

QI et Race

Les contours d'une controverse

Troisième partie



Gérald Blanchard

Les chercheurs en développement s'évertuent à définir de nouveaux paradigmes pour découvrir comment améliorer l'intégration des jeunes dans la société en général et dans le milieu scolaire en particulier. Les représentants des groupes ethniques accueillent favorablement les conclusions de ceux qui ont abandonné le débat inné-environnement en s'appuyant désormais sur les résultats de recherches en épigénétique pour préconiser des programmes d'intervention précoce. Tenant compte de l'influence déterminante des facteurs psychosociaux, culturels et subjectifs, un investissement dans une éducation de qualité dès la petite enfance tendra à niveler les différences génétiques alléguées.

« Tout le monde est génial. Cependant, si vous jugez un poisson sur son habileté à grimper dans les arbres, il passera sa vie à croire qu'il est stupide. »

(Citation attribuée à Albert Einstein)

« Il y aurait beaucoup d'avantages à décrire la science comme une activité permanente pour démontrer le caractère non scientifique des affirmations scientifiques. »

Bertolt Brecht dans la pièce *Galilée*
(Cité par Lévy-Leblond 2008)

Aux fins de cet article, lorsque nous discuterons de politiques sociales, nous limiterons notre examen à ce qui se passe aux États-Unis. Ainsi, le 3 août dernier, le *New York Times* publiait un article annonçant la décision du maire Michael Bloomberg de mettre en place un programme de 130 millions de dollars pour aider la population des jeunes hommes noirs et latinos dans la ville de New York à « [...] accéder à une vie plus équitable au chapitre de la justice et de l'égalité ».

Qu'est-ce qui d'emblée a motivé ce geste ? Linda Gibbs, sa colistière et vice-mairesse, dit que c'est d'abord le choc de constater que cette population de

365 000 personnes, tout en étant égale en nombre à la population des jeunes blancs, constitue 84 % de la population carcérale et presque 100 % de la population qui reçoit de l'aide des organismes d'aide aux familles.

Que Bloomberg et son ami, George Soros, contribuent chacun 30 millions de leurs fortunes personnelles respectives importe peu pour notre propos, si ce n'est que cette décision implique qu'ils ont la conviction profonde que cette clientèle est encore éduicable à condition d'y consacrer temps, efforts, et ressources et que l'État y joue un rôle important.

Mythes et réalités : ce qu'en pensent les organismes qui représentent les minorités

Le débat sur le caractère inné des habiletés cognitives des différents groupes ethniques occulte souvent, quand il ne l'exacerbe pas, le problème des disparités entre groupes ethniques sur le plan des résultats dans les épreuves de compétences et de connaissances. Examinons sommairement ce que nous révèlent les activités de recherche de quelques organismes qui représentent les intérêts des principaux groupes minoritaires aux États-Unis.

En 2010, Le College Board a publié un rapport qui résume l'état du problème de l'éducation des jeunes hommes de couleur et a suggéré des balises pour des solutions. Ce travail se concentre particulièrement sur le sort des jeunes hommes des populations noires, latinos, asiatiques, et autochtones. (Lee et Ransom, 2010)

Voici quelques chiffres pour illustrer le problème. En 2008, 41,6 % seulement des 25 à 34 ans aux États-Unis avaient obtenu au moins un diplôme collégial. Plus alarmant, seuls 30,3 % des Afro-Américains et 19,8 % des latinos avaient obtenu au moins un diplôme collégial comparé à 49,0 % pour les Américains blancs et 70,7 % pour les Américains d'origine asiatique. Il faut souligner que l'on a regroupé les Asiatiques des îles du Pacifique avec les latinos. (Lee et Ransom, 2010).

CARE (National Commission on Asian American and Pacific Islander Research in Education) a publié plusieurs documents résumant ses positions et faisant des mises au point en regard des fictions et des mythes qui sont véhiculés à leur égard. Les deux plus insidieux étant : 1) qu'ils constituent collectivement une « minorité modèle » et 2) que la majorité des étudiants asiatiques ont des résultats supérieurs aux étudiants des autres ethnies dans les tests d'évaluation des compétences. (CARE, 2008)

Il y a dans ce document des analyses et des conclusions qui vous surprendront. Par exemple, le fait que des distorsions de la réalité soient causées par des agrégats de résultats d'évaluation des compétences des différentes ethnies d'origine asiatique. D'abord, ces données ne sont pas distribuées selon la courbe normale et l'écart type y est très élevé. Ainsi, le nombre de ceux qui ont des résultats au-delà de la moyenne est surreprésenté, alors que le nombre de ceux dont les résultats sont en deçà de la moyenne est sous-représenté. Vous comprendrez pourquoi la communauté asiatique demande la désagrégation des données afin de corriger ces distorsions qui servent à propager le mythe de l'ethnie modèle. (SEARAC, 2010)

Par ailleurs, les étudiants américains d'origine asiatique et insulaires du Pacifique dont les parents ont moins qu'un diplôme d'études secondaires ont un résultat moyen de 440 à la partie verbale du SAT (*Scholastic Aptitude Test*) par rapport à un résultat moyen de 562 pour les étudiants des mêmes groupes ethniques dont les parents ont une formation de deuxième cycle ou plus. On constate des tendances similaires dans les résultats quand on examine les revenus des parents. Les étudiants dont le revenu annuel des parents est supérieur à 100 000 \$ ont un résultat à la section verbale du SAT supérieur de plus de 100 points à celui des élèves dont les parents ont un revenu inférieur à 30 000 \$ par année. L'environnement influe-t-il sur le QI ou le QI est-il déterminant du statut socioéconomique ? C'est l'œuf et la poule encore. Au choix de chacun.

Qu'à cela ne tienne, les chercheurs arrivent à la conclusion suivante : « Les besoins éducatifs de nombreux étudiants américains d'origine asiatique et insulaires du Pacifique sont souvent négligés en raison du mythe de la minorité modèle – une idée fautive selon laquelle tous les Américains d'origine asiatique excellent à l'école et ne font face à aucun obstacle. Cette fautive représentation occulte les besoins des différents groupes ethniques des Américains d'origine asiatique et des îles du Pacifique (AAPI) et freine toutes les mesures qui devraient être prises pour corriger ces disparités. » (CARE, 2008, p. 10)

Enfin, ce qui vous surprendra peut-être davantage est le taux de suicide disproportionnellement élevé chez les étudiants universitaires d'origine asiatique. Une des raisons invoquées est la pression exercée par les familles. (Idem, p. 28) D'après ces auteurs, c'est un prix terrible à payer pour entretenir un mythe qui ne profite qu'à ceux qui voudraient lésiner sur les dépenses.

Les Amérindiens

Comme dans le cas des Américains d'origine asiatique/océanienne, il y a peu d'écrits concernant les luttes scolaires des étudiants du secondaire amérindiens en général et des Amérindiens mâles en particulier. (Jeffries, Nix et coll., 2002). En fait, ces auteurs ont été particulièrement critiques envers les rapports nationaux, qu'ils accusent d'ignorer les Amérindiens en raison de l'effectif global relativement faible.

Concernant la faiblesse des résultats, DeVoe et Darling-Churchill (2008) ont signalé qu'un pourcentage plus faible d'Amérindiens diplômés du secondaire avait terminé une piste scolaire de base que les Blancs, les insulaires du Pacifique ou les Américains d'origine asiatique ou afro-américaine en 2005. De même, en 2007, un pourcentage plus élevé

d'Amérindiens de 3 à 21 ans était inscrit comme personne avec handicap que pour tout autre groupe ethnique, suggérant une surreprésentation dans les programmes d'éducation spéciale (Devoe et Darling-Churchill, 2008).

Par ailleurs, dans le cadre d'une étude portant sur les hommes amérindiens au Harvard College, Bitsoi a constaté que les participants attribuaient leur réussite à leur culture et à leurs familles. L'étude a également révélé que les familles de ces hommes amérindiens valorisaient l'éducation (même s'ils étaient des étudiants de première génération) et avaient des parents qui étaient actifs dans leurs activités scolaires. (Bitsoi, 2007) Ces hommes n'avaient pas peur de la stigmatisation de l'éducation malgré qu'ils valorisaient toujours leur patrimoine culturel et historique.

Les Noirs et les latinos

Les élèves du secondaire afro-américains et latinos, comme les Amérindiens, traînent derrière les élèves blancs et d'origine asiatique au chapitre de plusieurs mesures d'acquisition des compétences. Les élèves de ces minorités sont représentés de manière disproportionnée dans les candidats « au-dessous de la base » par le programme d'évaluation des progrès dans le système éducatif américain (National Assessment of Educational Progress, ou NAEP) de 2009. En plus, les garçons traînent généralement derrière leurs homologues de sexe féminin en lecture.

De toute évidence, les données indiquent de grands écarts de réussite pour tous les étudiants, mais surtout pour les élèves des minorités raciales ou ethniques. Toutefois, les auteurs remarquent qu'afin de mieux déceler les lacunes de réalisation, il faut améliorer les collectes de données et la qualité des rapports qu'on en tire. Plus précisément, les données de réalisation classées selon la race ou l'origine ethnique devraient être ventilées par sexe ainsi que par origine ethnique afin de permettre des analyses plus nuancées servant à élaborer des interventions plus appropriées.

En somme, les conclusions de ces organismes servent à appuyer la thèse selon laquelle la société devrait se soucier davantage de rechercher les meilleurs moyens d'augmenter la réussite scolaire plutôt que de s'attarder inutilement à évaluer à quel point les capacités d'apprentissage sont innées. (Nisbett, 2009 et Flynn, 2008) D'ailleurs, dans tous les documents des organismes représentant les intérêts des ethnies, on y trouve des déclarations faisant état de leurs convictions profondes selon lesquelles leurs étudiants ont des capacités d'apprentissage normales. C'est aussi l'avis du College Board, qui représente les intérêts de

l'ensemble des étudiants de la nation. (Lee et Ransom, 2010)

Un nouveau paradigme

Plusieurs auteurs et groupes d'intérêt appellent de leurs vœux le développement d'un nouveau paradigme pour étudier les causes, autres qu'innées, des différences dans les résultats de différents groupes aux activités d'apprentissage. (Flynn, 2008 ; Noguera, 1997, 2001 ; Nature Genetics, 2004) Sur un ton un peu provocateur, Steven Pinker avait, en 1997, offert un indice de la piste à explorer :

Il y a beaucoup d'information probante qui suggère que les humains partout sur la planète voient, parlent et pensent à propos des objets et des personnes de la même manière fondamentale. La différence entre Einstein et un décrocheur d'école secondaire est négligeable comparativement à la différence entre un décrocheur et le meilleur robot au monde, ou entre un décrocheur et un chimpanzé. C'est le mystère que je veux examiner. Rien ne pourrait être plus loin de mon sujet qu'une comparaison entre des moyennes sur des courbes Bell qui se chevauchent pour un certain index de consommation grossier comme le QI. Et pour cette raison, l'importance relative de l'inné et de l'apprentissage est un faux problème. (Pinker, 1997, p, 34)

À son tour, la revue Nature Genetics a fait le point sur cette question dans son supplément de 2004. Dans un texte de commentaire, D.M. Royal et Georgia M. Dunston résumant la position majoritaire des généticiens. Le texte fait référence à l'œuvre de Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, pour suggérer que relativement au grand nombre d'anomalies qui se manifestent dans la recherche génomique, il faut songer à changer de paradigme.

Les modèles ou paradigmes de catégories fondées sur des notions de race et d'ethnie ne peuvent pas accommoder le caractère unique de l'individu et l'universalité de l'humanité qui sont évidents dans les nouvelles connaissances qui émergent de la recherche sur les variations de séquences du génome humain ainsi que de la recherche en anthropologie moléculaire. (Nature Genetics, 2004)

Il faut, d'après eux, créer un nouveau cadre de référence et une nouvelle vision avec de nouveaux postulats à propos des groupes biologiques pour accommoder une nouvelle génération de chercheurs.

Les auteurs poursuivent en ajoutant que s'il est indéniable que l'étude des variations dans les génomes des populations de l'Afrique a aidé à faire des liens avec des disparités au chapitre de la santé, à ce jour, ces recherches n'ont pas contribué beaucoup à améliorer la situation. Par contre, les nouvelles recherches du NHGC (National Human Genome Center) en génomique translationnelle serviront à élucider la relation entre les gènes et un environnement désormais défini pour inclure les aspects psychosociaux, culturels, et autres facteurs de nature subjective. C'est ce que d'aucuns appellent l'épigénétique.

En plus, le texte résume la position du International HapMap (haplotype map of the human genome) en réitérant le consensus qui veut que les classifications raciales soient considérées comme imprécises et fluides, permettant souvent de fausses corrélations avec des variations génétiques entre populations.

Pour conclure, les auteurs du commentaire notent qu'après 35 années de recherche sur les génotypes et les phénotypes humains, les résultats n'ont pas permis de réaliser beaucoup de progrès dans l'élucidation de la question des variations entre groupes. Ils concluent que « [...] étant donné le défi de comprendre le rôle de la contribution des gènes dans les différences observées, les généralisations sur la contribution des différences observées ne sont pas justifiées et pourraient plutôt exacerber les disparités entre groupes. » (Royal et Dunston, 2004)

Enfin, les deux associations professionnelles des anthropologues ont fait des déclarations semblables (voir les encadrés). À mon avis, cette opinion semble être partagée par la très grande majorité des scientifiques.

L'épigénétique et l'économie des inégalités

L'épigénétique étudie les effets de facteurs environnementaux – y compris les comportements de l'entourage – sur l'expression des gènes. Pour Helen Fisher, « [...] l'épigénétique est l'explication la plus monumentale à émerger dans les sciences sociales et biologiques depuis que Darwin proposa ses théories de la sélection naturelle et de la sélection sexuelle. » (Fisher, 2011) Pour sa part, Michael Rutter s'est distingué par l'importance qu'il a accordée aux résultats des recherches en épigénétique pour mener ses propres travaux sur le développement pendant la petite enfance. D'entrée de jeu, il cite les travaux pionniers de Michael Meany et ses collègues sur les rats en regard des effets de lécher les petits pendant la lactation. Les résultats furent tellement étonnants que de nombreuses autres recherches s'ensuivirent pour élucider les effets de

Extrait de la déclaration de l'AAPA (American Association of Physical Anthropologists, ou association américaine des anthropologues physiques)

Les environnements physiques, culturels et sociaux influencent les différences de comportement entre les individus dans la société. Bien que l'hérédité influe sur la variabilité comportementale des individus au sein d'une population donnée, elle n'influe pas sur la capacité de cette population à fonctionner dans un contexte social donné. La capacité génétique pour le développement intellectuel est un des traits biologiques de notre espèce essentiels à sa survie. S'il est connu que cette capacité génétique diffère entre les individus, aujourd'hui, les peuples du monde semblent posséder le même potentiel biologique pour l'assimilation de toutes les cultures humaines. Les doctrines politiques racistes ne trouvent aucun fondement dans les connaissances scientifiques concernant les populations humaines modernes ou passées.

Traduction de « Biological Aspects of Race », paru dans *Journal of Physical Anthropology*, 1996, mis à jour en 2006.

l'environnement, incluant les aspects psychosociaux, sur le développement. Qui plus est, ces effets se révèlent être durables et héréditaires. (Rutter, 2006)

Par ailleurs, ces résultats remettent en question la conclusion de Larivée selon laquelle « [...] si l'environnement familial avait un impact décisif sur le QI, il faudrait expliquer pourquoi les enfants d'une même famille n'ont pas nécessairement le même QI. On rétorquera que les différences de QI à l'intérieur d'une fratrie sont probablement attribuables à des différences d'attitude parentale. Qu'il puisse en être ainsi ne permet pas de conclure d'emblée à une relation causale. » (Larivée, 2006)

De son côté, James Heckman, détenteur d'un prix Nobel en sciences économiques, s'est engagé, depuis 10 ans, avec un groupe de psychologues en développement de l'université de Chicago, à implanter et à évaluer des programmes de soutien au développement précoce des enfants, particulièrement ceux de milieux défavorisés. Ces programmes commencent dès la naissance et les résultats sont évalués, entre autres, en termes économiques. Heckman, considéré comme l'un des dix économistes les plus influents au monde, s'est basé sur les travaux de généticiens quantitatifs et en particulier sur les écrits de Michael Rutter (Rutter, 2006) pour formuler les postulats qui fondent ses hypothèses.

Extrait de la déclaration de l'AAA (American Anthropological Association, ou association américaine d'anthropologie) sur le concept de race

C'est un principe fondamental de connaissances anthropologiques que tous les êtres humains normaux ont la capacité d'apprendre n'importe quel comportement culturel. L'expérience américaine avec des immigrants provenant de centaines de langues et de milieux culturels différents qui ont acquis une version du comportement et des caractéristiques de la culture américaine est la preuve la plus manifeste de ce fait. En outre, des gens de toutes les variations physiques ont appris les comportements culturels différents et continuent à le faire à mesure que les moyens de transport modernes permettent le déplacement de millions d'immigrants dans le monde entier.

La façon dont les gens ont été acceptés et traités dans le cadre d'une société ou culture donnée a un impact direct sur comment ils performant dans cette société. La vision « raciale » du monde a été inventée pour affecter certains groupes de manière perpétuelle à un statut inférieur, tandis que d'autres ont été autorisés à accéder aux privilèges, au pouvoir et aux richesses. La tragédie des États-Unis a été que les politiques et les pratiques découlant de cette vision du monde ont réussi trop bien dans la construction des inégalités entre les peuples d'origine africaine, amérindienne et européenne.

Compte tenu de ce que nous savons sur la capacité de l'être humain normal d'atteindre et de fonctionner au sein de toute culture, nous concluons que les inégalités actuelles entre groupes qualifiées de « raciales » ne sont pas des conséquences de leur patrimoine biologique, mais le produit des circonstances historiques et contemporaines des conditions sociales, économiques, éducatives et politiques.

American Anthropological Association Statement on "Race". (17 mai 1998) <http://www.aaanet.org>

Hernstein et Murray ont assigné un rôle principal à la génétique pour expliquer les origines des différences de capacités cognitives humaines et ont aussi attribué un rôle primordial aux capacités cognitives dans le façonnement des résultats adultes. Si les capacités cognitives sont déterminées génétiquement et primaires dans le façonnement des résultats adultes, les politiques publiques en regard des populations défavorisées sont limitées à payer des indemnités. Des recherches récentes, résumées dans le présent document, établissent le pouvoir des

capacités socioémotives et révèlent le rôle important de l'environnement et de l'intervention dans la création de capacités d'apprentissage. Les travaux en épigénétique, résumés par Rutter (2006), montrent comment l'expression génétique est fortement influencée par l'environnement et que ces effets sur l'expression des gènes peuvent être hérités. Nous démontrons dans cet article que les interventions de haute qualité dès la petite enfance favorisent les capacités d'apprentissage et que l'inégalité peut être attaquée à sa source. Les interventions précoces servent également à accroître la productivité de l'économie. (Heckman, 2008, p. 5)

Récemment, les programmes *Head Start*, le *Perry Preschool Project* et l'*Abecedarion Projet* ont été réévalués au moyen d'études longitudinales et les résultats ont été surprenants. (Heckman, 2008) Ces programmes visaient tous à apporter du soutien au développement des jeunes enfants. Jusqu'à récemment on jugeait que les coûts de tels programmes risquaient d'être très élevés et les taux de réussite très bas. Cependant, il existe depuis quelques années une quantité imposante de recherches qui révèlent des taux de succès impressionnants lorsque les programmes d'intervention commencent dès la naissance. Les conclusions des travaux de Heckman et de ses collègues sont encourageantes. Jugez-en par vous-mêmes :

1. Les inégalités dans les premières expériences de vie et d'apprentissage sont responsables des inégalités dans les habiletés, la réussite, la santé, et le succès rendu à l'âge adulte. Quoique jugées très importantes, les habiletés cognitives, d'elles-mêmes, ne sont pas aussi « puissantes » qu'un « assemblage » constitué d'habiletés cognitives et sociales définies comme étant la capacité d'attention, la persévérance, le contrôle de ses impulsions et la sociabilité. Bref, la cognition et la personnalité sont les moteurs du succès dans l'éducation et dans la vie, avec le développement du caractère constituant un facteur important.
2. Ainsi, on a découvert que les impacts négatifs des circonstances génétiques, familiales et environnementales peuvent être surmontés en investissant dans une éducation de qualité dès la petite enfance. Ceci permet aux enfants et à leurs parents d'acquérir les ressources dont ils ont besoin pour développer les habiletés cognitives et les traits de personnalité qui contribuent à la productivité.

3. L'investissement dans l'éducation des enfants désavantagés dès la naissance jusqu'à l'âge de cinq ans contribue à réduire les écarts des résultats scolaires, ainsi que les besoins de programmes d'éducation spéciale, et augmente la probabilité d'un mode de vie sain ainsi qu'un plus bas taux de criminalité et une réduction générale des coûts sociaux. En fait, chaque dollar investi dans des programmes de qualité produit un rendement se situant dans une fourchette de 7 à 10 pour cent par année. (Heckman, 2008)

En résumé, ces recherches ont démontré que les programmes d'intervention précoce comme *Head Start* et le *Perry Preschool Project* ont été bénéfiques sur le plan des effets à long terme sur des indicateurs tels que la santé, le taux de criminalité et le statut socioéconomique. Aussi, dans ces études, le QI occupe une place relative parmi d'autres facteurs de succès.

Obstacles à surmonter

En 1972, Chomsky a publié dans *Rampart* une critique de la thèse de Richard Herrnstein selon laquelle le fait que le QI des Noirs est en moyenne inférieur à celui des Blancs et que, par ailleurs, les semblables ont tendance à se marier entre eux, entraînerait sous un régime égalitaire l'émergence d'une méritocratie, et que l'écart entre les bien nantis et les pauvres augmenterait au point de créer des castes.

Après avoir disposé de cette thèse sur le plan de la logique, Chomsky ajoute ceci :

Qui plus est, la question de la relation entre la race et l'intelligence, si elle existe, a très peu d'importance scientifique, pas plus qu'elle n'a d'importance sociale, sauf si on opère sous les présuppositions d'une société raciste. La corrélation entre race et QI (s'il était démontré qu'elle existe) n'entraînerait aucune conséquence sociale, sauf dans une société raciste dans laquelle chaque individu est assigné à une catégorie sociale et traité non en individu dans son propre droit, mais comme un représentant de cette catégorie [...].

Dans une société non raciste, la catégorie de « race » n'aurait pas plus d'importance que la catégorie de « taille ». [...] Reconnaisant cette réalité évidente, il nous reste très peu de justifications plausibles pour nous intéresser à la relation entre le QI moyen et la

race, à part la justification fournie par l'existence de la discrimination raciale. (Chomsky, 1972, pp. 24-30)

Pour vous dire à quel point il y a de plus en plus de chercheurs qui suivent la consigne de Chomsky, nulle part dans les documents émanant du College Board que j'ai consultés n'ai-je trouvé une seule mention du QI.

De son côté, Mario Bunge, dans *The Sociology-Philosophy Connection*, définit un certain nombre de pseudosciences académiques (sic) dont le défaut principal est que « [...] leur construction est floue et ne reflète pas la réalité ». Il inclut dans cette catégorie, entre autres, le racisme scientifique qui date du XIX^e siècle et « [...] qui a atteint son apogée sous le régime nazi et ses camps d'extermination ». (Bunge, 1999, p. 216)

Selon lui, la version américaine a été introduite par des psychologues sur la base de mesures de QI erronées pour servir à justifier une législation limitant l'immigration des populations de l'Europe du Sud et d'autres régions. Elle est devenue silencieuse à la suite des révélations des horreurs nazies, mais « [...] a été ressuscitée en 1969 par Arthur Jensen qui, sur la base de mesures de QI, a réaffirmé l'infériorité intellectuelle innée (sic) des Américains d'origine africaine ». (Idem, p. 217) Bunge considère que les tests sur lesquels Jensen s'est fondé pour tirer ses conclusions étaient culturellement biaisés. Qui plus est, aucun test de QI ne pourrait être fiable à moins d'être appuyé par « [...] une théorie de l'intelligence bien confirmée. Ce qui n'est pas le cas. » (Idem)

Bref, Bunge s'en prend à la thèse formulée par Herrnstein et Murray et promue par « [...] the American Enterprise Institute et de nombreux journalistes de la droite pour qui *The Bell Curve* représentait la base scientifique justifiant leur proposition d'éliminer les programmes sociaux destinés à aider les enfants afro-américains. » (Idem) Par ailleurs, Bunge constate que « [...] exploitant les mêmes données [...] Fischer, Fernandez, Hout, Nankowski, Lucas, Swidler et Voss (Fischer et coll., 1996) ont démolé cette thèse et, partant, l'idée que les programmes sociaux visant à remédier à la pauvreté seraient inutiles ou nocifs : le facteur décisif de la réussite scolaire ou financière est la dotation économique initiale et non la génétique — qui ne joue un rôle que dans de très rares cas. » (Bunge, 1999, p. 127)

Enfin, faute d'espace, nous n'avons pas traité des arguments qui démontrent que tous les enfants de la Terre devraient avoir droit à la meilleure qualité d'éducation possible, car ils sont notre seul gage

d'avenir et notre plus précieuse ressource. Mais, étant donné les croyances profondes de certains en regard de l'inégalité des races, ceux-ci sont réticents à investir davantage. Larivée donne un exemple de cette conviction quand il commente ainsi les résultats d'une expérience d'intervention précoce : « Toutefois, ces efforts n'ont pas été vains puisque parmi les enfants de ce groupe on a constaté moins de décrochage scolaire et de criminalité. Mais avec un coût de 60 millions de dollars sur une étude avec 40 jeunes, l'implantation d'un tel programme à l'échelle nationale pose un dilemme éthique. » (Larivée, 2006, p. 50)

C'était aussi l'avis de Charles Murray et de Richard Hernstein qui, en 1994, préconisaient que le gouvernement cesse de donner de l'aide sociale aux jeunes mères noires célibataires sous prétexte que cette intervention de l'État ne faisait qu'encourager la propagation d'une population inférieure qui risquait d'acheminer la société américaine vers une méritocratie. (Hernstein et Murray, 1994)

De l'avis de plusieurs auteurs (Nisbett, Flynn, Bunge, Diamond), le dilemme n'en est pas un d'éthique, mais plutôt de philosophie politique et il concerne surtout ceux qui considèrent que l'État prélève déjà trop d'impôt et qu'investir davantage dans l'éducation des Noirs, étant donné leur infériorité génétique, est investir à fonds perdu.

Par contre, les organismes représentant les groupes minoritaires souhaitent tous que les chercheurs concentrent désormais leurs efforts pour créer des savoirs favorables à la réalisation d'un programme d'éducation universelle qui respecte la règle d'or de Donald Kirp, selon laquelle il faut « traiter chaque enfant comme s'il s'agissait du vôtre ». (Kirp, 2007) Bref, selon Kirp, il semble qu'il ne s'agit pas ici de rectitude politique, mais plutôt de saines pratiques économiques dans un esprit d'équité et de responsabilité sociale.

Dans l'ensemble, les auteurs que j'ai consultés sont convaincus que l'éducation devrait être considérée comme un investissement plutôt qu'une dépense pour une société. Les faits sont là pour le démontrer et les économistes nous le rappellent régulièrement. Aux États-Unis, une personne qui décroche du secondaire coûtera en moyenne un quart de million à la société. Pour une personne qui opte pour une carrière dans le crime, la société devra déboursier un million et demi. Et cet exercice ne tient pas compte des coûts d'opportunité. Ne soyons pas surpris du fait que l'industrie carcérale soit celle qui connaît la plus grande croissance depuis quelques années. (*New York Times*, 10 septembre 2011)

Si nous limitons notre regard à quelques pays qui tombent sous la loupe de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), nous constatons, par exemple, qu'aux États-Unis on dépense un tiers de moins que la moyenne des pays participants. Ainsi, le gouvernement fédéral dépense moins de 3 000 \$ annuellement pour chaque enfant, et sept fois plus pour un citoyen âgé. (Brooks, 2010) Et cela, malgré le constat désolant du secrétaire à l'Éducation, Arne Duncan, qui rapporte que « [...] présentement, à peu près un quart des étudiants de 9^e année ne parviennent pas à obtenir leur diplôme d'études secondaires dans un délai de quatre ans. Parmi les pays de l'OCDE, seuls le Mexique, l'Espagne, la Turquie et la Nouvelle-Zélande ont des taux d'abandon plus élevés que les États-Unis. » (Idem)

Mais, il n'y a pas que des mauvaises nouvelles. J'ai consulté des auteurs qui ont fait une revue des recherches ainsi que des expériences des trois dernières décennies pour conclure qu'il existe des moyens pour infléchir les tendances lourdes qui perdurent depuis trop longtemps. (Kirp, 2007, 2008 ; Perkins, 2009 ; Nisbett, 2009 ; Flynn, 2007, 2008 ; Knaus, 2011 ; Heckman, 2010).

Nous n'avons pas l'espace pour décrire ces recherches ni pour examiner les répercussions qu'elles ont eues sur les programmes qui s'en inspirent. Mais elles sont probantes et très encourageantes pour l'avenir. On ne se contente plus de citer la faillite du programme *Head Start* des années 1970 pour limiter les projets de réforme qui s'adressent à toutes les clientèles scolaires, mais surtout aux plus jeunes. (Heckman, 2008) Aussi, désormais, les réformateurs parlent d'un progressisme universel selon lequel toutes les clientèles ont droit aux mêmes programmes. « Un programme pour pauvres seulement est un pauvre programme. » (Kirp, 2007)

Conclusion

Comme nous l'avons souligné dans la première partie, les êtres humains sont naturellement prédisposés à justifier leurs préjugés. Conséquemment, ils mettent à contribution des arguments pour appuyer leurs conclusions et cherchent à les confirmer plutôt qu'à les évaluer de manière critique.

Récemment, dans un article paru dans *Vanity Fair*, Michael Lewis a présenté le psychologue Daniel Kahneman ainsi : « Après avoir gagné un prix Nobel, les chercheurs ont souvent tendance à se contenter de jouer au golf. Pas Daniel. Il s'évertue toujours à trouver des failles dans sa théorie. Cela est

admirable, vraiment. » (Lewis, 2011) Aussi, dans la préface de son dernier livre, Kahneman déclare : « Le mieux que l'on puisse accomplir est un compromis : apprendre à reconnaître les situations où les erreurs sont communes et essayer d'éviter les erreurs considérables quand les enjeux sont élevés. La prémisse de ce livre est qu'il est plus facile de reconnaître les erreurs des autres que les siennes. » (Kahneman, 2011)

Convenons que cette attitude critique envers une théorie de son cru, qui conforte souvent inconsciemment des préjugés, est chose rare. Néanmoins, la communauté scientifique souhaiterait que les Jensen, Rushton, Lynne, Gottfredson et compagnie soient un peu plus ouverts à la critique et plus sensibles aux conséquences néfastes de leur façon de défendre leur thèse avec le zèle d'une secte religieuse. La critique de Wahlsten citée en deuxième partie (Wahlsten, 2006) résume bien ce souhait quand, en parlant de Rushton, il déclare : « À mon avis, c'est le genre d'approche de fanatiques religieux et de politiciens qui ne convient pas à des scientifiques. [...] Si la preuve est si pauvre, l'action

appropriée pour un scientifique est de suspendre son jugement. » (Wahlsten, 2006)

Rutter aussi déplore le discours de ceux qui fustigent les opposants de leurs thèses et il qualifie leur démarche d'évangélisme. (Rutter, 2006) Bunge, pour sa part, considère que de tels discours sont caractéristiques des pseudosciences. (Bunge, 1999) Par ailleurs, pour être scientifique, une hypothèse n'a pas besoin, comme condition nécessaire, d'être vraie. Par contre, il est essentiel qu'elle soit réfutable. (Popper, 2001)

En somme, l'exercice de lecture que je termine m'a convaincu que la très grande majorité des scientifiques et des éducateurs dont j'ai consulté les écrits partage l'opinion des Rutter, Wahlsten, Nisbett, Flynn, Bunge et compagnie. Et, à mon avis, c'est celle qui convient le mieux à un sceptique. À condition, bien sûr, que ce soit l'aboutissement d'une démarche critique. ☯

(Note : Sauf indication contraire, toutes les traductions sont de l'auteur.)

Gérald Blanchard a une formation en philosophie et en fondements de l'éducation. Il a été responsable des programmes de perfectionnement des enseignants au niveau provincial pour la Fédération des enseignants du Nouveau-Brunswick et au niveau national pour la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Il a été le président fondateur de la Société COGITO, firme de Montréal qui regroupait plus de cent employés offrant des services de technologies et de développement de programmes scolaires aux institutions de formation secondaire et collégiale à travers le Canada. Par la suite, il a poursuivi sa carrière en tant que concepteur et animateur de programmes de développement des ressources humaines.

Autres sources d'information sur les groupes minoritaires

- Asian American and Native American Pacific Islander-Serving Institutions Program : <http://www2.ed.gov/programs/aanapi/index.html> (consulté le 23 mars 2011),
- *Given Half a Chance: The Schott 50 State Report on Public Education and Black Males*, Schott Foundation for Public Education, Cambridge, MA, 2008.
- *How Many Students Do Tribal Colleges Serve?*, American Indian Higher Education Consortium, Washington, DC, 1998.
- *Report of the Task Force on the Education of Maryland's African American Males*, Maryland State Department of Education, Baltimore, 2007.
- SEARAC. *Education Policies*, <http://www.searac.org/content/2012-searac-national-policy-priorities>.
- *The Economic Benefits of Halving the Dropout Rate: A Boom to Businesses in the Nation's Largest Metropolitan Areas*, Alliance for Excellent Education, Washington, DC, 2010.
- *White House Initiative on Tribal Colleges and Universities*, <http://www2.ed.gov/about/inits/list/whhc/edlite-index.html>
- *Yes We Can: The Schott 50 State Report on Public Education and Black Males*, Schott Foundation for Public Education, Cambridge, MA, 2010.

Références

- ALTAVERNA, Lily. <http://thechoice.blogs.nytimes.com/2011/06/20/college-board-findings-on-minority-men/>
- APA. « Intelligence : Knowns and Unknowns », *American Psychological Association*, 1995.
- ALVAREZ, A. N.. « Racial Identity and Asian Americans: Support and Challenges », *New Directions for Student Services*, 2002(97) : 33–44.
- BITSOI, L. L. *Native Leaders in the New Millennium: An Examination of Success Factors of Native American Males at Harvard College*, University of Pennsylvania, 2007.
- BROOKS, David. « The Geezers Crusade », *New York Times*, 1^{er} février 2010.
- BRACE, Loring. « Race and reason: The anthropological case for a common human cognitive condition », *General Anthropology* 5: 1–48, 1998.
- BUNGE, M. *The Sociology Philosophy Connection*, New Brunswick NJ: Transaction, 1999.
- BUNGE, M. *Scientific Realism: The Collected Essays of Mario Bunge*, Prometheus Books, Amherst, New York, 2001.
- CARE. *Asian Americans and Pacific Islanders: Facts, Not Fiction: Setting the Record Straight*. College Board, 2008. <http://www.nyu.edu/projects/care/>
- CHOMSKY, Noam. « Tests: Building Blocks for the New Class System », *Rampart*, p. 24-30, 1974.
- COCHRAN, Gregory et Henry HARPENDING, *The 10,000 Year Explosion: How Civilization Accelerated Human Evolution*, Basic Books, New York, 2009.
- COSMIDES, Leda et John TOOBY. *Evolutionary Psychology, A Primer*. Center For Evolutionary Psychology, University of California, Santa Barbara, 1990.
- DEVOE, J., et K.E DARLING-CHURCHILL. « Status and Trends in the Education of American Indians and Alaska Natives », National Center for Education Statistics, Washington, D.C., 2008.
- DIAMOND, J. D. *Guns, Germs and Steel*, W.W. Norton & Company, New York, 1997.
- FAGAN, Brian. *Cro Magnon: How The Ice Age Gave Birth To The First Human*, Bloomsbury Presss, 2010.
- FALK, Dean. *Brain Dance: New Discoveries About Human Origins*, University Press of Florida, 2004.
- FALK, Dean. *Finding Our Tongues: Mothers, Infants, and the Origins of Language*, Basic Books, New York, 2009.
- FISHER, HELEN, <http://www.edge.org/responses/what-is-your-favorite-deep-elegant-or-beautiful-explanation>.
- FISCHER, C.S., M. HOUT, M.S.JANKOWSKI, S.R. LUCAS, et K. VOSS. *Inequality by Design: Cracking the Bell Curve*, Princeton, 1996.
- FLYNN, J. *What Is Intelligence? Beyond The Flynn Effect*, Cambridge University Press, New York, 2007.
- FLYNN, J. *Where Have All The Liberals Gone: Race, Class and Ideals in America*. Cambridge University Press, 2008.
- GOTTFREDSON, Linda. « Mainstream Science on Intelligence », *Wall Street Journal*, décembre 1994.
- National Head Start Association : <http://www.nhsa.org/>
- HECKMAN, J. *Schools, Skills, and Synapses*, IZA DP NO. 3515, University of Chicago, American Bar Foundation, 2008.
- HECKMAN, J. « The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education », *American Educator*, printemps 2011, <http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2011/Heckman.pdf>
- HERNSTEIN, R. « IQ », *Atlantic Monthly*, 1972.
- HERNSTEIN, R. et C. MURRAY. *The Bell Curve: Intelligence and the Class Structure in American Life*, Simon and Schuster, New York, 1994.
- JACOBY, Russell et Naomi GLAUBERMAN. *The Bell Curve Debate*, Random House, Toronto, 1995.
- JENSEN, A.R. *Bias in Mental Testing*, Free Press, New York, 1980.
- JEFFRIES, R. B., M. NIX et coll. « Urban American Indians "Dropping" Out of Traditional High Schools: Barriers and Bridges to Success », *The High School Journal* 85(3) : 38–46, 2002.
- KAHNEMAN, Daniel. *Thinking, Fast and Slow*, Farrar, Straus and Giroux, New York, 2011.
- KIRP, David L. *The Sandbox Investment: The Preschool Movement and Kids-First Politics*, Harvard University Press, Cambridge, 2007.
- KIRP, David L. *Kids First : Five Big Ideas For Transforming Children's Lives And America's Future*, Public Affairs, New York, 2011.

- KNAUS, William J. « Rational Emotive Education », <http://www.iabmcp.net/rational-emotive-education.htm>.
- LAYZER, David. « Heritability Analyses of IQ Scores: Science or Numerology? », *Science*, mars 1974.
- LARIVÉE, Serge. « Intelligence 101 ou l'ABC du QI », *Québec sceptique*, n° 60, 2006.
- LARIVÉE, Serge et coll. *Les approches biocognitives, développementales et contemporaines*, Éditions MultiMondes, Montréal, 2007.
- LARIVÉE, Serge et coll. *Le quotient intellectuel : ses déterminants et son avenir*, Éditions MultiMondes, Montréal, 2008.
- LEE, John Michael et Tafaya RANSOM. « Young Men of Color : A Review of Research, Pathways and Progress », College Board, 2010. Pour la version Web : <http://youngmenofcolor.collegeboard.org/sites/default/files/downloads/EEYMC-ResearchReport.pdf>
- LEMAINE, G., et Benjamin MATALON. *Hommes supérieurs, hommes inférieurs ? La controverse sur l'hérédité de l'intelligence*, Armand Colin, Paris, 1985.
- LÉVY-LEBLOND, J.-M. *À quoi sert la science?* Bayard, Paris, 2008.
- LEWIS, Michael. « The King of Human Error », *Vanity Fair*, décembre 2011.
- LIEBERMAN, Leonard. « How "Caucasoids" Got Such Big Crania and Why They Shrank », *Current Anthropology*, vol. 42, n° 1, février 2001. Pour la version pdf : <http://www.cscs.umich.edu/~crshalizi/sloth/lieberman-on-rushton.pdf>
- MUSEUS, S. D. et P. N. KIANG. « Deconstructing the Model Minority Myth and How It Contributes to the Invisible Minority Reality in Higher Education Research », *New Directions for Institutional Research* (142) : 5–15, 2009.
- NISBETT, Richard. *Intelligence and How to Get It. Why Schools and Cultures Count*, W.W. Norton & Company, New York, 2009.
- NOGUERA, P. A. « Reconsidering the "crisis" of the Black male in America », *Social Justice*, 24(2), 147–164, 1997. [Réimpression, 21st Century Policy Review, 1998.]
- NOGUERA, P.A. « The Trouble with Black Boys: The Impact of Social and Cultural Forces on the Academic Achievement of African American Males », *Harvard Journal of African American Public Policy*, 2001.
- PERKINS, David. *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*, Jossey Bass, San Francisco, 2009.
- POPPER, K. *The Logic of Scientific Discovery*, Routledge, New York, 2002.
- PRITCHARD, Jonathan K. « How We Are Evolving », *Scientific American*, octobre 2010.
- ROYAL, D.M. et Georgia DUNSTON, *Nature Genetics*, 2004
- RUSHTON, J.P. *Race, Evolution and Behavior: A Life History Perspective*. Transaction, New Brunswick, NJ 1995.
- RUSHTON, J.P. *Race, Evolution and Behavior: A Life History Perspective*. Version abrégée, 2000. http://www.charlesdarwinresearch.org/Race_Evolution_Behavior.pdf.
- RUSHTON, J.P. et A.R. JENSEN. « Thirty Years of Research on Race Differences in Cognitive Ability », *Psychology, Public Policy and Law*, 2005, pp. 235-294.
- RUSHTON, J.P. et A.R. JENSEN. « Race and IQ : A Theory-Based Review of the Research in Richard Nisbett's. Intelligence and How To Get It », *The Open Psychology Journal*, 2010.
- RUTTER, M. *Genes and Behavior: Nature-Nurture Interplay Explained*, Blackwell Publishers, Oxford (R.-U.), 2006.
- RUTTER M., T. E. MOTT, et A. CASPI. « Gene-environment interplay and psychopathology: multiple varieties but real effects », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3/4), mars-avril 2006, 226{261.
- SCARR, Sandra. « Review of The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life », *Issues In Science and Technology*, hiver 1994.
- STERNBERG, Robert J. et Scott Barry KAUFMAN. *The Cambridge Handbook of Intelligence*, Cambridge, New York, 2011.
- STIX, Gary. « Traces of a Distant Past », *Scientific American*, juillet 2008.
- TATTERSAL, Ian. *The World from Beginnings to 4000 BCE*, Oxford University Press, 2008.
- TATTERSAL, Ian. « Out Of Africa Again... and Again? », *Scientific American*, avril 1997.
- WAHLSTEN, Douglas. Critique de *Race, Evolution and Behavior* , <http://www.cjsonline.ca/articles/wahlsten.html>