

LES ENFANTS INTELLECTUELLEMENT PRECOCES, EGAUX MAIS DIFFERENTS ?

Eric DUBREUCQ

Professeur de philosophie en IUFM - Basse Normandie

Je voudrais introduire mon propos d'aujourd'hui par une petite anecdote. Lors d'une discussion, à l'occasion d'une journée où Mme Monnier (membre de l'AFEP et professeur au Collège du Cèdre) avait eu la gentillesse de venir parler aux professeurs des écoles stagiaires de l'IUFM de Basse-Normandie des difficultés des enfants intellectuellement précoces j'ai entendu employer un curieux argument. Nous en étions à la mention du test de Wechsler (le WISC-III) et l'objection, consistant à dénoncer ce test comme non scientifique, tenait en deux points. Il serait impossible (voire scandaleux) d'affirmer que certains enfants sont plus "doués" que d'autres, car cela prêterait le flanc à la possibilité de la discrimination (le mot « eugénisme » est même parfois prononcé). De plus, il serait avéré que ce test est non-scientifique (les arguments du Prof jacquard, sur lesquels je reviendrai tout à l'heure, sont alors employés à titre de preuve). Or, à ma grande surprise, ayant rétorqué que le même test était pratiqué pour détecter les enfants souffrant de graves retards, je me suis entendu rétorquer que ce n'était pas la même chose et que le test était valable dans ces cas-là. Je trouverais plus cohérente une négation générale et absolue de la validité des tests de QI dans *tous* les cas (le cas se présente parfois). Mais, dans cette anecdote, c'est le caractère irrationnel de l'incrédulité sur les tests de QI qui me paraît remarquable: ce test serait au fond valable pour les QI faibles et moyens, mais non pour les QI élevés, un peu en somme comme un thermomètre dont on commencerait à se défier pour peu qu'il indique une fièvre trop élevée...

L'idée que je voudrais avancer aujourd'hui est que ce type de difficultés, qui fait que tel ou tel professeur sera plus ou moins réticent à admettre qu'un enfant est plus rapide et plus brillant qu'un autre, et donc, par exemple, à accepter un saut de classe, s'explique par des raisons d'ordre éthique. C'est dans l'éthique contemporaine que se trouve une bonne partie des raisons de la réticence vis-à-vis des EIP et non pas, pas seulement en tout cas, dans une connaissance insuffisante du problème des EIP. Je ne veux pas dire qu'il serait inutile de "former" les jeunes enseignants à ce thème. Mais il me paraît assez évident que la difficulté n'est pas seulement de type théorico-pratique, c'est-à-dire dire qu'il ne suffit de défendre les droits de la science pour prescrire à l'action les voies de sa réussite. Les raisons de la méfiance opposée aux tests de QI sont liées aux conceptions morales et politiques qui en ont accompagné l'invention.

1. *Raisons d'une méfiance : brève histoire de la mesure de l'intelligence.* Un bref aperçu de l'histoire au cours de laquelle la psychométrie s'est développée permet d'éclairer la nature de ces méfiances. Il n'est que d'ouvrir le petit livre publié par A Binet, inventeur des premiers tests de mesure de l'intelligence, et son élève Th. Simon, *La Mesure de développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*¹. Th. Simon a rédigé, pour l'édition de 1928, un « avant-propos » dans lequel il retrace l'histoire de l'invention de ce test.

¹ A. Binet et Th. Simon, *La Mesure de développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*, Editions Bourrellier, (11^eéd.) Paris, s. d. (1961).

Th. Simon était «interne à la Colonie d'enfants arriérés de Perray-Vaucluse » dont A. Binet avait la responsabilité. Le problème de Binet était alors de déterminer les «corrélations qui doivent exister entre le développement physique et le développement mental », de mener une « étude des signes physiques de l'intelligence». Bref, ses premières recherches (1899-1901) portaient sur la «céphalométrie», l'établissement des rapports entre «le volume de la tête et le degré d'intelligence ». Le problème rencontré par Binet est celui de déterminer les « écarts d'intelligence qui [existent] entre les sujets dont il [prend] les mensurations] »²: raison pour laquelle lui et son élève vont entreprendre de produire des outils de mesure de l'intelligence. Les premiers tests de QI sont ainsi nés d'une double intention : permettre une étude et un diagnostic plus efficace des arriérations, de façon, à terme, à venir en aide aux enfants des écoles « rendus incapables de suivre leurs condisciples par insuffisance de moyens intellectuels »³, d'une part, étudier l'intelligence en général, d'autre part.

L'extension de l'étude des cas pathologiques - les « enfants anormaux »⁴- aux cas normaux et à la mesure de l'intelligence permet de comprendre l'articulation de ces deux dimensions dans l'œuvre de Binet.

Celle d'une part, d'une mesure quantitative de l'intelligence, qui classe les individus les uns par rapport aux autres, en les inscrivant dans une échelle : la courbe de développement de l'intelligence. Celle ensuite des applications de cette méthode. Chargé, au début du XX^e siècle par le ministère de l'Éducation Nationale, de mettre au point des outils destinés à servir à l'orientation des élèves, il élabore, en 1905 et 1908, les premiers tests d'intelligence. Il jette ainsi les bases de ce que l'on appelle de nos jours l'éducation spécialisée, mais s'inscrit également dans le débat qui naît à cette époque sur le droit à l'éducation et la possibilité d'une démocratisation de la scolarité : cette démocratisation sera d'abord une démocratisation de la sélection⁵. Au lieu de sélectionner les parcours scolaires sur un critère d'appartenance et de destinée sociales, il s'agit de fonder l'égalité scolaire sur la sélection des talents, à l'entrée du système éducatif, et sur le concours et la méritocratie, à la sortie. De ces premières études, raconte Th. Simon, s'en sont suivies deux découvertes. Celle tout d'abord d'une variation de rapport entre l'intelligence et l'âge des sujets :

« Reprenant dans les écoles, avec les élèves qui les fréquentent, les épreuves expérimentées déjà avec des enfants anormaux, nous constatons que ces épreuves donnaient précisément des résultats de tous points analogues, à la seule condition de les répéter avec des enfants plus jeunes que les sujets arriérés - et avec des enfants d'autant plus jeunes que la réussite de ces tests caractérisait des sujets dont cliniquement l'intelligence était plus basse. De là à prendre comme nouveau critérium de la signification intellectuelle d'une épreuve de l'âge auquel cette épreuve pouvait être réussie, il n'y avait qu'un pas à faire »⁶

Th. Simon, se félicitant de ce que partout dans le monde - sauf en France ! - cette méthode de mesure ait été adoptée pour déterminer quels enfants relèvent d'un placement en classes spéciales ou en instituts spécialisés⁷, note cependant au passage ce qu'il appelle une « curieuse application » de cette méthode en Amérique :

¹ A. Binet et Th. Simon *La Mesure de développement de l'intelligence*, op.cit, p.7

² A. Binet et Th. Simon, *La Mesure de développement de l'intelligence*, op.cit., p. 8.

³ Voir A. Binet et Th. Simon, *Les Enfants anormaux*, Paris, A. Colin, 1999

⁴ Voir A. Prost, « La démocratisation de l'enseignement », in *Éducation société et politiques*, Paris, Seuil, 2000, pp. 47-62.

⁵ A. Binet et Th. Simon, *La Mesure de développement de l'intelligence*, op.cit., p. 9.

⁷ Voir A. Binet et Th. Simon, *La Mesure de développement de l'intelligence*, op. t., p. 24 (voir ci-dessous)

« Elle était employée à découvrir les sujets dont l'intelligence brillante semblait annoncer un avenir précieux. On essayait de la faire servir, non seulement aux êtres qu'une hérédité malheureuse, oblige à une tutelle spéciale, mais encore à déceler *les enfants sur normaux appelés à devenir les forces vives de la nation*

Pourquoi donc ne réunirait-on pas en effet, comme tout à l'heure les retardés, ces avancés dans des classes qui leur seraient réservées, mais où les maîtres, assurés de la vivacité de leur esprit, de leur promptitude à saisir le sens de leurs paroles, pourraient brûler les étapes ? C'est l'idée qui a présidé à l'établissement des classes dites d'élite. »⁸

Il est évident que l'idée de faire servir les tests d'intelligence à la production des élites dont la nation aurait besoin ne peut que représenter, de nos jours, le péché originel de la psychométrie. La suite du texte de Simon ne fait rien pour arranger les choses. Outre qu'il envisage la possibilité de prendre modèle sur « l'Allemagne, qui a essayé, pour l'admission d'enfants dans ses écoles primaires supérieures, des tests de même ordre », et « de recruter de cette façon les boursiers des lycées ou même de n'ouvrir l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, qu'aux intelligences qu'un examen montrerait aptes à continuer de s'y développer », il ne paraît pas répugner aux thèses des eugénistes⁹. Non point, certes, qu'il entende fonder l'ordre social sur le phantasme d'une sélection enracinée dans la biologie, mais bien qu'à ses yeux les inégalités sociales de rang et de condition puisse être contrebalancées par la mesure objective de l'intelligence...

Dès le départ, donc, et dans la suite de son histoire, la mesure de l'intelligence et la détection des enfants « avancés », de QI élevé, s'est accompagnée d'une question morale et politique, celle de déterminer le type de scolarité qui leur convient dans le contexte d'une société faisant progressivement du mérite et du concours le critère dominant de ses processus de sélection. Une première méfiance, relative au couple égalité/inégalité voit ainsi le jour : si la position sociale dépend en tout ou partie du parcours scolaire, et si les tests d'intelligence, supposant des inégalités naturelles, sont utilisés pour régler l'accès au parcours scolaire, il est évident que la psychométrie peut servir à cautionner des inégalités. Le modèle démocratique classique - sous la III^e République et jusqu'aux années soixante dix - est celui d'une sélection sur le mérite dont le concours et la mesure des dons et talents sont les principes fondamentaux : le critère de la réussite n'est pas l'origine socioéconomique, mais la capacité à engranger diplômes et titres, à suivre des études. La différence ne peut donc pas s'interpréter autrement que comme - au moins potentiellement - un signe d'inégalité : être plus doué que d'autres, ce serait avoir droit à des études ouvrant plus de droits encore...

Mais il est un second axe de méfiance. La prédominance du point de vue scientifique entraîne en effet un privilège conféré à la nature et à la connaissance sur l'individu et de ses droits. *La perception que l'on peut avoir de la personne humaine oscille entre une connaissance de la nature impersonnelle celle qui fait que chacun est un être humain et non un cheval ou une plante - et la reconnaissance de la personnalité singulière de chacun pris individuellement.* Dès lors, pour le regard scientifique, il

⁸ A. Binet et Th. Simon, *La Mesure de développement de l'intelligence*, op. (it., p. 25. Simon cite en note Lewis Ternann, « The Intelligence of School Children » (1919).

⁹ A. Binet et Th. Simon, *La Mesure de développement de l'intelligence*, op. cit., p. 26. Le texte de l'Avant-Propos que nous étudions ici a été écrit en septembre 1921, et Simon le reproduit sans correction ni remarque jusqu'au début des années soixante.

s'agit bien d'inscrire l'enfant dans un parcours scolaire, mais sur la base d'un regard scientifique qui en jauge la nature, car ce n'est pas la personnalité enfantine caractéristique de chaque élève que mesure la science psychologique. Or, pareille perspective diffère de celle des éducateurs qui, dès le départ, la critique en ce qu'elle méconnaît l'individu en sa spécificité.

Tel est, d'autre part, le propre du regard du pédagogue privilégiant l'élève, c'est-à-dire cet individu singulier auquel il a affaire. Il y a là un débat entre deux méthodes¹⁰. Celle des américains, employant des questionnaires uniformes et normalisés, de façon à obtenir des résultats aisément comparables et, sur la base d'un nombre élevé d'observations et de mesures, d'établir des régularités ou des lois statistiques. S'y oppose la volonté philosophique et éducative de placer en principe et au fondement la connaissance de l'individu. R. Thamin, professeur de philosophie, à la suite de H. Marion et comme F. Buisson, juge, par exemple qu'en psychologie, l'individu est la vérité. Binet, qui incarne l'approche expérimentale de type scientifique, n'est pourtant pas totalement étranger au point de vue éducatif, car il prend en 1900 la direction de la « Société Libre pour l'Étude Psychologique de L'Enfant » fondée en 1899 par Ferdinand Buisson (directeur de l'enseignement primaire de 1879 à 1896). Dans cette Société, qui deviendra la société Binet - Simon, se développe une recherche impliquant les instituteurs et prenant les écoliers comme objets d'étude. L'école, à partir de cette époque, va fournir à la psychologie scientifique son terrain d'observation et d'expérimentation de prédilection, dans le temps même que la psychologie proposera aux éducateurs un vaste répertoire d'arguments leur permettant de s'opposer à l'institution scolaire qu'ils jugeront, sur une base scientifique, archaïque ou « traditionnelle ».

Si la psychologie est alliée à la pédagogie, c'est en ce sens qu'elle promet une connaissance de l'individualité de l'élève, sur la base de laquelle les éducateurs entendent pourvoir à l'éducation de chacun. Mais elle entre en contradiction avec cette même intention dès lors que se déploie comme système impersonnel de description et de mesure des propriétés générales de la nature humaine. La différence individuelle s'oppose alors à l'identité de nature, et au couple égalité/inégalité vient se superposer le couple du même et de l'autre, ou, si l'on préfère, de l'identique et de la différence.

2. *Éthique égalitaire, éthique différentia liste et dons naturels.* Les réticences à admettre l'existence d'enfants intellectuellement précoces me paraissent s'expliquer par la difficulté à distinguer deux dimensions, celle de la différence, au nom de laquelle un type de traitement éducatif spécifique et adapté est exigible pour ces enfants, et celle de l'égalité, au nom de laquelle on ne peut que refuser de leur accorder le moindre privilège. Un exemple remarquable de cette confusion nous est fourni ce me semble par l'argumentation à prétention rationnelle du professeur jacquard: c'est avant tout pour des raisons d'ordre moral que ce dernier tient à réfuter la possibilité de mesurer l'intelligence.

¹⁰ Voir D. Ottavi, *De Darwin à Piaget, Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, Paris, CNRS Éditions, 2001, pp. 240-247.

Dans l'anecdote que j'ai racontée en introduction, il est évident qu'il n'est pas seulement question de la scientificité du test de QI. En filigrane du refus d'accorder l'existence aux enfants à haut QI, on peut détecter un jugement d'ordre éthique, quelque chose comme : le test doit être faux parce qu'il ne peut exister d'enfants surdoués, et il ne peut y en avoir parce que cela serait moralement inacceptable. Cela est particulièrement sensible, je crois, dans la manière dont le Prof jacquard veut lier le problème de la mesure de l'intelligence à celui de l'hérédité d'une part, et à celui de l'égalité d'autre part; on ne pourrait, semble-t-il, accorder de validité à la mesure du QI sans tomber dans l'idéologie du don, dans la croyance à l'existence d'individus naturellement supérieurs aux autres¹¹. Je résume les arguments : il se *pourrait* que le test ne mesure rien parce qu'il se traduit par une courbe en cloche et qu'une telle courbe peut être obtenue en rangeant n'importe quel ensemble de mesures prises au hasard ; si l'on admettait que certains enfants sont plus intelligents¹² par nature (= idéologie du don), il faudrait rallier à une position inégalitaire incompatible avec la nécessité morale d'affirmer un égal respect pour toutes les différences.

Par certains côtés, A. jacquard développe des arguments éclairants. Il est évident que, si l'on dit à un enfant qu'il est particulièrement doué, on obtiendra un effet d'assurance et de maîtrise de soi favorable à sa réussite. Mais il est assez évident que ses arguments sont particulièrement faibles sous d'autres aspects. Ainsi par exemple, l'idée suivant laquelle on ne pourrait pas mesurer l'intelligence parce que celle-ci serait un phénomène trop complexe est-elle éminemment suspecte. Non seulement parce que rien n'empêche d'en mesurer correctement et exactement *certain*s aspects sans prétendre en mesurer toute la nature (c'est après tout le cas de la quasi-totalité des mesures scientifiques), mais encore parce qu'on ne voit pas pourquoi la complexité d'un phénomène devrait interdire *a priori*, d'en décrire et d'en mesurer les traits essentiels. L'autre argument qui dénonce la courbe en cloche comme outil formel ne vaut guère plus. De ce qu'il se *peut* qu'une courbe de classement des QI ne mesure rien, il ne s'ensuit pas qu'elle ne mesure rien. Tout d'abord parce que le test de QI ne mesure pas l'intelligence en tant que telle, mais sert 1/ à classer les sujets testés les uns par rapport aux autres à un âge donné¹³ 2/ à l'aide d'un ensemble de questions et d'épreuves qui sont mises à jour pour tenir compte de l'état de la société. Et ensuite parce que les éléments qui sont symbolisés par la quantification de ce test ne sont pas seulement un âge et une « note » obtenue à un test. Derrière le chiffre, si l'on examine la nature des sub-tests et si l'on réfléchit aux raisons pour lesquels les psychologues se sentent tenus *d'interpréter* les résultats des sujets testés autrement que dans les termes binaires vrai/faux ou réussite/échec, on devra conclure que 3/ ce qui est mesuré n'est pas tant l'intelligence que l'emploi d'un certain nombre de capacités de l'esprit. Bref, ce qui est mesuré, ce n'est pas l'intelligence comme faculté subjective de l'esprit, c'est l'aisance de l'usage de certaines capacités variées, relativement à un certain

¹¹Voir par exemple A. jacquard, « Différence et inégalité ou l'idéologie du don », Congrès International de l'AFEP, 30 mars 1996. Les habitués de France Culture peuvent avoir entendu le même propos vers 18 heures en septembre 2001.

¹²De plus, il ne s'agirait pas d'enfants plus intelligents mais seulement « plus rapides » - ce qui, à la limite, n'est pas un signe d'intelligence, mais plutôt du contraire... (voir « Différence et inégalité ou l'idéologie du don »). A quoi l'on répondra que la rapidité n'est que l'un des signes de QI élevé : la curiosité insatiable, l'intuition ou capacité de " deviner " avec peu d'éléments, la précocité. Un enfant qui apprend à lire " tout seul " (c'est-à-dire avec très peu d'indication intuition), en quelques semaines (rapidité), vers l'âge de 5 ans et demi (précocité) et lit ensuite avec avidité tout ce qui lui tombe sous la main (y compris, à 7 ans et demi, la trilogie du *Seigneur des Anneaux*) n'est pas vraiment d'un format courant, et il se pourrait que les arguments du Prof jacquard soient finalement très faibles...

¹³Un sujet dont le QI est de 100 est classé au 50^e rang dans une liste de 100 sujets du même âge que lui.

contexte social, pour résoudre certains problèmes et accomplir certaines tâches ; c'est, pour ainsi dire, le profil intellectuel et comportemental, rationnel et affectif qui est évalué. Le psychologue opère une mesure de type normalisé, certes, mais il observe aussi le sujet et procède à un diagnostic prenant aussi en compte la personnalité et l'individualité de l'individu auquel il a affaire - raison pour laquelle le test de Wechsler ne peut se passer collectivement, raison pour laquelle, lorsqu'il s'agit d'un enfant, on essaie, autant que possible de l'effectuer en dehors de la présence de parents. *Bref, la passation d'un test de QI est tout autre chose qu'un relevé de température ou de tension.*

Dans cette mesure, évidemment, un certain nombre de capacités - la mémoire, le calcul rapide, l'intuition des significations sémantiques - sont socialement et scolairement plus repérables, c'est-à-dire plus utiles que d'autres. Mais, A. Jacquard oublie un peu vite les aspects *qualitatifs* mis en avant par tous les témoignages relatifs aux enfants « précoces » : leur rapidité n'est pas seulement affaire de vitesse dans l'exécution d'une tâche, elle est affaire de brillant, de brio et d'intuition. Que ces capacités soient inégalement réparties dans toute société, c'est un fait irrécusable : certains individus sont plus particulièrement brillants, pendant que d'autres sont fortement déficients. Qu'un certain nombre de ces inégalités soient produites par les inégalités d'éducation, de milieu, etc., c'est tout aussi évident. Mais l'existence de cette inégalité de *répartition sociale* des talents n'interdit pas d'admettre une *différence naturelle* des dons à la naissance. C'est à partir de cette considération que l'on quitte le domaine de la psychométrie pour entrer dans celui de la morale : que certains êtres humains soient, par un accident de la nature, « retardés »¹⁴, nous paraît profondément *injuste*. Alors, de la même manière, nous nous mettons à croire que l'existence d'enfant « surdoués » est, elle aussi, injuste. Les exceptions à la moyenne - déficience ou sur efficacité sont dès lors perçues comme moralement inacceptables, et pour cette raison, on niera leur existence factuelle : parce qu'il ne peut exister moralement d'individus inférieurs ou supérieurs mais seulement des individus égaux, on refuse l'existence d'enfants surdoués. Tout au plus pourra-t-on accepter de voir en eux des individus *différents*. Toute la question est alors de savoir si cette différence peut être reconnue sans que l'on soit obligé de renoncer à l'impératif d'égalité, si l'affirmation de la différence suffit à satisfaire à l'impératif d'égalité.

Je voudrais développer maintenant l'idée suivant laquelle certaines dimensions de l'éthique démocratique - la manière de concevoir l'existence, sa valeur et les relations entre les individus propre aux sociétés démocratiques - sont au principe de la difficulté à admettre la possibilité de l'existence d'enfants intellectuellement précoces. Idée somme toute classique, dira-t-on: il ne fait pas bon, par temps d'égalité, d'être ou de se vouloir supérieur à qui que ce soit... Mais, selon moi, la difficulté est peut-être d'un degré de complexité supérieur. À la conception morale des sociétés démocratiques précédentes, ce que j'ai appelé tout à l'heure une éthique démocratique-méritocratique, sélectionniste voire élitiste, a succédé une autre éthique, celle de la reconnaissance de la singularité et de l'authenticité personnelle. Or, il n'est pas évident que cette conception rende plus facile de porter un regard sur

¹⁴Les psychométriciens situent le plancher de normalité au QI 85. 2,5% d'individus sont classés en dessous de ce seuil. On parle de retard léger pour un QI mesuré entre 50 et 69, de retard moyen entre 35 et 49, de retard sévère entre 20 et 34 et de retard profond en dessous de 20.

les enfants intellectuellement précoces. De sorte que la difficulté pour les enfants en question de trouver leur place dans les institutions scolaires de notre société tient selon moi non pas seulement, mais aussi et peut-être surtout au *regard* éthique que les adultes portent sur eux : non pas que ce regard ne parviendrait pas à les reconnaître dans leur spécificité, mais bien que cette logique de la reconnaissance serait, dans leur cas, poussée à la limite de sa cohérence. Trois axes de réflexion me paraissent généralement s'entrelacer dans les discours tenus sur les enfants intellectuellement précoces : (a) l'affirmation ou la négation de *l'existence* de tels enfants ; (b) l'affirmation ou la négation du caractère scientifique ou objectif de la *mesure* de l'intelligence ; (c) les définitions de la fonction et de la nation de l'institution scolaire. Je propose donc d'y articuler un quatrième niveau de discours : la perception morale ou éthique de la question, ce que nous voulons dire lorsque nous réclamons que ces enfants trouvent *leur juste* place à l'école, qu'on les *reconnaisse* et que l'on tienne compte de leur *singularité*, etc. Non pas que je veuille remettre en cause pareils discours, bien sûr. Mais il importe, me semble-t-il, de ne pas les tenir dans l'ombre et d'en expliciter au contraire les composantes.

Le problème de la reconnaissance des EIP s'inscrit alors dans la problématique plus générale des relations entre institution scolaire et idéaux démocratiques. M. Gauchet explique ainsi¹⁵ la tension fondamentale dans laquelle l'école est prise. (a) D'une part, les convictions démocratiques interdisent de faire jouer les mérites dus à la naissance, à l'argent ou aux distinctions de conditions. Elles réclament donc que la distribution des biens - richesses, positions sociales, etc. soit opérée sur la seule base d'une *mesure* des aptitudes de chacun. La démocratie exige une *commensurabilité* générale des individus. (b) A rebours, et pour les mêmes raisons, les mêmes convictions impliquent une affirmation de la valeur absolue des individus qui les donne pour non interchangeable. Chacun est donc une personne à nulle autre pareille, dont la valeur est ainsi incomparable. Si l'égalité suppose une commensurabilité générale des individus, l'affirmation de la dignité de la personne implique une incommensurabilité fondamentale des personnes. Les individus peuplant les sociétés démocratiques doivent, en d'autres termes, doivent à la fois être tenus pour égaux et différents - ce qui entraîne un paradoxe. On ne voit pas comment s'assurer de leur égalité, ni comment assurer leur égalité, autrement qu'en établissent un ensemble de critères permettant de *mesurer leurs compétences* et, sur cette base, d'opérer une répartition des places et positions sociales convoitées. La compétition sociale demande, pour être égalitaire un processus de mesure de l'individu et de commensuration des individus les uns par rapport aux autres. La note, le concours et le diplôme ont, dans l'espace scolaire, longtemps assumé cette fonction, avant d'être, comme on le sait, contestés au nom du droit de la personne de faire valoir sa Singularité.

Cette tendance à affirmer la valeur de la singularité personnelle est l'une des caractéristiques essentielles de la société occidentale contemporaine. Les traits principaux de cette éthique sont l'authenticité, la découverte de soi et le droit à, comme on dit, être ce que l'on veut¹⁶. L'individu ne s'y conçoit pas seulement comme l'égal de tout autre au sens où tous seraient interchangeables (au sens du « pourquoi lui ? pourquoi pas moi ? »). Il veut s'y affirmer comme une personne à nulle autre

¹⁵Voir M. Gauchet, « L'école à l'école d'elle-même », (1985) in *La Démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002.

¹⁶Ce que le philosophe Charles Taylor appelle l'éthique de la réalisation de soi ; voir *Le Malaise de la modernité*, Paris, éditions du Cerf, 1994.

pareille - idée qui s'incarne dans l'affirmation suivant laquelle l'éducation devrait servir exclusivement à permettre l'épanouissement de chacun¹⁷. À n'en pas douter, le droit et le désir à l'épanouissement sont vite contredits par les nécessités de la compétition et de la sélection des compétences...

Car, dans le même temps, la reconnaissance de la singularité de chaque individu, l'affirmation de ce que chaque personne est différente de toutes les autres et à un droit à faire valoir sa différence, l'interdit justement toute hiérarchisation. Chacun, ayant une valeur incommensurable, refusera d'entrer dans une échelle de mesure - sauf si tous pouvaient occuper le premier rang. Le droit à l'égalité et le droit à la différence, pour le dire autrement, entrent en contradiction. On peut interpréter les différents discours liant, depuis une centaine d'année, la question de la mesure de l'intelligence, l'existence d'enfants « plus doués » et la fonction de l'institution scolaire dans une société démocratique, comme le passage de la première éthique, éthique méritocratique, à la seconde, l'éthique de la reconnaissance et de l'authenticité. Que certains aspects de l'éthique méritocratique qui fait le contexte dans lequel est née la psychométrie soient inacceptables (inégalitaires et injustes), cela n'entraîne pas que la conception actuelle, qui se veut contraire à la précédente, soient plus sensée et plus intelligible.

Il s'ensuit en effet une redoutable confusion entre l'affirmation du droit à la différence et le refus de toute forme de hiérarchisation. Dans cette conception démocratique, on veut bien que tous soient différents, mais à la condition que ces différences soient toutes égales ou équivalentes entre elles - de là l'impossibilité d'admettre, autrement que comme des différences sans importance ou sans réalité, les différences naturelles d'aptitude et de talent. Car, en termes de parcours scolaires, on a bien du mal à séparer la différence caractéristique des enfants à haut QI (ils vont plus vite, ils absorbent une plus grande quantité de savoir, etc.) d'une inégalité (ils pourraient réussir mieux, aller plus vite et plus loin dans leurs études). Autrement dit, si la perception morale contemporaine est encline à accepter que les enfants intellectuellement précoces soient différents, c'est à la condition que, malgré tout, ils demeurent égaux aux autres, et que cette égalité conduise à une identité de traitement, à condition donc, que leur scolarité soit la même - ce qui revient à nier la nécessité d'un traitement différent et à cautionner une sorte de « moyennisation » générale du niveau des études...

¹⁷ Certes, les programmes du printemps 2002 ne font pas mention de la notion d'épanouissement. Mais l'idée ne s'est pas pour autant évanouie