

Globe

Revue internationale d'études québécoises

De l'inégalité des intelligences à la médiation intellectuelle. Effets et enjeux propres à une conception politique du savoir

William-J. Beauchemin, Daniel Blémur, Nadia Duguay et Maxime Goulet-Langlois

Les enjeux du modèle des sociétés du savoir tels qu'ils sont vécus au Québec
Volume 17, numéro 2, 2014

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1036237ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1036237ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Globe, Revue internationale d'études québécoises

ISSN

1481-5869 (imprimé)

1923-8231 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Beauchemin, W., Blémur, D., Duguay, N. & Goulet-Langlois, M. (2014). De l'inégalité des intelligences à la médiation intellectuelle. Effets et enjeux propres à une conception politique du savoir. *Globe*, 17, (2), 45-68. <https://doi.org/10.7202/1036237ar>

Résumé de l'article

Dans cet article se rapportant à une pratique de la philosophie, nous interrogeons un présupposé qui conditionne la distribution des capacités intellectuelles dans nos sociétés contemporaines, dites *du savoir* – en l'occurrence, celui de l'inégalité des intelligences. Que ce soit sur le plan institutionnel (école, université, État) ou sur celui du rapport à soi (autoexclusion, mépris de soi) en passant par les rapports interpersonnels et entre groupes sociaux (non-reconnaissance, exclusion, objectification), il nous semble voir à l'oeuvre dans la société québécoise certains effets négatifs de ce présupposé. Le projet d'une science ouverte et réellement émancipatrice permet de mettre en question ce présupposé. Dans cette perspective, nous proposons une réflexion sur une pratique particulière, la médiation intellectuelle, qui prend non pas l'inégalité, mais l'égalité des intelligences en tant que principe directeur explicite. Nous tâcherons de détailler les diverses dimensions formelles et épistémologiques de cette pratique, en gardant à l'esprit les possibles conséquences d'une telle approche en ce qui a trait au projet d'une science ouverte : une science dont le caractère émancipateur ne se résume pas à ses résultats, mais s'étend également à sa production.

l'évolution de nos sociétés. Mais de quelle nature est cette « place » et quel lien entretient-elle avec la question de l'émancipation ?

Dans cet article se rapportant à une pratique de la philosophie, nous dresserons, premièrement, le portrait de ce que nous appelons une *politique épistémologique*, c'est-à-dire une manière dont certaines relations de pouvoir s'articulent à la question du savoir. Nous tenterons de montrer que cette politique épistémologique est fondée sur la présupposition de l'inégalité des intelligences et défendrons d'abord l'idée que celle-ci structure nos institutions scolaires et scientifiques, soit les lieux de la production et de la transmission du savoir légitime. Nous l'envisagerons ensuite en tant qu'elle exerce des effets transversaux à toute une série de rapports sociaux de domination, de dynamiques oppressives et de figures du mépris. Puis, nous présenterons de manière succincte les influences que cette politique épistémologique peut avoir exercées jusque dans les sciences humaines. Deuxièmement, à la lumière de notre expérience de praticiens-chercheurs en médiation intellectuelle, menée dans le cadre des activités de l'organisme montréalais Exeko, nous explorerons l'idée selon laquelle il serait possible de fonder une démarche épistémologique sur le présupposé inverse, à savoir celui de l'égalité des intelligences. Depuis 2006, Exeko met en œuvre de nombreux projets qui prennent expressément appui sur ce présupposé égalitaire. Il s'agira donc, pour nous, de ramener la question de l'émancipation au cœur même de la production des savoirs, à partir de l'élucidation de la dimension épistémologique de notre pratique : la médiation intellectuelle.

LA CROYANCE EN L'INÉGALITÉ DES INTELLIGENCES ET SES EFFETS

Société du savoir et institutions de l'inégalité

Pour l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'expression « économies fondées sur le savoir » renvoie à la notion des « économies qui reposent directement sur la production, la diffusion et l'utilisation du savoir et de l'information² ». La part croissante des technologies de pointe dans la production manufacturière et dans les exportations, tout comme dans les investissements, l'intensification continue du développement et de l'usage des technologies de l'information et de la communication, l'augmentation de la demande en travailleurs hautement qualifiés ainsi que la proportion croissante de la main-d'œuvre globale dont le travail

✦ ✦ ✦

2. OCDE, *L'économie fondée sur le savoir*, Paris, Éditions OCDE, 1996, p. 7.

consiste à manipuler de l'information³ sont toutes considérées comme des indicateurs de cette évolution déterminée. *Savoir* signifie donc, ici, « moteur de la croissance économique et de la productivité⁴ », c'est-à-dire « capital », que ce soit sous la forme de capital humain (main-d'œuvre qualifiée), d'objet du travail (information à traiter, à collecter, à manipuler), de marchandise produite (savoir à vendre) ou de facteur de production (par l'accroissement de la capacité productive des autres facteurs de production ou leur transformation en nouveaux produits et procédés⁵).

Bien des protestations se sont depuis élevées contre une telle conception du savoir, que ce soit dans le milieu universitaire, politique⁶ ou dans les mouvements sociaux. Les grèves étudiantes de 1996, de 2005 et de 2012, par exemple, dénonçaient « la marchandisation du savoir » sous-jacente à cette conception. À cette marchandisation, elles opposaient la notion d'un caractère essentiellement public du savoir, c'est-à-dire ses propriétés de bien non rival et non exclusif⁷, ou encore sa valeur *en soi*, celle d'un bien dont la finalité réside en lui-même et qui ne peut et ne doit, donc, être détourné au service d'une finalité qui lui serait extrinsèque (comme la croissance économique). Cette dénonciation prenait à bras le corps les enjeux des institutions de l'école et de l'université, logées au cœur de la « société du savoir » et de plus en plus soumises à la pression constante de l'OCDE et des politiques gouvernementales qui s'en inspirent pour en faire des instruments de l'économie du

✦ ✦ ✦

3. Aux États-Unis, près de 45 % de la main-d'œuvre employée travaillait avec de « l'information » en guise de matière première, et ce, dès 1977. Voir Marc Uri PORAT, *The Information Economy. Definition and Measurement*, Washington, U.S. Department of Commerce, 1977.

4. OCDE, *L'économie fondée sur le savoir... op. cit.*, p. 7.

5. *Ibid.*, p. 11. Sur ce point, Karl Marx, dans le « Fragment sur les machines » des *Grundrisse*, avait anticipé ces développements dans la formule suivante : « *Nature builds no machines, no locomotives, railways, electric telegraphs, self-acting mules, etc. These are products of human industry; natural material transformed into organs of the human will over nature, or of human participation in nature. They are organs of the human brain, created by the human hand; the power of knowledge, objectified. The development of fixed capital indicates to what degree general social knowledge has become a direct force of production, and to what degree, hence, the conditions of the process of social life itself have come under the control of the general intellect and been transformed in accordance with it* » (Karl Marx, *Grundrisse*, New York, Penguin Classics, 1993, p. 706). Or, contrairement à l'OCDE, Marx en venait à thématiser la manière dont le savoir général social, ainsi objectivé dans la machine et dans la technique en général, en venait à se dresser contre le travailleur, en lui arrachant le contrôle sur ses conditions de production comme sur la nature même de son procès de travail et en lui imposant les siennes propres – en *pensant* et en *effectuant* le travail à sa place et en le rabattant au rôle de servant de la machine, ce que la réalité contemporaine du travail en usine n'a toujours pas démenti.

6. UNESCO, *Vers les sociétés du savoir*, Paris, Éditions de l'UNESCO, 2005.

7. Un *bien non rival* est un bien tel que son usage ou sa consommation par une personne n'a aucun effet sur la quantité disponible de ce bien pour d'autres personnes (si j'apprends un savoir, il ne restera pas moins de ce savoir pour une autre personne). Un *bien non exclusif* est un bien tel que son usage ou sa consommation par une personne n'affecte pas la possibilité pour une autre personne de consommer ou de faire usage de ce bien (si j'apprends un savoir, rien n'empêche quelqu'un d'autre de l'apprendre aussi). Cette double caractérisation de la notion de bien public est aujourd'hui largement répandue en économie.

savoir et les « aligner sur les besoins du marché », selon la formule dorénavant consacrée⁸. Si cette dénonciation nous semble viser juste, il n'en demeure pas moins qu'elle tend à occulter d'autres enjeux de pouvoir propres au savoir et à ses institutions *en tant que tels*, indépendamment, pour ainsi dire, de la question de son détournement marchand⁹.

Ces enjeux forment ce que nous appelons une *politique épistémologique* propre aux institutions du savoir¹⁰. *Politique* renvoie ici à la configuration générale d'un ensemble de relations de pouvoir immanentes au champ social et aux positions constituées, configuration qui œuvre jusque dans les interactions quotidiennes¹¹, et non aux politiques publiques établies en matière scolaire ou universitaire. Quelle est donc la « politique du savoir », entendue en ce sens, propre à l'institution scolaire ?

Il est généralement admis que l'école et l'université sont des institutions qui ont pour but la *distribution des capacités*, c'est-à-dire d'offrir aux membres d'une société l'accès au même ensemble de capacités cognitives et civiques. Enseignement universel, école obligatoire, accès égalitaire à la maîtrise de la parole et de l'écriture, formation de l'esprit civique nécessaire à l'exercice de la citoyenneté en régime démocratique, tel est le projet fondateur de l'école publique, ou du moins de l'école, telle qu'elle apparaît ou se voit réinventée à l'aube de l'État moderne. Mais qui dit « capacités » renvoie du coup à l'« incapacité » toujours latente, c'est-à-dire, en ce qui concerne l'école, à tous ces enfants et ces adultes qui ne réussissent pas à se conformer aux programmes pédagogiques qui leur sont proposés. La seule existence de ces individus jugés « non conformes » par l'institution scolaire nous impose de prendre nos distances par rapport à cette lecture unilatérale et de nous pencher, tout en réfléchissant à la question de la *distribution des capacités*, sur



8. Le « nouveau rôle [du système scientifique : laboratoires de recherche et instituts d'enseignement supérieur public] [...] doit être de coopérer avec l'industrie pour favoriser le transfert des connaissances et de la technologie » (OCDE, *L'économie fondée sur le savoir...*, op. cit., p. 8).

9. « [Il] est urgent de repolitiser la question [de l'École] – et non dans les seuls termes, infiniment réducteurs, de la résistance à la “marchandisation de l'École”, aussi réelle que soit cette menace » (Charlotte NORDMANN, *La Fabrique de l'impuissance 2. L'École, entre domination et émancipation*, Paris, Éditions Amsterdam, 2007, p. 18).

10. En dessinant les traits d'une telle politique épistémologique, nous nous basons davantage sur des lectures philosophiques des institutions qui lui sont rattachées, lectures détaillées au cours des prochaines pages, plutôt que sur des travaux empiriques. Néanmoins, une prochaine étape consisterait à utiliser le modèle de cette grille de lecture pour mener des investigations empiriques au sein de ces institutions et pour en valider la portée.

11. Pour une lecture des notions corrélatives de « pouvoir » et de « politique » auxquelles il est fait appel ici et qui s'inspirent de la lecture de Michel Foucault, voir notamment : Laurence OLIVIER, « La question du pouvoir chez Foucault. Espace, stratégie, dispositif », *Société québécoise de science politique/Revue canadienne de science politique*, vol. 21, n° 1, mars 1988, p. 83-98.

celle plus épineuse de la *distribution des incapacités*. Il faut donc nous demander si les « exclus » générés par les systèmes scolaires, habituellement pensés en termes d'« échecs » pédagogiques, ne constituent pas également un indice d'une autre fonction de l'institution du savoir, à savoir celle d'une usine à triage du capital humain, une machine à séparer le bon grain de l'ivraie, seul et unique filtre socialement reconnu¹² permettant de distinguer celles et ceux qui sont capables de savoir de ceux et celles qui en sont incapables. Et, en effet, il semblerait, dans le cas de l'école, qu'elle soit cette contradiction en acte : pour Charlotte Nordmann, « elle est à la fois un facteur de *démocratisation* et de *hiérarchisation*¹³ ». C'est sur cette contradiction que reposent les enjeux de pouvoir qui lui sont propres : en assurant à tous l'égalité formelle des chances de l'instruction (tous sont égaux devant l'école, c'est-à-dire devant le maître ou la maîtresse, devant la leçon et devant l'examen), l'école naturalise l'inégalité des résultats¹⁴ et l'inégalité des capacités individuelles qui en serait supposément à la source.

Cette distribution scolaire des capacités et des incapacités a pour corollaire et pour suite évidente la distribution sociale des tâches et des compétences – tâches supérieures de la cognition et de l'intellect, « conception »,



12. Comme nous le verrons plus loin, la distribution des capacités et des incapacités, comme corrélat pratique et comme *effet* de la présupposition de l'inégalité des intelligences, s'étend bien au-delà du seul champ de l'école. Il s'agit tout d'abord d'en saisir la dynamique et les enjeux dans l'instance qui valide cette distribution de manière officielle, à l'échelle de la société tout entière. Que la présupposition de l'inégalité des intelligences ait des effets déterminés dans le domaine de la famille, par exemple, il ne s'agit pas de le nier ; seulement, la famille n'a pas la légitimité qu'a l'école en tant qu'instance décisionnelle. C'est pourquoi nous amorçons l'analyse par l'étude du cas de cette institution exemplaire.

13. Charlotte NORDMANN, *La Fabrique de l'impuissance 2...*, *op. cit.*, p. 13. En dépit des différences entre les modèles pédagogiques français et québécois, nous croyons que les « nouveaux pédagogiques » n'affectent ultimement pas cette fonction de distribution des capacités et incapacités, bien qu'ils puissent tendre à en moduler les effets.

14. C'est en s'appuyant sur les travaux de Pierre Bourdieu et de ses collègues, particulièrement Jean-Claude Passeron, que Charlotte Nordmann peut écrire de l'école qu'elle « est cette institution particulière qui assure la légitimation de la hiérarchie sociale en la faisant apparaître comme l'expression de l'inégalité des capacités individuelles » (Charlotte NORDMANN, *La Fabrique de l'impuissance 2...*, *op. cit.*, p. 13). Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron avaient tâché de démontrer que l'école mobilise, dans l'évaluation des élèves, bien plus et bien autre chose que ce qu'elle fournit en matière d'enseignement ; en effet, l'examen fait appel à l'ensemble du capital culturel et symbolique que l'élève emmène avec lui depuis les dehors de l'école, c'est-à-dire à partir de son environnement familial et social. C'est en consacrant à l'intérieur de l'école ces capitaux inégaux acquis en son dehors que l'école tend à assurer cette fonction de légitimation de la hiérarchie sociale : si le « cancre » échoue, ce n'est pas parce qu'il évolue (peut-être) dans un environnement symbolique et culturel plus pauvre et moins « approprié » aux exigences de l'école que le « bollandé », c'est qu'il est individuellement *moins doué, moins capable* que lui (Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Éditions de Minuit, Paris, 1964 et *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris, 1970). L'UNESCO emploie, de manière plus générale, l'expression de « fracture cognitive » pour se référer à ce « déséquilibre dans la relation au savoir lui-même » lié aux différentes positions dans l'échelle sociale (UNESCO, *Vers les sociétés du savoir...*, *op. cit.*, p. 168).

« direction¹⁵ », et tâches inférieures des mains, des yeux et de la répétition mécanique, « exécution », « application ». Or si ce partage scolaire, aux conséquences sociales et politiques aussi puissantes et inflexibles, est reconnu comme valable, bénéficiant d'une légitimité qui la plupart du temps ne pose pas de problème, c'est qu'il repose sur un présupposé largement partagé, présupposé à caractère politique, celui de *l'inégalité des intelligences et des capacités devant le savoir*. Ce présupposé – ou plutôt cette présupposition, dirions-nous pour mieux en marquer le sens *actif* – est comme l'ombre portée de l'école et se déploie dans l'institution scolaire et ses pratiques à l'insu de leurs acteurs, persuadés de ne s'occuper que de la distribution des capacités, et non de celle, qui en est comme l'envers, des incapacités.

L'école et l'université s'accommodent ainsi parfaitement du principe de l'égalité des chances, qui ne leur est contraire qu'en apparence puisque, comme nous l'avons vu plus haut, c'est précisément parce que « les chances sont égales » devant la leçon, l'examen, voire le savoir en général, que l'inégalité des résultats ne peut s'expliquer que par l'inégalité des *dons* ou des capacités, autrement dit des intelligences. En fait, ce sont même ces institutions qui consacrent socialement la légitimité de cette présupposition, la reconduisant et lui conférant ainsi une effectivité institutionnelle, car c'est en elles, c'est *par* elles que se décide principalement *qui* est capable du savoir, aussi bien de sa jouissance (par une fonction supérieure – et supérieurement rémunérée – dans une division sociale du travail) que de sa production (qui donc peut faire de la science, sinon celui ou celle qui s'en est préalablement montré capable?). La présupposition de l'inégalité des intelligences et des capacités est ainsi à la base d'un *principe d'impuissance* (certaines personnes sont *capables* de science et de savoir, d'autres non) et d'un *principe d'exclusion* (certaines personnes ont *droit* à la science, à en jouir comme à en produire, et d'autres en sont exclues, sinon à titre d'*objet de science*).

Transversalité de la croyance en l'inégalité des intelligences

Cette distribution des capacités et des incapacités, fondée sur la présupposition d'inégalité des intelligences, ne se déroule pas seulement dans le cadre institutionnel du système d'éducation. On peut, au contraire, déceler les mécanismes de cette politique épistémologique, c'est-à-dire de cette manière pour les enjeux épistémologiques et épistémiques de nos sociétés d'être

✦ ✦ ✦

15. On aura reconnu les « travailleurs hautement qualifiés » qui sont à la pointe des actuelles « économies fondées sur le savoir » de l'OCDE.

intimement liés à certaines relations de pouvoir, au sein de plusieurs formes d'interactions sociales, allant de la discussion quotidienne du parent avec l'enfant¹⁶ aux discours politiques relayés dans les médias nationaux¹⁷. La présupposition d'inégalité des intelligences est un principe transversal à la société en ce qu'elle se déploie implicitement au sein d'une majorité de relations de pouvoir économiques, culturelles et institutionnelles¹⁸. Elle peut alors y jouer un rôle de légitimation de ces relations de pouvoir. Par exemple, il devient plus facile de justifier les inégalités économiques si elles sont naturalisées par une supposée inégalité intellectuelle : le passant peut passer sans broncher et sans s'offusquer à côté de la personne en situation d'itinérance qui, on le suppose, n'a pas été assez intelligente pour réussir professionnellement. Ou encore, des animateurs de radio peuvent affirmer sans problème et avec de bonnes cotes d'écoute qu'on devrait enlever le droit de vote aux personnes ayant recours aux prestations de l'État, passant ainsi de la précarité économique à la *décapacitation politique*¹⁹.

Cette légitimation par la présupposition de l'inégalité des intelligences a une logique qui lui est propre. Ainsi, si nous désirons penser la manière dont un savoir peut émanciper, nous devons tout d'abord réfléchir aux mécanismes sociaux qui relèvent de cette logique inégalitaire et qui distribuent la légitimité à savoir et à produire du savoir. Ces mécanismes sont autant de phénomènes exacerbés par la place centrale du savoir dans nos sociétés et qui ne deviennent pleinement compréhensibles que mis explicitement en relation à la présupposition d'inégalité des intelligences. Nous proposons d'examiner succinctement quatre de ces mécanismes, sans réduire complètement la présupposition d'inégalité des intelligences à ceux-



16. « Tu n'es pas assez grand (ou grande) pour comprendre » fait figure de lieu commun de décapacitation intellectuelle dans la relation parentale.

17. Un exemple magistral reste le discours de Philippe Couillard lors des dernières élections à Lac-Etchemin : « Devant une centaine de militants à Lac-Etchemin, dans Bellechasse, au quatrième jour de sa campagne, Philippe Couillard a livré une prestation particulièrement laborieuse. “Entre la Beauce et Lévis qui sont prospères, vous avez des défis particuliers. Vous avez besoin de programmes adaptés”, a-t-il dit en substance, comme s'il s'adressait à des hillbillies. Puis, il a évoqué la firme Bloomberg qui “a un nom un peu compliqué”, comme s'il parlait à des demeures. Le ton de son discours, “ça ressemblait à Passe-Partout”, confiait un membre de son entourage » (Robert DUTRISAC, « La confiance du bon élève », *Le Devoir*, 24 mars 2014, <http://m.ledevoir.com/politique/quebec/403357/la-confiance-du-bon-eleve> (12 mars 2015)).

18. « La présupposition fondamentale selon laquelle les intelligences sont inégales a contribué à expliquer et à justifier l'ordre social au sein d'organisations sociales passées. Ainsi, pour ne s'en tenir qu'à l'histoire de la philosophie, de la fable platonicienne des hommes d'or, d'argent et de fer, noble mensonge nécessaire à la légitimation de l'ordre idéal des gardiens-philosophes, des guerriers-défenseurs et des laborieux/artisans » (Jacques RANCIÈRE, *Le philosophe et ses pauvres*, Flammarion, Paris, 2012, p. 36-42).

19. Voir l'ensemble des archives de Radio X (RADIO X, « Archives », <http://sortonslespoubelles.com/archives/> (12 mars 2015)).

ci : le racisme de l'intelligence, la subordination épistémologique, la société du mépris et l'intériorisation de l'inégalité.

Premièrement, le *racisme de l'intelligence*, concept développé par Pierre Bourdieu, désigne la justification de l'occupation d'une position sociale privilégiée par une prétendue supériorité intellectuelle. Il s'agit donc, à partir d'une hiérarchie sociale préexistante, d'instaurer une hiérarchie intellectuelle venant s'y superposer et en expliquant *a posteriori* l'existence. Ainsi, pour Bourdieu, le racisme de l'intelligence répond au besoin, pour les membres d'un groupe social dominant, « de se justifier d'exister comme ils existent » :

[Dans ce cadre]le racisme [de l'intelligence] est propre à une classe dominante dont la reproduction dépend, pour une part, de la transmission du capital culturel, [...] le racisme de l'intelligence est la forme de sociodicée caractéristique d'une classe dominante dont le pouvoir repose en partie sur la possession de titres qui, comme les titres scolaires, sont censés être des garanties d'intelligence et qui ont pris la place, dans beaucoup de sociétés, et pour l'accès même aux positions de pouvoir économique, des titres anciens comme les titres de propriété et les titres de noblesse²⁰.

C'est donc l'affirmation explicite ou implicite de sa propre intelligence comme étant source et légitimation de l'accès à certains privilèges sociaux et à des positions de domination qui constitue le racisme de l'intelligence. On peut ainsi se servir de diplômes scolaires, de postes haut gradés, de titres honorifiques, de rôles institutionnels et de bien d'autres étiquettes pour introduire une inégalité des intelligences qui devrait alors prendre le caractère de l'évidence²¹.

Deuxièmement, la présupposition de l'inégalité des intelligences pourrait être repérée dans des rapports de domination que l'on pourrait qualifier de *subordination épistémologique*, c'est-à-dire des relations de pouvoir dans lesquelles l'enjeu est la capacité et la légitimité de certains individus ou de certains groupes à penser pour les autres. Ce rapport de pouvoir a une consistance propre, qui se démarque des autres formes de domination traditionnellement thématiques. Ainsi, Jean-Pierre Darré écrit à ce sujet :

✦ ✦ ✦

20. Pierre BOURDIEU, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1984, p. 264.

21. Comme nous l'avons vu plus haut, l'école occupe une position centrale dans cette distribution des titres justificateurs.

L'asservissement économique reste au centre de la plupart des luttes des opprimés – salariés, petits paysans d'ici et d'ailleurs – mais il s'y ajoute aujourd'hui, de façon croissante, la conscience de l'existence des formes d'asservissement intellectuel, c'est-à-dire des relations sociales qui reposent sur l'attribution à certains, au moins pour certaines circonstances, de la qualité de penseur pour les autres²².

Ce qui est central à cette dynamique (d'un « asservissement intellectuel »), c'est le mécanisme de dépossession par lequel certains et certaines en viennent à être jugés *impropres* ou *incapables* de penser par eux-mêmes – *disqualifiés* quant à la possibilité même de penser ou de savoir, ce qui vient légitimer en retour qu'on le fasse à leur place. Pensons par exemple à l'élaboration de plans d'action en itinérance, où la voix des personnes vivant cette situation est sous-représentée ou bien, la plupart du temps, tout simplement absente. Si, chez Bourdieu, l'incapacitation intellectuelle d'autrui provient de l'affirmation de sa propre intelligence comme justification de la domination, chez Darré, elle repose plutôt sur un asservissement de celui qui se voit ainsi dépossédé de sa capacité et de sa légitimité à penser.

Troisièmement, si ces deux mécanismes montrent bien l'efficacité du principe d'inégalité des intelligences dans le rapport dominants/dominés, il ne faudrait pas pour autant penser que la présupposition d'inégalité des intelligences ne se déroule qu'à l'intérieur de celui-ci. Il s'agit plutôt d'un principe général de l'expérience sociale, d'une croyance qui n'en épargne aucune strate. Jacques Rancière en thématise l'universalité comme celle d'une *société du mépris*, c'est-à-dire une société où chaque groupe se rapporte aux autres sur le mode du mépris et de la « passion de l'inégalité » :

Ainsi va la croyance en l'inégalité. Point d'esprit supérieur qui n'en trouve un plus supérieur pour le rabaisser ; point d'esprit inférieur qui n'en trouve un plus inférieur à mépriser. La toge professorale de Louvain est bien peu de chose à Paris. Et l'artisan de Paris sait combien lui sont inférieurs les artisans de province qui savent, eux, combien les paysans sont arriérés. Le jour où ces derniers penseront qu'ils connaissent, eux, les choses, et que la toge de Paris abrite un songe-cieux, la boucle sera bouclée. L'universelle supériorité des inférieurs s'unira à l'universelle infériorité des supérieurs pour faire un monde où nulle intelligence ne pourra se reconnaître dans son égale²³.

✦ ✦ ✦

22. Jean-Pierre DARRÉ, *Le pouvoir d'initiative et d'invention. Nouvel enjeu des luttes sociales*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 7.

23. Jacques RANCIÈRE, *Le philosophe et ses pauvres...*, op. cit., p. 70.

Cette notion de *supériorité des inférieurs*, par laquelle chaque groupe social s'arrogé le pouvoir de mépriser tous les autres par le double jeu de la reconnaissance de sa supériorité sectorielle et de sa disqualification partout ailleurs²⁴, montre bien que le principe d'inégalité des intelligences ne se vit pas que dans le rapport unidirectionnel dominant/dominé, mais dans tous les sens à la fois. Ainsi, le mépris devient une logique de méconnaissance entre groupes sociaux, facilement illustrée par des préjugés populaires : si les gens de la ville sont snobs pour les gens de la campagne, ces derniers n'en sont pas moins considérés comme des arriérés par les premiers.

Quatrièmement, cette logique inégalitaire, tournée jusqu'ici vers les autres, fait aussi l'objet d'une *internalisation* à l'échelle personnelle, psychique et collective. Selon sa position sociale, l'individu ou le groupe périodiquement ou constamment soumis aux effets décapitants de ces mécanismes finit par intérioriser ces effets, même en l'absence des mécanismes qui les produisent. Ainsi, on reconnaît comme légitime la prétention inégalitaire de ces mécanismes lorsqu'ils nous placent dans une position d'infériorité intellectuelle, ce qui produit alors un effet limitant nos capacités et entravant une construction identitaire de soi incluant la reconnaissance de son propre potentiel. Si ce phénomène inhibiteur, qu'on pourrait appeler un mépris de soi, se rencontre à tous les échelons de la hiérarchie sociale consacrée, il est particulièrement aigu chez ceux et celles que toutes les modalités institutionnelles de classement ont systématiquement classés du côté des « inférieurs ».

Cette inhibition se rencontre donc particulièrement chez les populations marginalisées et frappées par l'invisibilité sociale²⁵, parmi lesquelles les personnes en situation d'itinérance, les assistés sociaux, les sans-papiers, ou encore les Autochtones. La mise au jour des relations de pouvoir et des mécanismes fondés sur la croyance en l'inégalité des intelligences permet de



24. Cette supériorité sectorielle est à entendre comme un domaine limité d'expertise ou de qualification, à l'extérieur duquel cette supériorité devient infériorité. Le discours des « vraies affaires », au Québec, constitue un bon exemple de ce double jeu de reconnaissance/neutralisation, notamment par rapport aux intellectuels : les intellectuels sont très forts dans leurs « affaires d'intellectuels », mais ils ne parlent pas – et ne savent pas parler – des « vraies affaires ». Un jeu de renversement règle une apparente reconnaissance initiale qui n'a pour d'autre fin que de légitimer une non-reconnaissance corollaire. Cette logique peut être retrouvée partout, du discours de la personne en situation d'itinérance à celui du chef d'État.

25. Cette idée est développée par Guillaume Le Blanc : « L'invisibilité sociale peut être analysée comme un processus dont la conséquence ultime est l'impossibilité de la participation à la vie publique. Se présenter comme membre de la vie sociale, comme citoyen actif dans les processus d'élaboration de la cité ne va pas de soi » (Guillaume LE BLANC, *L'invisibilité sociale*, Paris, Presses universitaires de France, 2009, p. 1). L'invisibilité sociale s'opposerait ainsi à la visibilité sociale : « [...] il est possible de suggérer que la visibilité sociale a rapport avec la capacité de faire œuvre [à entendre également au sens d'œuvrer à un travail] tandis que l'invisibilité sociale entérine un processus mortifère de désœuvrement, source de tristesse » (*Ibid.*, p. 3).

comprendre que ces populations sont à la fois *non reconnues* et *décapacités* : non reconnues à travers un racisme de l'intelligence les plaçant aux derniers échelons de la hiérarchie intellectuelle et par un mépris servant de logique de reconnaissance sociale entre groupes, décapacités par une confiscation de leur pensée dans des relations de subordination intellectuelle et par l'intériorisation de ces mécanismes dans le rapport à soi-même. Ces effets sur l'individu marginalisé consacrent son exclusion épistémologique, issue à l'origine de rapports extérieurs délégitimant son savoir et doublée par une autoexclusion qui achève de fermer les portes de la science et de l'action politique. À la lumière de ces effets politiques oppressants attribuables à la présupposition de l'inégalité des intelligences, la question survient, inévitable : est-il possible de s'en défaire et, si c'était le cas, de quelle émancipation serait-il question ?

Il s'agirait donc de poser le problème d'une *émancipation intellectuelle*. Or de quoi pourrait-on attendre une émancipation intellectuelle, sinon d'un savoir émancipateur ? Les sciences sociales sont censées constituer un tel savoir, mais à quel point ce savoir l'est-il ?

Les sciences sociales et l'inégalité des intelligences

On peut reconnaître d'emblée la portée émancipatrice de nombreux savoirs issus des sciences sociales. Que ce soit par leur rôle dans l'élaboration des politiques publiques, dans les luttes pour la reconnaissance ou pour la redistribution socioéconomique²⁶, certains courants de recherche en sciences sociales ont contribué et contribuent toujours à l'émancipation institutionnelle, culturelle et matérielle des différents groupes sociaux et, notamment, des groupes marginalisés.

Pendant, de manière générale, la politique épistémologique dégagée plus haut demeure intacte, si bien qu'elle masque la contribution possible des sciences sociales à l'émancipation proprement intellectuelle, c'est-à-dire à une réalisation des capacités épistémologiques propres à tous, notamment à ceux et celles issus de milieux marginalisés. Dans l'élaboration de propositions pour des politiques publiques, par exemple, les scientifiques consacrés par les institutions scolaires, académiques et professionnelles

✦ ✦ ✦

26. Voir, par exemple, Michel PARAZELLI, « Des inégalités sociales à la participation », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 23, n° 2, 2011, p. 1-10 ; Guy GRENIER *et al.*, « Portrait et dynamique des organismes desservant les personnes itinérantes ou à risque d'itinérance dans la région de Montréal », *Santé mentale au Québec*, vol. 38, n° 1, 2013, p. 119-141 ; Marcelo OTERO, « Santé mentale, adaptation sociale et individualité », *Cahier de recherche sociologique*, n° 41-42, 2005, p. 65-89 ; Shirley ROY, « L'itinérance. Forme exemplaire d'exclusion sociale », *Lien social et Politiques*, n° 34, 1995, p. 73-80 et les travaux de l'Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS), dont Simon TREMBLAY-PÉPIN (dir.), *Dépossession*, Montréal, Lux, 2015.

reconnues en viennent à ne pas considérer les principaux concernés comme des concepteurs potentiels de ces politiques et à ne s'en tenir qu'aux pairs de leurs milieux d'expertise. Plus généralement, considérés comme objets d'étude, les groupes et les individus à émanciper en viennent à fournir aux sciences sociales leurs matériaux et le principe de leur justification, *sans jamais en être les sujets*. Un savoir réellement émancipateur ouvrirait de manière générale cette position de *sujet capable de science* à ceux et celles pour qui ces savoirs devraient être émancipateurs. C'est que la position d'objet étudié au sein du processus épistémologique n'est pas sans rapport avec une position politique de subordination intellectuelle²⁷, relative à la croyance en l'inégalité des intelligences.

Il faut néanmoins souligner que certains de ces travaux de recherche favorisent la reconnaissance des capacités épistémiques de ceux et celles qui font l'objet de leur étude, c'est-à-dire la connaissance des milieux qu'ils fréquentent et de la société qu'ils contribuent à former, rompant ainsi avec le racisme de l'intelligence. C'est notamment le cas de plusieurs projets de recherche-action²⁸, qui prennent, selon nous, une voie à approfondir davantage en reconnaissant les capacités épistémiques et, parfois, épistémologiques²⁹ des groupes qui profiteraient de leurs travaux. Nous considérons donc qu'une nouvelle politique épistémologique, fondée cette fois sur l'égalité des intelligences et donc sur l'ouverture à tous et à toutes de la position de sujet capable de science, est nécessaire pour que nous parvenions réellement à des formes de savoirs qui permettent une émancipation intellectuelle.

MÉDIATION INTELLECTUELLE ET SCIENCE OUVERTE

Nous connaissons l'intelligence par ses effets. Mais nous ne pouvons pas l'isoler, la mesurer. Nous en sommes réduits à multiplier les expériences inspirées de cette opinion. Mais jamais nous ne pouvons dire : toutes les intelligences sont égales. Il est vrai. Mais notre

✦ ✦ ✦

27. « Certes, il n'y a pas de raison de douter que ce soit une pensée amie. Mais il reste que c'est une pensée dominante, qui se veut dominante, destinée à s'imposer. Cette pensée peut bien être juste du point de vue des dominés, elle peut bien indiquer un chemin et des conditions de l'émancipation, il reste que la relation instituée pour l'inscrire dans les esprits risque d'être une réplique du mode de relation dont il s'agit justement de se débarrasser » (Jean-Pierre DARRÉ, *Le pouvoir d'initiative et d'invention...*, *op. cit.*, p. 15).

28. Par exemple, ceux de Jean-François Pelletier en santé mentale au Centre de recherche de l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal (Jean-François PELLETIER *et al.*, « Les pairs-assistants de recherche. Pour favoriser l'évolution d'un statut de patients vers celui de citoyens à part entière », *Drogue, santé et société*, vol. 12, n° 1, 2013, p. 57-78) ou encore ceux de Lucie Gélinau et Micheline Bélisle (Lucie GÉLINEAU *et al.*, « Quand recherche-action participative et pratiques AVEC se conjuguent. Enjeux de définition et d'équilibre des savoirs », *Recherches qualitatives*, n° 13, 2012, p. 35-54).

29. Nous distinguons la reconnaissance de la capacité épistémique de celle de la capacité épistémologique : la première reconnaît la possession de savoirs par le sujet ; la seconde, la capacité à en produire.

problème n'est pas de prouver que toutes les intelligences sont égales. Il est de voir ce qu'on peut faire sous cette supposition. Et pour cela, il nous suffit que notre opinion soit possible, c'est-à-dire qu'aucune vérité inverse ne soit démontrée³⁰.

La politique épistémologique dont nous venons d'explicitier quelques mécanismes et effets n'est elle-même pas fondée épistémologiquement : au contraire, dans les interactions concrètes que nous avons prises en exemple, aucun critère d'objectivité scientifique ne justifie le racisme de l'intelligence, la subordination intellectuelle ou le mépris social. On méprise la personne habitant en milieu rural parce qu'on ne lui a jamais parlé ; on confisque à des Autochtones la capacité de penser le développement économique de leur région parce qu'on ne connaît pas l'intelligence qu'ils ont du territoire³¹ ; on affirme sa supériorité intellectuelle sur ses subordonnés sans jamais leur faire passer d'autres examens que celui de leur position hiérarchique. Ces mécanismes fonctionnent donc sur fond d'une présupposition qui a, la plupart du temps, la consistance d'un préjugé. Et, dans l'histoire de cette présupposition de l'inégalité des intelligences, les tentatives pour prouver scientifiquement cette inégalité ont bien souvent été des manières de naturaliser des inégalités politiques³². C'est pourquoi notre but n'est pas de *prouver* l'inégalité ou l'égalité des intelligences, mais plutôt d'en observer les effets. En suivant Jacques Rancière, nous proposons ainsi de renverser le problème : qu'arrive-t-il lorsque nous remplaçons cette croyance sociale inégalitaire par celle de l'égalité des intelligences ? Quelles sont les conséquences pratiques d'un tel changement de paradigme ? Notre expérience nous amène à penser que ces conséquences sont sociales³³ et politiques³⁴, mais également épistémologi-

✦ ✦ ✦

30. Jacques RANCIÈRE, *Le maître ignorant*, Paris, Fayard, 1987, p. 78-79.

31. Voir à ce propos les racines de la crise d'Oka dans une subordination intellectuelle exemplaire, illustrée dans le documentaire suivant : Alanis OBOMSAWIN, *Kanehsatake, 270 ans de résistance*, 1993, 119 min (https://www.onf.ca/film/kanehsatake_270_ans_resistance).

32. Un exemple frappant se trouve chez Gobineau : « Tous les hommes ont-ils, à un degré égal, le pouvoir illimité de progresser dans leur développement intellectuel ? Autrement dit, les différentes races humaines sont-elles douées de la puissance de s'égaliser les unes les autres ? Cette question est, au fond, celle de la perfectibilité indéfinie de l'espèce et de l'égalité des races entre elles. Sur les deux points, je réponds non » (Joseph-Arthur (Comte de) GOBINEAU, « Les races humaines sont intellectuellement inégales. L'humanité n'est pas perfectible à l'infini », *Essai sur l'inégalité des races humaines*, Paris, Éditions Pierre Belfond, 1967). On peut aussi penser, plus près de nous, aux propos sur l'intelligence inférieure des personnes noires tenus il y a quelques années, et à une heure de grande écoute, par un psychiatre possédant, alors, une autorité médicale et scientifique légitime, du moins des tribunes où il était affublé de celle-ci (voir l'entrevue accordée par Pierre Mailloux à *Tout le monde en parle*, le 25 septembre 2005).

33. Jean-Pierre DARRÉ, *Le pouvoir d'initiative et d'invention...*, *op. cit.*

34. EXEKO, « Mémoire et recommandations. Plan d'action contre le racisme et la discrimination envers les Autochtones du Québec », 2013, <https://drive.google.com/file/d/0B9uKi9DRSps0T2k5MVJhdU5CbEk/edit?usp=sharing> (20 mars 2015).

ques. C'est surtout cette dimension épistémologique qui nous intéressera dans cette section, à travers son incarnation dans une pratique particulière : la médiation intellectuelle.

Plusieurs initiatives et projets scientifiques ou pédagogiques se sont développés du XIX^e siècle à aujourd'hui pour construire un nouveau paradigme émancipateur permettant de lutter contre l'hégémonie du principe de l'inégalité des intelligences. L'enseignement universel de Joseph Jacotot³⁵, la « pédagogie des opprimés » de Paulo Freire³⁶, les nouvelles pratiques philosophiques³⁷ ou encore la recherche-action constituent un registre de pratiques axées sur la reconnaissance et la valorisation des capacités des personnes habituellement *minorisées*³⁸ par la croyance en l'inégalité des intelligences. Ce sont autant de voies, donc, pour une science inclusive et réellement ouverte, potentiellement émancipatrice. Ces différentes initiatives trouvent une synthèse particulière dans la médiation intellectuelle, pratique philosophique, pédagogique et scientifique portée depuis 2006 par l'organisation Exeko³⁹ de Montréal.

La médiation intellectuelle se définit comme la création de

situations égalitaires de réflexion collective et de partage de connaissances. Ces situations mettent en place des cadres de co-construction de la pensée critique et de l'analyse sociale là où les conditions peuvent en inhiber l'exercice. Cette pratique présume de l'égalité des intelligences et répond au besoin universel de penser et d'être reconnu comme un être pensant. Elle consiste en un ensemble de stratégies qui facilitent l'appropriation et la création d'outils réflexifs en vue de favoriser l'émancipation intellectuelle des individus. Ces stratégies donnent un nouvel accès à des connaissances, des opérations conceptuelles, des espaces d'échange du savoir et des objets intellectuels. Celles-ci invitent les individus à résister aux dogmatismes, à la



35. Jacques Rancière fait un travail archivistique et synthétique stupéfiant autour des écrits de Jacotot, malheureusement difficilement accessibles autrement (Jacques RANCIÈRE, *Le maître ignorant...*, op. cit.).

36. Paulo FREIRE, *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Continuum, 1971. Cette approche trouve un développement québécois dans la pédagogie de la conscientisation pratiquée et soutenue par le Front des personnes assistées sociales du Québec. À ce sujet, voir Gisèle AMPLEMAN *et al.* (dir.), *Théorie et pratique de conscientisation au Québec*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2012.

37. UNESCO, *La philosophie. Une école de la liberté*, Paris, UNESCO, 2007. On y trouve des exemples frappants de nouvelles pratiques philosophiques, soit la philosophie pour enfants, les cafés-philos, les universités populaires, etc.

38. La notion de *minorité (Unmundigkeit)* évoquée ici se réfère au concept employé par Kant dans le célèbre *Was ist Aufklärung*. Il s'agit de « l'incapacité de se servir de son entendement sans la conduite d'un autre » (Emmanuel KANT, *Réponse à la question. Qu'est-ce que les Lumières?*, Paris, Flammarion, 1991, p. 1).

39. EXEKO, « L'inclusion par l'innovation en culture et éducation », <http://exeko.org/a-propos> (12 mars 2015).

propagande, aux discriminations, à dépasser les mécanismes des préjugés et à se poser en tant qu'acteurs de transformation sociale⁴⁰.

Tout d'abord instaurée en milieu carcéral, la médiation intellectuelle a ensuite trouvé sa place dans les milieux de l'itinérance, en communautés autochtones et auprès des jeunes marginalisés. Privilégier d'emblée ces lieux sert à rééquilibrer le jeu de (dé)valorisation des connaissances lié à la présupposition de l'inégalité des intelligences. La médiation intellectuelle pénètre aujourd'hui de plus en plus dans les milieux syndicaux, l'appareil d'État et la recherche universitaire.

Concrètement, les situations de médiation intellectuelle se déroulent la plupart du temps chez des organismes partenaires, au sein de milieux marginalisés, qui accueillent le médiateur ou la médiatrice. L'objectif est de créer un espace qui vient rompre avec le quotidien de ces milieux et avec les mécanismes décapacitants qui peuvent y être à l'œuvre. L'équipe de médiation doit tenir une posture éthique tout au long de sa présence, consistant à suspendre mentalement ses préjugés et à s'ouvrir au potentiel, tout en adoptant une attitude d'honnêteté intellectuelle et en valorisant les savoirs déjà présents. Elle établit au cœur de la situation la présomption d'égalité des intelligences, autant par ses paroles explicites la concernant que par ses gestes la portant, et elle s'assure que cette situation soit respectée par le maintien d'un respect, d'une écoute et d'un échange sincère. L'équipe de médiation travaille aussi en complémentarité avec les intervenants et les autres professionnels du milieu pour rendre accessibles et inclusifs les ateliers aux personnes présentes. Cette accessibilité prend bien souvent la forme de la créativité, à travers une série de techniques d'approche tirées du domaine artistique : théâtre forum, création d'une œuvre, cadavre exquis, usage de la photographie ou de la vidéo, etc. Se mêlent à ces techniques créatives des techniques plus réflexives (reformulation, techniques de formulation de questions, traduction simultanée, réseaux de concepts, etc.⁴¹) et des techniques permettant une interaction saine au sein du groupe (période de forum ouvert, débat, délocalisation de l'atelier, réalisation d'un vox pop, etc.). Les contenus abordés relèvent quant à eux de l'esprit critique (repérage de sophismes, discernement, logique, etc.), de l'analyse sociale (sociologie,

✦ ✦ ✦

40. EXEKO, « Définition de la médiation intellectuelle », <https://drive.google.com/file/d/0B-obRqVod4TU9JajlrM091c1k/edit?usp=sharing> (12 mars 2015).

41. La plupart de ces techniques réflexives sont issues de l'animation de communauté de recherche philosophique. Pour un survol, dans le cadre de la philosophie avec les enfants, voir Michel SAVARD, « Les principaux moments de l'animation », Michel SASSEVILLE (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2009, p. 65-84.

économie, anthropologie, inégalités, etc.) et de l'action citoyenne (arts et changement social, projet concret, action communautaire, etc.). Le thème abordé est choisi en fonction des intérêts des participants et les ateliers sont toujours modulables d'après la réalité du terrain ; autrement dit, les médiateurs montent chaque fois des ateliers spécifiques au milieu où ils créent la situation de médiation intellectuelle. Exeko a produit de tels ateliers dans des prisons, à l'intérieur de refuges et de centres de jour pour personnes en situation d'itinérance (Maison du Père, Accueil Bonneau), dans des auberges du cœur, dans des communautés autochtones, ainsi que directement dans la rue au moyen d'une caravane philosophique faisant aussi office de bibliothèque roulante.

Avec cette description sommaire de la pratique en tête, nous désirons mettre à jour la manière dont des situations de médiation intellectuelle, prenant comme point de départ pratique l'égalité des intelligences plutôt que leur inégalité, peuvent créer des connaissances et des savoirs. Comment une pratique dont les visées sont essentiellement sociales et émancipatrices peut-elle être génératrice de savoir ? Comment ces savoirs eux-mêmes peuvent-ils être qualifiés d'émancipateurs ? En tentant de répondre à ces questions, nous désirons montrer la possibilité d'un renversement de la politique épistémologique exposée plus haut en ce qu'on pourrait appeler une épistémologie politique : plutôt que de regarder comment des relations de pouvoir sont à l'œuvre au sein même de la distribution des capacités épistémologiques et épistémiques, il s'agirait d'observer comment peut s'articuler une approche épistémologique qui prend comme point de départ la reconfiguration de ces relations de pouvoir dans le domaine de la connaissance et de la capacité à savoir. Autrement dit, nous voulons voir comment, à partir de l'égalité des intelligences, émergent des savoirs qui émancipent les individus des effets décapacitants de la présupposition d'égalité des intelligences. Pour ce faire, nous explicitons trois dimensions des situations de médiation intellectuelle possédant un caractère épistémologique : premièrement, une dimension pragmatique développée par la mise en commun et l'ouverture d'un accès à des pratiques intellectuelles ; deuxièmement, une dimension expérientielle rendue possible par la mise à disposition d'objets de savoir ; troisièmement, une dimension herméneutique relevant de la rencontre entre les perspectives et les savoirs présents dans la situation.

Dimension pragmatique de la médiation intellectuelle

En ce qui concerne sa dimension pragmatique, la médiation intellectuelle crée un espace où un ensemble de pratiques intellectuelles et

épistémologiques, habituellement peu disponibles dans les milieux où se déroule la médiation, sont partagées par les participants aux ateliers, c'est-à-dire un lieu où ces formes d'activités sont mises en œuvre de manière collective. En participant ainsi à une communauté de pratiques, en s'engageant activement dans l'exercice intellectuel inhérent à la situation créée, chaque participant et participante peut s'approprier ces pratiques et reconnaître en soi les capacités qui y sont liées : capacité de penser, capacité de former des idées, capacité de débattre sur ses idées et celles des autres, capacité de changer de perspective, capacité de savoir, capacité d'agir, etc. La reconnaissance et l'exercice de ces capacités peuvent ensuite permettre aux participants d'en renforcer l'usage en dehors de l'atelier. En engageant ces pratiques intellectuelles, le médiateur ou la médiatrice permet également l'établissement d'un cadre philosophique et épistémologique à la situation de médiation intellectuelle, par lequel les participants et participantes sont invités à s'envisager comme coproducteurs du savoir qui s'y développe, de question en réponse. Trois types de pratiques complémentaires sont mises en commun pour produire ce cadre épistémologique, chacune avec leur implication épistémologique : des pratiques réflexives, critiques et créatives.

Premièrement, les pratiques réflexives impliquent une prise de distance face à ce qui est habituellement immédiat au sujet, que cette immédiateté soit pensée sur le mode de la présence ou de l'absence. Il s'agit donc de prendre pour objet d'analyse les situations, concepts, discours, matières ou œuvres, rendus invisibles par l'habitude ou devenus inaccessibles au quotidien – inaccessibilité souvent liée à cette politique du savoir qui distribue les objets légitimes et les sujets compétents à les rencontrer. Ces pratiques réflexives permettent ainsi d'objectiver certaines expériences sociales et d'en produire une connaissance préliminaire, en plus de problématiser ce qui a normalement le caractère de l'évidence ou de l'étrangeté. Davantage, elles permettent parfois de dégager des objets difficilement accessibles à la chercheuse ou au chercheur professionnel, car sédimentés sous l'habitude et explicités seulement par un effort réflexif soutenu. À titre d'exemple, mentionnons un atelier empruntant certaines méthodes de la recherche-action.

Dans un programme d'employabilité adressé à de jeunes Autochtones résidant à Montréal, l'atelier consistait à utiliser la photographie pour permettre aux participants et participantes d'explicitier leurs représentations de la ville. Ainsi, équipés d'un appareil au tirage limité, les jeunes devaient sélectionner les éléments de la ville qui correspondaient à leur expérience et qu'ils désiraient capturer sous forme de clichés. Ensuite, une fois les photos développées, l'atelier poussait ces jeunes à réaliser un exercice de classification

des représentations objectivées : quels éléments étaient récurrents ? Quel était le jeu de valorisation à travers ces images ? Quel type de classification pouvait-on en faire ? Et ainsi de suite. En photographiant et en classant, les jeunes participaient du même coup à une pratique réflexive commune où la ville, habituellement vécue sur le mode de l'inquestionné, devenait objet de réflexion.

Deuxièmement, les pratiques critiques visent davantage à renforcer la capacité à déterminer les limites légitimes de l'objet dégagé par la réflexion. Lorsqu'ils engagent leur esprit critique, les participants et participantes doivent juger le nécessaire et le distinguer du superficiel au sein de l'objet investigué. Une communauté de pratiques critiques vise ainsi à interroger la légitimité des prétentions que porte l'objet analysé : prétentions sociales (ensemble de normes, inclination politique, vision économique, etc.), prétentions éthiques (codes moraux, préjugés, enjeux déontologiques, etc.), prétentions anthropologiques (définition de l'être humain implicite, naturalisation de traits contingents, etc.) et ainsi de suite. Ces prétentions forment un ensemble de savoirs qui peuvent être dégagés dans le cadre de la situation de médiation intellectuelle. Leur analyse et leur discussion rendent aussi accessibles des analyses critiques qui permettent de distinguer, au sein de la réalité, les éléments méritant d'être conservés de ceux pour lesquels une transformation devrait survenir, formant, ici aussi, un savoir et des analyses critiques. Ce type de pratiques permet le dépassement de la fausse alternative très répandue dans la société entre un fatalisme, où rien ne peut être transformé, et un refus complet de l'ordre des choses, où tout doit être changé. Il s'agit alors d'interroger la normativité sous-jacente à nos comportements et à ceux d'autrui, comportements qui auront été dégagés par la réflexion. Illustrons cette pratique à l'aide d'un exemple particulièrement frappant, celui d'un atelier sur les manipulations du discours, c'est-à-dire sur la détection de sophismes, de paralogismes, d'arguments fallacieux, etc.

Cet atelier a eu lieu au palais de justice de Montréal, et les participants et participantes n'étaient pas, dans ce cas, à leur première expérience du système judiciaire. Cependant, leur position était très différente de celle qu'ils occupaient lors de la première expérience : il ne s'agissait plus, pour eux, d'être soumis à la légitimité juridique, mais plutôt d'être juges de la légitimité discursive des arguments des juges, des procureurs et des avocats. En plus d'une valorisation des capacités de ces personnes, il se dégageait de cette pratique critique un corpus de sophismes particulièrement utilisés dans le milieu judiciaire, mais également des analyses critiques et raisonnées du processus judiciaire et des stratégies argumentatives qui y sont utilisées. C'est

ainsi, à travers la production même de savoirs, que les participants et participantes s’émancipaient d’une subordination intellectuelle face aux mécanismes juridiques.

Troisièmement, les pratiques créatives visent la reconfiguration inusitée des objets soumis à l’analyse et à la critique pour que soient trouvées de nouvelles manières de les disposer dans l’espace social. Les pratiques créatives consistent alors à construire des idéaux qui servent à orienter des actions visant la transformation des segments de la réalité qui posent problème et qui ont été déagés par la critique. Elles provoquent ainsi un renouvellement du rapport aux objets qui se répercute dans la réalisation de projets artistiques, communautaires, sociaux, etc. Ces pratiques créatives sont fortement inspirées de la médiation culturelle, approche reconnue à l’international pour sa capacité à favoriser la démocratisation de la culture et l’avènement d’une réelle démocratie culturelle.

Sur le plan épistémologique, les pratiques créatives servent souvent à transmettre les idéaux développés et les analyses formulées dans les ateliers sous une forme adaptée aux intérêts des participants et participantes. Les exemples autour de la mise en place de pratiques créatives sont particulièrement riches. À Kanésatake, communauté mohawk, à la suite d’une réflexion sur les problèmes de la communauté et sur les moyens de la rassembler, les participants et participantes, initialement rencontrés à titre de membres d’un programme d’employabilité, ont décidé de relancer la radio communautaire fermée depuis une quinzaine d’années. Le projet a connu un développement florissant et est aujourd’hui accessible en ligne⁴². Ainsi, en plus de mettre en place une solution concrète à certains des problèmes soulevés dans la réflexion, le projet créé forme un espace concret de transmission de savoir et de lien social. Autre exemple, dans un refuge pour hommes en situation d’itinérance, après de nombreuses heures de discussions sur le droit au logement, l’accessibilité aux ressources et la transformation sociale, les participants ont produit, scénarisé, réalisé, joué et monté une vidéo⁴³ rendant compte des obstacles qu’ils rencontraient lors de la recherche de logements (discrimination, contraintes structurelles, etc.). Dans ce cas, le savoir constitué et réfléchi à même l’expérience concrète et les connaissances de première main de personnes en situation d’itinérance pouvait être transmis sous une

✦ ✦ ✦

42. CKHQ KANEHSATAKE UNITED VOICES RADIO, « CKHQ United Voices », <http://ckhq.caster.fm/> (12 mars 2015).

43. MAISON DU PÈRE et EXEKO, *L’itinérance, c’est d’la job!*, court métrage de 4 min 29 s, <https://www.youtube.com/watch?v=NV9EdEsJYZ4> (12 mars 2015).

forme plus accessible autant aux autres personnes en situation d'itinérance qu'à une population plus générale⁴⁴.

DIMENSION EXPÉRIENTIELLE DE LA MÉDIATION INTELLECTUELLE

La dimension expérientielle des situations de médiation intellectuelle permet de thématiser l'expérience qui émerge de la participation à celles-ci. Deux domaines d'expérience nous intéressent ici : nous voulons expliciter comment s'articulent à la fois une subjectivation épistémologique, c'est-à-dire une reconnaissance de soi comme sujet capable de science et de connaissance, et un champ d'investigation partagé au cœur de la situation de médiation intellectuelle.

Le principe de subjectivation épistémologique repose en premier lieu sur l'affirmation, comme principe et point de départ des ateliers, de la présupposition de l'égalité des intelligences. C'est le caractère performatif de l'affirmation de cette égalité qui motive cette présupposition. En l'absence de la possibilité de déterminer l'égalité ou l'inégalité d'une faculté par ses simples manifestations, l'égalité des intelligences comme principe permet aux sujets de découvrir des capacités qu'ils ne croyaient pas avoir. Cette égalité, qui dépasse l'égalité purement formelle du droit, forme la perception de soi et des autres comme égaux *en fait* au sein de la situation qui la prend pour principe. Par l'action du médiateur ou de la médiatrice qui, en adoptant une posture de médiation fondée sur la présupposition d'égalité des intelligences, souligne les savoirs déjà présents, les capacités inexploitées et les potentiels de production de connaissance, une expérience commune de reconnaissance de soi et d'autrui se met progressivement en place dans les situations de médiation intellectuelle. Ainsi, tous les participants et participantes aux ateliers sont amenés à se considérer, eux-mêmes comme les autres, comme des sujets pensants, réfléchissants, agissants et *capables* d'agir et de délibérer sur leur compréhension de la réalité – ce qui signifie aussi des sujets *capables de science*.

En effet, cette capacitation possède en elle-même des vertus sociales, avec la possibilité de se reconnaître comme un être capable de connaissance, mais aussi des vertus épistémologiques, car il semble nécessaire, pour devenir sujet d'une production de connaissance, de se reconnaître tout

✦ ✦ ✦

44. Le court métrage fut notamment projeté au parc Émilie-Gamelin lors de *Fin Novembre* en 2013, événement de sensibilisation auprès du public sur les enjeux entourant l'itinérance organisé par l'Action terroriste socialement acceptable (<http://www.atsa.qc.ca/>).

d'abord comme étant capable de le faire. Cette capacitation met ainsi à jour la richesse épistémologique inhérente à cette diversité de regards et de discours constitutifs de la réalité humaine. C'est ainsi en rendant la parole, parole habituellement tue sous l'effet de la subordination épistémologique et du mépris de soi, que la médiation intellectuelle contribue, premièrement, à l'accès à cette multiplicité de savoirs et d'approches⁴⁵ et, deuxièmement, à leur théorisation par ceux et celles qui en sont porteurs. Autrement dit, en s'émancipant des mécanismes de la présupposition d'inégalité des intelligences, le sujet peut accéder à un domaine d'expérience épistémologique qui lui était jusqu'alors difficilement accessible : il est celui qui sait et peut connaître le monde en l'examinant.

Ce faisant, le champ d'investigation qui se déploie au sein de la situation de médiation intellectuelle n'est pas incarné par les participants et participantes eux-mêmes, qui passeraient alors en position d'objets et deviendraient simples supports d'un « discours » qu'il s'agirait par la suite d'analyser scientifiquement. Le champ d'investigation est plutôt occupé par un objet matériel qui permet aux différentes perspectives des personnes présentes de se rencontrer et à leurs lexiques de s'ajuster les uns aux autres par l'examen de cet objet commun, porteur matériel d'un phénomène social ou humain. Placé au centre de la situation, où peuvent se croiser les regards, cet objet peut être, par exemple, une vidéo, une citation, une œuvre, une carte, une histoire, un événement et ainsi de suite. La discussion qu'il suscite au sein de l'atelier permet d'en dégager collectivement les causes, les conséquences et les limites légitimes, autrement dit de mobiliser les pratiques épistémologiques dégagées plus haut pour produire un savoir réflexif, critique et créatif à son sujet. L'objet, qu'il consiste en un élément invisibilisé par le quotidien ou en un objet usuellement hors de la portée des participants et participantes, permet d'étudier un réel habituellement non problématique.

Dimension herméneutique de la médiation intellectuelle

La dimension herméneutique de la situation de médiation intellectuelle concerne le processus d'intercompréhension à l'œuvre entre les participants et participantes. Reconnaisant leur capacité épistémologique, l'appliquant à des objets soumis à l'investigation à travers des pratiques réflexives, critiques et créatives, les personnes plongées au sein de la situation de médiation

✦ ✦ ✦

45. Accès multilatéral, devrions-nous souligner : accès à la parole des individus marginalisés, dont les formes propres de savoir sont habituellement, sinon disqualifiées, du moins rabattues au rang d'exemple ou d'objet de savoir, mais aussi accès à la parole scientifique, dans des milieux où elle est absente.

intellectuelle se parlent, discutent, s'expriment verbalement ou à travers un autre média qu'ils jugent approprié (par le dessin, le théâtre, la création d'un modèle, la schématisation, etc.).

Cette discussion a plusieurs propriétés épistémologiques. Tout d'abord, elle est objective, car elle se déroule à propos d'un objet matériel restant le même au milieu des positions fluctuantes des participants et participantes. Cet objet, gage d'une certaine stabilité de la discussion, permet d'ancrer les réflexions qui s'en éloignent par un retour à sa présence concrète et d'éviter les apories du relativisme pour plutôt y substituer un perspectivisme. Ce perspectivisme permet d'affirmer que la discussion est productrice de sens, car elle permet la rencontre de regards multiples sur un même objet, regards issus des bagages de connaissances expérientielles, théoriques et professionnelles très différents d'une personne en présence à l'autre. Ensuite, on peut affirmer que la discussion est rationnelle, au sens où elle nécessite des participants et participantes de justifier leurs prises de position par rapport à l'objet investigué et de répondre aux critiques qui sont adressées à ces prises de position⁴⁶. À travers cette objectivité, cette rationalité et cette production de sens, la médiation intellectuelle vise la construction de savoirs nouveaux par une rencontre inusitée de connaissances hétéroclites, nécessitant une volonté de se comprendre mutuellement pour les personnes présentes et de se reconnaître comme capables de se comprendre. Ce processus d'intercompréhension est ainsi facilité par la médiation d'un objet matériel commun et par la reconnaissance mutuelle des sujets présents comme sujets capables de science et de connaissance.

Lors d'un atelier tenu dans la communauté algonquine de Lac-Simon, une réflexion sur les diverses formes d'économie (économie capitaliste, économie sociale et solidaire) ainsi que sur les inégalités sociales au Québec et dans le monde a conduit les participants et participantes à produire une carte des savoir-faire présents dans la communauté. De la confection de mocassins à la trappe, en passant par l'instrumentation hip-hop ou la mécanique automobile, cet exercice de géographie économique et sociale a su valoriser la communauté et ses membres par la construction d'une image de soi en rupture avec le fatalisme ambiant, tout en en produisant une

✦ ✦ ✦

46. Il s'agit donc, ici, d'une rationalité au sens habermassien : « Les réflexions que l'on vient de faire reviennent à attribuer la rationalité d'une expression à sa capacité d'être critiquée et fondée. Ce qui est présupposé pour la rationalité d'une expression se trouve rempli si et dans la mesure où cette expression incorpore un savoir faillible, et instaure par là un rapport au monde objectif, i.e. un rapport aux faits qui est lui-même accessible à une appréciation objective » (Jürgen HABERMAS, *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1981, p. 25).

connaissance scientifique inédite et impensable dans le seul cadre de la science traditionnelle. De l'émancipation intellectuelle, on passait ainsi aux savoirs émancipateurs.

CONCLUSION

Des savoirs émancipateurs ne se définissent pas seulement par leur contenu, mais aussi par le processus de leur production et par la forme que ce processus leur donne. De tels savoirs sont donc émancipateurs en ce que les personnes qui les produisent s'émancipent du même coup d'une logique d'impuissance et d'une logique d'exclusion liées aux effets et aux mécanismes sociaux de la croyance en l'inégalité des intelligences. Ces savoirs sont émancipateurs en ce qu'ils se dégagent d'une position spécifique à l'intérieur de l'ordre social afin de permettre au sujet d'en occuper une autre. Ils sont également émancipateurs en ce qu'ils libèrent la science d'un préjugé tenace au sujet de l'incapacité et de l'inégalité des intelligences. Une science réellement ouverte est une science inclusive qui, tout en renouvelant son empirisme principal en s'ouvrant à des expériences nouvelles, ouvre à ces expériences leur véritable potentiel.