

L'angoisse du lycéen

Pierre Zaoui

DANS **LA CAUSE FREUDIENNE 2006/3 N° 64**, PAGES 47 À 52
ÉDITIONS **L'ÉCOLE DE LA CAUSE FREUDIENNE**

ISSN 1240-1684

ISBN 9782905040541

DOI 10.3917/lcdd.064.0047

Date de mise en ligne : 01/12/2017

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-la-cause-freudienne-2006-3-page-47?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 L'École de la Cause freudienne.

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.

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.

L'angoisse du lycéen

Pierre Zaoui

« Soudain, et il lui sembla que c'était la première fois de sa vie, il prit conscience de la hauteur du ciel. entre les nuages, brillait un petit trou insondable. Il lui sembla qu'on aurait dû pouvoir, avec une longue, longue échelle, monter jusqu'à ce trou. Mais plus il pénétrait loin dans la hauteur, plus il s'élevait sur les ailes de son regard, plus le fond bleu et brillant reculait. Il n'en semblait pas moins indispensable de l'atteindre une fois, de le saisir et de le "fixer" des yeux. Ce désir prenait une intensité torturante. »

Robert Musil¹

« Y a-t-il des classes dangereuses ? » Question étrange, ou *Witz* provocateur, que je prendrai au sérieux pour y répondre le plus littéralement possible.

Un *topos* réactualisé

C'est sans doute un *topos* qui suit comme leur ombre presque toutes les tentatives de démocratisation du lycée : enseigner dans les quartiers populaires serait un métier dangereux, au risque au pis de sa vie, au mieux des pneus de sa voiture. Les médias nous abreuvent en effet de faits divers sur des enseignants violentés ou ayant peur de se rendre sur leur lieu de travail. À s'en tenir pourtant à ces seules violences spectaculaires, aussi révoltantes soient-elles, et à se contenter de ce lieu commun suivant lequel ouvrir les lycées aux « classes dangereuses » serait mettre des enseignants en danger, on manque la réalité ordinaire des lycées. Celle-ci me semble tout autre : ce sont moins les professeurs que les lycéens qui sont et se sentent en danger ; et ce « danger » est généralement sans rapport avec des violences physiques « objectives » et consignables dans les mains courantes des commissariats de quartier.

Deux arguments pour soutenir cette proposition.

Pierre Zaoui enseigne la philosophie au lycée Flora Tristan de Noisy-le-grand (93). Il a auparavant enseigné en classes d'adaptation au lycée Jules Ferry de Versailles et au lycée Henry Wallon d'Aubervilliers.

1. Musil R., *Les désarrois de l'élève Törless*, Paris, Le Seuil, 1980, p. 100.

Je n'ai jamais entendu des enseignants ni des personnels administratifs employer la métaphore de « classes dangereuses » dans un lycée (peut-être du fait que les « pires » éléments des collèves ne sont déjà plus là). On peut certes y parler de classes pénibles, bavardes, fatigantes ou emmerdantes, mais jamais de classes dangereuses. S'il est question de danger, il est individualisé : un tel ou une telle peut paraître dangereux ou faire un peu peur, jamais une classe comme telle. C'est la marque de la « société de contrôle » qui fonctionne par segmentation et hiérarchisation. De plus, la violence ou le danger, c'est-à-dire l'anticipation d'une violence, réelle ou fantasmée peu importe, surgit généralement dans les classes qui ne fonctionnent pas ou mal, où les élèves sont très divisés et se détestent cordialement. C'est l'absence de structure de classe qui peut s'avérer dangereuse.

Secondement, tenter de croiser la formule de Louis Chevalier, « classes laborieuses, classes dangereuses », avec la question de la violence scolaire me semble décrire assez mal l'imaginaire, l'« ambiance » diraient les phénoménologues, des lycées. Peut y régner une ambiance de « guerre des races » ou de « guerre culturelle », mais pas de « guerre de classes », ni de guerre intergénérationnelle. À un niveau descriptif et non explicatif, on est là encore davantage chez Foucault que chez Marx ou en Mai 68. En termes plus crus, si certains enseignants ont le sentiment de « classes dangereuses », c'est dans les classes constituées presque exclusivement d'immigrés, où en vérité des « races » ou des « cultures » sont ressenties comme dangereuses, et non des « classes », au sens sociologique ou scolaire.

L'autorité

Le principal danger que ressentent globalement les élèves de quinze à dix-huit ans ne relève pas des simples violences physiques sur lesquelles se focalisent pourtant les conceptions du monde sécuritaires. Là encore, deux arguments.

Premièrement, certes, certains subissent parfois des violences atroces (racket, passage à tabac, *happy slapping*...), mais celles-ci ont très majoritairement lieu hors de la classe et même hors du lycée, dans le quartier, à la sortie, ou seulement dans la cour de récréation. La classe, à cette aune, apparaît au contraire comme un relatif lieu de paix constitué par l'asymétrie profonde qu'introduit la figure du professeur. Une anecdote me semble significative. Il est troublant de remarquer combien la plupart de mes élèves, même les plus en difficulté, comprennent très bien l'« état de nature » tel que Hobbes le décrit, à la différence même de certains manuels de philosophie. Ils comprennent que la « guerre de tous contre tous » signifie le contraire de la « loi du plus fort » ou de « la loi de la jungle » et que l'enfer de cet état est l'égalité en l'absence de toute loi. Et ils le comprennent notamment parce qu'en termes de danger physique, les gamins du collège d'à côté, ou bien les déscolarisés, leur font plus peur que leurs camarades de classe. La constante, et parfois exclusive, demande faite au professeur est d'assurer la souveraineté de son autorité : la classe, situation d'inégalité absolue entre les élèves et le professeur, est pour eux primordialement un gage de sécurité (ce qui ne veut pas dire d'intérêt ou d'enthousiasme). Or, il serait aberrant de croire en une quelconque démission du corps professoral : en général les professeurs répondent à cette demande, souvent au-delà même des espérances des élèves.

Deux affects, ennui et admiration

Selon le dire des élèves, leur expérience de la salle de classe est une expérience non de violence, mais d'ennui et d'admiration. Ennui, non pas seulement des cours mais tout autant ennui de leurs propres camarades (trop immatures, trop « bêtes », notamment pour les filles), et plus encore ennui de leurs propres corps incapables de rester assis sur leurs chaises pendant une heure. Et admiration, là encore, non seulement et non prioritairement vis-à-vis de certains éléments du cours (sinon de manière extrêmement inattendue), mais aussi bien vis-à-vis de certains camarades (l'admiration de certains vis-à-vis d'autres est extrêmement palpable) ou vis-à-vis d'objets extérieurs mais qui trouvent dans la classe leur lieu quotidien d'assomption (tant ne se le dire qu'entre soi « ne compte pas »).

Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de danger, mais que leur sentiment de danger glisse généralement sous un ennui et une admiration bien plus visibles et imprévus. De tels affects se manifestent en effet là où on les attend le moins : les élèves littéraires plus que les scientifiques expriment une admiration réelle pour la science, et les scientifiques pour l'art ; ce sont souvent les élèves d'origine algérienne qui baillent quand on parle de la guerre d'Algérie ou ceux d'origine chinoise qui soupirent les premiers quand il s'agit de la révolution de 1949. Plus encore, ils ne sont pas sans reste. Leur ennui tend très souvent à se confondre avec la « misère » pascalienne, avec une incapacité radicale à supporter le repos en soi-même. Au contraire d'un ennui dandy et supérieur, cet ennui semble subi et non affirmé, joué, voulu. Quant à l'admiration, elle s'apparente la plupart du temps à l'*admiratio* spinoziste, cet étrange affect neutre, qui n'accroît ni ne réduit notre puissance d'être, mais qui, figeant l'esprit, marque une aliénation absolue à l'objet admiré.

Ennui et admiration apparaissent donc plutôt comme des modes de défense contre une certaine forme d'angoisse, dont il reste à savoir d'où elle vient et ce qui la constitue.

L'angoisse

Qu'est-ce qui fait l'angoisse d'un lycéen ? Qu'est-ce qui fait qu'il y a pour lui un danger dans sa classe, en l'absence même de violence au sens propre, c'est-à-dire de contraintes exercées directement sur les corps ? L'angoisse de réussir ou celle d'échouer ne sauraient constituer la classe comme dangereuse.

Si sentiment de danger spécifique à la classe il y a, ce danger doit être endogène et produit par l'institution à travers les professeurs qui l'incarnent au sein même de la vie de classe. Or, celle-ci me semble effectivement insécurisante à maints points de vue. Et même, à proprement parler, angoissante. Les pages du chapitre VI du Séminaire X de Lacan sur « ce qui ne trompe pas » me semblent très éclairantes, même si j'en fais un usage purement descriptif². En particulier, Lacan repère trois caractéristiques de l'angoisse que je crois retrouver en grande partie dans mon expérience d'enseignant :

1. L'angoisse surgit toujours dans un cadre, encadrée.

2. Lacan J., *Le Séminaire*, livre X, *L'angoisse*, Paris, Le Seuil, 2004.

2. L'angoisse a un objet si familier qu'il en est certain bien qu'inconnu ; l'angoisse est source de certitude, mais de la certitude d'une menace si intime à chacun qu'elle s'en fait indicible.

3. Source de certitude, l'angoisse serait du même coup source de l'action, « c'est peut-être à l'angoisse que l'action emprunte sa certitude »³.

Cette structure se retrouve à un quadruple niveau dans une salle de classe, et notamment dans une classe de philosophie : d'abord au niveau du savoir dispensé ; ensuite au niveau de la classe ; ensuite encore, au niveau des émois sexuels qui traversent une telle classe ; enfin, au niveau de l'évaluation constante à laquelle est soumis chaque élève. Essayons en effet de spécifier chacun de ces quatre niveaux. D'un point de vue psychanalytique, il faudrait sans doute les articuler, je me contenterai de les juxtaposer. C'est peu dire que le savoir qui est enseigné aux élèves tend à les encadrer par des programmes précis, des formes et des méthodes plus précises encore (notamment la dissertation), et peut-être plus encore par des formes d'exclusion tout aussi précises (leur langue commune et leur savoir commun sont mis d'office hors-cadre). Mais ce savoir est néanmoins continuellement en prise avec les objets les plus intimes et les plus innommés de leur propre expérience. Cela est particulièrement vrai pour le cours de philosophie et son infinie prétention : enseigner le désir, la politique, l'histoire ou la vérité. C'est toujours au moment où l'on croit voir un élève saisir un point extrêmement précis (lequel ? on ne sait) dans ce que l'on essaie de transmettre qu'il nous échappe dans l'ennui ou l'admiration muette. Autrement dit, et c'est une expérience commune à presque tous les enseignants, on les perd presque à coup sûr dès que l'on parvient véritablement à les toucher mais sans savoir où. À toucher des objets ignorés, on enclenche sans cesse des actions inattendues : ce n'est jamais à des moments anodins du cours qu'un élève se lève subitement pour aller jeter on ne sait quoi dans la corbeille, ou qu'un autre demande à aller d'urgence aux toilettes, ou que le bavard, capable de parler toute l'heure à son voisin sans se faire remarquer, se met subitement à bavarder si fort qu'il en interrompt le cours.

Le cadre de la classe, plus encore celui du tableau (angoisse suprême des élèves : faire un exposé, être vu dans le cadre du tableau) est évident. Ce qui l'est moins, ce sont les objets, invisibles pour le professeur, qui ne cessent d'y circuler et mettent la classe entière dans des émois qui lui échappent complètement. Parfois, il en attrape un. L'archétype est le petit mot écrit au camarade à l'autre bout de la classe ou le magazine pornographique, mais il y en a bien d'autres.

Un jour, ce fut un couteau (mais dans lequel je n'ai ressenti aucune promesse de violence, c'était à l'évidence autre chose qui passait). Un autre, ce fut une tétine de bébé. À chaque fois l'émotion qui traverse alors la classe apparaît sans commune mesure avec la valeur intrinsèque de l'objet. Et aucun élève n'est jamais parvenu à me l'expliquer. Enfin, dans toute classe, même dans la plus disciplinée, on retrouve éminemment ce principe d'action propre à l'angoisse. Il est radicalement faux de dire qu'un élève, quel qu'il soit, ne fait rien en classe. Tous, même les plus lymphatiques, ne cessent de faire des choses ou d'agir d'une manière ou d'une autre, et davantage à la manière d'éruptions volcaniques en série que d'un mouvement brownien.

3. *Ibid.*, p. 92.

Une classe mixte est une sorte d'encadrement pur de la sexualité. Seuls y échappent ceux, en fait plutôt celles, qui ont déjà une sexualité propre en-dehors de la classe, mais, au moins dans les classes de banlieues, ce sont des cas très minoritaires. Pour tous les autres, la classe apparaît comme le haut lieu et de leur désir et de leur frustration. Il est ainsi saisissant de voir combien le changement d'infimes détails vestimentaires, notamment aux beaux jours, vient provoquer des cataclysmes inattendus. Et l'enjeu n'est évidemment pas de rêver des anciennes classes à uniforme puisque tout se joue dans le vêtement qui baille, quel qu'il soit, autrement dit dans l'objet vestimentaire que le professeur, de toute façon, ne saura pas voir. L'angoisse est alors palpable. Tel élève s'expulse littéralement de sa chaise en plein cours un beau jour de mai et dit sans autre explication : « Monsieur, c'est insupportable » et court s'asseoir à l'autre bout de la classe. Tel autre ouvre la fenêtre en plein devoir alors qu'il fait un froid de canard.

L'évaluation systématique est la plaie du système français, mais aussi, parfois, la sauvegarde d'une parole un peu pleine puisque ces évaluations sont essentiellement écrites. C'est un cadre angoissant en lui-même : où se situera-t-on dans cette échelle rigide et sans fuite ? Mais il ne vaut que par les objets qui y circulent, les copies corrigées. L'usage qui en est fait est aussi saisissant. Les unes circulent sous le manteau (généralement les meilleures et les pires, pour rire). Les autres sont déchirées ou froissées et jetées dans la corbeille sous nos yeux comme pour dire, car presque tous se gardent d'oublier leurs notes, « d'accord pour votre évaluation, mais foin de vos corrections » (ce qui, souvent, est dur à avaler). D'autres encore sont immédiatement enfouies au fond du cartable, sans doute pour être jetées ailleurs. Dans tous les cas, à chaque fois, un objet ne les laisse pas passifs.

Cette quadruple structure de la classe elle-même fonctionnerait donc comme une formidable structure d'angoisse. Violences spectaculaires et peurs de dangers proprement physiques ne seraient peut-être que des leurres qu'ils n'inventent pas, mais auxquels ils s'attachent (et nous aussi) pour mieux dissimuler cette angoisse fondamentale.

Cette tentative de description d'une angoisse du lycéen, plus invisible que les violences occasionnelles subies ou commises, résulte du témoignage d'un professeur sans compétences pédagogiques particulières, qui a enseigné dans trois lycées classés en ZEP ou en zone de violence, et non dans des collèges, où semblent se produire les violences les plus incontrôlables. Professeur de philosophie, je n'enseigne qu'en terminale et non en seconde, la différence est sensible. J'enseigne depuis plus de quinze ans ; il est probable que la vision de jeunes collègues, notamment féminines, serait passablement différente.

Malgré tout, cette description garde peut-être le mérite de mettre en question l'extrême difficulté de savoir quoi faire de l'angoisse qu'induit inévitablement toute structure d'enseignement. Doit-on tout faire pour l'éteindre parce qu'en situation d'angoisse vive il est impossible de travailler ? Doit-on au contraire ne jamais cesser d'essayer d'y atteindre puisqu'elle est bien plus vivante, ouvre bien davantage le champ des possibles, comme dirait Kierkegaard, que l'ennui ou l'admiration ? Je ne sais. Cette question

demeure en souffrance pour moi et la plupart des enseignants que je connais. On a pu l'ignorer aussi longtemps qu'on pouvait gérer ses impasses pédagogiques par un principe de sélection des « bonnes natures » comme disait Platon.

Mais à l'heure de la démocratisation massive de l'école, il risque d'être extrêmement coûteux de refuser de la poser. C'est en effet la question de la possibilité ou de l'impossibilité d'enseigner, aussi vieille que l'Ancien Testament : l'exigence d'éducation est exactement l'exigence, parfaitement angoissante, imposée par le Dieu des Juifs à Abraham : « tu oublieras tout ce que tu sais, quitteras ton père et ta mère et me suivras dans l'inconnu ». Se focaliser sur la peur des enseignants ou des élèves, en réponse à des demandes sécuritaires, n'est donc peut-être aujourd'hui qu'un leurre, le pire, qui refuse le seul constat qui permet aux enseignants en zones dites « violence » de continuer à travailler correctement : il n'est impossible d'enseigner au plus grand nombre qu'aussi loin qu'il est impossible d'enseigner à quiconque. Aussi, au nom de cette impossibilité même, faut-il continuer à essayer de transmettre le savoir à chacun.