littéraires d'auteurs, anciens et modernes, qui sont très nombreux à évoquer leur expérience propre de cette chose qui paraît facile à comprendre : *s'ennuyer ou ne pas s'ennuyer à l'école*.

J'ai tenté, laborieusement mais bravement, d'ordonner mon propos.

D'un point de vue, disons, psychologique, on semble distinguer plusieurs variétés d'ennui : du plus positif : l'inaction qui incline à la rêverie, au plus pénible : celui qui met au supplice de l'attente de la fin de la classe. Mais même dans ce cas, l'épreuve de cette nudité du temps vide qui peine à s'écouler peut être l'occasion de plaisirs secrets et dérivés, délices d'imagination ou d'introspection. D'où la mauvaise réputation morale et ancestrale de l'ennui, en tout cas de l'ennui né du désœuvrement : si l'oisiveté est bien mère de tous les vices, son plus grand danger est d'inciter à la luxure, comme un poète édifiant (Boucher-Daully, 1823), osant « exhumé d'Onan l'impudique mémoire », en formule la théorie dans ses *Stances sur les dangers de l'oisiveté* :

« L'homme par le travail épurant ses désirs  
De généreux pensers occupe ses loisirs :  
Mais est-il désœuvré ? L'inquiète luxure  
Sous l'appât du plaisir masque son imposture ;  
Son imprudente main tente une illusion  
Qui le mène à pas lents vers la consommation.

Voyez ce jouvenceau, dans sa mâle croissance  
Orgueil de ses parents, leur plus chère espérance !  
On nous vantait sa grâce et son agilité,  
Sa vigueur, son teint frais et sa vivacité.  
Son esprit cultivé, dans chaque répartie,  
Faisait briller le feu d'une aimable saillie :

Maintenant en langueur, le moral affecté,  
Il n'a plus de mémoire, il nous semble hébété.  
De fausses voluptés la honteuse habitude  
Déjà le montre au point de la décrépitude :  
Livide, décharné, pensif, irrésolu,  
C'est le hideux aspect d'un marasme absolu. [...] »

C'est donc par prophylaxie morale que va se développer la pédagogie de l'exercice, scolaire, spirituel ou manuel, de l'activité réglée destinée à occuper la totalité du temps et à prévenir tous les égarements des écoliers. Le collège, le couvent, la caserne, mais aussi la vie domestique devront ainsi être quadrillés d'occupations, de prières, de récitation, de travaux et même d'innocentes récréations, toutes choses supposées capturer la



pensée, contraindre l'imagination et endiguer les désirs. Paradoxalement, c'est de la répétitivité de ces activités que (re)naîtra l'ennui, mais, cette fois, teinté de désintérêt, de dégoût.

Ennemi apparent de l'action, l'ennui à son tour se met à fourmiller d'occupations minuscules et captivantes. Annoncé comme l'opposé des plaisirs et de la liberté, l'ennui à l'école se révèle soudain rempli de menues satisfactions secrètes, et même de formidables aventures mentales. Plus paradoxalement, c'est au creux de l'ennui le plus insupportable que s'envisage la libération, que s'organise, mentalement ou physiquement, la fugue, que se prépare la colère, que se fomentent la révolte, que s'apprend le refus. Mais, au fond, rien que de très banal dans l'inventaire de ces nuances du gris scolaire : rien de bien spécifique. C'est en tout cas ce que tend à montrer une enquête réalisée en 2005 auprès de 362 élèves de différents âges (Durif-Varambont et coll., 2005) : rien ne semble distinguer nettement l'ennui *scolaire* de l'ennui tout court, ni ses formes : désœuvrement, solitude, lassitude, tristesse, sommeil ; ni les remèdes avoués pour y répondre : télévision, jeux vidéo, téléphone, boire et manger, parler, rêvasser ou lire.

Mais on peut aussi aborder la question sous l'angle des pédagogies<sup>1</sup>, distinguant les vieilles ennuyeuses des modernes actives, les rébarbatives des passionnantes, celles qui immobilisent l'élève dans une inerte passivité de celles qui le sollicitent comme « acteur de ses apprentissages ». Certes, il y a bien là probablement des questions savamment tranchées par les « sciences de l'éducation », mais il n'en reste pas moins que certains écoliers demeurent réfractaires aux classes les plus actives ou les plus participatives, « décrocheurs » persistant dans leur sentiment d'ennui, de désamour de la chose scolaire. Il serait à cet égard intéressant de vérifier si, lorsque l'école mime plus ou moins maladroitement la « vie réelle », celle que peuple par exemple aujourd'hui la prolifération des objets numériques, elle cesse d'être ennuyeuse. Si l'école allait jusqu'à proposer aux enfants une trop complète continuité entre les activités qu'elle promeut en son sein et les usages addictifs des réalités virtuelles et plus ou moins ludiques qui ont cours en dehors d'elle, on pourrait redouter qu'elle manque à ce qui, jusque-là, constituait le fondement de sa mission civilisatrice, humaniste et, osons le dire, sociale. Mais la question ne peut se réduire à de tels simplismes passésistes et Philippe Meirieu (2012, p. 176) a raison de la poser dans toutes ses dimensions : « Le numérique est une question politique, à construire comme telle : sert-il au contrôle technocratique d'individus assignés à l'individualisme ou pourrait-il servir à l'émancipation collective pour l'émergence possible d'une démocratie à hauteur d'homme ? Et le numérique à l'école est, simultanément, une question pédagogique et, donc, anthropologique : que transmettons-nous, à travers lui, de l'humaine condition ? »

Ces réflexions qui interrogent sur la dimension politique de l'institution scolaire conduisent à observer que l'ennui scolaire semble inégalement

1. Voir par exemple :  
J.-D. Vincent et coll. (2003).



distribué dans l'échelle sociale. Les enfants riches, majoritairement, s'y ennuieraient d'y trouver la contrainte, l'austérité, la monotonie et l'égalité de traitement, toutes choses dont les dispense une vie familiale dorée pleine d'amusements, de distractions, de confort et de sécurité. Pour eux, le départ pour le collège est un déchirement, un exil, comme en témoignent de très nombreux récits de l'Ancien Régime ou des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, la découverte de « maîtres » qui ne sont plus des domestiques comme l'étaient les précepteurs.

Julien Gracq (1985, p. 846), lui, évoque la « dure et brutale machine » du lycée : « Ordre, uniformité, hiérarchie, discipline, restaient les maîtres-mots. C'était une institution rude, aux angles vifs et coupants, où tout mouvement spontané avait chance d'être une meurtrissure, où presque toutes les situations étaient d'inconfort, depuis le dortoir glacé jusqu'au linge parcimonieux et au poisson ammoniacal, depuis la bise des corridors jusqu'à l'huile de foie de morue apéritive [...] analogue, par le supplice de son ingestion, à la purgation au soufre des petits forçats scolaires de *Nicholas Nickelby*. »

À l'inverse, les pauvres trouveraient à l'école la révélation de trésors insoupçonnés, la découverte d'un monde ignoré, bien plus large que le maigre univers de leur réalité quotidienne. « Seule l'école donnait à Jacques et Pierre ces joies. Et sans doute ce qu'ils aimaient si passionnément en elle, c'est ce qu'ils ne trouvaient pas chez eux, où la pauvreté et l'ignorance rendaient la vie plus dure, plus morne, comme refermée sur elle-même ; la misère est une forteresse sans pont-levis », écrit Albert Camus (1994).

L'école était également « la merveille » aux yeux éblouis de la modeste petite bretonne qu'évoque Mona Ozouf (2011, p. 51) dans ses souvenirs. Je ne résiste pas au plaisir de citer un peu longuement : « Dans l'atmosphère raréfiée de ce monde enfantin, l'école était la merveille. Un monde plein à craquer : [...] dans la classe, la représentation permanente que donnent les voisines de table, dans leurs emplois canoniques : l'étourdie, l'effrontée, la bonne copine, la rêveuse ; les maîtresses elles-mêmes, figures d'une autorité débonnaire, et jamais contestée ; le rituel des exercices qui scandent la journée et vous font passer sans qu'on en ait conscience du petit matin à la soirée. Enfin, et plus que tout, le clin d'œil que l'école adresse, au-delà des murs, au vaste monde. L'école, pour l'enfant démuné, recèle tout ce qu'il ne connaît pas, et le tient pour lui en réserve. »

Cette vision que Mona Ozouf elle-même qualifie d'« irénique », rappelle celle d'une autre écolière de la communale, Nathalie Sarraute (1983, p. 1082), moins provinciale et moins pauvre, mais tout aussi émerveillée par l'univers scolaire qui l'ouvre à « une autre vie ». « Aucune comparaison avec ma vie restée dehors et cette vie toute neuve... », dit-elle. La modeste et austère école de la rue d'Alésia devient, pour elle, un univers où l'ennui n'a aucune place tant il est saturé d'une infinité de choses qui

dilant la mémoire et l'imagination : «... pour empêcher mon esprit de se relâcher, de s'amollir, pour l'obliger à s'étirer le plus possible et à faire place à ce qui se présente, à ce qui doit le remplir entièrement... les nombres de la table de multiplication ou les noms des départements, et puis ceux des préfectures, et puis, encore un effort, pour que parviennent à l'occuper, à bien s'y installer les noms des sous-préfectures... »

Cependant, cette double vision littéraire de l'école, ennuyeuse pour les uns et passionnante pour les autres, relève d'une conception devenue en grande partie légendaire. Les sociologues du XX<sup>e</sup> siècle ont démontré l'épuisement de la machinerie d'ascenseur social que la République avait inventée pour doter la nation des élites dont elle avait besoin en prenant appui sur d'autres critères que ceux de la naissance. Or le mérite scolaire s'est avéré moins pur que prévu ou, du moins, s'est trouvé, au fil des décennies, accaparé dans un mécanisme de reproduction et d'héritage<sup>2</sup> au bénéfice des catégories sociales les plus favorisées, détentrices du capital symbolique indispensable et bien décidées à le conserver.

Dans sa vraie-fausse autobiographie, Pierre Bourdieu (2004, p. 119) évoque à son tour l'ennui des tourments de la réclusion scolaire : « Cet univers voué à la routine et à la répétition, qui fut à peu près toute ma vie entre 1941 et 1947, ne comportait aucun événement marquant, sinon ceux qu'il engendrait, par sa logique même, comme les chahuts que l'on aime dire "mémorables". Il enveloppait toutes nos existences dans ses régularités monotones qui ne laissent aucune trace, sinon des éclats de souvenirs sans lien, et dans le train-train des soucis et des luttes quotidiennes, de tous les calculs, toutes les ruses qu'il fallait, à chaque instant, déployer pour obtenir son dû, conserver sa place, défendre sa part (notamment à la grande table de huit, aux repas), arriver à temps, se faire respecter, toujours prêt au coup de poing, bref survivre. »

Mais ce récit ne relève pas d'une pose romantique destinée à célébrer de façon ambivalente la nostalgie des souvenirs de jeunesse : il articule sur l'expérience vécue l'analyse sociologique : « J'ai compris récemment, poursuit Bourdieu (*ibid.*), que ma très profonde ambivalence à l'égard du monde scolaire s'enracinait peut-être dans la découverte que l'exaltation de la face diurne et suprêmement respectable de l'école avait pour contrepartie la dégradation de son envers nocturne, affirmée dans le mépris des externes pour la culture de l'internat et des enfants des petites communes rurales [...]. » Écartelé entre la curiosité pour le savoir qui se révèle le jour pendant la classe et l'ostracisme social qui sévit dans ce que nous appellerions aujourd'hui la « vie scolaire » de l'internat, le jeune paysan gascon subit l'effet d'un violent déracinement culturel : « Les grandes vacances ne me réjouissaient guère, parce que l'éloignement social où m'avait mis l'accès au lycée me valait l'ennui et la solitude d'une existence sans travaux ni loisirs susceptibles d'être partagés avec mes anciens camarades de l'école communale. »

2. Je fais bien sûr allusion, grossièrement et notamment, aux travaux de Pierre Bourdieu.



Au-delà de l'expérience subjective, imputable au tempérament ou à la sensibilité individuelle de l'enfant ou de l'adolescent, l'ennui et (dans le cas de Bourdieu) la colère corrélative, ressentis ou non, expriment donc l'intensité des tensions sociales qui traversent le corps de l'écolier, qui le condamnent à un plus ou moins grand écart entre les valeurs, les codes ou les *habitus* de son univers familial et ceux d'un monde scolaire lui-même aspiré par les standards de la domination culturelle. Cette violence ne relève donc pas d'une quelconque propension de l'enfance à la cruauté ni d'une forme de sadisme de l'institution. Elle démontre plutôt que l'école est le théâtre où se manifestent de puissantes tensions sociales et symboliques. Ce champ de bataille symbolique semble très éloigné du naïf programme d'instruction publique laïque que la Révolution avait inspiré à la III<sup>e</sup> République et dont l'ambition d'égalité des chances a tenté, depuis, de prendre le relais.

Car l'égalité des chances semble aussi avoir fait long feu faisant courir à l'école le risque de se transformer en une sorte de terrain d'entraînement à une compétition sociale dont les vainqueurs sont connus d'avance. Il n'y rien d'étonnant, du coup, à ce que sa réalité *ennuie* ceux qui éprouvent le sentiment d'y tenir des rôles de figurants disqualifiés d'avance dans la course académique et sociale. Ce rejet de la contrainte scolaire se traduit logiquement par l'inappétence, le décrochage, l'abandon précoce et le dénigrement du savoir.

Cette instrumentalisation de la performance scolaire au bénéfice de la réussite sociale individuelle s'est opérée au détriment de la mission sociale de l'institution : « Aujourd'hui, écrivent François Dubet et Marie Duru-Bellat (2015), l'école est devenue pour l'essentiel un appareil distribuant des diplômes qui permettent de se placer, et pour ce faire, elle classe les élèves sur la base de savoirs inégalement maîtrisés. Cette évolution s'est faite aux dépens de la fonction de creuset culturel et d'éducation du citoyen – qui n'a pas toujours été, et n'est pas forcément un excellent élève. »

Sur la base de ce constat, certaines organisations<sup>3</sup> n'hésitent pas à réclamer une désétatisation radicale de l'école et revendiquent, dans une idéologie où se mêlent libéralisme, élitisme et paternalisme, un système marchandisé d'assurance éducation calqué sur celui de l'assurance complémentaire de santé.

Mais d'autres croient encore dans la possibilité de redonner à l'école une mission fondamentalement politique, c'est-à-dire une capacité concrète à préparer une cité plus juste, plus pacifique et plus égalitaire. Cela ne signifie pas que l'école, seule, soit en mesure de changer la vie ni même la société. Cela ne suppose pas non plus que ce destin de l'institution soit entre les mains des seuls décideurs politiques qui n'auraient qu'à trouver enfin la formule de la bonne réforme. Cela renvoie plutôt chacun des acteurs du système, professeurs, personnels d'encadrement, organisations

3. Voir par exemple :  
[www.fondationpourlecole.org](http://www.fondationpourlecole.org)



syndicales, associations, universités, à sa propre responsabilité et à leur volonté de travailler ensemble à cette entreprise. On ne va pas s'ennuyer !

### BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU, P. 2004. *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'agir.
- CAMUS, A. 1994. *Le premier homme*, Paris, Gallimard.
- DUBET, F. ; DURU-BELLAT, M. 2015. *Dix propositions pour changer l'école*, Paris, Le Seuil.
- DURIF-VARAMBONT, J.-P. et coll. 2005. « L'ennui vu par les élèves : ses indicateurs et ses effets », *Connexions* n° 84, 2005/2, p. 209-226.
- GRACQ, J. 1985. « La forme d'une ville » (1985), dans *Œuvres complètes II*, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1995.
- MEIRIEU, P. 2012. « La pédagogie et le numérique : des outils pour trancher ? », dans D. Kambouchner, P. Meirieu, B. Stiegler (sous la direction de), *L'école, le numérique et la société qui vient*, Paris, Mille et une nuits.
- OZOUF, M. 2011. « L'école, le plaisir et l'ennui », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 57.
- SARRAUTE, N. 1983. « Enfance », dans *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, coll. « La Pléiade », 1996.
- VINCENT, J.-D. et coll. 2003. *L'ennui à l'école*, Paris, Albin Michel, coll. « Les débats du CNDP ».

### RÉSUMÉ

L'ennui scolaire est une figure littéraire classique de la nostalgie. Mais, au-delà de ce romantisme, les récits et les réalités modernes du dégoût de l'école renvoient à une crise du sens politique et de valeurs portées par l'institution scolaire.

---

**Mots-clés :**  
Ennui, école,  
politique de l'école.

### SUMMARY

*The poetry and politics of boredom at school*  
School boredom is a classical literary figure of nostalgia. But beyond this romanticism, the accounts and modern reality of loathing at school refer us back to a crisis of political meaning and the values brought by the school institution.

---

**Key words :**  
Boredom, school,  
school politics.