

Culture, Famille & Éducation | Axel Winkel

École, QI et inégalités

Un terrain boueux





: lien consultable en ligne ou téléchargeable

Introduction

L'école est depuis longtemps présentée comme l'exemple type d'une institution créatrice de violences. Dans les grandes lignes, selon Bourdieu et Passeron, sous couvert d'égalité des chances, l'école ne ferait en réalité que reproduire les inégalités sociales. Pour ce faire, elle use de violence symbolique. « *L'école impose une norme arbitraire, la culture des classes dominantes, qu'elle donne pour légitime et absolue* »¹. Sur cette base, elle évalue les élèves et elle transforme des inégalités sociales en différences de résultats scolaires qui sont présentées comme « *naturelles* » et qui « *redeviennent ensuite des inégalités sociales à la sortie du système scolaire* »². Elle masque les mécanismes de cette reproduction (notamment au travers de l'idéologie méritocratique) et « *persuade de cette manière ceux qu'elle exclut de la légitimité de leur exclusion* »³. Elle légitime ainsi un rapport de force et l'ordre social établi. Ce constat a profondément marqué la sociologie de l'éducation. À ce niveau, le décret Missions de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) stipule justement que l'école doit « *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale* »⁴. Qu'en est-il dans les faits ? La FWB atteint-elle ses objectifs ou use-t-elle de violence symbolique ? En clair, sous couvert d'égalité des chances, la FWB ne fait-elle que reproduire les inégalités sociales ? Après avoir rapidement passé en revue l'état des inégalités et violences sous-jacentes à notre système scolaire, nous nous intéresserons à un petit nouveau dans la cour des instruments de violence symbolique : la justification des inégalités scolaires par une inégale répartition des intelligences entre classes sociales. Cette rhétorique à la pente très savonneuse fait plus que jamais resurgir l'importance de maintenir à l'horizon institutionnel le débat sur les inégalités.

¹ N. FRIANT, *En rhéto... Mais laquelle ? Enquête sur le prestige des options et des choix d'orientation auprès d'étudiants de dernière année de l'enseignement secondaire de transition*, Université de Mons-Hainaut, p. 40.

² A. JOURDAIN, S. NAULIN, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *Idées économiques et sociales*, vol. 166, n°4, 2011, p. 11.

³ N. FRIANT, *op. cit.*, p. 41.

⁴ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, Communauté française, 24 juillet 1997, p. 7.

I. Une école des inégalités et des violences

Ce n'est pas une nouveauté mais notre système scolaire est très inégalitaire. Pour commencer, « notre système éducatif affiche [...] un écart de performances en lecture entre jeunes favorisés et jeunes défavorisés parmi les plus importants de l'OCDE »⁵. En FWB, 16,2 % de la variance des performances des élèves en lecture est expliquée par l'origine socio-économique.⁶ En Flandre, c'est 17,3 %. Pour information, la moyenne au sein de l'OCDE se situe à 11,7 %.⁷ Ces résultats renvoient la Flandre et la FWB dans le bas du classement. Dans notre pays, l'origine socio-économique pèse donc plus lourdement qu'ailleurs sur les performances d'un élève. Cela illustre l'aspect particulièrement inégalitaire du système scolaire en FWB et en Flandre. Surtout que si l'on compare les inégalités de base au sein des publics scolaires dans l'OCDE au travers de l'indice de statut économique, social et culturel (ESCS), l'écart entre nos enfants les plus favorisés et les plus défavorisés n'est pas le plus grand et se situe en réalité juste au-dessus (Flandre) ou juste en dessous (FWB) de la moyenne de l'OCDE.⁸ Ainsi, au lieu d'uniquement reproduire ou convertir des inégalités sociales en inégalités scolaires, la FWB et la Flandre semblent amplifier ces inégalités.

En ce qui concerne notre processus d'orientation en FWB, à 16 ans 51,1 % des jeunes les plus défavorisés se retrouveraient dans le qualifiant (professionnel et technique de qualification) contre seulement 18,9 % des favorisés.⁹ Ce « tri » sur base de l'origine socioéconomique saute aussi aux yeux quand on regarde l'indice socioéconomique moyen des élèves des différentes filières. Ainsi, si on considère que la moyenne est 0, dans le deuxième degré les élèves du général ont un indice socioéconomique moyen positif de +0.23, ceux de l'enseignement technique de transition de +0.20 mais cet indice devient négatif et équivalent à -0.09 en technique de qualification et de -0.27 en professionnel.¹⁰ En réalité, plus on se rapproche du profession-

⁵ S. BRICTEUX, V. QUITTRE, « Résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles : Des différences aux inégalités », aSPe-ULiège, p. 53.

⁶ *Ibid.*, pp. 21-22.

⁷ *Ibid.*

⁸ S. BRICTEUX, V. QUITTRE, *op. cit.*, p. 18.

⁹ « Indice socioéconomique dans l'enseignement fondamental et secondaire », Administration générale de l'Enseignement – Direction générale du pilotage du système éducatif, 2019-2020.

¹⁰ *Ibid.*

nel, plus on retrouvera une concentration d'enfants défavorisés. Plus on se rapproche du général, plus on retrouvera une concentration d'enfants favorisés. Les chiffres révèlent aussi que l'enseignement spécialisé accueille des enfants issus de milieux plus défavorisés ou, dit autrement, que l'on redirige plus d'enfants défavorisés vers l'enseignement spécialisé.¹¹ Au-delà du statut socio-économique, en cinquième année de l'enseignement général, on retrouverait 40 % d'élèves belges contre seulement 17 % en professionnel.¹² Comme noté dans le Baromètre de la Diversité, « en termes d'orientation scolaire, les travaux soulignent la surreprésentation des élèves étrangers dans les formes techniques et professionnelles de l'enseignement en FWB »¹³. Tous ces chiffres amènent certains à parler d'un quasi « apartheid scolaire à la fois social et ethnique »¹⁴.

Ce constat est d'autant plus interpellant que les filières qualifiantes et de transition n'offrent pas les mêmes niveaux aux tests PISA. Ainsi, les élèves de 4^e transition obtiennent en moyenne 546 points en lecture, ce qui les place parmi les meilleurs résultats de l'OCDE.¹⁵ À l'inverse, les élèves de 4^e qualification obtiennent 463 points, ce qui les situe en dessous de la moyenne de l'OCDE.¹⁶ Cette différence de 83 points entre les filières de transition et de qualification place à nouveau la FWB en-dessous de la moyenne de l'OCDE.¹⁷ Comme indiqué dans le rapport de la Fondation Roi Baudoin, « au vu du fonctionnement actuel de notre système, il paraît hypocrite de présenter notre enseignement qualifiant comme une formation de qualité si, malgré le travail sérieux des acteurs de terrain, il n'arrive pas à garantir l'acquisition de compétences clés dans la majorité de nos écoles et pour la majorité de nos élèves »¹⁸.

Au niveau des perceptions qu'ont les élèves de ces différentes filières, une forte violence se joue aussi. Une étude s'est intéressée à cette question en FWB et le constat est sans appel. Ainsi, pour la filière générale, des termes comme « élèves intelligents », « beau métier/bel avenir » ou « quantité de tra-

¹¹ « Indice socioéconomique dans l'enseignement [...] », op. cit.

¹² G. ANDRÉ, D. JACOBS, A. ALARCON-HENRIQUEZ. « Baromètre de la Diversité : Enseignement », UNIA, 2018, pp. 76-77.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ J. DANHIER, D. JACOBS, « Aller au-delà de la ségrégation scolaire : Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles », Fondation Roi Baudoin, 2018, p. 57.

¹⁵ S. Bricteux, V. Quittre, op. cit., p. 2.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ J. DANHIER, D. JACOBS, op. cit., p. 58.

vail » émergent.¹⁹ L'enseignement général est considéré comme supérieur aux autres et apparaît comme la norme de référence.²⁰ Toutes les autres filières sont évaluées en fonction de l'enseignement général. En ce qui concerne le professionnel maintenant, ce sont les termes « facile », « doubleurs » et « difficultés scolaires » qui ressortent.²¹ Dans cette étude, on remarque que ce ne sont pas que les filières qui sont jugées mais aussi les publics qui sont sensés les fréquenter. Si dans la filière générale apparaissent les termes « élites » ou « élèves intelligents », ce sont des jugements comme « élèves bêtes pas intelligents », « barakis » ou « cas sociaux » qui émergent pour le professionnel.²² Au-delà d'une hiérarchisation sur un axe facile/difficile, les publics des différentes filières seraient eux-mêmes hiérarchisés sur un axe élites/cas sociaux.

On commence à dessiner toute la violence du processus d'orientation du système scolaire en FWB. Un enfant d'un milieu défavorisé a donc statistiquement presque trois fois plus de chance de se retrouver dans le qualifiant. Dans cette forme d'enseignement, il connaîtra un niveau d'instruction plus faible qu'en transition et se situant en-dessous de la moyenne de l'OCDE. Enfin, au niveau du professionnel, cette forme d'enseignement sera elle-même perçue comme « facile », regroupant les « difficultés scolaires » et réservée aux « barakis » et « cas sociaux ». Théoriquement, la FWB affirme qu'il n'existe pas et ne peut exister de hiérarchisation des filières.²³ Force pourtant est de constater qu'autant au niveau des résultats que des représentations, cette hiérarchisation existe. Face à ce constat, le fait que votre statut socio-économique et votre origine aient un tel poids dans le processus d'orientation illustre à nouveau la violence de l'institution scolaire en FWB.

Comme on l'a vu dans le décret Missions, l'enseignement en FWB est pourtant sensé « assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale »²⁴. C'est malheureusement loin d'être le cas. En tant que telle, en échouant complètement dans cet objectif, l'école en FWB peut être considérée comme dysfonctionnelle et créatrice, à plusieurs niveaux, de violences

¹⁹ M. FERRARA, N. FRIANT, « Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 43, n°4, 15 décembre 2014, p. 11.

²⁰ *Ibid.*, p. 16.

²¹ *Ibid.*, p. 9.

²² *Ibid.*, p. 17.

²³ *Ibid.*, p. 4.

²⁴ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, Communauté française, 24 juillet 1997, p. 7.

injustifiées. En réalité et cyniquement, la FWB semble représenter un archétype de la théorie de Bourdieu et Passeron. Cependant, notre école va encore plus loin en ne se contentant pas de reproduire mais d'amplifier les inégalités sociales. Il est important de noter que les chiffres évoqués ne sont pas le fruit d'erreurs de parcours mais illustrent une trajectoire systémique qui perdure année après année. « Répétons-le, cette ségrégation est une caractéristique d'un système éducatif qui prend sa source dans un modèle d'organisation et des structures spécifiques visant à regrouper des élèves aux caractéristiques scolaires similaires et ne peut se concevoir comme le simple résultat de l'autonomie des parents et élèves »²⁵ notait ainsi le rapport de la Fondation Roi Baudoin. Même son de cloche dans le Baromètre de la diversité : « les résultats démontrent ainsi le caractère systémique des processus, bien souvent induits indépendamment de la conscience des acteurs concernés »²⁶. Dans cette lecture institutionnelle, on ne peut donc uniquement renvoyer la balle à l'individu, ses décisions, ses résultats.

C'est pourquoi des réformes structurelles ont été entreprises ces dernières années. On peut parler des décrets inscriptions et de l'allongement du tronc commun jusqu'à 15 ans. L'objectif est de s'attaquer au marché scolaire ou à l'orientation précoce qui sont identifiés au niveau académique comme facteurs aggravant les inégalités, les ségrégations et les autres violences produites par l'institution scolaire. Ces réformes apparaissent comme d'autant plus essentielles qu'il devient de plus en plus compliqué de mobiliser l'idéologie méritocratique pour expliquer les inégalités précitées. Comme indiqué dans le rapport de la Fondation Roi Baudoin, « une telle idéologie admettra des écarts de performances si ceux-ci sont imputables à des efforts différents pour mobiliser et développer son talent. Par contre, elle pourra considérer comme injustes ces mêmes écarts s'ils sont dus à des caractéristiques telles que l'origine socioéconomique ou ethnique »²⁷. Cependant, un « nouveau » discours émerge. On ne parle plus de mérite mais de QI. Cette rhétorique se développe du côté flamand afin de justifier l'état des inégalités scolaires et le poids de l'origine socioéconomique. Elle déborde aussi du côté francophone au risque de rajouter une nouvelle couche de violence et de nous écarter des réformes nécessaires à un enseignement équitable.

²⁵ J. DANHIER, D. JACOBS, op. cit., p. 32.

²⁶ G. ANDRÉ ; D. JACOBS ; A. ALARCON-HENRIQUEZ, p. 3.

²⁷ Ibid., p. 20.

II. QI et inégalités : une nouvelle couche de violence

Dans cette « nouvelle » rhétorique sur les inégalités scolaires un nom émerge, celui de Wouter Duyck. Spécialisé en psychologie cognitive, il a longtemps été professeur à l'université de Gand. En 2020, il a été nommé par le Ministre flamand de l'enseignement Ben Weyts (N-VA) en tant que co-président de la NVAO²⁸ (Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie). Il est une figure connue et reconnue dans le débat sur l'enseignement en Flandre.

Pour Wouter Duyck, les capacités cognitives sont le facteur clé permettant de prédire les performances d'apprentissages.²⁹ Ces capacités sont en bonne partie héréditaires. Selon lui, « le QI est toujours soumis au tabou de l'hérédité et de la génétique. Nul n'est autorisé à dire tout haut que c'est en partie héréditaire, alors que c'est évident dans la science psychologique. Nous estimons que 50 % de l'intelligence d'une personne est héréditaire ; l'éducation est là pour développer au mieux les 50 % restants »³⁰. Ces compétences cognitives seraient aussi fortement corrélées au statut socioéconomique.³¹ Ainsi, un statut socioéconomique faible entraînerait généralement des capacités cognitives plus faibles et inversement.³² Face à des compétences cognitives essentielles pour les performances d'apprentissage, partiellement héréditaires et dépendantes du statut socioéconomique, Wouter Duyck estime que les inégalités scolaires ne sont finalement pas un problème.³³ Elles sont naturelles, indépassables et grandiront plus le système sera performant.³⁴ Si un effet social existe et doit être limité au maximum, il considère que le débat est monopolisé par les sociologues au détriment des questions cognitives. Selon lui, le « ministère de l'Éducation est devenu le ministère de l'Éducation et de

²⁸ « Wouter Duyck nieuwe vicevoorzitter NVAO », Site web de la NVAO, [en ligne :] <https://www.nvao.net/nl/nieuws/2020/11/wouter-duyck-nieuwe-vicevoorzitter-nvao>, consulté le 8 novembre 2022.

²⁹ P. CASTEELS, J. DE PRETER « Psycholoog Wouter Duyck : Is ongelijkheid in het onderwijs wel een probleem ? », Knack, 8 mai 2018 [en ligne :] <https://www.knack.be/nieuws/psycholoog-wouter-duyck-is-ongelijkheid-in-het-onderwijs-wel-een-probleem/#:~:text=Wie%20die%20luxe%20niet%20heeft,kwaliteit%20van%20ons%20onderwijzend%20personeel.>, consulté le 8 novembre 2022.

³⁰ *Ibid.*

³¹ W. DUYCK, F. ANSEEL, « Gelijke Kansen, Gelijke Kinderen, Gelijke Klassen ? Early Tracking in het Onderwijs », *Itinera Institute*, 27 août 2012, p. 5.

³² *Ibid.*

³³ P. CASTEELS, J. DE PRETER, *op. cit.*

³⁴ *Ibid.*

l'Égalité des chances »³⁵. En voulant à tout prix lutter contre des inégalités naturelles en terme cognitif, notre système vise un objectif irréaliste et fait pire que bien. Cela ne profite ni aux plus forts ni aux plus faibles.³⁶ Il veut une école élitiste, en tout cas cognitivement, et préconise au final une orientation et différenciation précoce basées sur des tests des capacités cognitives.³⁷ Selon lui, « *quel sens y a-t-il à faire lire Kant à un enfant de 12 ans dont les compétences cognitives sont moins développées ? Cet enfant aura plus de chances d'évoluer positivement si l'enseignement qui lui est proposé est à son niveau. Plus vite on corrige le tir, plus les bénéfiques sont grands* ». ³⁸ Cela permettra de créer des classes homogènes d'un point de vue cognitif et tirera, selon lui, tout le monde vers le haut.³⁹

Plusieurs remarques sont à formuler. Si on considère qu'il faut des tests précoces des capacités cognitives dans un objectif d'orientation et que ces mêmes capacités cognitives sont corrélées au statut socioéconomique et sont largement héréditaires, nous pouvons faire le constat d'un raisonnement très déterministe et classiste. Si on grossit légèrement le trait, les riches sont riches car ils sont plus intelligents et transmettent ces capacités cognitives à leurs enfants. Il y a peu de liberté dans ce processus. Ce qui est intéressant c'est que Wouter Duyck formule ces arguments en tant que « critique » du système actuel et des réformes qui sont entreprises. Or, au vu des chiffres que nous avons vus, sa théorie ressemble plus à une tentative de justification à gage scientifique de l'état actuel de notre système scolaire et prône le statut quo. En effet, on a vu précédemment le poids de l'origine socioéconomique sur la performance des élèves en FWB et en Flandre. Nous avons aussi vu comment les jeunes semblaient être parfaitement « triés » entre les différentes filières en fonction de leur statut socioéconomique. Sur base de la théorie de Wouter Duyck, cela est normal puisque statut socioéconomique et capacités cognitives sont fortement corrélés. Cela serait plutôt l'illustration d'un système « efficace », l'ordre naturel des choses. Il est aussi normal de remarquer de grands écarts de performance entre élèves les plus forts et les plus faibles. Les inégalités étant naturelles et indépensables,

³⁵ P. CASTEELS, J. DE PRETER, *op. cit.*

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.*

³⁸ « N'y a-t-il donc pas de mauvaise école chez nous ? », *L'Echo*, 6 novembre 2019 [en ligne :] <https://www.lecho.be/connect/leadersmeetingatparis/n-y-a-t-il-donc-pas-de-mauvaise-ecole-chez-nous/10178278.html>, consulté le 8 novembre 2022.

³⁹ W. DUYSCK, F. ANSEEL, *op. cit.*, p. 15.

un système performant ne fera que les accroître. En légitimant les inégalités du système scolaire au travers des capacités cognitives, la rhétorique de Wouter Duyck use de violence symbolique. Il tente de transformer des inégalités sociales en différences de capacités cognitives. Cette différence de capacités se transforme naturellement en différence de résultats scolaires. Il légitime ainsi un rapport de force et l'ordre social établi.

Wouter Duyck tente malgré tout de relativiser la violence et la perspective déterministe de son raisonnement. Il avance par exemple que l'intelligence est plus héréditaire chez les personnes aux statuts socioéconomiques forts que chez les personnes aux statuts socioéconomiques faibles.⁴⁰ Pour ces derniers, seul 5 % de leurs capacités cognitives seraient héréditaires (contre 50 % chez les autres).⁴¹ Le milieu, l'environnement aurait donc beaucoup plus d'importance dans le développement des capacités cognitives chez les personnes défavorisées. Selon lui, cela est positif et ouvrirait une porte d'ascension sociale.⁴² L'école aurait un rôle plus important chez les personnes défavorisées pour leur « développement ». Dans cette perspective, pourquoi Wouter Duyck propose-t-il alors des tests et orientations précoces ? Si on suit son raisonnement et que le milieu a plus d'importance pour le développement des capacités cognitives des personnes à faible statut socioéconomique, ne vaut-il pas mieux rechercher une orientation et différenciation la plus tardive possible ? Ne faut-il pas défendre l'allongement du tronc commun au contraire de ce qu'il préconise ? Au final, en avançant que les « riches » ont de meilleures capacités cognitives et que celles-ci sont plus héréditaires tout en proposant une différenciation précoce, Wouter Duyck fait à nouveau le jeu du statut quo, de la reproduction des rapports de force établis. Il tente de légitimer la violence de son propos en ouvrant une soi-disant porte d'ascension sociale mais la referme immédiatement.

⁴⁰ W. DUYCK, F. ANSEEL, *op. cit.*, pp. 6-7.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Ibid.*

III. Une rhétorique aux conséquences pratiques

Wouter Duyck n'est pas seul dans ce raisonnement en Flandre. Nous pouvons par exemple citer Wim Van Den Broeck, psychologue à la VUB. Comme Wouter Duyck, Wim Van Den Broeck considère que les inégalités scolaires ne sont que le reflet d'une inégale répartition des intelligences entre classes sociales.⁴³ Ce faisant il remet en cause l'utilité d'un tronc commun.⁴⁴ Wouter Duyck n'est donc pas une voix isolée dans le monde académique flamand et cela pèse dans les réformes (ou l'absence de réformes) visant à réduire les violences engendrées par nos institutions scolaires.

Ainsi, le recours aux tests de capacités cognitives semble se généraliser en Flandre (SIMON à l'Université de Gand⁴⁵, COLUMBUS pour le secondaire⁴⁶). En 2017, la N-VA a semblé plaidé pour l'introduction d'un test de QI à tous les enfants.⁴⁷ L'objectif de ce test serait de vérifier si l'argent dépensé afin de lutter contre les inégalités scolaires est utilisé à bon escient.⁴⁸ En clair et grossièrement, ces enfants ne sont-ils pas juste bêtes, notamment de par leur origine socio-économique, et aucun denier public ne pourra y faire quelque chose ? Ce faisant on insinue que ce ne sont pas les structures publiques qui ont mené des politiques inefficaces mais les enfants eux-mêmes qui, de par leur statut socioéconomique, disposent de capacités cognitives trop limitées pour atteindre les objectifs fixés. Au-delà de la généralisation des tests de capacités cognitives, on remarque aussi que la réforme introduisant un « large premier degré » en Flandre a été complètement abandonnée. Ben Weyts l'a confirmé dans sa note de politique générale.⁴⁹ Dans cette même note pour

⁴³ W. VAN DEN BROECK, « Vlaams onderwijs kampioen ongelijke kansen ? Een mythe ! », *De Morgen*, 1 mars 2014.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ « Impact success story : Education », Site web de l'UGent, [en ligne :] <https://www.ugent.be/en/research/science-society/impact/impact-success/education.htm>, consulté le 8 novembre 2022.

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ « N-VA wil IQ-test bij alle leerlingen, experts zijn verdeeld », *Het Nieuwsblad*, 13 octobre 2017 [en ligne :] https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20171013_03129223, consulté le 8 novembre 2022.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ B. WEYTS, « Beleidsnota 2019-2024 : Onderwijs », 8 novembre 2019, p. 42 [en ligne :] <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/32245>, consulté le 8 novembre 2022.

l'enseignement en Flandre pour la période 2019-2024, le mot inégalité n'apparaît même pas une fois sur près de cent pages de mesures.⁵⁰ Il y a donc des conséquences concrètes à ces tentatives de justification « scientifique » des inégalités.

IV. QI, génétique et inégalités : un terrain boueux

Si les arguments avancés par Wouter Duyck et Wim Van Den Broeck tentent de justifier les violences de notre institution scolaire et peuvent s'inscrire dans une forme de racisme social, certaines de leurs références sont plus inquiétantes. Wim Van Den Broeck n'a, par exemple, pas hésité à référencer dans son travail Linda Gottfredson.⁵¹ Cette psychologue américaine, est considérée comme une nationaliste blanche par le Southern Poverty Law Center.⁵² Selon elle, les politiques de discriminations positives sont inutiles et irréalistes car il existe tout simplement des différences de capacités entre Noirs et Blancs.⁵³ Ces différences étant naturelles on ne pourra jamais atteindre des résultats égaux. Gottfredson a été financée par le Pioneer Fund⁵⁴, une fondation eugéniste créée en 1937 pour « promouvoir l'étude scientifique de l'hérédité et des différences entre humains »⁵⁵. Leurs fondateurs avaient notamment distribué aux États-Unis un film de propagande Nazi (Erbkrank)⁵⁶ qui promouvait l'euthanasie des malades mentaux.

⁵⁰ B. WEYTS, « Beleidsnota 2019-2024 : Onderwijs », op. cit., pp. 1-98.

⁵¹ W. VAN DEN BROECK, « Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Onderzoeksrapport op grond van PISA- en TIMSS-studies », VUB, 15 mars 2014, p. 5.

⁵² « Linda Gottfredson », Site web du Southern Poverty Law Center, [en ligne :] <https://www.splcenter.org/fighting-hate/extremist-files/individual/linda-gottfredson>, consulté le 7 novembre 2022.

⁵³ L. S. Gottfredson, « From the Ashes of Affirmative Action », *The World & I*, 1994, p. 367.

⁵⁴ J. ANDERSON, D. VAN ATTA, « Pioneer Fund's controversial projects », *The Washington Post*, 16 novembre 1989.

⁵⁵ « About us », Site web archive de Pioneer Fund, [en ligne :] <https://web.archive.org/web/20090308090231/http://www.pioneerfund.org/>, consulté le 8 novembre 2022.

⁵⁶ P. LOMBARDO, « The American Breed : Nazi eugenics and the origins of the Pioneer Fund », *Albany Law Review*, vol. 65, n°3, p. 788.

De son côté, dans un article de *La Libre* où il est accompagné de Laurent Henquet (MR), Wouter Duyck fait appel à l'allemand Heiner Rindermann pour s'attaquer au tronc commun.⁵⁷ Rindermann a publié un article dans le très sulfureux *Mankind Quarterly*. Ce journal est dirigé par l'eugéniste Richard Lynn, qui était aussi dans le conseil d'administration du Pioneer Fund qui a financé Linda Gottfredson.⁵⁸ Richard Lynn défend une sélection des embryons sur base de leurs capacités cognitives ou une interdiction pour les parents « bêtes » de procréer.⁵⁹ Il indique également que les femmes ont un cerveau et un QI plus petit, une différence qui se marquerait à l'adolescence.⁶⁰ C'est pour appuyer ces propos de Lynn que Rindermann a publié un article dans le *Mankind Quarterly*.⁶¹

Rindermann a aussi donné une conférence à la Property and Freedom Society.⁶² Cette organisation qui se présente comme libertarienne a invité des personnages comme Richard Spencer (un néo-nazi américain très en vue), Jared Taylor (un suprémaciste blanc), Richard Lynn (directeur du *Mankind Quarterly* et du Pioneer Fund) ou encore Paul Beliën (un Belge ultraconservateur considéré comme l'éminence grise de Geert Wilders (PVV) au Pays-Bas⁶³).⁶⁴ Cela dresse le tableau. Dans cette conférence, Rindermann défend la thèse selon laquelle le QI des européens ou des asiatiques est plus élevé que celui des africains et des personnes provenant du Moyen-Orient.⁶⁵ Il souligne ensuite que les immigrés provenant de ces régions-là sont donc marqués par des capacités cognitives moins élevées que les locaux et que l'environnement

⁵⁷ B. D'OTREPPE, « En Flandre, quand je parle du Pacte d'excellence, tout le monde hallucine », *La Libre*, 25 avril 2018.

⁵⁸ « Board », Site web archivé du Pioneer Fund, [en ligne :] <https://web.archive.org/web/20090311040709/https://www.pioneerfund.org/Board.html>, consulté le 8 novembre 2022.

⁵⁹ R. LYNN, J. HARVEY, « The decline of the world's IQ », *Intelligence*, vol. 36, n°2, p. 116, 27 avril 2007.

⁶⁰ R. LYNN, « Sex Differences in Intelligence: The Developmental Theory », *Mankind Quarterly*, vol. 58, n°1, 2017, pp. 9-42.

⁶¹ D. BECKER, H. RINDERMANN, « Cognitive Sex Differences: Evolution and History », *Mankind Quarterly*, vol. 58, n°1, 2017, pp. 83-92.

⁶² « Past Speakers », Site web de Property and Freedom Society, [en ligne :] <https://propertyandfreedom.org/past-speakers/>, consulté le 8 novembre 2022.

⁶³ R. VAN DE GRIEND « Deze Vlaming is de even mysterieuze als belangrijke man achter Geert Wilders », *De Morgen*, 12 mars 2017.

⁶⁴ « Past Speakers », Site web de Property and Freedom Society, [en ligne :] <https://propertyandfreedom.org/past-speakers/>, consulté le 8 novembre 2022.

⁶⁵ « PFP155 | Heiner Rindermann – Cognitive and Cultural "Enrichment" of Europe by Immigration (PFS 2016) », [en ligne :] <https://www.youtube.com/watch?v=U6KChi90nHs>, consulté le 8 novembre 2022.

(par exemple l'école) n'a qu'un impact limité sur le développement de leurs capacités cognitives.⁶⁶ En clair, ces différences sont essentiellement génétiques. En ce qui concerne l'école, il indique que la diversité ethnique aurait un impact négatif sur les capacités cognitives des natifs et des immigrés.⁶⁷ Rindermann poursuit en parlant des médias qui cachent la réalité des crimes commis par les étrangers et semble insinuer qu'on pourrait prédire ces mêmes crimes sur base de l'origine ethnique.⁶⁸ Au final, il plaide pour une immigration méritocratique, notamment sur base de test de QI, et envisage une « remigration » par la force si nécessaire.⁶⁹

Conclusion

On le voit, la pente est très savonneuse quand on commence à justifier des inégalités ou discriminations en mélangeant QI et hérédité. En réalité, toutes ces rhétoriques suivent la même logique : les différences sont naturelles, les inégalités sont donc normales, légitimes et indépassables, toute politique voulant résoudre ces questions est inutile et contre-productive notamment pour le moteur principal de nos sociétés, les élites (qu'elles soient économique ou même « raciale »). Si dans la partie précédente, le QI était utilisé pour justifier des inégalités scolaires, cette fois-ci, et en suivant la même logique, le QI est utilisé pour justifier des discriminations raciales, des inégalités sur base « ethnique » ou sexuelle. On défend à chaque fois le statut quo (ou le retour en arrière) ainsi que les violences, notamment institutionnelles, qui sont à l'œuvre. Toutes ces études tentent de discréditer l'influence de l'environnement ou des structures pour se centrer sur l'individu, ses soi-disant compétences et capacités originelles. En essentialisant ces inégalités, on évacue donc la question du système qui les entretient ou les crée.

Dans le cas des inégalités scolaires, ces théories confirment et acceptent que l'origine socio-économique pèse bien sur l'avenir scolaire de l'enfant. Cependant, cela ne serait pas dû à des discriminations ou à un système dont le mode de fonctionnement est désavantageux pour les personnes défavorisées. Non, cela dépendrait essentiellement des capacités cognitives de chaque individu,

⁶⁶ « PFP155 | Heiner Rindermann – [...] », op. cit.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ *Ibid.*

des capacités partiellement héréditaires et variables en fonction de l'origine socioéconomique. C'est à ce niveau individuel-là que pèse l'origine socioéconomique. Ce type de recentrage permet d'évacuer en partie la question des violences institutionnelles. On sur-responsabilise l'individu et on déresponsabilise l'État, ses structures, ses modes de fonctionnement. La volonté de tester le QI des enfants afin de vérifier que l'argent public n'est pas jeté par les fenêtres en est le plus bel exemple.

Cette tentative de déresponsabilisation des institutions était déjà au cœur de l'idéologie méritocratique. Cependant, face aux chiffres que nous avons évoqués, cette explication a perdu de sa superbe. Les théories sur le QI semblent reprendre le flambeau de la défense du statut quo. Elles permettent de dépasser les objections quant au poids de l'origine socio-économique (voire, dans leurs relents racistes et sexistes, le poids de l'origine ethnique ou du sexe). L'idéologie méritocratique n'était déjà pas avare de violence. Cependant, ces « nouvelles » théories vont selon nous encore un pas plus loin. Elles tentent de légitimer scientifiquement cette vieille théorie du don⁷⁰ (inégalités sur base de capacités/talents « innés » ou « naturels ») en y ajoutant explicitement une couche d'hérédité liée au statut social. Ces théories sont claustrophobes. À force de vouloir minimiser l'impact des structures, elles enferment l'individu dans sa biologie, sa génétique. Ils diront bien qu'il existe toujours une part malléable, constructible mais le cœur du propos est ailleurs. Les dérives racistes, sexistes et eugénistes sont à portée de vue. Dans ce cas-ci, continuer à parler des inégalités scolaires en tant que violences institutionnelles, c'est refuser d'ouvrir la boîte de Pandore.

**

Politologue de formation, Axel Winkel est enseignant et chercheur au sein du Pôle Recherche & Plaidoyer, chez Citoyenneté & Participation.

⁷⁰ E. TENRET, « L'école et la croyance en la méritocratie », *Sociologie – Université de Bourgogne*, 2008, 397 p., [en ligne :] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00347360/document>, consulté le 23 novembre 2022 ou G. MAUGER, « Sur "l'idéologie du don". Note de recherche », *Savoir/Agir*, vol. 17, n°3, 2011, pp. 33-43, [en ligne :] <https://www.savoir-agir.org/IMG/pdf/SA17-Mauger.pdf>, consulté le 22 novembre 2022.

WINKEL Axel, *École, QI et inégalités : un terrain boueux*, Bruxelles : CPCP, Analyse n° 470, 2023, [en ligne :] <http://www.cpcp.be/publications/qi>.

DÉSIREUX D'EN SAVOIR PLUS !

Animation, conférence, table ronde... n'hésitez pas à nous contacter,
Nous sommes à votre service pour organiser des activités sur cette thématique.

www.cpcp.be



Avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles

L'école est depuis longtemps présentée comme l'exemple type d'une institution créatrice de violences. Dans les grandes lignes, selon Bourdieu et Passeron, sous couvert d'égalité des chances, l'école ne ferait en réalité que reproduire les inégalités sociales. Pour ce faire, elle use de violence symbolique. « *L'école impose une norme arbitraire, la culture des classes dominantes, qu'elle donne pour légitime et absolue* ». Sur cette base, elle évalue les élèves et elle transforme des inégalités sociales en différences de résultats scolaires qui sont présentées comme « *naturelles* » et qui « *redeviennent ensuite des inégalités sociales à la sortie du système scolaire* ». En masquant les mécanismes de cette reproduction elle légitime ainsi un rapport de force et l'ordre social établi. Ce constat a profondément marqué la sociologie de l'éducation. À ce niveau, le décret Missions de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) stipule justement que l'école doit « *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale* ». Qu'en est-il dans les faits ? La FWB atteint-elle ses objectifs ou use-t-elle de violence symbolique ?

Après avoir rapidement passé en revue l'état des inégalités et violences sous-jacentes à notre système scolaire, nous nous intéresserons à un petit nouveau dans la cour des instruments de violence symbolique : la justification des inégalités scolaires par une inégale répartition des intelligences entre classes sociales...

Citoyenneté & Participation

Avenue des Arts, 50\6 – 1000 Bruxelles

02 318 44 33 | info@cpcp.be

www.cpcp.be | www.facebook.com/CPCPasbl

Toutes nos publications sont disponibles en téléchargement libre :
www.cpcp.be/publications/