

Critique des arguments invoqués pour la promotion de services spéciaux¹

Jocelyn Berthelot, Recherche, Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE/CSQ)

« Je suis de toute façon, moins intéressé par la taille et les circonvolutions du cerveau d'Einstein que par la quasi-certitude que des individus d'un talent égal ont vécu et sont morts dans les champs de coton et dans les mines »

Stephen Jay Gould, *Le pouce du panda*.

Introduction

L'histoire permet de saisir l'origine de certaines idées, de certaines thèses, elle révèle les contextes économiques et sociaux qui favorisent le renforcement de certains mouvements, de certaines conceptions pédagogiques. Le mouvement en faveur de services spéciaux pour les élèves dits doués porte la marque de ses origines. On y décèle un projet qui conduira à de plus grandes inégalités scolaires et à une accentuation des injustices sociales.

Mais l'histoire ne fixe pas les trajectoires futures de façon déterministe. Les situations se transforment parfois radicalement et ces changements peuvent modifier en profondeur des institutions, une société. La douance pourrait par exemple s'être affranchie de ses origines, comme la chimie moderne profondément « matérialiste » l'a fait de l'alchimie, ce savoir occulte basé sur des spéculations mystiques concernant la transmutation de la matière.

Le présent chapitre sera consacré à l'analyse des arguments invoqués aujourd'hui à la défense de services éducatifs particuliers pour les élèves dits doués et talentueux.

Les arguments sont nombreux. Les enfants doués seraient les plus négligés par le système scolaire actuel, l'absence de services spéciaux les conduirait à l'ennui, à la sous-performance et à l'abandon scolaire, voir à la délinquance et au suicide. Les données et les situations évoquées tracent parfois un portrait tellement sombre que nous serions portés à intervenir pour des raisons strictement humanitaires.

Comme les enfants en difficulté, les enfants doués représenteraient une clientèle exceptionnelle, ce qui leur donnerait droit à des services exceptionnels; égalité des chances obligerait. Cet argument serait conforté par l'idée que ces enfants, qui sont au fond notre plus

¹ Ce texte est tiré avec la permission de l'auteur de J. Berthelot (1987), *L'école de son rang*, Chapitre II (p. 39-75), Québec, Centrale de l'enseignement du Québec.

grande richesse naturelle, seront normalement appelés demain à nous diriger, à résoudre nos problèmes économiques et sociaux.

Le premier faisceau d'arguments est surprenant, de prime abord, ils affrontent l'expérience commune. Il nous a semblé nécessaire d'examiner de plus près les difficultés rencontrées à l'école par l'ensemble des enfants afin de mieux saisir l'importance relative de celles rencontrées par les enfants dits doués.

Ensuite, nous avons voulu revenir sur l'utilisation faite du concept d'égalité des chances, sur le parallèle douteux avec les enfants en difficulté et interroger le modèle un peu inquiétant de la prédestination des chefs.

Nous avons procédé à une brève revue des acquis de la sociologie de l'éducation au Québec, aux États-Unis et en France. Nous ferons également état de deux recherches conduites à notre demande à partir de données disponibles pour la Commission des écoles catholiques de Montréal. Cet ensemble de données révèle de nombreuses erreurs et des oublis majeurs dans les faits invoqués par les défenseurs de la douance.

Même en admettant que les données avancées soient choisies de façon plus ou moins consciente, ou par conviction, pour servir une thèse, l'exagération des difficultés rencontrées par les élèves dits doués et talentueux demeure incompréhensible. À moins que l'on n'accepte la fable de Platon que nous avons présentée au premier chapitre.

Si l'on donne une valeur différente à divers groupes d'enfants, si l'on postule que certains ont été forgés d'or alors que d'autres sont constitués de métaux de moindre valeur, on comprend mieux les arguments invoqués. La perte d'un peu d'or serait bien plus dramatique que la perte d'une quantité égale ou plus grande de vil métal.

C'est sur la base des principes d'équité et de justice et en nous appuyant sur les nombreuses données disponibles que nous entendons démontrer que les motifs invoqués pour justifier des services particuliers pour les enfants dits doués ne résistent pas à l'analyse.

Les données dont nous disposons vont au contraire nous conduire à la nécessité de poursuivre et d'accentuer les interventions et les moyens pour corriger les inégalités scolaires. L'intelligence gaspillée, pour reprendre le titre d'un excellent ouvrage de Michel Schiff, ne se trouve pas surtout du côté des enfants dits doués mais bien dans l'exclusion et la marginalisation scolaires d'une proportion importante des jeunes, très majoritairement issus de milieu économiquement faible et de minorités ethniques.

1. Un drame monté de toutes pièces

Certains considèrent plus de 20 % des élèves comme doués et talentueux alors que d'autres limitent ce groupe à 2 % ou 5 % de la population scolaire ; on peut encore restreindre la douance aux seules « *aptitudes intellectuelles* » telles que mesurées par les tests de quotient intellectuel, ou élargir celle-ci à la créativité, au leadership, etc.

Dans un champ d'étude aussi mal défini, il n'est guère facile de cerner précisément les réalités décrites par différents auteurs. Bien plus, comme c'est le cas dans de nombreux textes québécois, les auteurs qui adoptent une conception élargie de la douance appuient leur thèse sur des études, généralement américaines, qui elles sont fondées sur une conception étroite.

Décrire les difficultés rencontrées par 20 % des élèves qu'on dit les plus doués, comme le fait le Ministère de l'Éducation du Québec ou le Conseil supérieur de l'Éducation, en apportant en preuve une littérature américaine fondée sur une approche étroite de la douance affaiblit déjà la validité de l'argumentation. Nous allons néanmoins passer outre cette anomalie, tout en tentant d'être plus rigoureux.

1.1 Premier acte : la négligence

Les promoteurs de la douance, peu importe la définition retenue pour ce concept, affirment que les enfants dits doués sont les plus négligés par le système éducatif. On va jusqu'à dire qu'ils sont les plus défavorisés (Terrassier, 1981), les parias de l'école, délaissés en faveur des enfants en difficulté alors que ce sont eux qui ont davantage à retirer de l'école (Thomas, cité par *The Gazette*, 5 avril 1986) : que leurs besoins, leurs aptitudes ne sont pas reconnus (Davis et Rim, 1985) ; qu'aucun groupe, sauf les Noirs, n'a souffert d'autant d'incompréhension et d'exploitation (Whitmore, 1980) ; qu'ils reçoivent et de loin la pire éducation, que ce soit au Canada, aux États-Unis ou en Grande-Bretagne (Vernon, Adamson & Vernon, 1977).

Quelques raisons sont avancées pour expliquer cette négligence. On dira que la démocratisation de l'éducation a désavantagé cette minorité (MEQ, 1985, Comité douance, 1982), que l'enseignement en classe régulière, dirigé vers les élèves moyens ou vers les plus faibles, laisse les plus « *aptés* » sur leur appétit (Vernon et al., 1977).

Des études récentes viennent cependant démentir ces affirmations. Après un examen exhaustif des données sur la situation scolaire américaine, Hawley et ses collaborateurs

concluront « *Nous avons trouvé très peu d'évidence à l'effet que les politiques axées sur une plus grande égalité aient amené une diminution des programmes et des pratiques orientés vers l'excellence ou vers la réponse aux besoins des élèves les plus aptes au plan scolaire* » (1984, p. 132).

De même se basant sur une des études sociologiques majeures de ces dernières années, qui a scruté le vécu et les pratiques scolaires de milliers de classes américaines, Goodlad écrira « *La croyance populaire veut [...] que les enseignants de ces classes [hétérogènes] ait tendance à diriger leur enseignement vers les élèves les plus faibles, désavantageant et ralentissant ainsi les élèves les plus forts. Nos données contredisent cette affirmation : la plupart des classes hétérogènes ressemblaient davantage aux classes enrichies qu'aux classes allégées, dans presque tous les domaines étudiés* » (1984, p. 156).

1.2 Deuxième acte : les conséquences individuelles

Nous sommes ici au cœur du drame. La très grande majorité, pour ne pas dire la totalité des écrits sur la douance insistent sur les conséquences de cette négligence. On mettra l'accent sur un aspect ou sur un autre, on apportera certaines nuances ou on dramatisera davantage, mais il n'en demeure pas moins que, dans l'ensemble, la situation décrite porte les couleurs du deuil.

Ces enfants rencontreraient des problèmes de toutes sortes :

- « *C'est ainsi qu'on parle de gaspillage de talents, de nivellement par le bas, d'élèves sous-performants, d'élèves remplis de talents et qui décrochent* » (MEQ, 1985, p.13).
- « *... il risque, à plus ou moins long terme de rejoindre le rang des handicapés* » (Larivée, 1980, p.13).
- « *Les études sur les taux d'abandon scolaire, sur la délinquance et le suicide démontrent la nécessité de procurer certains programmes spéciaux pour les enfants doués et talentueux* » (Tuttle, 1979, p.13).
- « *Ainsi, de fil en aiguille ces élèves se retrouvent-ils dans une situation concrète d'inadaptation à l'intérieur de l'école et de la société* » (États Généraux, 1986, p.196).
- « *Certains, sous les pressions de pairs désintéressés et antipathiques cachent leurs habilités et talents particuliers* » (Davis & Rim, 1985, p.1).

- « *Je ne sais rien de plus triste que la lente dégradation d'un génie potentiel asphyxié par le milieu normal...l'ennui dans les salles de classe...tue le surdoué : le mot n'est pas trop fort puisqu'il finit par renoncer à son génie...* » (Chauvin, 1975, p.7).
- « *...plusieurs enseignants... manifestent de l'hostilité envers ceux qui sont doués* »(Karnes, 1983, p.61).

Certains font preuve à l'occasion d'un peu de modération reconnaissant que « *dans l'ensemble ces enfants s'adaptent bien et réussissent mieux que la moyenne mais ces réussites ne signifient pas qu'ils développent leur potentiel de façon maximale...* » (Comité douance, 1982, p.19).

Au plan sociaux-émotif on oscille entre la thèse voulant que ces élèves rencontrent peu de problèmes (Vincent, 1983, Gallagher, 1985) et la thèse opposé qui leurs prête des problèmes d'anxiété, d'insécurité, etc. (Chauvin, 1975, Whitmore, 1980). Cependant, « *toutes les enquêtes portant sur les doués à problèmes imputent leurs difficultés soit à leurs parents(trop exigeants ou pas assez, ayant un niveau d'instruction et d'ambition très bas) soit à leur personnalité en particulier une faible résistance à la frustration* » (Bert, 1978, p.62).

Quant à ceux qui croient quand générale ces élèves se tirent assez bien d'affaire dans l'école actuelle, ils seraient bien sûr dans l'erreur (Vincent, 1983, Vernon 1979, MEQ 1985.). Mais les études de Terman, dira-t-on celles qui ont démontré que les enfants aux QI supérieurs à 135 s'en tiraient bien même en l'absence de services spéciaux. On rétorquera que ces études ont conduit à développer certains mythes (MEQ, 1985, Withmore, 1980) que l'ensemble des auteurs, comme nous l'avons constaté, s'acharne à combattre.

1.3 Troisième acte : les conséquences sociales

Si on insiste énormément sur les conséquences personnelles de la situation présente des enfants dits doués à l'école, on souligne également le gaspillage énorme qui en découle. On parle de véritable tragédie sociale (Gallagher 1985) d'une ressource naturelle inestimable qu'il ne faut pas gaspiller (Davis & Rim, 1985) d'une mine d'or « *dont l'importance peut être plus grande que la bombe atomique* »(Chauvin, 1975, p.23). Car ces enfants « *sont la différence entre ce que nous sommes et ce que nous pourrions être comme société* » (Gallagher, 1985, p.4.). Ils deviendront les adultes de demain capables de résoudre les problèmes sociaux (MEQ. 1985).

Lorsque décrit par une certaine presse, le drame devient catastrophe. « *Dans les écoles du Québec, les vraies victimes sont les plus doués* » (L'Actualité, septembre 1984, p.48). On cite le cas d'un élève classé perturbateur parce qu'il va trop vite, d'un autre refoulé à l'arrière de la classe parce qu'il répond à toutes les questions, d'un troisième qui a de mauvaises notes pour éviter de se faire traiter de petite « *bol* », d'une autre encore dont les effets personnels ont été l'objet de vandalisme parce qu'elle avait obtenu la note de 100 à un examen.

Les décrocheurs seraient souvent des doués, la population des prisons du Québec aurait une plus forte proportion de doués que celle que l'on retrouve dans la population en général, etc. On ajoutera encore « *Il ne s'agit pas simplement, d'une poignée de cas exceptionnels. Les enfants doués, les 20% du haut de l'échelle des aptitudes, ce sont 200 000 élèves du primaire et du secondaire sur 1000 000* » (Deshaies, 1984, p.50). « *Les surdoués sont-ils des enfants martyrs ?* » titrera un hebdomadaire français (L'Express, 8-15 octobre 1986). S'en tenant à ce qui précède, on le croirait bien.

1.4 Épilogue ce qu'il leur fallait démontrer

Dans une dramatique aussi bien construite, l'épilogue va de soi. Il faut de toute urgence mettre sur pied des services particuliers pour ces élèves.

Mais avant de souscrire à ces conclusions, nous allons étudier les données à l'appui du drame, les comparer aux faits sociaux. L'abandon scolaire, la sous-performance, l'attitude des enseignantes et des enseignants de même que les conséquences sociales présentées seront scrutées. Nous devons, pour cela, faire référence à la douance définie à partir du Quotient intellectuel ; le QI sera lui-même critiqué dans le prochain chapitre. Nous allons constater que le drame n'existe que dans l'esprit de ceux qui l'ont créé.

Nous ne nions pas que des enfants qui pourraient réussir très bien à l'école y rencontrent des difficultés, après tout ce ne sont pas des surenfants ; mais ces difficultés sont-elles plus importantes que celles vécues par l'ensemble des élèves ? Seule une réponse positive à cette question pourrait justifier la mise sur pied de services particuliers. L'absence de tels services n'implique pas par contre « *de laisser ces élèves à eux-mêmes* » (Vincent, 1983, p.1987), puisqu'ils ont accès aux mêmes services que les autres élèves de l'école.

Abandonnent-ils d'avantage l'école?

Les données avancées pour affirmer que l'abandon scolaire est un problème chez les jeunes dits doués sont peu nombreuses. Si certains auteurs insistent sur la proportion anormalement élevée de décrocheurs doués, d'aucun concluent à une proportion équivalente à celle que l'on retrouve chez l'ensemble des élèves alors que d'autre, sans comparer, se scandalisent tout simplement que cela puisse exister.

Dans la première catégorie, une étude menée dans l'État de New York en 1973 aurait révélé que 19 % des élèves au secondaire qui quittaient l'école pouvaient être classés comme doués. (cité par Davis & Rim, 1985 ; Lajoie & Shore, 1981 ; Bert, 1978). Une autre étude estime par ailleurs que 30 % des élèves possédant une habileté intellectuelle supérieure abandonneraient l'école, soit une proportion deux fois plus élevée que pour l'ensemble des élèves (cité par Rubenzer & Twaite, 1979).

Dans une revue de littérature sur la douance au secondaire, Miller affirme que « *les jeunes doués ont abandonné l'école dans des proportions de trois à cinq fois supérieures au reste de la population étudiante* » (1982, p.1). Une autre étude conduite en Iowa révélerait que 17,6 % des enfants doués ne terminent pas leur secondaire (cité par Yewchuk, 1984).

Un peu plus modérée, une étude spécifique sur ce sujet conclut : « *L'ensemble des données sur l'abandon suggère, pour le moment, que la proportion de décrocheurs doués correspond à la moyenne... D'un autre côté, une définition élargie de la douance pourrait inclure d'avantage de décrocheurs... Le meilleur estimé semble être que les doués sont au moins en proportion équivalente chez les décrocheurs* » (Lajoie & Shore, 1980, p.141).

Finalement, en bas de gamme, French (1981) affirme que les études récentes indiquent qu'entre 8% et 11% des décrocheurs ont un QI supérieur à 110. Faut-il rappeler qu'environ 25% des élèves entrent dans cette catégorie, ce qui indiquerait une forte sous-représentation de ce groupe chez les décrocheurs.

À partir de ces données, on affirmera que « *...beaucoup de jeunes doués... abandonnent prématurément l'école* » (Massé, 1980, p.14) ou encore « *... qu'il est évident que de nombreux jeunes américains des plus doués frustrés par la nature de l'école secondaire abandonnent en cours de route* » (Withmore, 1980, p.374). Certains reconnaîtront que le danger d'abandon est faible mais que ces enfants ne développent qu'une partie de leur potentiel (Comité Douance, 1982).

On peut interroger sérieusement l'aveuglement des promoteurs de la douance et la validité « *scientifique* » des revues dans lesquelles les plus extravagantes de ces données sont publiées. La sociologie de l'éducation fournit en effet une somme importante de données sur l'abandon scolaire qui, dans leur ensemble contredisent les thèses rappelées précédemment. Voyons ces données d'un peu plus près.

Ce qu'il en est

Une étude conduite dans deux écoles secondaires de Montréal en 1971 et 1972 contredit franchement les « *données* » déjà mentionnées. On a constaté par exemple que le Q.I. de la majorité des décrocheurs se situait entre 91 et 110. Les décrocheurs proviennent en plus grande proportion de familles à faible revenu et ils ont connu de nombreux échecs tant au primaire qu'au secondaire. La conclusion de l'étude mérite d'être citée :

« Dans nos premières réflexions sur l'abandon scolaire, nous nous attendions à trouver un nombre important d'étudiants bien portants et intelligents qui quittaient l'école parce qu'ils la trouvaient ennuyeuse ; qui en fait, portaient un jugement rationnel sur ce qui était le mieux pour eux et quittaient l'école dans une position de force plutôt que de faiblesse [...] *Nous n'avons trouvé aucun étudiant correspondant à cette description* » (Zamangadeh & Prince, 1978, p.302).

Lajoie et Shore, que nous avons cités un peu plus haut, font référence à un texte de Zamangadeh paru en 1975 portant sur la prévention de l'abandon scolaire. Comment peuvent-ils avoir omis cet autre texte paru trois ans avant leur propre publication ?

Une étude, menée en 1973-1974 à Toronto cette fois, auprès de plus de 500 décrocheurs indique que peu d'entre eux réussissaient bien à l'école. On a identifié six types de décrocheurs : le classique (23 %), ceux qui quittent pour travailler (53 %), celles qui fondent un foyer (6 %), les supports de famille (7 %), les immigrants récents (2 %) et l'élite intellectuelle (3 %). Cette dernière catégorie sera l'objet de notre attention :

« *Ce sont des élèves qui semblent avoir la capacité de bien réussir à l'école, mais qui rejettent le système. Ce groupe, quoique l'objet de beaucoup d'attention de la part des médias et des éducateurs ces dernières années, ne comptait que pour 3 % de l'échantillonnage total* » (Reich & Young, 1975, p. 9).

On ajoutera encore qu'ils sont « *radicalement différents des autres.* » Environ 20 % sont déjà retournés à l'école dans un autre endroit, et 82 % de ceux qui ne l'ont pas fait ont comme projet immédiat de poursuivre leur éducation (Ibid, p.13).

L'abandon scolaire est un problème majeur pour l'école québécoise. Ce ne sont pas les enfants que l'on dit doués qui en sont les premières victimes. Les caractéristiques personnelles et sociales du jeune décrocheur québécois sont connues :

- ils sont d'origine sociale plus modeste (FCSCQ, 1975), le revenu et le niveau d'éducation de leurs parents sont inférieurs à la moyenne (Horwich, 1979) ;
- à la CECM, ils sont surreprésentés dans la voie allégée (Crespo & Michelena, 1976) ; alors qu'on compte 24 % d'abandon dans la voie allégée, on n'en compte que 3 % en voie enrichie (Crespo & Michelena, 1981) ;
- ils proviennent davantage du secteur professionnel. En 1973-74, 46 % des décrocheurs provenaient du secteur professionnel alors que ce secteur représentait 36 % de la clientèle (FCSCQ, 1975) ;
- ce sont surtout des garçons (Maisonneuve, 1984) ;
- à Montréal, dans les secteurs les plus défavorisés, le taux de non-fréquentation scolaire des 15-17 ans est de 35,4 % alors qu'il n'est que de 6,6 % dans les secteurs les plus favorisés (CSIM, 1984) ;
- parmi les principaux motifs invoqués, on note la recherche d'un emploi, le besoin d'argent, le dégoût pour l'école et chez les filles des raisons familiales (grossesse, aide à la maison) (FCSCQ, 1975) ;
- concernant l'école, les décrocheurs se plaignent surtout de la pauvreté des relations interpersonnelles et du caractère artificiel des programmes scolaires qui ne rejoignent en rien leur vie d'adolescent (Caouette, 1985) ;
- 75 % des décrocheurs sont âgés d'au moins 17 ans. « *le phénomène de l'abandon scolaire apparaît donc lié de près à celui du retard scolaire* » (MEQ, 1986, p.26).

Aux États-Unis une étude récente (Ekstrom, Goertz, Pollack, & Rock, 1986) du Educational Testing Service, à partir d'une banque de données représentative contenant 130 000 dossiers et d'un suivi de 2 000 décrocheurs, confirme les données précédentes :

- les décrocheurs sont en grande proportion d'origine sociale inférieure et sont surreprésentés chez les minorités ethniques ;
- leur famille est moins en mesure de leur offrir un support éducatif adéquat ;
- ils ont de moins bons résultats scolaires et sont davantage insatisfaits de l'école.

Certains auteurs se sont attardés à étudier les causes de cette situation et à proposer des mesures correctrices. Le contenu abstrait de l'enseignement est souvent mis en cause, le rôle de l'école dans la reproduction dans la stratification sociale également (Fine, 1986). On suggère, entre autres, d'aider les jeunes filles enceintes, de soutenir financièrement les élèves qui ont des besoins économiques, d'élaborer des programmes pour aider les élèves qui ont de mauvaises performances (Ekstrom et al., 1986).

Faisant état de cette situation dramatique pour les jeunes de milieu populaire et de minorités ethniques, Mann (1986) dénonce l'absence de mesures et de moyens pour corriger la situation. Il constate qu'en 1984 alors que 29 États avaient établi des programmes pour les jeunes doués et talentueux, aucun n'avait pris de mesures pour permettre à ceux qui seraient davantage affectés par l'augmentation des exigences scolaires de faire le rattrapage nécessaire.

Qu'une proportion de jeunes qu'on évalue à près de 30 % de la population scolaire soit privée d'une formation de base de niveau secondaire, reconnue par tous comme étant un minimum pour être en mesure de faire face aux changements rapides de la société et de la production, voilà où se trouve le véritable gâchis. Peut-être faudrait-il que les promoteurs de la douance s'ouvrent à d'autres horizons et comprennent qu'il est indécent qu'un jeune soit privé de cette formation, que son Quotient intellectuel soit de 100 ou de 120.

Exploitent-ils moins leurs capacités ?

La sous-performance est définie en comparant les résultats obtenus par un élève à un test standardisé de connaissances et ceux obtenus à un test d'aptitudes intellectuelles. Lorsque l'élève obtient des résultats au test standardisé inférieurs à ceux attendus en vertu du test de QI on parle de sous-performance. Bien entendue la notion est constable puisqu'elle considère le QI comme « *objectif* ». Nous allons néanmoins l'utiliser puisque c'est à partir d'elle qu'on tente d'évaluer à quel point les enfants dits doués sous-performent par rapport aux autres élèves.

Withmore (1980) a consacré une importante monographie à cette question qui sert aujourd'hui de référence essentielle, sinon unique sur le sujet. On y apprend que selon

différentes études entre 15 % et 50 % des enfants doués seraient des sous-performeurs. En Angleterre les tests standardisés auraient révélé qu'environ 25 % des enfants doués sous-performaient. « *Si tous les enfants doués des écoles américaines étaient identifiés par des tests d'aptitudes intellectuelles et leurs résultats comparés à ceux obtenus à des tests standardisés, on pourrait identifier jusqu'à 70 % de sous-performeurs* » (p. 166).

Elle explique ainsi la situation : « *la littérature a clairement démontré que les caractéristiques personnelles de l'enfant de même que les parents ou la vie à la maison sont les principales causes de sous-performance...* » (Whitmore, 1980, p.189).

Les étudiants doués fréquentant des classes spéciales pour sous-performeurs ont identifié les facteurs scolaires suivant à l'origine de leurs difficultés (Davis & Rim, 1985, Whitmore, 1980, p.189) :

- un manque de respect pour chaque individu
- un climat compétitif ;
- la rigidité du cadre scolaire ;
- le stress causé par l'évaluation externe ;
- le syndrome de l'échec ;
- le contrôle total de l'adulte sur la situation scolaire ;
- un contenu peu stimulant.

Il est à noter que l'ensemble de ces facteurs explique de nombreux autres problèmes scolaires et non la seule la sous-performance des jeunes doués.

Vernon (1977) constate que les sous performeurs viennent souvent de foyers instables ou brisés et d'un milieu socio-économique défavorisé où il y a peu de tradition et de préoccupation pour l'enseignement supérieur.

Pourtant, on continuera d'affirmer que « *Parce qu'ils s'ennuient, parce qu'ils trouvent le rythme d'apprentissage trop lent et les sujets d'études ou d'activités déjà connus, certains jeunes manifestent leur désintéressement dans des comportements de sous-performeurs* » (CSE, 1983, p.11), ou encore que de nombreux élèves « *n'ont pas maintenu leur performance dans un champ d'activités parce qu'ils se sentaient constamment freinés par une démarche ajustée aux individus plus lents* » (Comité douance, 1982, p. 42).

Tableau 1

Différences moyennes entre les résultats obtenus et les résultats prévus (Basés sur le Q.I.) Race, class et sexe pour sept cohortes de Q.I. (le nombre entre parenthèses indique le nombre de cas)

	74.9 et -	75-84.9	85-94.9	95-104.9	105-114.9	115-124.9	125 et +	Sous-groupe
Blanc, Garçons	-	2.296	.399	1.211	.396	.827	.163	.774
Classe moyenne	-	(2)	(12)	(65)	(45)	(19)	(18)	(169)
Filles classe moyenne	1.794	.221	.356	1.303	.225	.367	.109	.631
	(2)	(3)	(14)	(73)	(36)	(32)	(42)	(204)
Garçons classe ouvrière	.175	.804	.024	.012	.304	-.615	-.744	.038
	(1)	(8)	(12)	(35)	(7)	(6)	(4)	(74)
Filles classe ouvrière	.264	1.156	.487	.431	.187	.350	-.379	.348
	(1)	(4)	(8)	(30)	(15)	(11)	(6)	(76)
Noir	.558	-.019	-.373	-.014	-.350	-.268	-.533	-.139
Garçons classe moyenne	(2)	(7)	(10)	(41)	(15)	(5)	(3)	(91)
Filles classe moyenne	-.085	-.462	-.767	-.022	-.494	-.043	-1.894	-.293
	(1)	(7)	(9)	(36)	(25)	(4)	(3)	(104)
Garçons classe ouvrière	.301	-.415	-.775	-.911	-.805	-.320	-2.093	-.672
	(16)	(23)	(38)	(68)	(18)	(7)	(1)	(178)
Filles classe ouvrière	-.976	-.142	-.782	-.813	-1.267	-.634	-.998	.682
	(6)	(36)	(51)	(69)	(27)	(7)	(1)	(206)
TOTAL	.542	-.035	-.429	.166	-.189	-.205	-.105	-.007
	(29)	(91)	(154)	(417)	(188)	(98)	(78)	(1.102)

Quoique les promoteurs de la douance n'en fassent pas état, certaines données permettent de comparer les sous-performance des enfants dits doués à celle des autres groupe d'élèves. Ainsi, une étude menée auprès de 1 102 jeunes de 5ième et 6ième années du Chicago métropolitain révèle que les élèves avec un Quotient intellectuelle supérieur à 125 ne sous-performent pas d'avantage que les autres et que d'autres facteurs tels l'origine sociale et ethnique, sont des causes plus importantes de sous-performance (Gordon, 1976).

Le tableau 1 présente les principaux résultats de cette recherche :

- la lecture de la dernière rangée fournit des informations sur la performance relative des diverses cohortes de Q.I.. La sous-performance de la cohorte 125 et plus est moins importante que celle observée pour les cohortes 105-114,9 et 85-94, 9 ;
- la dernière colonne permet de constater des différences majeures entre les différents groupes. Alors que les jeunes Blancs « surperforment » de façon générale, les diverses catégories de jeunes Noirs sous-performent. À noter également les différences importantes entre les jeunes de classe ouvrière et ceux de classe moyenne ;
- si on analyse seulement le groupe de jeunes Blancs les seuls sous groupes qui sous-performent sont les jeunes de classe ouvrière, principalement les garçons, dans les cohortes supérieures de Q.I. et ils sont peu nombreux.

Si on tenait compte des biais dans les résultats aux tests de Q.I., la sous performance des jeunes Noirs et des jeunes de classe ouvrière serait encore plus dramatique. En effet, les garçons de classe ouvrière observés lors de cette étude obtiennent un résultat inférieur de huit points à celui des garçons de classe moyenne et l'écart est de plus de 13 points dans le cas des jeunes Noirs de classe ouvrière.

Cette étude ne permet pas d'affirmer que la situation québécoise soit identique. Elle nous indique cependant, comme le souligne l'auteure en conclusion, qu'une étude de la sous-performance qui ne tiendrait pas compte des facteurs sociaux étudiés conduirait sûrement à des conclusions erronées.

Au secondaire, les données sur l'abandon scolaire étudiées par Ektrom et al. (1986) fournissent d'autres informations à l'effet que les décrocheurs sous-performent d'avantage. « *Il apparaît que l'écart entre les persistants et les décrocheurs est plus grand dans le domaine de la performance scolaire (telle que mesurée par les résultats scolaires) que pour les tests standardisés* » (p.358). Nous avons déjà souligné les principales caractéristiques sociales des jeunes qui abandonnent l'école.

Ne doit-on pas également considérer comme sous-performance le fait que les jeunes de milieu ouvrier et des minorités ethniques obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne aux épreuves standardisées ? Ainsi, à la Commission des écoles catholiques de Montréal, les jeunes des écoles primaires de milieu économiquement faible obtiennent des résultats inférieurs de 12 à 15 points à ceux des jeunes en milieu favorisé pour les tests de français et de mathématiques. (Houle, Montmarquette, Crespo, & Mahseredjian, 1983).

Quant à l'ennui et au désintérêt qui conduiraient à la sous-performance, il semble que ce soit là un problème général de l'école actuelle, au moins au secondaire. C'est en tout cas ce qui ressort d'un sondage mené auprès des jeunes du Minnesota ; l'ennui et le désintérêt face au travail scolaire sont identifiés comme les problèmes les plus importants (Hedin cité par Leclerc, 1985).

Bref si l'objectif est de combattre la sous-performance scolaire en permettant à l'ensemble des élèves de se développer au maximum, c'est d'avantage auprès des minorités ethniques et des milieux défavorisés qu'il faudrait intervenir qu'auprès des enfants dit doués et c'est à l'ensemble des élèves qu'il faudrait redonner le goût de l'école et des apprentissages scolaires.

Sont-ils moins bien perçus par les enseignantes et les enseignants?

Un autre problème, selon certains auteurs, découlerait de l'attitude négative des enseignantes et des enseignants envers les enfants dits doués. On écrira que « *l'attitude de la majorité du personnel de l'école envers les enfants doués n'est pas positive* » (Clark, 1983, p.119), que plusieurs enseignantes et enseignants leur seraient hostiles (Karnes, 1983 ; Chauvin, 1975), que presque tout le monde en aurait peur (Gallagher, 1985).

Il est certain que les attentes des enseignantes et des enseignants, leurs valeurs, leurs comportements influencent leur enseignement. On a démontré que dans certaines situations cela pouvait conduire à traiter différents groupes d'élèves de façon différente. Par exemple, les jeunes de minorités ethniques et les garçons pourraient être défavorisés par les attentes des enseignantes et des enseignants à leur égard (Clifton, Perry, Parsonson, & Hryniuk, 1986), et l'attitude négative face aux registres de langage non-standards expliquerait en partie la proportion élevée d'échecs en lecture chez les jeunes Noirs (Kossack, 1980).

En serait-il de même face aux jeunes dits doués ? Les éléments apportés en preuve sont peu nombreux et loin d'être convaincants. On cite une étude indiquant que les enseignantes et les enseignants ne désireraient pas enseigner à un groupe d'enfants doués (Gallagher, 1985). Or cette étude (Sister Josephina, 1961) ne porte que sur 66 enseignants : de ceux-ci environ la moitié ne désirerait pas enseigner à un tel groupe d'élèves. Les quatre principaux motifs invoqués pour ce refus sont la préparation insuffisante, le caractère prétentieux de ces enfants, la difficulté d'enseigner à un tel groupe et le manque de temps pour préparer adéquatement ses cours.

Comment peut-on en déduire que les enseignants ont une attitude négative envers les élèves dits doués ?

L'opinion des enseignantes envers l'entrée précoce à l'école serait une preuve de cette attitude négative (Clark, 1983). Dans l'étude citée, Jackson, Famiglietti, & Robinson (1981), ont demandé à 72 enseignantes du préscolaire et de première année d'ordonner des élèves hypothétiques, à partir d'un profil donné, quant à la facilité avec laquelle ils s'adapteraient à leur classe. Les résultats indiquent que les enseignantes considèrent que les jeunes d'âge normal s'adapteront plus facilement que ceux qui entrent précocement à l'école (un an plus jeune que l'âge normal). Le fait que ces derniers n'ont pas la maturité sociale nécessaire à la vie en classe est souvent mentionné en commentaire. Encore une fois comment peut-on conclure qu'il s'agit là d'attitudes négatives ?

On mentionne encore l'étude de Pegnato et Birch (1959) indiquant que les enseignants n'identifieraient dans leur classe que 50% des élèves au Q.I. supérieur à 130. Pourtant, si on ramenait la limite du Q.I. à 120, ou si on tenait compte de la marge d'erreur du résultat au Q.I., on obtiendrait sans doute des résultats forts différents.

Les affirmations des auteurs apparaissent grandement exagérées par rapport aux données soumises en preuve. Les faits à l'appui de la thèse contraire nous semblent plus convaincants. Nous n'en mentionnerons que quelques-uns, puisque nous aurons l'occasion de revenir, sur ce que l'on désigne, à l'instar de l'étude de Rosenthal et Jacobson (1971), comme l'effet Pygmalion.

D'abord, l'étude de Rubenzer et Twaite (1979), auprès de plus de 2000 enseignantes et enseignants des ordres préscolaire, primaire et secondaire révèle une opinion positive face à la mise sur pied de services spéciaux pour les enfants dits doués, voire même une perception déformée qui tend à exagérer les difficultés rencontrées par ces élèves.

La seconde étude, qui s'attarde plus spécifiquement aux perceptions que les enseignantes et les enseignants ont de leurs élèves a été conduite auprès d'enseignantes du préscolaire et du primaire de la région parisienne. On a demandé à 33 enseignantes de classer leurs élèves (près de mille) selon l'échelle suivante : attirant, sympathique, indifférent, antipathique, répugnant. Les enfants jugés attirants ou sympathiques sont généralement des élèves qui ont de bons ou très bons résultats scolaires ; à l'inverse 76% des mauvais ou très mauvais élèves sont cotés antipathiques ou répugnant (Zimmermann, 1982). On pourra toujours prétendre que bons élèves et élèves doués ne sont pas synonymes ; tout indique pourtant que la corrélation entre les deux est très élevée.

Cette étude nous apprend autre chose. Les qualificatifs positifs sont davantage attribués aux enfants de cadres alors que ce sont surtout des jeunes immigrés qui reçoivent les cotes négatives. À résultats scolaires identiques, l'origine sociale des élèves influence l'opinion des enseignantes ainsi la moitié des bons et très bons élèves de milieu favorisé sont qualifiés d'attrayants, alors que cette proportion n'est que de 25% à résultats scolaires comparables, chez les enfants d'ouvriers et de 20% chez les jeunes ouvriers. Au Québec, une recherche de Madeleine Aubin (résumée dans Horth, 1986) qui s'attarde à la pratique quotidienne de deux enseignantes du préscolaire, indique aussi que ces pratiques seraient plus favorables aux enfants déjà socialement favorisés.

Tout indique que les enseignantes et les enseignants perçoivent favorablement les élèves qui réussissent bien à l'école. Que certains élèves qui pourraient bien réussir soient mal perçus en classe cela est fort possible, car plusieurs facteurs soit sociaux, tels le sexe, l'origine sociale et ethnique, soit personnels marquent les attitudes et les attentes des enseignantes et des enseignants. Nier cette réalité, ce serait refuser le fait que l'enseignement est une pratique sociale. L'accepter, c'est déjà un premier pas pour la transformer.

Nos dirigeants de demain ?

Toute conception de l'éducation s'appuie sur une vision de la société dans laquelle elle s'insère et suppose un projet social pour l'avenir.

À ce chapitre, les promoteurs de la douance proposent une philosophie profondément méritocratique : la hiérarchie sociale serait basée sur le mérite lié aux dons et c'est pour cela qu'il faudrait consacrer toutes les ressources éducatives possibles aux enfants dits doués et talentueux. S'ajoute à cela une mystification qui présente ces enfants comme ceux qui demain pourraient comprendre les problèmes sociaux et les résoudre. La crainte du génie perdu s'expliquerait par sa grande valeur sociale.

Nous avons choisi quelques extraits qui illustrent à quel point ces conceptions philosophiques inspirent la « douance ».

- « ...ne pas réussir à aider les enfants doués à atteindre leur potentiel est une tragédie sociale, dont l'ampleur est difficilement mesurable mais qui est sûrement majeure. Comment pouvons-nous évaluer la perte que constituent une sonate non écrite et un médicament non découvert, l'absence de perspective politique ? » (Gallagher, 1985, p.4).

- « ...ces derniers (les enfants doués) pourront sûrement, dans le futur, apporter une contribution beaucoup plus valable au bien de la communauté, lorsqu'ils deviendront les scientifiques, les artistes, les enseignants et les leaders de la prochaine génération » (Vernon, 1977, p.2).
- « Réellement, ce sont seulement les étudiants doués et talentueux d'aujourd'hui qui deviendront les dirigeants politiques de demain, les chercheurs médicaux, les artistes, les écrivains, les ingénieurs innovateurs et les hommes d'affaires » (Davis & Rim, 1985, p.2).
- « L'avenir de notre pays, la surveillance de notre nation et de notre mode de vie dépendent des valeurs, des comportements, des habilités analytiques et de la créativité que l'on retrouve chez les enfants et les jeunes qui forment les 20% de la strate supérieure des aptitudes mentales » (État de Californie, cité par Weiler, 1978, p.185).
- « En tout cas, lorsqu'on parle des voies possibles de l'évolution future de l'homme je crois bien qu'on en oublie une, majeure et qui éclate à tous les yeux... Cette voie, les enfants surdoués nous la montre, bien qu'ils n'en soient pas conscients eux-mêmes » (Chauvin, 1975, p.207).
- « Alors qu'une petite minorité (peut-être seulement un ou deux pour cent) d'individus grandement doués ont permis l'avancement de la civilisation, la grande majorité fut capable d'assimiler les conséquences de ces acquis » (Jensen, 1969, p.89).

On voit ici poindre le mythe peu rassurant de la race des Seigneurs destinée à mener l'humble troupeau des humains vers un progrès sans fin. Seigneurs, moins par le sang ou le rang, que par les dons. Dans tous les cas, l'hypothèse de base est la même : les plus intelligents doivent occuper le sommet de la hiérarchie sociale puisqu'ils sont les meilleurs (Bert, 1978, p.64). Les « dirigés » eux devraient sans doute accepter leur position en reconnaissant leur infériorité naturelle. Il s'agit là d'un projet politique auquel nous ne nous sentons nullement obligés de souscrire.

À cela, on ajoute que seuls quelques spécialistes doués seraient en mesure de résoudre les problèmes politiques et sociaux. Protéger l'environnement, promouvoir le désarmement nucléaire, combattre la faim dans le monde, répondre aux besoins fondamentaux de la population ne sont pas des décisions à laisser à quelques personnes sous prétexte qu'elles seraient des experts plus capables que les autres, d'en saisir la portée. Il s'agit de décisions politiques qui doivent être prises démocratiquement.

De plus, « *l'idée selon laquelle la prospérité d'un pays dépend avant tout de ses élites paraît fautive en regard de l'histoire* » (Bert, 1978, p.64). Au Québec, l'élite de la grande noirceur a surtout favorisé la prospérité de quelques grands capitalistes étrangers. L'essor économique des années soixante a profité non pas d'une éducation réservée à une élite, mais d'une plus grande démocratisation de l'éducation. On peut donc défendre la thèse contraire et affirmer que l'atteinte par tous les jeunes d'une formation de base solide conduirait bien plus à l'avancement de l'économie et de la société.

Quant au « *génie assassiné* », l'argumentation repose sur deux prémisses qui sont loin d'être certaines : on pourrait identifier dès l'enfance ceux qui contribueront à l'avancement de la société et ce sont des services spéciaux qui vont permettre l'actualisation de leur potentiel. Or, « *il n'est pas du tout évident que ceux qui à l'âge adulte contribuent de façon significative à façonner notre culture partagent certaines caractéristiques particulières lorsque enfant* » (Bull, 1985a, p.4).

Il y a au contraire de nombreuses évidences à l'effet que plusieurs personnes éminentes n'auraient pas été identifiées comme douées à l'enfance, ni par leurs enseignants, ni par leurs pairs, ni par eux-mêmes (Agassi, 1985, p.52). La liste pourrait être longue : Freud, Van Gogh, Gauguin, Faraday, Beethoven, Churchill, Picasso, Einstein, Bertrand Russell, etc. Gauguin et Van Gogh n'ont commencé à peindre qu'à l'âge adulte et n'ont guère été appréciés de leur vivant. Haydn n'a pas reconnu le talent d'un Beethoven qui était son élève. Newton et Edison étaient loin d'être des premiers de classe.

Einstein fut même jugé un peu idiot à l'enfance. « *Mes parents se firent du souci parce que j'ai commencé à parler relativement tard, et ils avaient consulté le médecin à ce sujet* » (cité par Hoffmann, 1975, p.21). Ses débuts à l'école ne seront guère plus prometteurs. « *Je n'étais ni particulièrement bon ni particulièrement mauvais élève. Ma grande faiblesse était le manque de mémoire, surtout pour les mots et les textes.* » (ibid., p.25). Il sera refusé une première fois à l'école polytechnique de Zurich, ce n'est qu'après deux échecs que sa thèse sera acceptée et on lui retournera son texte sur la relativité soumis à l'appui de sa candidature comme professeur en le qualifiant d'incompréhensible.

Certains tenteront de concilier ces faits avec leurs hypothèses. Ce seraient des créatifs (Chauvin, 1975) ou encore des doués « *discordants* » (Kramer, 1983). On pourra encore y voir la preuve que le « *génie* » est souvent méconnu par l'école et en conclure qu'une intervention

particulière est nécessaire (CSE, 1983 ; Larivée, 1980). Nous croyons plutôt que le développement des individus est un processus complexe et que rien ne permet d'identifier dès l'enfance les personnes qui contribueront particulièrement à l'avancement des connaissances ou de la démocratie.

Par ailleurs, « *On trouve dans le modèle méritocratique une confusion entre trois types d'échelles hiérarchiques : celles liées à l'enseignement ; celles liées à la qualification professionnelle, celles enfin qui sont liées à l'argent* » (Schiff, 1982, p.50). Les études sur la mobilité sociale au Québec, en France et aux États-Unis indiquent en fait que la hiérarchie sociale a peu à voir avec la hiérarchie scolaire ou la hiérarchie du Q.I.

Aux États-Unis, selon certaines études, la transmission du statut économique et social d'une génération à l'autre opère surtout via des mécanismes non cognitifs (Bowles & Gintis, 1977). Ainsi, [...] *un enfant dont la famille se situe dans les 10% les plus riches, a 25 fois plus de chances d'arriver au sommet de la hiérarchie socio-économique qu'un enfant des 10% des familles les plus pauvres, même lorsque les enfants ont tous deux un Q.I. moyen* » (Lewontin et al., 1985, p.116).

En France, l'étude de la mobilité sociale démontre que « *quand les fils ne sont pas dans la même catégorie socio-professionnelle que leurs parents, ils sont dans une position adjacente* » (Heurteaux, 1983, p.11). Si la transformation de la structure sociale amène des déplacements, c'est surtout dans les classes moyennes que ça bouge. La grande masse, elle, est plutôt immobile. « *En 1953 comme en 1977, 50% des hommes nés dans la classe dirigeante avaient la même position à quarante ans. Dans les trois quarts des cas, les ouvriers sont fils d'ouvriers* » (ibid, p.12).

En fait, la méritocratie des dons sert avant tout de paravent idéologique aux inégalités sociales et à leurs conséquences. « *Dans une société stratifiée, en effet, la répartition des individus de chaque nouvelle génération dans la structure sociale ne se fait pas au hasard ; elle ne résulte pas d'une loterie. La position atteinte [...] dépend au contraire étroitement de son milieu d'origine* » (Thélot, 1982, p.2).

À moins qu'une révolution sociale ne transforme radicalement nos sociétés, on peut prévoir que ce sont principalement de jeunes garçons de familles aisées qui occuperont à l'âge adulte le sommet de la hiérarchie sociale et non ceux dits les plus doués. C'est la conclusion à laquelle en arrive Thélot (1982) après avoir examiné en détail la situation française : « *En se plaçant dans*

cette situation artificielle où l'on ne fournirait qu'un antécédent de la trajectoire des individus pour parier sur leur position actuelle, il vaudrait mieux fonder ce pari sur leur origine sociale ou leur position en début de vie active que sur leurs études » (p.151).

Au Québec, l'analyse des données concernant la mobilité sociale démontre également que *« le taux d'hérédité ou de reproduction sociale est supérieure au taux de mobilité, c'est-à-dire que les statuts socio-professionnels demeurent largement liés à l'origine sociale »* (Mellouki & Ribeiro, 1983, p.128). Cela ne veut pas dire que l'éducation n'est pas un facteur important de mobilité ; elle l'est, en particulier pour les jeunes d'origine modeste. Mais comme nous le verrons dans la section suivante la sélection scolaire est profondément marquée par les inégalités sociales.

2. Tous sont égaux, mais certains sont plus égaux que d'autres

Dans les années soixante, la réforme des systèmes éducatifs de la grande majorité des pays capitalistes fortement industrialisés proposait un ensemble de mesures susceptibles de favoriser l'égalité des chances. Les inégalités sociales devant l'éducation étaient jugées aussi insupportables du point de vue de la productivité que du point de vue de l'équité (Forquin, 1980), ce qui explique le consensus des différents groupes sociaux autour des objectifs proposés.

Au fur et à mesure que les multiples disparités dans l'accès à l'enseignement s'atténueront au cours des années soixante et soixante-dix, les inégalités dans les performances scolaires et en particulier toute la question de la différenciation sociale de l'échec scolaire deviendront l'objet de préoccupations (Forquin, 1982).

L'égalité des chances inspirera des politiques éducatives qui, en consacrant des ressources supplémentaires à certains groupes sociaux, viseront à corriger les inégalités constatées. On comprend mal que les promoteurs de la douance s'appuient aujourd'hui sur ce même principe pour justifier leurs revendications.

Ils affirmeront que les enfants dits doués représentent un autre sous-groupe exceptionnel dont le développement optimal est étouffé par l'absence de services particuliers, que les motifs invoqués pour le soutien aux enfants en difficulté valent également pour ceux qui se retrouvent à l'autre extrémité de la courbe normale, qu'il y va du respect des différences.

Il faut retourner aux idéologies éducatives de la fin du XIX^{ème} siècle, renier les acquis sociaux et éducatifs des vingt-cinq dernières années pour accepter sans broncher un tel

détournement de principes. La liberté et l'égalité servent à justifier les inégalités, à favoriser les plus favorisés.

Si le discours est celui de l'égalité des chances, tous les faits confirment que les programmes spéciaux mis en place viennent renforcer les inégalités scolaires existantes. Car celles-ci sont loin d'être disparues. Naître fille, vivre dans un milieu pauvre, appartenir à une minorité ethnique sont toujours des barrières face au devenir scolaire et social. Certains vont jusqu'à justifier ces injustices par infériorité biologique ; les autres se contentent de fermer les yeux devant l'évidence. Il n'est de pire aveugle que celui qui ne veut pas voir.

2.1 Retour à la case départ

La question de l'égalité des chances ne se pose pas dans toutes les sociétés ; elle exige qu'existe une certaine mobilité sociale. Ainsi, elle n'a pas sa place dans les sociétés où la position du père détermine celle du fils. Mais, même à l'intérieur d'un système social donné, ce qu'on entend par égalité des chances évolue.

Au XIX^{ème} siècle, lors de la mise sur pied de l'école publique, on entendait par égalité des chances, une éducation relativement gratuite jusqu'à un certain niveau, un curriculum commun et ce, à l'intérieur d'une même localité. Le concept reflétait néanmoins la structure de classes des sociétés. Par exemple, aux États-Unis, les enfants de la classe supérieure fréquenteront des écoles privées alors que les Noirs du Sud, à cause du caractère féodal de la société rurale méridionale, n'auront pas accès à l'éducation. En Angleterre, la scolarisation se réalisera dans deux systèmes parallèles (Coleman, 1968).

On considère que chacun doit tirer profit au maximum de ses capacités innées et on trouve normal que les classes dominantes recèlent les meilleures aptitudes. Lévesque (1979) qualifie de conservatrice cette conception de l'égalité des chances. Si elle prévaut au XIX^{ème} siècle, elle n'a pas disparue pour autant ; elle réapparaît en Angleterre, à la fin des années soixante alliées à une critique virulente de l'égalitarisme en éducation. « *Le système scolaire, dira-t-on, qui applique le même traitement à tous favorise une plus grande inégalité que l'école élitiste. Dans un tel système, chaque individu [...] ne peut développer ses aptitudes particulières de façon maximale* » (Lévesque, 1979, p.20). On reconnaît ici des arguments qui sont repris par les promoteurs de la douance.

Mais pour que chaque individu puisse développer « *ses aptitudes* », encore faut-il que les barrières économiques, géographiques, ethniques, etc. disparaissent. Le succès scolaire ne devrait plus dépendre de facteurs sociaux externes, mais seulement des aptitudes de chacun. On parle alors d'une conception libérale de l'égalité des chances (Lévesque, 1979 ; Bélanger, 1975). C'est cette conception qui, au Québec, inspirera le rapport Parent. Si tous les enfants ont accès à un même enseignement public, de même qualité, le succès ne dépendra alors que des possibilités de chacun.

Les nombreux travaux sociologiques des années soixante vont rapidement mettre en lumière la distance entre les objectifs et vont rapidement mettre en lumière la distance entre les objectifs et les résultats observés. Aux États-Unis, le rapport Coleman révélera que Les Noirs de toutes les régions obtiennent des résultats inférieurs à ceux des jeunes Blancs et que dans les États du Sud ceux-ci chutent de façon dramatique entre la première et la douzième année (Coleman, 1968). En France, en Angleterre, au Québec on constatera que le milieu social d'origine marque profondément le vécu scolaire des jeunes. Bref, l'égalité des chances aura peu transformé les inégalités.

L'objectif deviendra, dans une perspective plus radicale, d'assurer l'égalité des résultats entre les différents groupes sociaux. Non pas que chaque individu doive obtenir les mêmes résultats, mais que les résultats moyens des divers groupes (selon l'origine ethnique, sociale, etc.) soient comparables. « *On songe alors à l'égalité des chances dans le sens d'un traitement inégal, c'est-à-dire en favorisant les moins favorisés. C'est l'optique sur laquelle se fonde le mouvement de la pédagogie compensatoire* » (Lévesque, 1979, p. 22).

Récemment, Goodlad (1984), après avoir constaté la différenciation de l'enseignement selon les voies d'apprentissage, proposait d'élargir le concept d'égalité des chances à l'égalité d'accès au savoir présenté. « *De plus en plus, l'enjeu sera de savoir si les élèves, comme conséquence des écoles qu'ils fréquentent ou des classes auxquelles ils sont assignés, ont un accès égal au savoir* » (p.131).

L'égalité des chances apparaît cependant à plusieurs comme un mythe dans une société qui est profondément inégalitaire. Certains y préféreront la notion d'égalisation des chances qui se veut un processus dynamique, un acte politique et social qui tente de réduire les inégalités (Schwartz, 1977). Selon cette conception « *une école n'est égale que si, finalement, elle est inégale, si elle consacre davantage d'argent, de maître et de moyens à ceux qui sont en*

difficulté » (p.63). L'égalisation des chances rejoint la pédagogie de compensation, mais elle la déborde en ce sens qu'elle la conjugue à un projet social plus égalitaire.

Pour d'autres, l'égalité des chances serait en conflit avec le rôle de légitimation de la structure économique que remplit le système d'éducation (Bowles & Gintis, 1977). Ce serait un mythe car « c'est l'égalité des conditions à l'école conçue indépendamment des conditions en dehors de l'école » (Lurçat, 1976, p. 62).

Historiquement, le problème de l'égalité des chances scolaires évolue donc au rythme du concept d'égalité. « *Aux nombreuses et très fortes inégalités entre les citoyens, les politiques sociales constituent une réponse qui s'exprime par des programmes de redistribution ou d'aide* » (Cherkaoui, 1986, p. 93). Il n'est pas surprenant que, dans une période où les politiques sociales sont attaquées de plein front par les néo-conservateurs, que certains retournent à une conception néo-conservatrice de l'égalité des chances.

Lévesque (1979) concluait son bref historique de l'évolution du concept d'égalité des chances en écrivant qu'elle s'inscrivait « *incontestablement dans une démarche de progrès social* » (p. 25). Cette conclusion était sans doute valide à l'époque. Mais les acquis sociaux ne le sont jamais de façon absolue et si la conception néo-conservatrice recueille davantage d'appui, les principes à la base de la démocratisation scolaire pourraient être relégués aux oubliettes.

2.2 Un détournement de principe

Pour les promoteurs de la douance, le concept d'égalité des chances sera détourné de son contenu social pour être ramené à un contenu strictement individuel : ¹

- « *Cette garantie [celle de l'égalité des chances] semble promettre intrinsèquement que l'on procurera le soutien nécessaire aux enfants doués et talentueux afin qu'ils puissent développer leur potentiel inné* » (Davis & Rim, 1985, p. 2).
- « *Notre système économique et politique est fondé sur des principes démocratiques. L'école, selon ces principes, est censée favoriser l'égalité des chances en permettant à tous les enfants de développer leur plein potentiel. Il est alors anti-démocratique de refuser aux enfants doués le droit à des expériences éducatives appropriées à leur niveau de développement* » (Clard, 1983, p. 132).
- « *...des groupes identifiables d'enfants aux aptitudes élevées existent, et des mesures de différentes natures sont nécessaires pour assurer l'égalité des chances* » (Ward, 1962, p. 66).

- « *Le système uniformisé d'éducation apparaît être un frein à la mobilité sociale et à l'expression des talents. Il perpétue l'injustice et l'inégalité des chances* » (Terrassier, 1981, p. 39).
- « *La réalité est la suivante : l'appariement des individus et des rôles professionnels n'est pas équitable en quelque sens que ce soit. Nous pouvons tout au plus espérer que le véritable mérite, à égalité des chances, soit la base du processus naturel d'appariement* » (Jensen, 1969, p. 15).
- « *Dans l'optique démocratique, l'égalité des chances comporte deux aspects : tous les niveaux de la société sont accessibles à quiconque indépendamment de la position sociale des parents ; le développement de dispositions génétiques différentes appelle des milieux différenciés [...] tenir compte de l'inégalité génétique contribue à augmenter l'égalité des chances* » (Larivée, 1980, p. 15).
- « *L'entreprise d'égalisation des chances qui vise le développement optimal des aptitudes de chaque personne s'adresse aussi de façon évidente aux enfants doués et talentueux* » (MEQ, 1985, p. 32).

Personne ne s'objectera à ce que l'ensemble des élèves puissent acquérir la meilleure formation possible. Les recherches sociologiques ont cependant mis en évidence les multiples facteurs sociaux qui constituent autant de barrières à l'égalité des chances. Ces multiples inégalités sociales devant l'enseignement seraient désormais masqués, comme avant les années soixante, par des différences d'aptitudes individuelles. Comme le souligne Schiff (1982), l'arbre des différences individuelles sert à cacher la forêt des inégalités sociales.

Certains retournent même carrément à la conception conservatrice de l'égalité des chances qui prévalait au XIX^{ème} siècle alors que les inégalités sociales étaient perçues comme naturelles et qu'on prétendait que des capacités génétiques différentes exigeaient une éducation différente. L'égalité des chances est ainsi détournée de son contenu social pour servir de justification aux inégalités scolaire. Pour paraphraser Orwell, on considère que tous sont égaux, mais que certains, de par leurs dons, sont plus égaux que d'autres.

Tout laisse penser que ce n'est pas le développement maximal de chacun que l'on recherche, mais seulement celui de quelques-uns. « [...] *crier au scandale parce que l'égalisation des chances limiterait la liberté de quelques-uns est pour le moins osé, si l'on songe*

d'autres que le système actuel la dénie totalement à un grand nombre d'autres » (Schwartz, 1977, p. 36). Car l'école actuelle est encore loin d'assurer une véritable égalité des chances.

2.3 Les inégalités sont encore nombreuses

Dès le primaire, et tout au long du processus de scolarisation, les jeunes de milieu pauvre et de minorités ethniques sont marginalisés par l'école. Ils sont davantage en situation d'échec, ils se retrouvent en proportion anormalement élevée chez les jeunes en difficulté, ils sont plus que d'autres dirigés vers les secteurs de formation courte et en conséquence, ils sont peu représentés dans les formations universitaires.

Ainsi, en France, selon une enquête réalisée en 1975 par le ministère de l'Éducation le taux d'échec scolaire au primaire ne se répartit pas de manière aléatoire par rapport à l'origine sociale des élèves ; il frappe beaucoup plus massivement les enfants des milieux populaires (Forquin, 1982). Lorsque l'on définit l'échec par le fait d'être en retard d'au moins une année à l'entrée en sixième (équivalent du secondaire 1) on constate, comme l'indique le Tableau 2, qu'alors que 59 % des enfants d'ouvriers sont en situation d'échec, c'est le cas de seulement 21% des enfants de cadres.

Plus on avance, plus l'écart s'agrandit. Lors des premières bifurcations (en 4^{ème}, l'équivalent du Secondaire 3), toujours selon les données officielles, 95 % des enfants dont les parents sont cadres ou de professions libérales demeurent dans la voie royale, alors que cette proportion est seulement de 38 % pour les enfants de familles ouvrières. À l'Universitaire, les proportions sont respectivement de 58 % et 4,6 %. Bref, l'inégalité des chances est passée d'un facteur 2,5 (95/38) au milieu du secondaire à un facteur 12 (58/4,6) à l'Université (Schiff, 1982).

TABLEAU 2

Profession des parents	Pourcentage d'échecs chez les enfants
Salariés agricoles	67 %
Ouvriers	59 %
Employés	42 %
Artisans ou commerçants	40 %
Cadres	20 %

Tiré de Schiff (1982), p. 106.

Si l'on se place du point de vue des aptitudes, mesurées par un test de Q.I., on constate que ce sont surtout les aptitudes des jeunes de milieu populaire qui sont sacrifiées et ce, sans tenir compte du fait que le Q.I. sous-estime largement leurs possibilités. Schiff (1982) a évalué ainsi à près de 90 % le pourcentage des enfants d'ouvriers « *doués* », selon les tests, qui sont exclus des études supérieures. « *Commençons d'abord par éliminer cet énorme gaspillage, après on verra* », (p. 183).

Au Québec, le ministère de l'Éducation ne dispose pas de données selon l'origine sociale ; au MEQ, on vient à peine de prendre conscience qu'il y a deux sexes dans l'espèce humaine. Un ensemble de données de diverses sources permet néanmoins de tracer un portrait assez semblable :

- Une étude conduite par la CEQ en 1973 révèle que plus de 80 % des enfants dits inadaptés provenaient des classes populaires (CEQ, 1974).
- Une recherche menée par l'INRS-Éducation constate que « *ce sont les familles de manœuvres, de journaliers ou d'ouvriers, ainsi que celles des propriétaires de petites entreprises ou de cultivateurs qui sont exposées à voir leurs enfants orientés vers la voie pratique (83, 1 %), vers le professionnel court (92,8 %) et vers le professionnel long (89,5 %) ; par contre, ces enfants ne représentent que 57,8 % de notre groupe de travail* » (Hardy, 1981, p. 12).
- Au milieu des années soixante-dix, « *55 % des jeunes d'origine sociale supérieure sont inscrits dans la voie enrichie comparativement à 34 % d'origine sociale inférieure* » (Assogba, 1984, p. 154).
- Si, en moyenne, 9 % des fils et des filles d'ouvriers qui terminent leur Secondaire V se rendent à l'université, ce pourcentage s'élève à 44 % pour les fils et filles de cadres supérieurs et professionnels (Massot, 1979).

- Quant aux filles, elle « *continuent* » à être massivement concentrées dans un éventail très limité d'options liées au secrétariat, à la santé et à l'éducation » (CSE, 1984, p. 4).
- Le Tableau 3 démontre l'écart considérable qui existe toujours dans l'obtention d'un diplôme selon l'origine sociale. Deux fois plus de jeunes d'origine sociale inférieure que de jeunes d'origine sociale supérieure (28 % contre 13 %) ont un diplôme inférieur à un certificat d'études secondaires alors que trois fois plus des derniers (16 % contre 5%) obtiennent un diplôme universitaire.

TABLEAU 3

Dernier diplôme obtenu selon l'origine sociale Chez les francophones (en %)					
Ori. Soc.	Moins d'un CES	CES	DEC	Bac et +	Autres
Inf.	28	42	19	5	6
Moyen	19	43	24	8	6
Sup.	13	33	31	16	7

Tiré de Roberge, 1979, p. 18.

La réalité américaine n'est guère différente. Par exemple, même pour un Q.I. identique, on trouve de 2 à 6 fois plus de garçons d'origine sociale supérieure que d'origine sociale inférieure fréquentant l'Université (Sewell & Shah, cité par Mellouki & Ribeiro, 1983). Les jeunes Noirs sont largement surreprésentés dans es filières courtes, mais peu présents à l'Université.

De nombreuses théories explicatives ont été développées par les sociologues de l'éducation pour expliquer ces inégalités. On reconnaît généralement que tant des facteurs reliés au milieu social d'origine (motivation face à l'école, aspirations scolaires, conditions de vie, etc.) que des facteurs propres à l'institution scolaire, soit d'ordre culturel, (thèmes, valeurs et registres de langage proches de ceux des milieux favorisés, dévalorisation des acquis des jeunes de milieu populaire, etc.), soit d'ordre structurel, expliquent ces injustices. Les mesures proposées pour corriger ces injustices vont de mesures compensatoires jusqu'à un changement radical de mode de production, en passant par des transformations majeures du fonctionnement du système éducatif (abolition des voies cul-de-sac et des pratiques discriminatoires, etc.). Aucune de ces

théories explicatives, d'horizons idéologiques pourtant très variés, ne supporterait la thèse que le développement de services spéciaux pour les enfants dits doués contribuerait à l'égalité des chances.

2.4 Un facteur d'accroissement des inégalités

Les programmes spéciaux pour les enfants dits doués, loin d'assurer une plus grande égalité des chances, pourraient au contraire accroître les inégalités. Pour le moment, on ne dispose que de données américaines sur le sujet, mais toutes indiquent qu'être garçon, blanc et nanti augmente de façon importante la probabilité d'avoir accès aux programmes particuliers mis en place. Une étude de Barbe (1956), menée dans la région de Cleveland auprès de 456 enfants doués ($Q.I. \geq 120$), indique que la majorité des sujets provenaient de la classe moyenne supérieure. En Californie, en 1976, malgré des mesures spéciales pour les doués défavorisés, 7,2 % provenaient de minorités ou de défavorisés alors que la population scolaire californienne comptait 35% de non Blancs (Baer, 1980).

Les filles sont également sous-représentées dans ces programmes (Terrassier, 1981), en particulier dans les programmes scientifiques (Vernon, 1977). Dans le programme Study of Mathematically Precocious Youth (SMPY), on retrouve huit fois plus de garçons que de filles et ceux-ci « *proviennent d'une famille où les parents ont une éducation plutôt élevée* » (Benbow & Stanley, 1983, p. 10). En Israël, le responsable des programmes pour enfants doués au ministère de l'Éducation affirme que 60 % à 70 % des enfants doués sont des garçons (Bert, 1981).

Ces faits sont d'ailleurs reconnus par la grande majorité des promoteurs de la douance. « *Les faits sont nombreux indiquant que les écoles ont échoué dans l'identification et le développement de la douance et du talent chez diverses minorités ethniques et raciales et chez les enfants de familles pauvres* » (Passow, 1972, p. 490). On dira encore que « *compte tenu de différences culturelles et langage, les enfants désavantagés économiquement et culturellement sont rarement identifiés comme doués* » (Davis & Rim, 1985, p. 273).

Même en élargissant la notion de douance et en accordant une attention particulière aux jeunes des minorités ethniques, l'inégalité demeure. Une étude conduite à Rockville au Maryland en 1979-80 constata que la proportion de jeunes Blancs fréquentant les programmes pour enfants doués était de 9 % alors qu'elle n'était que de 3 % chez les jeunes Noirs et les jeunes hispanophones. L'année suivante, on décida d'élargir le concept de douance à environ 20 % de

la population et on invita le personnel à accorder une attention spéciale aux jeunes des minorités ethniques : 28 % des jeunes Blancs furent identifiés comme doués contre 12 % pour les Noirs et les hispanophones. Les auteurs conclurent : « *Malgré les efforts [...] pour inclure les étudiants des minorités[...], ceux-ci, particulièrement les Noirs et les hispanophones ne sont pas choisis pour participer à ces programmes en proportion représentative* » (Gross & Frechtling, 1983, p.11).

On pourra reconnaître à Barbeau (1956), dans son étude pour la CECM, d'avoir eu raison de s'inquiéter des objections que soulèveraient «*les unions ouvrières et les groupes sociaux [...] surtout quand l'on s'apercevra que ces classes sont plus nombreuses dans les milieux choisis et plus à l'aise* ».

Les interprétations retenues pour expliquer ces faits sont souvent fort contestables. Pour certains «*tout le monde admettra qu'il y a des enfants noirs doués, et probablement plusieurs autres enfants, dont les aptitudes n'ont pas été développées ou reconnues, bien que la proportion totale soit plus faible que celle des enfants blancs doués* » (Vernon, 1977, p. 34). Pour d'autres des différences génétiques expliqueraient ces inégalités (Benbow & Stanley, 1983). Pour d'autres encore (Terrassier, 1981 ; Larivée, 1980 ; Chauvin, 1975), en examinant les chiffres bruts, il faudrait plutôt constater que finalement il y plus d'enfants d'ouvriers chez les doués que d'enfants de cadres. On oublie de préciser ici que c'est en nombre absolu et non en proportion. Empruntons l'image de Schiff (1982) : c'est comme on disait que la masse des revenus des ouvriers est du même ordre que celle des gros commerçants, en oubliant de diviser cette masse par le nombre d'individus de chaque catégorie.

S'appuyer sur l'égalité des chances pour justifier des mesures particulières pour les enfants dits doués est donc contestable. Les inégalités scolaires marquent encore profondément les jeunes de certains groupes ou de certains milieux et la mise sur pied de ces programmes pourraient venir renforcer ces inégalités tant par le recrutement de clientèles que par les explications déterministes que l'on donne de la douance (Ziarko, 1986).

On ridiculisera le point de vue de ceux qui critiquent les fondements et les conséquences de services particuliers pour les enfants dits doués sur l'égalité des chances. Il s'agirait d'un absurde préjugé démocratique (Chauvin, 1975), d'un égalitarisme qui refuserait les différences individuelles (CSE, 1983, Comité Douance, 1982, MEQ, 1985). Ces critiques envers l'égalité

comme uniformisation, comme refus de prendre en compte les différences rejoignent celles portées envers la démocratie que certains qualifient de médiocratie (Skrzypczak, 1981).

Nous affirmerons avec Schwartz (1977) que le but de l'éducation n'est plus d'uniformiser les individus que de figer chacun dans sa différence érigée en destin individuel. Les enfants qui ont toujours prioritairement besoin de soutien sont justement ceux qui vivent des conditions économiques difficiles, dont la culture et le vécu sont peu pris en compte par l'école, qui sont en conséquence rejetés et marginalisés. Il est inadmissible et désastreux de se détourner de ces priorités sous prétexte du respect des différences.

2.5 Un parallèle douteux

Les sophismes ont souvent un certain succès. En voici un qui sert de support à la douance : les enfants en difficulté et les enfants doués se retrouvent aux deux extrémités du continuum des aptitudes ; les enfants handicapés ont droit à des services spéciaux.

Il serait en effet raisonnable d'assumer que les arguments en faveur des programmes pour les enfants handicapés de bas âge devraient également s'appliquer aux enfants doués (Karnes, 1983) ; tout comme les règles budgétaires prévoient l'attribution d'allocations supplémentaires au chapitre de l'enfance en difficulté elles devraient en prévoir pour la douance (CSE, 1983) ; on chercherait à répondre aux besoins spéciaux de certains enfants, que ces besoins découlent de handicaps ou de dons (Barbe & Renzulli, 1981) ; l'éducation des enfants doués serait une obligation, comme celle des personnes handicapées (Ward, 1985) ; les budgets consacrés à cette nouvelle clientèle exceptionnelle seraient dans un esprit de justice distributive (Gagné, 1986a). Voir aussi Clark, 1983, p. 138 ; Chauvin, 1975, p. 7 ; Terrassier, 1981, p. 23 ; Larivée, 1980, p. 16).

Les principes qui inspirent la distribution des ressources éducatives dans les sociétés à tradition libérale conduisent à distribuer équitablement ces ressources. On admet cependant que des ressources supplémentaires puissent être consenties à certains groupes particulièrement dans le besoin, soit pour des raisons sociales, soit à cause de certains handicaps.

Les enfants dits doués sont-ils particulièrement dans le besoin ? Toutes nos données indiquent au contraire que les enfants de milieu favorisé sont surreprésentés dans le groupe des enfants doués et que, dans l'ensemble, l'école régulière peut, sans ressources supplémentaires, répondre à leurs besoins. Consacrer des budgets spéciaux à ce groupe précis ce n'est ni aider un

groupe particulièrement dans le besoin, ni tenter de corriger certaines injustices. Ce serait au contraire donner des ressources supplémentaires à un groupe déjà favorisé par le système social et par le système scolaire. Nous partageons la conclusion de Bull pour qui, selon la stricte tradition libérale « ... *des programmes spéciaux pour les doués ont des conséquences matérielles qui [...] contredisent les valeurs de la tradition libérale. En particulier, ces programmes distribuent des ressources publiques pour des réalisations personnelles et sociales d'une manière qui ne peut être justifiée* » (1985b, p. 32).

La défense de droits particuliers devrait en principe impliquer que légalement on puisse éventuellement faire reconnaître l'existence de tels droits. Baer (1980) a procédé à une revue des principaux cas soumis aux diverses cours américaines concernant le respect des droits de certaines minorités. Par exemple, en 1974, la cour fédérale donnait raison à un groupe de parents hispanophones qui accusaient leur commission scolaire de ne pas fournir les services nécessaires à leurs enfants ; la cour condamna la commission scolaire à mettre sur pied des programmes bilingues ; en 1972, la cour ordonnait à une autre commission scolaire d'admettre à l'école des enfants handicapés qui s'y voyaient refuser l'accès.

Dans l'ensemble, la cour a reconnu certains droits à des minorités lorsque le fonctionnement du système scolaire avait pour effet soit de leur interdire l'accès physique à l'école, soit de les marginaliser faute de tenir compte de certaines particularités. Ce n'est pas du tout le cas des enfants doués. Baer conclura d'ailleurs sa revue en affirmant que « *la situation des enfants doués ne devrait pas cependant être comprise comme parallèle ou même similaire à celle des enfants handicapés ou des enfants bilingues* » (1980, p. 622). On pourrait au contraire voir des parents de minorités ethniques tenter de faire interdire de tels programmes étant donné que leurs enfants y sont fortement sous-représentés.

Qui plus est, le développement de ces nouveaux services pourrait se faire au détriment des sommes consacrées aux groupes les plus démunis. Évidemment, on s'en défend. « *[...] le fait de privilégier une clientèle ne signifie nullement la mise à l'écart des besoins des autres élèves. Une priorité retenue peut avoir préséance sur d'autres mais ne les balaie pas pour autant [...]* » (Comité Douance, 1982, p.20). Pourtant, comme le reconnaissent certains, le développement de ces services va devoir se faire à partir d'un réaménagement des ressources existantes (Ouellet, 1983), ce qui signifie que des ressources seront transférées de la masse vers une minorité, ce qui questionne sérieusement l'efficacité sociale de tels programmes (Harvey, 1983).

D'ailleurs, les restrictions budgétaires imposées depuis quelques années ont déjà occasionné une diminution des services tant aux enfants en difficulté que dans les milieux économiquement faibles. Les budgets spéciaux consacrés aux écoles dites défavorisées sont passés de 14\$ millions à 9\$ millions entre 1980 et 1986. Dans plusieurs commissions scolaires, on a réduit le nombre d'orthopédagogues, de psychologues ; partout on a procédé à l'intégration des enfants en difficulté sans soutien adéquat (CEQ, 1984). Le nombre de classes de préscolaire 4 ans et 5 ans temps plein pour les jeunes de milieu pauvre et pour les jeunes immigrants a été réduit de façon importante. Seule la mobilisation de nombreux groupes a empêché à l'automne 1986 le gouvernement du Québec de réduire l'aide alimentaire aux enfants des écoles primaires du milieu pauvre. Plus largement, c'est l'ensemble des élèves qui a vu les services éducatifs diminuer par suite de l'accroissement de la tâche de travail des enseignantes et des enseignants et de la réduction du personnel dans tous les secteurs.

La situation est semblable aux États-Unis. Les programmes de nutrition, incluant les programmes en milieu scolaire, ont été réduits de 12\$ milliards et les budgets du Chapitre 1 (pour les milieux économiquement faibles) n'ont pas augmenté depuis 1979-80, malgré l'inflation et un accroissement tragique de la pauvreté (Lewis, 1985).

Bref, que l'on se place sur le plan des principes généralement acceptés par notre société ou sur le plan légal, le fait que des services particuliers soient consentis aux enfants en difficulté ou handicapés ne justifie en rien des services spéciaux pour les enfants dits doués. De plus, alors que les budgets consacrés à l'éducation fondent comme neige au soleil, comment peut-on justifier des budgets supplémentaires pour une clientèle déjà choyée ?

2.6 Une recherche qui en dit long

Nous avons voulu vérifier encore plus précisément certaines affirmations de promoteurs de la douance en scrutant le cheminement, tout au long du primaire, d'une cohorte d'enfants dits doués. Nous avons aussi cherché à connaître les caractéristiques socio-économiques des enfants identifiés comme doués et talentueux.

Il n'était pas question d'entreprendre des recherches à long terme, étant donné l'urgence de la situation. Il nous était par ailleurs difficile, au moment où nous avons amorcé la présente réflexion, de procéder à des études de cas, le phénomène étant encore très nouveau et le nombre de programmes mis sur pied étant peu élevé. Nous avons plutôt opté pour l'utilisation de

données déjà existantes dont la validité et la représentativité étaient reconnues.

En collaboration avec le Centre de recherche en développement économique de l'Université de Montréal (CRDE), Mme Régine Pierre de l'université Laval a procédé, à notre demande, à diverses analyses à partir de la banque de données créée à l'occasion de l'évaluation de l'Opération Renouveau de la CECM (Pierre, 1987).

Cette banque de données a été constituée à partir d'un échantillon de 36 écoles primaires de la CECM, soit 12 écoles pour chacune des trois catégories de milieu socio-économique. À l'intérieur de chaque école, la classe a constitué l'unité d'échantillonnage, c'est-à-dire que les données étaient recueillies auprès de tous les enfants d'une classe et de leurs parents. Une collecte de données a été effectuée pendant chacune des trois années du projet (1979, 1980, 1981) ; on disposait déjà de données pour l'année précédente. L'échantillon total était initialement de 1 370 élèves ; en raison des données manquantes, l'échantillon final a été ramené à 590 élèves.

Il était possible, à partir de cette banque de données, d'établir une cohorte d'enfants doués, d'étudier leurs caractéristiques socio-économiques et de scruter leur cheminement tout au long du primaire, soit de la deuxième à la sixième année. Les résultats démontrent clairement que plusieurs des affirmations des promoteurs de la douance sont sans fondement. On trouvera ici un résumé du rapport de cette recherche. (Pierre, 1987).

Le critère du fonctionnement intellectuel (Q.I.) en deuxième année a servi à identifier les enfants dits doués. Ce choix s'est appuyé à la fois sur des considérations théoriques et pratiques. Cette donnée était fournie par la banque du CRDE d'une part et, d'autre part, il s'agit, comme nous le verrons au chapitre suivant, d'un critère largement utilisé dans la sélection de cette clientèle. Nous avons retenu les 20 % des élèves obtenant les résultats les plus élevés au test de fonctionnement intellectuel en deuxième année comme formant le groupe des élèves dits doués. Cette proportion correspond à la proportion de la population scolaire reconnue généralement comme la population douée dans les écrits québécois sur le sujet.

Le comportement et les caractéristiques scolaires de ce sous-groupe ont été comparés à ceux d'un sous-groupe moyen (60 % des élèves) et à ceux d'un sous-groupe (20 % des élèves les plus faibles).

Le premier objectif était de vérifier l'existence de relations entre le fonctionnement intellectuel et le milieu socio-économique tel que défini par le niveau de loyer, le revenu parental, le niveau de scolarité du père et de la mère. Les résultats indiquent que l'on trouve davantage

d'enfants dits doués qui proviennent de milieux plus aisés et que le niveau de scolarité de leurs parents est plus élevé. Ils ont également une perception plus positive d'eux-mêmes selon les résultats à un test d'image de soi. Par contre, contrairement aux affirmations souvent répétées, ces enfants s'absentent moins de l'école que ne le font les enfants des deux autres sous-groupes d'élèves.

Des analyses statistiques ont été utilisées afin d'évaluer également les variables qui affectaient le fonctionnement intellectuel (F.I.) des élèves entre leur deuxième et leur sixième année. On observe que les variables impliquées varient selon le sous-groupe étudié. On observe ainsi que :

- Pour le sous-groupe faible, le nombre de jours d'absence et la perception de l'image de soi ont une influence statistiquement significative, quoique relativement faible sur le F.I. mesuré en sixième année ;
- Pour le sous-groupe moyen, le F.I. en 6^e année est influencé de façon significative par le F.I. en 2^e année, par le taux d'absentéisme, par l'image de soi, par les attitudes parentales et par la scolarité de la mère. Dans ce cas, il y a donc un ensemble de facteurs qui peuvent influencer le développement de l'enfant ;
- Pour le sous-groupe d'enfants doués, seule la variable fonctionnement intellectuel en 2^e année a une influence significative. Cela signifie que le développement intellectuel de ces enfants, tel que mesuré par le F.I., n'est pas affecté par des facteurs scolaires ou extra-scolaires.

Ces résultats nous permettent de conclure qu'au cours de leur scolarité primaire, ce sont les enfants des sous-groupes moyens et faibles qui risquent de voir leur fonctionnement intellectuel perturbé si les conditions du milieu scolaire ont des effets négatifs sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, les attitudes de leurs parents, leur motivation telle que reflétée par le taux d'absentéisme. Ce n'est pas le cas du sous-groupe d'enfants doués.

Un deuxième objectif visait à vérifier les relations existantes entre le F.I. en deuxième année et le rendement scolaire au cours du primaire. Les analyses effectuées devaient permettre de vérifier le niveau de sous-performance des différents sous-groupes étudiés.

Bref, il est faux de prétendre que les enfants doués sous-performent à l'école primaire. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de cas d'individus sous-performants dans ce dernier sous-groupe, mais qu'il s'agit là davantage d'une exception.

L'auteure conclut que *«contrairement à ce que prétendent les tenants du mouvement pour*

la douance..., les enfants dits «doués » ne subissent pas de préjudices dans le système scolaire : leur rendement académique est nettement meilleur, leur motivation, telle que mesurée par le taux d'absentéisme est meilleur et leur niveau d'estime de soi, tel que manifesté par les résultats au test d'image de soi et par la mesure des attitudes parentales, est plus élevé.

Par contre, les enfants des deux autres groupes semblent beaucoup plus sensibles aux variations du milieu, ce qui permet de craindre que l'introduction de mesures spéciales pour les enfants dits «doués » qui risqueraient de modifier ce milieu pourraient avoir des effets négatifs sur leur comportement et sur leur rendement scolaire ». (Pierre, 1987, p. 31).

C'est dire que si des mesures devaient être prises pour assurer que l'école primaire montréalaise permette à tous les enfants de développer au maximum leurs capacités, c'est d'abord aux élèves moyens et faibles qu'elles devraient s'adresser. Des mesures particulières à l'intention des enfants dits doués pourraient, par contre, grever encore davantage le développement des autres élèves.

En résumé

À la défense de services particuliers pour les enfants dits doués, les promoteurs de la douance invoquent que ces enfants sont négligés par l'école actuelle, ce qui conduirait plusieurs d'entre eux à l'ennui au désintérêt, à la sous-performance, à l'abandon scolaire, voire, pour les plus radicaux, à la délinquance et au suicide. Tout ces talents « *non développés* » seraient des génies perdus pour une société qui devrait plutôt voir en eux ses leaders de demain capables de régler tous les problèmes ; il faudrait donc leur consacrer des ressources particulières qui leur assureraient un développement optimum.

D'une part, le drame est monté de toutes pièces ; d'autre part, les fondements se révèlent fort fragiles.

Par exemple, de nombreuses études réalisées au Canada, aux États-Unis et en France montrent que les élèves qui sous-performent à l'école sont surtout ceux provenant des milieux pauvres et des minorités ethniques ; que les décrocheurs se caractérisent par une origine sociale modeste, des difficultés scolaires, une faible scolarité des parents, qu'ils proviennent massivement de la voie allégée, du secteur professionnel et des milieux défavorisés. Le tout est fort différent du portrait-type de l'enfant « *doué* ».

Pour peu qu'on aille voir ce qu'il en est, on s'aperçoit que les enfants dits doués ne sont pas plus ceux qui sous-performent le plus. Ils s'ennuient peut-être autant que les autres à l'école, même si tout indique qu'ils sont avantageusement perçus par les enseignantes et les enseignants.

Quant à savoir s'ils sont vraiment les leaders de demain, mieux vaudrait parier sur leur situation socio-économique actuelle que sur leur Q.I.

Naître fille, vivre dans son milieu pauvre, appartenir à une minorité ethnique sont toujours des barrières face au devenir scolaire et social. Les élèves identifiés comme doués et talentueux, pour leur part, ne constituent pas un groupe particulier dans le besoin. Leur consacrer des budgets spéciaux ne servirait pas à corriger certaines injustices. Ce serait au contraire donner des ressources supplémentaires à un groupe déjà favorisé par le système social et le système scolaire.

Références

- Agassi, J. (1985). The myth of young genius. *Interchange*, 26 (1), 51-61.
- Assogba, Y. A. (1984). Le paradigme des effets pervers et de l'inégalité des chances en éducation. *Les cahiers du LABRAPS*, 1(3). Québec : Université Laval.
- Baer, N. A. (1980). Programs for the gifted: A present or a paradox? *Phi Delta Kappan*, 61 (9), 621-623.
- Barbe, W. B. (1956). A study of the family background of the gifted. Dans W. B. Barbe & J.S.Renzulli (1981), *Psychology and education of the gifted*. New York: Irvington Publishers.
- Barbeau, G. L. (1956). *L'éducation spéciale du surdoué à l'école primaire-élémentaire*. Montréal : CÉCM.
- Bélanger, P. W. (1975). L'école polyvalente : ses indices sociaux. Dans P. W. Bélanger & G. Rocher, *École et société au Québec* (pp. 339-366). Montréal : Hurtubise, HMH.
- Benbow, C., & Stanley, J. C. (1983). *Academic precocity: Aspects of its development*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Bert, C. (1978). Les surdoués. *Le Monde de l'Éducation*, 44, 58-65.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bull, B. L. (1985). Eminence and precocity: An examination of the justification of education for the gifted and talented. *Teachers College Record*, 87 (1), 1-19.
- Caouette, C. E. (1985). L'abandon scolaire : une réaction inadaptée à l'inadaptation de l'école. *Revue des échanges de l'AFIDES*, 4, 41-45.
- CEQ. (1974). *École et lutte de classe au Québec*. Québec : CEQ.
- Chauvin, R. (1975). *Les surdoués*. Paris : Stock.
- Cherkaoui, M. (1986). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France, Col. Que sais-je? No2270.
- Clark, B. (1983). *Growing up gifted*. Columbus: Charles E. Merrill.
- Clifton, R. A., Perry, R. P., Parsonson, K., & Kryniuk, S. (1986). Effects of ethnicity and sex on teachers' expectations of junior high school students. *Sociology of Education*, 59, 58-67.
- Coleman, J. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38 (1), 7-23.

- Comité sur la douance. (1982). *Assises théoriques et propositions d'aménagement organisationnels et pédagogiques pour assurer des services éducatifs de qualité aux élèves doués et talentueux*. Québec : MEQ.
- Conseil scolaire de l'Île de Montréal. (1984). *Détermination du degré de défavorisation des unités de planification scolaire du conseil scolaire de l'île de Montréal et classification des écoles primaires selon leur degré de défavorisation*. Montréal : CSIM.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1983). *La place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués ou talentueux dans une école secondaire en quête d'excellence*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : CSE.
- Crespo, M., & Michelena, J. (1976). *Structure académique et inadaptation scolaire à la CÉCM*. Montréal : CÉCM.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1985). *Education of the gifted and the talented*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Deshaies, G. (1984). Doué tais-toé! *L'Actualité*, mai, 48-56.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Records*, 87 (3), 356-373.
- FCSCQ. (1975). *L'école abandonnée*. Québec: FCSCQ.
- Fine, M. (1986). Why urban adolescents drop into and out of public school? *Teacher College Records*, 87 (3), 410-429.
- Forquin, J.-C. (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. *Revue française de pédagogie*, no 59, 52-75, N0 60, 51-70.
- French, L. F. (1981). The highly intelligent dropout. Dans W.B. Barbe et J. S. Renzulli, *Psychology and education of the gifted* (3th ed., pp. 492-493). New York: Irvington Publishers.
- Gagné, F. (1986). Les jeunes doués ou talentueux dans les écoles. Dans *Les actes des États généraux sur la qualité de l'éducation : Exposés des personnes-ressources* (pp. 472-476), Québec.
- Gallagher, J. J. (1985). *Teaching the gifted child*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goolad, J. I. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.

- Gordon, M. T. (1996). A different view of the IQ achievement gap. *Sociology of Education*, 49 (49), 4-11.
- Gould, S. J. (1982). *Le pouce du panda*. Paris : Grasset.
- Gross, S., & Frechting, J. A. (1983). *Screening and rescreening for the gifted and the talented program: 1980-1981 and 1981-1982 school years. Montgomery County public schools, Rockville, MD. Document ERIC ED 247 314.*
- Hardy, M. (1981). *Caractéristiques des étudiants du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Harvey, V. (1983). La douance??? *L'Alliance*, 21 (2), 32-35.
- Hawley, W. D. (1985). False premises, false promises: The mythical characters of public discourses about education. *Phi Delta Kappan*, 66-67 (3), 183-187.
- Heurteaux, M. (1983). Réussir dans la vie, La mobilité sociale. *Le monde de l'éducation*, no 93, 10-21.
- Hoffman, B. (1975). *Albert Einstein, créateur et rebelle*. Paris: Seuil.
- Hort, R. (1986). *L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation*. Pointe-au-Père : Les Éditions de la mer.
- Houle, R., Montmarquette, C., Crespo, M. &, Mahseredjian, S. (1983). *Évaluation de l'opération Renouveau centrée sur les rendements en français et en mathématiques et sur l'image de soi des élèves : résultats sur la première, la deuxième, la quatrième et la cinquième année du primaire (période 1979-1981)*. Université de Montréal : centre de recherche en développement économique.
- Jackson, E. N., Famiglietti, J., & Robinson, H. B. (1981). Kindergarten and first grade teachers' attitudes toward early entrants, intellectually advanced students, and average students. *Journal of the Education of the Gifted*, 4(2), 132-142.
- Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39 (1), 1-123.
- Karnes, M. B. (1983). *The undeserved. Our young gifted children*. Reston, VA: Council for exceptional children.
- Kossack, A. (1980). District court's ruling on nonstandard dialects needs cautions interpretation. *Phi Delta Kappan*, 61 (2), 617-619.

- Kramer, A. (1983). The gifted child as a freak, giftedness as handicap. Dans B. Shore (Éd.), *Face to face with giftedness* (pp. 91-110). New York, Trillium Press.
- Lajoie, S. P., & Shore, B. M. (1981). Three myths? The over-representation of the gifted among dropouts, delinquent and suicides. *Gifted Child Quarterly*, 25, 138-141.
- Larivée, S. (1980). Les handicapés par le haut : les surdoués. *Revue canadienne de psychoéducation*, 10 (1), 3-23.
- Leclerc, C. (1985). *Un petit rapport bien populaire*. Québec : MEQ, Direction de la recherche.
- Lévesque, M. (1979). *L'égalité des chances en éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Lewis, A. C. (1985). Young and poor in America. *Phi Delta Kappan*, 67 (3), 251-252.
- Lurçat, L. (1976). *La maternelle : une école différente?* Paris : CERF.
- Maisonneuve, D. (1984). *Les abandons scolaires. Une mesure du phénomène*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Mann, D. (1986). Can we help dropouts : Thinking about the undoable. *Teachers College Records*, 87 (3), 307-323.
- Massé, P. (1980). *Recherche théorique et analyse de certaines activités concernant les enfants doués et talentueux*. Montréal, Québec : CÉCM.
- Massot, A. (1979). *Cheminement scolaire dans l'école québécoise après la réforme. Les cahiers d'ASOPE*, V, Québec : Université Laval.
- Mellouki, M., & Ribiero, M. (1983). L'éducation: facteur de mobilité ou de reproduction sociale? Dans R. Cloutier, J. Moisset & R. Ouellet, *Analyse sociale de l'éducation*. Québec : Boréal Express.
- Miller, A. H. (1982). *School based program options for gifted secondary students with a review of the literature and existing programs*. Vancouver: Educational Research Institute of British Columbia.
- MEQ. (1985). *Les élèves doués et talentueux à l'école. État et développement*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Passow, (1972). The Gifted and the disadvantaged. Dans W. B. Barbes et J. S. Renzulli (1981, 3^e éd.), *The psychology and the education of the gifted* (pp. 483-491). New York: Irvington Press.

- Pegnato, C. W., & Birch, J. W. (1959). Locating gifted children in junior high schools – A comparison of methods. *Exceptional Children*, 25, 300-304.
- Pierre, R. (1987). *Deux recherches québécoises sur la douance au Québec*. Québec : CEQ.
- Reich, C., & Young, V. (1975). Patterns of dropping out. *Interchange*, 6 (4), 6-15.
- Rosenthal, R. A., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.
- Rubenzler, R. L., & Twaite, J. A. (1983). Attitudes of 1200 educators toward the education of the gifted and talented: implication for teacher preparation. *Journal for the Education of the Gifted*, 2(4), 202-212.
- Schiff, M. (1982). *L'intelligence gaspillée*. Paris : Seuil.
- Schwartz, B. (1977). *Une autre école*. Paris : Flammarion.
- Sister Josephina. (1960). Teachers' reactions to gifted pupils. *Gifted Child Quarterly*, 42-44.
- Skrzypczak, J.-F. (1981). *L'inné et l'acquis. Inégalités «naturelles» - Inégalités sociales*. Lyon : Chronique sociale.
- Terrassier, C. (1981). *Les enfants surdoués*. Paris : Les éditions ESF.
- Thélot, C. (1982). *Tel père, tel fils? Position sociale et origine familiale*. Paris : Dunod.
- Tuttle, F. B. (1983). *Gifted and talented students*. Washington D.C.: National Education Association.
- Vernon, P. E., Adamson, G., & Vernon, D. F. (1977). *The psychology and education of gifted children*. London: Methuen.
- Vincent, S. (1983). Les principales objections que soulève la prise en charge de l'éducation des enfants doués et talentueux. *Apprentissage et Socialisation*, 6 (3), 182-189.
- Ward, V. S. (1962). Basic concepts. Dans W. B. Barbe & J. S. Renzulli, *Psychology and education of the gifted* (pp. 66-76). New York: Irvington Publishers.
- Weiler, D. (1978). The alpha children : California's brave new world for the gifted. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 185-187.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yewchuk, C. (1984). Changing the view of gifted education. *Education Canada*, 24 (4), 10-13.
- Zamangadeh, D., & Prince, R. (1978). *La sélection non verbale à l'école*. Paris : Éditions ES.
- Ziarko, H. (1986). *La douance : l'urgence d'un débat*. Notes de recherche No 2. Québec : CEQ.
- Zimmermann, D. (1982). *La sélection non verbale à l'école*. Paris : Éditions ES.