

AU-DELÀ DES DÉTERMINISMES BIOLOGIQUE ET CLASSISTE DANS L'EXPLICATION DES INÉGALITÉS SCOLAIRES

RENAUD GOYER *Université de Montréal*

CORINA BORRI-ANADON *Université du Québec à Trois-Rivières*

RÉSUMÉ. Cette critique appartient à une série de trois articles de la section *Forum* sur le livre de Barnes (2016), *Are They Rich Because They're Smart?* Elle analyse les arguments dont Barnes se sert pour déconstruire le point de vue défendu par Herrnstein et Murray (1994) dans *The Bell Curve*. Pour Barnes, le discours de Herrnstein et Murray remplit une fonction politique, et non scientifique : il sert à justifier, avec des arguments biologiques faux, les inégalités économiques dont la soi-disant méritocratie profite, alors que l'explication des inégalités socioéconomiques et culturelles est sociopolitique. La réponse de Barnes, centrée sur la lutte des classes sociales, minimise toutefois le rôle des pratiques et des interactions des agents dans l'analyse des rapports sociaux inégalitaires.

BEYOND DETERMINISTIC BIOLOGICAL AND CLASS-BASED EXPLANATIONS OF EDUCATIONAL INEQUALITIES

ABSTRACT. This critique is part of a three-article series in the *MJE Forum* section on Barnes' book (2016) *Are They Rich Because They're Smart?* It analyzes Barnes' deconstruction of Herrnstein and Murray's (1994) *The Bell Curve*. According to Barnes, Herrnstein and Murray's analysis serves a political rather than a scientific purpose by relying on false biological claims to justify economical inequalities benefiting the so-called meritocracy, while socio-economic and cultural inequalities are rooted in socio-political factors. However, in his response centered on class struggles, Barnes minimizes the role of practices and interactions in his analysis of social inequalities.

We wrap ourselves in an impervious shield of statistics and feel no guilt about prejudice and rationalize our rejection of those unlike us since (a) we really are better (as measured by tests we construct), and (b) we're quite willing to help others become more like us — in fact we feel quite justified in forcing them to do so even if they don't currently see the advantage of change.... This elitist and at times racist view permeates our research. We seek to explain the non-existent deficiencies that are produced by the elitist framework that spawned the original research by applying our own elitist values to the explanations. Blacks are treated as sick whites and all are seen as imperfect versions of ourselves.

(Goodman, 1969, p. 8-9)

Are They Rich Because They're Smart? de Barnes (2016) est un pamphlet politique qui réunit trois conférences prononcées par l'auteur dans les années 1990 et 2000. La publication par Richard Herrnstein et Charles Murray, il y a plus de 20 ans, de leur livre *The Bell Curve : Intelligence and Class Structure in American Life* est le point de départ de l'ouvrage. L'objectif de Barnes n'est pas d'ajouter aux critiques de l'ouvrage qui sont déjà assez nombreuses, mais plutôt de mettre l'accent sur ce qui pourrait, à première vue, constituer un point de convergence entre lui et l'ouvrage d'Herrnstein et Murray : l'existence d'une classe sociale qui repose sur la détention du savoir.

L'auteur nous rappelle que la thèse de l'ouvrage *The Bell Curve* repose sur l'existence de cette classe sociale, dénommée « élite cognitive », qui s'expliquerait par les habiletés cognitives réputées héréditaires de ses membres. Elle serait par conséquent le résultat d'un déterminisme biologique, expliquant et légitimant du même coup les écarts de réussite économique entre les groupes ethniques aux États-Unis. Pour Barnes, cette « méritocratie éclairée » est plutôt le résultat des inégalités économiques. Détenant les ressources pour obtenir des diplômes, desquels elle tire sa reconnaissance, la méritocratie éclairée représente un outil de « rationalisation idéologique de la stratification sociale » (Barnes, 2016, p. 49, notre traduction). Ces différentes explications de la réussite (ou de l'échec) de certains groupes sociaux témoignent de diverses perspectives, centrées respectivement sur l'élève et ses déficits, qu'ils soient organiques ou culturels, ou encore sur les structures sociales qui définissent les statuts sociopolitiques inégalitaires de ces groupes (Borri-Anadon, 2014 ; Gauthier, 2005 ; Potvin et Pilote, 2016).

DES VISIONS DÉTERMINISMES DU SOCIAL ET DE L'ÉCOLE

Face à ce débat, malheureusement toujours en vigueur, l'analyse de Barnes représente, d'une part, un rappel de l'illégitimité des perspectives déficitaristes ainsi que de leur rémanence, malgré l'obsolescence de leurs fondements théoriques et ontologiques. En effet, tout effort visant à déconstruire les déterminismes biologiques, mobilisés dans la (ré)affirmation de frontières Nous-Eux pour définir majoritaires et minoritaires, est, selon nous, un pas de plus pour lutter contre le racisme et autres systèmes d'exploitation de la différence. La

centration de l'auteur sur les rapports de production dans la compréhension des inégalités, d'autre part, est plus que bienvenue dans un monde où les logiques individualisantes demeurent le socle de l'explication du social, malgré le fait que la recherche en éducation ait largement démontré le poids de l'environnement sur la réussite des élèves. Toutefois, même si Barnes offre ces deux contributions, son analyse demeure problématique à deux égards.

Dans un premier temps, il nous apparaît que l'analyse de Barnes ne réussit pas à sortir du déterminisme qu'il critique. En effet, il effectue un passage du biologique à l'économique laissant sous-entendre que les acteurs sociaux ne sont que des agents passifs de la structure de domination. Barnes s'attarde à décrire cette méritocratie éclairée, ses liens avec le pouvoir, les justifications qu'elle utilise, ses motivations et ses contradictions, mais il n'interroge pas comment elle agit, ou plutôt comment elle interagit. Or, il nous apparaît que cette vision occulte le rôle des interactions sociales dans les relations de pouvoir. Comme l'affirme Keenan (2004), « les structures sociales ne sont pas des entités indépendantes et séparées qui imposent leur pouvoir sur les individus, elles continuent, plutôt, à limiter ou supporter l'action humaine parce qu'elles sont inscrites dans leurs formes interactionnelles qui, elles, construisent les structures » (p. 541, notre traduction). Ainsi, l'analyse de Barnes ne nous éclaire pas sur l'action sociale de cette classe. Quel est le travail de cette méritocratie éclairée ? Comment ce travail se met-il en œuvre et sous quels principes, à partir de quels discours de vérités ? Si son pouvoir est basé sur son savoir, quels savoirs sont mobilisés et à quelles fins ? Quel impact a-t-elle sur le monde de l'éducation en particulier ? Ces questions permettraient selon nous de reconnaître que cette méritocratie éclairée n'existe pas en soi, mais qu'elle est le produit de ses membres et de leurs interactions. Dans ce sens, la question n'est plus si elle existe ou non, mais à travers quelles pratiques elle se donne à voir. Une telle perspective constructiviste détourne le regard des caractéristiques d'un groupe donné (son intelligence ou son appartenance de classe) vers l'usage qu'on en fait.

Dans un deuxième temps, Barnes évacue la question du racisme de son analyse à travers le seul spectre des rapports de classe. En mettant de l'avant une solidarité de classe, il néglige selon nous la situation complexe de certaines minorités, traversée par de multiples rapports de domination. Or, la présence de mécanismes d'exclusion des membres de groupes minorisés, à partir de diverses catégories sociales qui peuvent se nourrir l'une de l'autre, mais également s'amplifier, s'annuler et/ou se suspendre (Borri-Anadon, 2014 ; Kofod, 2008), rappelle l'importance de prendre en compte ces catégories dans une perspective intersectionnelle, documentant leur articulation (Hill Collins et Bilge, 2016). Parce qu'ils se centrent sur la construction des identités multiples, conséquences de formes plurielles de domination (classe, genre, *race*, âge, handicap), les travaux intersectionnels permettent justement de comprendre

les inégalités comme des processus, et non des conditions données d'avance. Dans le monde scolaire, c'est notamment à travers les pratiques des acteurs que ces catégories apparaissent, deviennent signifiantes.

LA MÉRITOCRATIE ÉCLAIRÉE ET LA GESTION DES RISQUES À L'ÉCOLE

Malgré ces critiques, la thèse de Barnes suscite une réflexion sur la portée de cette méritocratie éclairée dans l'ordre scolaire. En fait, l'apparition de cette classe se fait en parallèle avec la transformation de la définition des problèmes sociaux et de leur gestion. La légitimité de l'action professionnelle de ces « gestionnaires du risque social » (Castel, 1983) reposerait, d'une part, sur leur expertise, développée grâce aux importantes ressources investies dans leur éducation et, du même coup, sur la conviction de défendre les intérêts des vulnérables : « *Its members truly believe that their "brightness," their "quickness," their "contributions to public life," their "sacrifices"... give them the right to make decisions, to administer and "regulate" society for the bourgeoisie – on behalf of what they claim to be the interests of "the people"* » (p. 52-53).

Ce recours à des experts du risque social témoigne d'une transformation dans la logique du travail éducatif, entre autres. Les gestionnaires du risque mobilisent davantage les registres interprétatifs médicopsychologiques dans l'explication de l'échec ou des difficultés scolaires que ceux davantage pédagogiques et sociologiques. Comme le mentionne Morel (2014), « on assiste, depuis une vingtaine d'années, à une individualisation du traitement de l'échec scolaire conduisant à mettre au premier plan les interprétations psychologiques... et les troubles d'apprentissages d'origine neurobiologique ou génétique » (p. 9). Ces schèmes interprétatifs de la réussite scolaire confortent les membres de la méritocratie éclairée. Au bout du compte, les différences scolaires sont conçues comme biologiques, puisqu'identifiables dans les corps, « entre les oreilles et sous la peau », comme le disait Mehan (1993, p. 241, notre traduction), et non construites par l'école.

Se tourner vers l'action de la méritocratie éclairée permet de faire, du point de vue de l'éducation, une critique, il nous semble, beaucoup plus forte à *The Bell Curve* que celle qu'en fait Barnes : si la réussite est due à des conditions génétiques, quel est le rôle du système d'éducation ? En fait, les conclusions généticiennes de la réussite, mais évidemment surtout de l'échec, réduisent à peu de chagrin le travail de l'école et de ses acteurs. Au mieux, elle diminuerait les effets des gènes et tendrait vers l'égalité, ce qui signifie que l'école n'est nullement à blâmer pour l'échec scolaire, qui demeure individuel. Pourtant, toute une série d'études, en sociologie de l'éducation notamment, démontre le rôle des acteurs scolaires dans les parcours et dans la réussite des élèves, notamment à travers les épreuves utilisées (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970), le recours à des filières différenciées (Mehan, Hertweck et Meihls, 1986 ; Rosenbaum, 1976), les interactions au sein même de l'école (Willis, 2011),

les attentes des intervenants envers les élèves (Elhoweris, Mutua, Alsheikh et Holloway, 2005) et l'avènement de nouvelles catégories toujours plus psychologisantes (Lignier, 2012).

Finalement, il nous apparaît de la responsabilité des acteurs de l'éducation, tant les chercheurs que les intervenants et enseignants, de refuser les analyses qui enferment les individus dans des catégories fixes, qu'elles proviennent de la biologie ou de la classe sociale. Et nous nous permettons d'ajouter qui l'en est surtout de la responsabilité et de la crédibilité des chercheurs en éducation, puisqu'ils contribuent à former ces acteurs qui gèrent l'école et ses élèves. Une société véritablement juste ne peut accepter la défaite de l'école face aux théories qui se basent sur des déterminants biologiques et classistes.

RÉFÉRENCES

- Barnes, J. (2016). *Are they rich because they're smart? Class, privilege and learning under capitalism*. New York : Pathfinder Press.
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Paris, France : Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Minuit.
- Castel, R. (1983). De la dangerosité au risque. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 47-48(juin), 119-127.
- Elhoweris, H., Mutua, K., Alsheikh, N. et Holloway, P. (2005). Effects of children's ethnicity on teacher's referral and recommendation decisions in gifted and talented programs. *Remedial and Special Education*, 26(1), 25-31.
- Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Chicoutimi, Saguenay, QC.
- Goodman, K. S. (1969, février). *Language difference and the ethno-centric researcher*. Communication présentée au Congrès de l'American Educational Research Association, Los Angeles, CA.
- Herrnstein R. et Murray C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class in American life*. New York, NY : Free Press.
- Hill Collins, P. et Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Londres, Royaume-Uni : Polity.
- Keenan, E. K. (2004). From sociocultural categories to socially located relations: Using critical theory in social work practice. *Families in Society*, 85, 539-548.
- Kofoed, J. (2008). Appropriate pupilness: Social categories intersecting in school. *Childhood*, 15(3), 415-430.
- Lignier, W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence : une sociologie des enfants surdoués*. Paris, France : La Découverte.
- Mehan, H. (1993). Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. Dans S. Chaiklin et J. Lave (dir.), *Understanding practices: Perspectives on activity and context* (p. 241-268). New York, NY : Cambridge University Press.
- Mehan, H., Hertweck, A. et Meihls, J. L. (1986). *Handicapping the handicapped: Decision making in students careers*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris, France : La Dispute.

Potvin, M. et Pilote, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 79-98), Montréal, QC : Fides.

Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. New York, NY : J. Wiley and Sons.

Willis, P. (2011). *L'école des ouvriers : comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille, France : Agone.

RENAUD GOYER est candidat au doctorat et chargé de cours en sociologie à l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche et d'enseignement portent sur la sociologie du logement et des inégalités dans une perspective interactionniste, notamment à travers l'expérience et l'action collective des locataires. renaud.goyer@umontreal.ca

CORINA BORRI-ANADON est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses travaux de recherche interrogent à la fois le champ de l'adaptation scolaire et celui des rapports ethniques en éducation et se développent autour de 3 axes clés: la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, les enjeux d'inclusion-exclusion en adaptation scolaire et les pratiques des professionnels paramédicaux dans l'espace scolaire. corina.borri-anadon@uqtr.ca

RENAUD GOYER is a PhD candidate in sociology at the Université de Montréal. His research and teaching interests include the sociology of housing and inequality from an interactionist perspective, particularly through the study of the tenant's experience and collective action. renaud.goyer@umontreal.ca

CORINA BORRI-ANADON teaches in the Education Department at the Université du Québec à Trois-Rivières. Her academic work overlaps both special education and ethnic relations in education fields. It focuses on 3 main axes: ethno-cultural, linguistic, and religious diversity in training school personnel, inclusion-exclusion issues in special education, and paramedical personnel practices in schools. corina.borri-anadon@uqtr.ca