

# Penser l'élitisme

## Culture du niveau et culture du désir<sup>1</sup>

**Philippe Cadiou**

Nous devons d'abord construire une école du désir et non une école de niveau. Le désir est subversif, le niveau est conservateur. Ne viser qu'un niveau, c'est niveler. Viser le désir, c'est laisser se produire une énergie, un chemin qui dépasse d'ores et déjà tout niveau possible.

L'évaluation d'un niveau est une évaluation statique et mathématique. Construire un désir, c'est construire un assemblage (une configuration dynamique) qui porte en lui-même un avenir et ouvre le sujet sur une perspective qui dépasse l'école : celle du temps d'une vie. L'évaluation du niveau est toujours institutionnelle. Elle est connue d'avance : le niveau baisse ou il augmente. Le désir est incalculable et échappe à la prévision. Le discours institutionnel est fermé. Le désir est imprévisible. Il est non évaluable.

Il nous faut créer une culture du désir et non une culture de niveau. Une école du niveau n'a aucune ambition. Lorsqu'on est devant un désir non seulement on est sûr d'avoir un niveau (si le désir ne tend pas vers l'excellence il tend de toute façon vers l'amour d'un savoir ou d'un savoir faire et vers un plus de valeur) mais plus encore on est devant une énergie en mouvement.

Le niveau nivelle. Mais l'individu est toujours plus un potentiel qu'un niveau. L'enfermer dans un niveau c'est l'enfermer dans le nivellement, le confiner dans le fini. Le niveau est d'avance défini par la moyenne mathématique alors que l'individu n'est jamais moyen. L'homme moyen, celui que l'on appelle « lambda », n'existe pas. Quant il s'identifie à la moyenne, l'individu est celui qui s'est pas encore confronté à son état d'exception. Ce non-savoir est peut-être la preuve d'une aliénation mais nullement une vérité de fait sur laquelle on pourrait statuer. L'homme statistique - faudrait-il l'appeler l'homme *ordinaire* ? - n'existe pas et c'est faire violence aux individus que de les aligner et de les juger sur un niveau.

---

<sup>1</sup> Dans un premier travail, nous avons surévalué le poids de l'anti-élitisme dans l'école en France. Nous l'avions associé alors à une forme de populisme dominant dans la culture médiatique et nous voulions chercher une voie intermédiaire entre élitisme et anti-élitisme. Ce que nous n'avions pas vu à l'époque, c'est que les pratiques élitistes se déchaînent, dans une époque où le discours de la « crise de la l'éducation » renforce la suspicion sur l'enseignement en général

## **Le malentendu sur le niveau**

Le niveau permet de sélectionner les élites et l'élite produit une mystique de la qualité. L'élitisme permet de qualifier et de disqualifier. Il *intimide* le grand nombre qui croit au génie des qualités supérieures sans savoir qu'il est surtout le résultat du travail et nullement celui de natures prédestinées.

La perception du travail et le rôle de la culture sont par ailleurs eux-mêmes très souvent le produit d'une socialisation ou d'un conditionnement familial. Entretenir une mystique de l'élite et du niveau, n'est-ce pas le rôle de l'école ? Cette vision de l'école ne cadre plus avec le champ de la démocratie politique où les distinctions sont fondées sur l'utilité commune et non plus sur la mystique des qualités. Ceux qui comptaient sur l'effet de prestige de leur statut de « maître » en sont soufflés.

Le « niveau » est un effet de perspective. Il suffirait que la sévérité de l'appréciation des enseignants vis à vis de leurs élèves augmente pour que le niveau soit objectivement perçu comme insuffisant – ce qui n'est jamais qu'un moyen d'asseoir sa domination sur ceux que l'on juge, ainsi la sévérité est un moyen de tenir l'autre sous sa coupe et de l'inférioriser. Il faudrait par exemple que l'évaluation se formalise sur un point attendu de la maîtrise de la langue pour déclarer que le niveau est en baisse... rien de plus facile, l'effet est garanti sur le grand public. Il agite l'angoisse des familles, porte le discrédit sur le « laxisme » de l'école et actionne les réflexes élitistes de cette école – en fragilisant ceux qui se sentent en défaut devant le savoir de l'école.

## **Le malentendu sur l'orthographe**

L'exemple qui nous est le plus souvent donné est celui de l'orthographe de la jeunesse aujourd'hui. Peut-on sérieusement évaluer le niveau d'instruction et d'intelligence de la jeunesse à partir de ce que représente son niveau en orthographe ?

Est-ce du côté du savoir des maîtres qu'il faut inscrire le désir des enfants ? L'individu a toute une vie pour remédier à son orthographe... Le niveau en orthographe ne garantit pas encore l'amour d'une langue. Il ne règle ni l'usage libre de la grammaire, ni la justesse d'évocation des mots ni la création de la pensée dans les phrases.

Il faut pouvoir transmettre essentiellement la « passion des signes » et c'est là tout l'enjeu de la rencontre des langues. Une langue, c'est d'abord une force d'expression, un potentiel formidable de trouvailles et d'inventions. Il ne s'y joue jamais le seul usage de la règle mais aussi celui de la subversion des règles pour créer de la parole et de l'écrit.

Est-ce bien ce formalisme qui compte ou bien la capacité de combiner des idées, la vivacité de l'écoute, le goût de former des mots et faire de *l'esprit* ? La langue est-elle un musée<sup>2</sup> ? Ici encore c'est une culture du désir qui manque à l'école. La question qui se pose aujourd'hui est de savoir plutôt pourquoi nous avons du mal à transmettre le don des langues, le goût de l'interprétation et de

---

<sup>2</sup> Plus on fera de la langue une chose « sacrée » et « défendue » par les savants, plus il faudra s'attendre à ce qu'elle crée de la répulsion.

l'écriture, et pourquoi la langue devient un objet presque uniquement porté par l'école d'un point de vue défensif ?

Est-ce que l'école n'a pas fait de la langue un objet répulsif, académique, sacralisé par une culture formelle et rébarbative – à la portée d'un petit nombre d'élus, portés par leur seule condition d'happy few de la culture ? A nous de le savoir.

### **Mystifications sur la maîtrise de la langue**

De même une méthode de lecture ne garantit pas non plus l'acquisition d'une intelligence ou d'un niveau de lecture. La querelle<sup>3</sup> sur la méthode de lecture a botté en touche le problème de fond qu'elle suppose. Ce qui compte, ce n'est jamais exactement un apprentissage en lui-même mais *l'effet de sujet* suscité par un apprentissage.

On ne nous demande pas seulement de savoir décrypter les caractères de la lecture mais surtout de savoir penser ce que nous lisons. Lire, c'est lier des signes, les décrypter et les relier. La lecture est l'essence de l'intelligence, celle qui interprète, qui lit entre les lignes et pas seulement dans la ligne. Dès lors la question se pose : qui sait réellement lire ? Certainement pas nous.

La lecture est l'activité constante de la pensée qui dépasse le niveau littéral des lettres pour entrer dans le plan du sens métaphorique. Elle lie le réel au virtuel et n'est nullement limitée à l'exercice de la récitation de la lettre, elle est toujours invention de la lettre.

Un formalisme méthodologique en lecture est impossible et de toute évidence n'aborde pas encore le problème du dynamisme de la pensée que permet de produire l'usage des lettres. Pour penser encore faut-il être devant un désir et une certaine mystification de l'élite veut que l'on commence à penser très tard, réservant la philosophie à des esprits déjà très vieux dans le champ du préjugé (18 ans)... Quant à savoir si penser est l'un des savoirs fondamentaux de l'école, il faut se demander pourquoi on n'y pense jamais justement.

La maîtrise d'une langue à l'écrit comme à l'oral demande de la patience. La domination formelle de la langue n'est nullement le signe de l'émancipation de la pensée. Bien au contraire un usage formel et mécanique de la langue peut être le signe d'une inhibition de la pensée. Or c'est le travail de la pensée qui est l'indice réel de la situation du sujet dans la langue et qui déterminera les progrès ultérieurs dans le niveau – et c'est ce travail qui compte le plus.

Qui peut prétendre sérieusement en dehors d'une position professorale ou doctorale mystificatrice que la maîtrise de la langue est possible ? Quel sujet peut-il prétendre, lui, maîtriser la langue, se l'arroger de droit, se l'approprier de sorte qu'elle lui appartienne et en profiter pour en dénoncer la dépossession chez les autres ?

Seule une place institutionnelle que l'on dirait abusive et mensongère pourrait en arriver-là. Le savoir n'est pas un pouvoir. De quel droit la position d'un savoir devient-elle la possession d'un pouvoir ? De quel droit la possession d'un savoir peut-elle engendrer une position si conservatrice à l'égard des

---

<sup>3</sup> Cette querelle à l'époque a prétendu s'appuyer sur les observations des neurosciences contre l'idéologie de pédagogie. Nous prenons partie aujourd'hui pour l'idéologie de la pédagogie contre le scientisme prétendument non idéologique.

nouveaux arrivants dans la langue, ceux qui m'ont pas nous dit-on le niveau d'orthographe suffisant ? Cela ne dit encore rien de leur éveil au langage, de leur rapport au livre, de leur faculté de s'étonner devant le sens et le non sens de la parole.

### **La sélection et les ravages de l'élitisme**

Comment expliquer dans le système français la hiérarchie du prestige par lequel on sélectionne les meilleurs pour les études générales, les moins bons pour les études techniques, les encore moins bons pour les études professionnelles ? Cette sélection est catastrophique. Non seulement elle dévalorise à sa source les études professionnelles et techniques à partir de l'orientation par l'échec mais elle engendre une compétition féroce pour la voie générale sans créer souvent un enthousiasme ou un élan de meilleure qualité pour l'étude.

Si toute détermination est une négation, toute détermination est en même temps une position. Il est rare que cette position du sujet soit aujourd'hui vécue comme positive. La sélection est généralement vue comme une punition. La compétition pour le prestige et la classification empêche l'émergence d'une culture du désir par laquelle on pourrait valoriser les choix professionnels autrement que par défaut. Au contraire la sélection élitiste engendre une culture de la pulsion de mort.

On en arrive à des clivages dangereux au sein de l'école elle-même. D'un côté on fabrique les exécutants de l'appareil, de l'autre les cadres de la production. Jamais ceux que l'on destine à être les futurs cadres et qui ont droit à des études générales ne pourront dans leur temps de formation choisir au lycée des matières professionnelles. De même jamais l'enseignement des arts et de la culture n'est pas réservé a priori aux élèves du professionnel. : la vérité, c'est qu'ayant souvent intégré un choix professionnel à partir de leurs déboires avec l'école, ils la constituent comme une agression en soi et en rejettent les matières générales.

On est donc versé à l'école dans une compétition sociale féroce avec des enjeux très destructeurs : une lutte à mort. L'élitisme fait des ravages et produit des exclus au cœur du système. Tous les choix sont piégés par des coefficients de prestige et en aucun cas ils ne permettent une émancipation du grand nombre dans l'école. L'école devient la proie des stratégies de domination des groupes sociaux.

L'élitisme est l'ensemble des dispositions par lesquelles un groupe social dominant met en œuvre des stratégies pour conserver ou pour s'approprier les marques de la domination sociale. Les écoles de sélection pour les enfants des classes supérieures par exemple. L'élitisme fonctionne dans la stratégie du niveau et des résultats, de la compétition et de la sélection. La lutte pour la domination élitiste aboutit à faire de l'école un lieu de violence sourde, invisible, où tous les acteurs ont pourtant intériorisé la règle de ce que Bourdieu appelait la « violence symbolique ».

## Elitisme et conservatisme

La violence symbolique est la pulsion de mort de l'école. Elle reste en quelque sorte son savoir maudit, un case-tête pour la démocratie à venir. Plus que jamais les inégalités culturelles produisent de l'inégalité économique et les écarts se creusent de plus en plus, aujourd'hui comme jamais.

Longtemps nous avons cru que le conservatisme enseignant participait à une œuvre plus intelligente que l'école parce qu'il transmettait de la connaissance et qu'il contribuait à la démocratiser. Aujourd'hui nous nous demandons s'il en est bien ainsi.

La pesanteur des programmes ensevelit l'individu sous une avalanche quantitative de connaissances sans sujet. Cette lourdeur permet d'avance de disqualifier les élèves faibles dans la mesure où l'on n'aura jamais le temps de s'occuper d'eux. Seule une petite minorité arrivera à organiser une théorie logique de ses connaissances. La plupart n'en auront pas la possibilité.

Le déversement des programmes crée un travail abrutissant dont la seule fonction est de sélectionner le plus petit nombre possible. Ainsi l'année de terminale en France n'est qu'une année de bachotage pur. L'aliénation au travail dénoncée par Marx est au cœur de l'école sans que cela n'étonne l'opinion qui fait confiance aux doctes. Mais quoi, on est en plein capitalisme ! A qui profite cette accumulation de savoir ? A l'enfant ou au maître qui prétend en disposer ?

On s'étonne par exemple que les élèves arrivent en terminale sans rien connaître de l'histoire des mathématiques, de la physique et de la biologie, des problèmes qui se posent aux savants, les obligeant à inventer de la théorie, sans avoir de connaissances des méthodes des sciences humaines et des règles de rigueur de la sociologie et de l'histoire, sans avoir réfléchi sur ce qu'est une langue alors qu'il en parlent au moins deux etc., preuve que les enseignants n'ont pas le temps de faire de leur matière un objet de culture et réflexion, qu'ils l'enseignent au kilomètre à l'aveugle sans laisser transparaître l'existence d'un sujet de la connaissance ou d'une théorie logique.

Cet enseignement à l'aveugle, sans réflexion, ne s'adressant jamais à un sujet de la connaissance, est décevant pour un ami de la culture. Il montre à quel point la connaissance est mise au service de la productivité en vue d'un élitisme fermé, sacrifiant le temps libre de la réflexion, le fondamental et le simple. Tout se passe comme si l'école ne prescrivait qu'une intelligence opératoire, formelle et sans sujet.

En se mettant au service de l'élitisme la connaissance perd son but. Et si l'on s'étonne de ce que les enfants s'ennuient à l'école, nous avons là une partie de la réponse, c'est qu'ils ne sont peut-être pas visés comme sujet.

On se demande alors si nous ne sommes pas devant un véritable conservatisme politique. Il n'y a de subversion de la connaissance que lorsqu'elle produit du sujet et c'est alors l'enjeu du temps de l'école : le loisir, temps pas lequel le sujet peut se départir de la violence de l'objet, de l'assignation à l'objet et revenir à nécessité de s'inscrire comme sujet de sa réflexion. La *récréation* est peut-être le véritable temps de l'école.

## **Le marché de l'élitisme**

Cet élitisme institutionnel qui est celui de la compétition sociale effrénée est relayé par le choix et la stratégie des familles, il faudrait parler de *l'angoisse des familles*. Lorsqu'un enfant est en échec, étant donné les enjeux du marché du travail et le poids de l'école sur l'enfance, la culpabilité et la détresse deviennent assourdissantes.

D'un côté la demande d'école devient de plus en plus lourde et l'on assiste à un appesantissement des familles. De l'autre, l'école se positionne elle-même sur le marché de l'élitisme.

C'est alors que se crée un marché scolaire<sup>4</sup> déguisé, éliminant la plupart du temps les milieux populaires, permettant de sélectionner les bons et les mauvais établissements. Les journalistes de presse sont friands de ce genre de classement, ils soutiennent la mentalité élitiste et la thèse de la crise scolaire. Il s'agit alors pour les familles de pousser vers une consommation d'école et d'instrumenter cette école dans une stratégie de domination.

Dans les établissements qui choisissent l'élitisme (c'est à dire les « bons »), plus que jamais la famille est derrière l'enfant pour le faire travailler en dehors des cours, sinon l'enfant a peu de chance de s'en sortir pensent-elles et l'école entre dans la même persuasion, devenant l'instrument de la compétition sociale même.

Ce qui prédomine ici est la tyrannie économique dont on a intériorisé les règles et le déterminisme. A l'école chacun ne vise plus que des positions sociales et ne s'embarrasse pas des questions de culture, d'instruction, d'ouverture à la dimension du sujet – questions idéalistes comme chacun sait. Il s'agit de se mettre au service de la logique marchande du travail par anticipation et par adaptation pure.

Cette mentalité est encouragée par la montée de l'utilitarisme et l'idéologie de l'adaptation à la compétition économique. La déréglementation de la carte scolaire va accélérer le processus de compétition entre les établissements dans une pure logique de rentabilité comptable. Il s'agira à plus ou moins long terme une mise au pas de l'éducation par le dressage économique. Les exigences et les objections de la pédagogie, qui réclame le droit de travailler avec « l'élève-sujet » à part entière, apparaîtront de bien peu de poids. Celles de la démocratie et du travail des Lumières, de même.

### **La violence symbolique est l'interface de la violence marchande**

Ne nous étonnons pas de voir un climat de violence se généraliser dans les moeurs de l'école si l'exclusion et l'échec engagent de tels enjeux de sélection économique. La violence n'est pas nécessairement exprimée par les actes ou des propos. La violence est du côté de l'angoisse, du fatalisme, du scepticisme, et l'école, en intensifiant la compétition sociale, ne fait que préparer la sélection économique et la reproduction sociale. L'intériorisation du déterminisme économique devient pour tous culpabilisante. Et voilà comment on se charge de faire de l'école un véritable massacre d'intelligence, totalement rasoir et formaté,

---

<sup>4</sup> Ce marché déguisé des établissements d'enseignement public est redoublé d'un marché réel où les familles se saignent pour offrir des stages ou des cours de rattrapage à leurs enfants.

qui ne fonctionne que sur l'intimidation de la pensée et qui produit de la névrose collective pour les enseignants, les élèves et les familles.

L'élitisme n'en est pas le seul processus de violence en jeu. Nous vivons dans une société où chacun répond à l'impératif sadien du droit de « tout dire » (« tout montrer ») sans pour autant que la question de la responsabilité ne se pose à celui parle.<sup>5</sup>

La transformation de l'autorité politique en système d'égalité peut aboutir à la disparition des zones frontières de l'altérité. D'une certaine façon la proximité abolit l'altérité et livre le champ des relations humaines à l'instrumentation généralisée, la guerre de tous contre tous.

Quant à l'école élitiste, elle se dissout dans un conservatisme silencieux, sans faire valoir une existence propre, une liberté et un travail anéconomique avec le sujet contemporain. Elle se contente alors de reproduire platement les inégalités culturelles et les met au service des inégalités économiques. Elle oublie le sujet à qui elle parle parce qu'elle en oublie son désir et c'est alors que la violence la plus élémentaire se produit.

### **Une école à venir**

Une politique à venir devra réinventer un désir d'école, charge à chacun d'y prendre part. Il ne faudrait pas que le procès actuel fait à 68 nous fasse faire l'économie d'une réflexion sur le désir. On nous dit aujourd'hui que 68 aboutit au relativisme mais qu'est-ce que l'on propose à la place ? L'absolutisme ? Nous proposons de penser l'école comme une logique du multiple non une logique de l'un. Il s'agit justement de ne rien exclure.

Nous réclamons le droit de faire de l'école un lieu où la normalisation n'est pas le seul enjeu de l'enseignement, dans laquelle des logiques diverses d'apprentissages sont à l'œuvre respectant le temps logique de chacun, sans exclure la compétition élitiste bien sûr, parce qu'elle produit de l'excellence, mais sans la rendre exclusive pour autant et permettant au grand nombre des élèves d'apprendre dans la sérénité et dans la liberté en fonction de leur choix.

Il faut admettre le multiple et penser que l'excellence ne passe pas nécessairement par la compétition pour le niveau, que d'autres enjeux plus fondamentaux sont au cœur de l'école : l'amitié politique, la reconnaissance des singularités, le jeu, le désir de savoir, le temps pour comprendre, le temps de la culture, la joie de penser, l'humour, l'étonnement et la découverte, la saveur des savoirs, le goût de la différence... Nous réclamons le droit de travailler différemment avec des élèves difficiles sans pour autant que notre travail soit jugé avec la condescendance du préjugé, réduit à des résultats chiffrés et sans pour autant que ces élèves soient destinés à l'exclusion.

---

<sup>5</sup> Jacques Derrida faisait de cette potentialité de « tout dire » le fondement de la responsabilité de l'écrivain.