



Article scientifique

Article

2022

Accepted version

Open Access

This is an author manuscript post-peer-reviewing (accepted version) of the original publication. The layout of the published version may differ .

L'épistémologie du lien : une alternative au positivisme en éducation-formation

Charmillot, Maryvonne

How to cite

CHARMILLOT, Maryvonne. L'épistémologie du lien : une alternative au positivisme en éducation-formation. In: Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2022, n° 48, p. 27–40.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:179404>

© The author(s). This work is licensed under a Other Open Access license

<https://www.unige.ch/biblio/aou/fr/guide/info/references/licences/>

L'épistémologie du lien : une alternative au positivisme en éducation-formation

Maryvonne CHARMILLOT

Université de Genève, Suisse

Introduction

Dans cet article, je propose comme alternative au positivisme l'épistémologie compréhensive et l'épistémologie du lien définie par l'anthropologue et éthicienne Florence¹ Piron (2017). L'articulation de ces deux perspectives est féconde pour comprendre et réduire les injustices épistémiques en éducation-formation. Les injustices épistémiques désignent des « cas de figure où se joue la capacité de certaines personnes à témoigner de leur vécu, à dénoncer, parfois, ce qu'elles vivent et, plus simplement, à faire valoir leur statut de personnes fiables et compétentes en matière de production et de transmission des connaissances » (Godrie et Dos Santos, 2017). Avant toute chose, il me faut néanmoins préciser une *certaine conception* de la compréhension, car dans le domaine de l'épistémologie et de la méthodologie, les usages terminologiques ne vont pas de soi et les malentendus ne sont pas sans conséquences. En 1999, par exemple, Lionel Groulx (1999) mettait en évidence « la fausse unité autour de la recherche qualitative » et il identifiait trois styles de raisonnement (idiographique, formaliste et post-moderne) liés à des critères épistémologiques et méthodologiques spécifiques ainsi qu'à des techniques de preuves particulières. Cette attention sémantique est essentielle dans le cadre de la réflexion proposée dans ce numéro. Les formes de recherche alternatives envisagées, précisent Jean-Luc Rinaudo et Véronique Bedin dans l'appel à contribution de ce numéro de la revue *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, « ne peuvent s'inscrire *stricto sensu* dans une conception scientifique de type internaliste, déterministe et positiviste », en un mot « traditionnelle ». Il serait nécessaire, dans un premier temps, de s'entendre sur ce que recouvre ici l'expression *stricto sensu* mais les différentes contributions à ce numéro en seront peut-être l'occasion. Je me demande combien de chercheurs et chercheuses en sciences de l'éducation et de la formation aujourd'hui se disent ou se diraient « positivistes » si on leur posait la question. Dans tous les cas, le présent numéro, en mettant l'accent sur

1 Le prénom des auteurs et des autrices est cité lors de leur première apparition dans le texte, ceci pour assurer une visibilité égale des femmes et des hommes. Les modalités de l'écriture inclusive adoptée dans cet article se réfèrent au *Guide des Éditions science et bien commun*. <https://www.editionscienceetbiencommun.org/guide-decriture-epicene/>

l'analyse critique des façons de faire de la science et de tenir un discours réflexif sur elle, offre une occasion exigeante et nécessaire pour véritablement penser et faire la science autrement, à savoir ne pas se focaliser sur les techniques méthodologiques alternatives sans questionner les fondements épistémologico-théoriques afférents.

Pour réaliser ce travail, j'ai choisi de retracer la construction de la posture que j'adopte aujourd'hui dans mes recherches et que j'enseigne aux étudiantes et aux étudiants en sciences de l'éducation à l'université de Genève ainsi qu'à **École** doctorale en sciences de l'éducation (EDSE²). Dans cette perspective, je privilégie l'écriture en « je » en précisant d'emblée que ce « je » épistémique est collectif (Charmillot et Fernandez-Iglesias, 2019). Il est le relai de mes rencontres avec les auteurs et autrices que j'ai lus, les personnes par lesquelles j'ai été formée, les étudiants, étudiantes, doctorantes et doctorants que je côtoie dans mon quotidien professionnel. L'emploi du « je » souligne ainsi le fait qu'une posture épistémologique alternative est le fruit d'un cheminement, de rencontres et de liens. Cette posture exige audace et autorisation, confronte souvent les chercheurs et les chercheuses à l'adversité et les plonge parfois dans la solitude. Les alternatives au positivisme placent les chercheurs et les chercheuses dans des postures minoritaires qui les contraignent à une justification constante par rapport aux normes scientifiques dominantes. Soulignons également que le chemin vers les épistémologies alternatives ne relève pas seulement d'initiatives individuelles. Il est aussi institutionnel. Piron (2018) a forgé la notion de positivisme institutionnel pour mettre en évidence le fait que les normes positivistes ne portent pas uniquement sur la définition des hypothèses ou sur les méthodes quantitatives. Elles dictent aussi la manière d'écrire (en « nous » et au masculin) et les procédures d'évaluation (la modalité dominante étant la lecture en double aveugle).

De l'impensé à la nécessité

Au moment de réaliser ma toute première recherche, dans le cadre de mon mémoire de licence en sciences de l'éducation, la notion d'épistémologie m'est inconnue. Nous sommes dans le milieu des années quatre-vingt-dix et le programme des cours en sciences de l'éducation à l'université de Genève ne comprend pas d'enseignement d'épistémologie (celui-ci sera introduit en 1997³). Je suis néanmoins, à ce moment-là, un cours-séminaire d'accompagnement au mémoire qui éveillera en moi les premières questions autour des notions de responsabilité et de sens de la recherche, questions qui ne me quitteront plus : « Dans quel sens va mon travail de recherche, d'une réduction des inégalités et des injustices sociales ? D'une habileté à piloter l'action ? D'un accroissement

2 L'EDSE donne la possibilité aux doctorantes et aux doctorants d'acquérir les gestes professionnels du métier de chercheur, chercheuse, de développer leurs savoir-faire méthodologiques et de parfaire leurs connaissances scientifiques. Elles sont organisées en trois domaines : métier de chercheur, chercheuse ; perfectionnement méthodologique ; approfondissement thématique. <https://education.cuso.ch/accueil>

3 Dispensé par Schurmans, il s'intitule « Épistémologie de la recherche ».

de l'actorialité par le dévoilement des déterminismes? » (Schurmans, 2006, p. 82-83). Je pars trois mois au Burkina Faso en 1994 pour réaliser des entretiens de recherche avec des femmes sur les représentations sociales des maladies de leurs enfants dans le cadre de mon mémoire intitulé *Les savoirs de la maladie. De l'éducation à la santé en contexte africain* (Charmillot, 1997). Parallèlement, je collabore aux activités d'éducation d'une Organisation non gouvernementale (ONG) franco-suisse présente sur place⁴ et je découvre dans la bibliothèque la publication de Florence Piron et Félicité Ringtounda (1991) intitulée *Les savoirs des femmes au Sahel, vers une revalorisation des compétences locales*. Ce cahier, édité par le « Groupe de recherche femmes-Sahel » du Centre Sahel de l'université Laval, va bouleverser profondément ma toute débutante carrière d'apprentie-chercheuse. Je découvre comment des anthropologues, probablement sans s'en rendre compte, disqualifient systématiquement les savoirs des femmes sahéniennes en établissant une hiérarchie implicite entre leurs savoirs « traditionnels » et les savoirs modernes. Je porterai, dès lors, une attention accrue à ce phénomène de hiérarchisation des savoirs, à partir de Michel Serres notamment qui, en 1993, relevait déjà que le phénomène le plus inquiétant dans le monde était l'accentuation toujours plus profonde des inégalités. Au clivage riche/pauvre, affirmait-il, se greffe celui de science/non-science. Dans son ouvrage *La légende des anges*, il écrit : « À quels prix évaluons-nous les Anges volants, dieux ou habitants les plus hauts de la ville verticale hypertéchnicisée par rapport à la valeur des hommes allongés, dans la ville horizontale, basse et engloutie ? » (p. 72).

Lorsque je démarre mon doctorat, au printemps 1997, un cours d'épistémologie de la recherche est proposé au programme des sciences de l'éducation à Genève, dans le tronc commun du bachelor, par ma directrice de thèse, Marie-Noëlle Schurmans. Je vais, à partir de ce moment-là, me former en épistémologie et ma thèse en sera en partie le reflet, comme je l'écris dans son préambule :

Les connaissances acquises et les questionnements soulevés lors de la préparation des séminaires, les discussions avec mes collègues et les échanges avec les étudiants et les étudiantes ont évidemment enrichi mon expertise en matière de construction de la recherche. Ces expériences m'ont aussi amenée à interroger et remettre en question des principes exposés comme des « allant de soi » dans les manuels de recherche. Cette phase de déconstruction des procédés « classiques » de recherche m'a permis d'envisager une autre façon de penser la construction des connaissances et cette thèse témoigne de ce processus (Charmillot, 2002, p. 5).

La recherche doctorale marquera ainsi, dans mon parcours de chercheuse, le passage d'une formation en épistémologie à la construction de ma propre posture épistémologique, que j'affinerai par la suite à travers des réflexions critiques sur la recherche qualitative, l'écriture scientifique, la restitution, la neutralité, comme aussi sur la valeur différentielle des maladies prises comme objet de recherche dans les sciences sociales humaines, ou l'accompagnement doctoral.

4 <https://www.grad-s.net/>

Ces développements se sont forgés conjointement à mes enseignements d'épistémologie et de méthodologie de l'éducation et de la formation et à l'apport des étudiants-étudiantes, doctorantes-doctorants qui m'ont confrontée au constat que beaucoup d'entre elles et eux ne se sentent autorisés ni à « penser à côté », autrement dit à développer une perspective critique, ni à intégrer dans leur questionnement la dimension existentielle ou biographique dont celui-ci est issu. Chercher à comprendre les conceptions de l'activité scientifique qui empêchent les étudiants et les étudiantes de répondre aux questions qu'ils et elles se posent a largement contribué au développement de mes réflexions épistémologiques. La transition entre l'impensé positiviste et la nécessité de construire une posture épistémologique traverse ainsi de part en part mon activité académique.

De l'épistémologie compréhensive...

Retracer le chemin parcouru permet de relier d'emblée la construction de la connaissance à de multiples sphères, biographique, institutionnelle, sociale, politique et de mettre en évidence la dimension à la fois située et dynamique du rapport à la connaissance. Actuellement, les changements sociaux, les crises (environnementales, sanitaires, géopolitiques) interpellent de plus en plus de chercheurs et de chercheuses qui mettent en question le principe de neutralité scientifique et l'inféodation des sciences au capitalisme⁵. De cette manière, je voudrais souligner qu'une posture n'est jamais donnée mais construite, qu'elle se consolide et s'enrichit et qu'elle peut faire l'objet de conversions, comme l'a montré Caroline Dayer (2010) dans son analyse des tensions que des chercheurs et des chercheuses vivent dans leur contexte professionnel et les transactions qu'ils et elles élaborent pour les dépasser. Ces transactions passent par des conversions épistémologiques et parfois même des « *coming out* épistémologiques ».

La conception de l'épistémologie compréhensive que je souhaite partager dans cette contribution réfère, d'une part, à la distinction que Jean-Michel Berthelot (2001) opère entre « raison expérimentale » et « raison interprétative ». La raison expérimentale désigne les démarches de recherche explicative, causale, objectiviste. La raison interprétative désigne les démarches de recherche compréhensive, interprétative, constructiviste, herméneutique. D'autre part, cette épistémologie compréhensive prend sa source dans les sciences critico-reconstructives définies par Karl Oto Apel (2000), autrement dit, des sciences qui supposent un intérêt émancipatoire et renvoient à une rationalité éthique. Cette rationalité éthique suppose une pensée de la solidarité et de l'interdépendance entre les hommes et trouve comme cadre d'application l'éthique de la

5 Comme le relevait Florence Piron en 2020 lors des rencontres de l'Association *Hack Your Research*, dans le modèle scientifique dominant, « l'argent fait figure de valeur cardinale à l'aune de laquelle sont perçues l'importance et l'excellence d'un programme », et ce modèle évalue « la carrière des chercheurs et chercheuses [...] sur des indices quantitatifs (nombre de publications, facteurs d'impact, argent, collègues, réseaux, longueur du CV, etc.) plutôt que sur leur impact social. » <https://hydr.science/2020/08/open-sciences-ouverte-et-communs-avec-florence-piron/>

responsabilité, au sens de Max Weber (1963/2006), c'est-à-dire, une éthique qui se soucie des conséquences de ses actes. Ce premier ancrage théorique oriente d'emblée la question épistémologique vers le rapport à autrui. Lorsque j'élabore une recherche, quelle place occupent les personnes concernées par mes objets de recherche : est-ce que je leur donne la parole ou est-ce que je la leur prends ? Est-ce que je leur assigne une identité préconstruite par mes catégories, mes concepts, mes grilles d'entretien, etc. ou est-ce que je leur offre l'espace et le temps de leur propre narration identitaire ? Est-ce que ma recherche est au service d'une logique gestionnaire ou est-ce que sa finalité est émancipatoire ? À partir de mes travaux avec Raquel Fernandez-Iglesias (2019), je pars du postulat qu'exercer une activité de recherche, à quelque niveau que ce soit, suppose de « contribuer à façonner le cours du monde » (De Lagasnerie, 2017, p. 12). Et à l'appui de mes recherches dans le domaine de la santé et de la maladie (Charmillot, 2019), j'exprime cette contribution avec le titre de l'ouvrage de Walter Hesbeen (2000), *Prendre soin dans le monde*. Autrement dit, faire de la recherche compréhensive en sciences de l'éducation constitue à mes yeux une activité apparentée au *care*, démarche qui constitue également une alternative épistémologique dans la mesure où le *care* propose :

un autre modèle pour les sciences humaines et sociales : comme ensemble de théorisations, les études sur le *care* justifient la mise à distance d'un rationalisme et d'un formalisme étroit, elles défendent l'intégration de problématiques féministes et des études de genre pour construire de nouvelles représentations critiques du monde social et politique (Brugère, Gautier et Mozziconacci).

Implications éthiques

Trois types d'implications éthiques caractérisent cette conception de la compréhension : la responsabilité, l'engagement et la politique. Piron (1996) envisage le rapport que les chercheurs et les chercheuses entretiennent avec leurs objets de recherche en termes de responsabilité. Elle écrit : « Les chercheurs sont des citoyens. Et parce qu'ils sont des citoyens, qu'ils partagent une cité avec leurs concitoyens, ils ont une responsabilité politique pour autrui » (Piron, 2005, p. 16). Cette responsabilité est *engagement*, au sens de De Lagasnerie (2017), qui insiste sur le fait que, bien qu'il n'y ait pas « de responsabilité envers ce qui arrive dans le monde » (p. 12), la responsabilité intervient « sitôt que l'on écrit, sitôt que l'on prend la décision de publier, de chercher, de créer [...] » (p. 12). Les actes de l'activité scientifique impliquent « d'avoir décidé », à un moment précis et de manière plus ou moins consciente, de produire des idées, de participer à la production et à la circulation des savoirs et par là « de contribuer à façonner le cours du monde » (p. 12). À partir du moment où « nous avons choisi de nous engager » (p. 12), nous ne pouvons plus ignorer « la dimension politique » (p. 12) de notre activité. Cela signifie qu'un travail de recherche ne peut pas être appréhendé en dehors du combat auquel il participe : « parce que nous vivons dans un monde injuste, critiquable, il n'y a pas de neutralité » (De Lagasnerie, 2017, p. 18). Reconnaître la dimension politique du savoir amène à un questionnement éthico-pratique potentiellement déstabilisateur. De

Lagasnerie (2017) souligne en effet que réfléchir à la manière dont l'activité intellectuelle s'articule au monde est une action « dérangeante » (p. 12), car cela nous confronte à la signification et à la valeur de l'activité scientifique. Et ceci que l'on soit auteur-autrice ou lectrice-lecteur. Poser des questions « dérangeantes » contribue ainsi à investir la dimension éthique et politique de toute activité scientifique. Il s'agit de se demander « comment [...] faire pour ne pas participer de la fausseté du monde? Comment ne pas collaborer à l'injustice? [...] Quelle recherche est oppositionnelle et quelle recherche est complice du système voire collabore avec lui? » (Adorno et Horkheimer, cités par De Lagasnerie, 2017, p. 20).

Piron (1996) identifie trois figures en fonction du rapport à la responsabilité. Dans la figure « classique », le chercheur ou la chercheuse est « fidèle à l'idéologie dominante de la science et il ou elle étudie le monde et tente de le connaître et de l'expliquer. [...] il ou elle est obligée d'instaurer une distance entre ce qu'il ou elle étudie et tout ce qui fait de lui ou d'elle une personne socialement engagée et située, c'est-à-dire son individualité ou son idiosyncrasie » (p. 134). Dans la seconde figure, celle du chercheur ou de la chercheuse coupable, l'idée est « d'intégrer une prise de conscience des rapports de pouvoir qui se sont enchâssés dans la construction du savoir anthropologique depuis ses débuts » (p. 134). Si, dans cette figure, la coupure entre citoyen/citoyenne et chercheur/chercheuse est « impossible et impensable », selon Piron (*op. cit.*), la culpabilité ne suffit pas à effacer le pouvoir lié aux savoirs produits et la responsabilité liée aux effets des textes n'est pas pleinement assumée. C'est donc sous la troisième figure, celle de la solidarité, que peuvent être prises en charge les questions « dérangeantes ». Le chercheur ou la chercheuse solidaire est en effet amené à réaliser un travail éthique sur soi et à se construire comme auteur ou autrice de ses propres actes. Piron (1996) écrit : « prendre acte de l'existence des effets de l'action équivaut [...] à concevoir l'acteur avant tout comme celui qui partage le monde avec d'autres personnes » (p. 140). Dans ce cadre, en suivant Florence Piron (1996, p. 41), la question sous-jacente à la production de connaissances scientifiques est de savoir quelle forme d'humanité, quel modèle des rapports avec autrui et quelle représentation du lien social sont proposés dans les textes scientifiques.

Implications relationnelles

Cette question politique nécessite un traitement épistémologique qui place au centre de la construction de la connaissance le lien social et le rapport à autrui en termes de réciprocité : qui est l'autre, comment l'accepter, comment le recevoir? Didier Fassin (2006), dans son analyse de l'expérience sud-africaine du Sida, parle de « communauté des destins et de réciprocité des regards » (p. 12). Il affirme que nous vivons tous dans un monde commun et que c'est en tant qu'expérience partagée qu'il faut chercher à comprendre l'expérience d'autrui. Il écrit :

Il s'agit d'affirmer dans un seul mouvement que nous partageons le même monde et que le partage est inégal, que les mêmes référentiels circulent, mais

que les moyens d'accéder aux ressources ne sont pas équitablement répartis, que ce que vit un malade ne saurait nous être étranger quand bien même nos conditions sociales sont tellement éloignées (p. 12).

La commune humanité que nous partageons doit ainsi être pensée en termes d'inégalité et non de différence, comme une « question d'Histoire » davantage que comme une « affaire de culture ». Dans ce cadre, le travail de l'anthropologue consiste à affirmer des « principes d'intelligibilité », à apporter des éléments de compréhension susceptibles de jeter les bases d'une « communauté des destins et d'une réciprocité des regards » (*op. cit.*, p. 12). Renversant la formule de Paul Ricœur, Fassin (2006) invite à « considérer l'autre comme un soi-même » (p. 14). Cette posture de réciprocité prend le contre-pied de ce qu'il nomme « l'anesthésie politique », autrement dit « ce qui nous rend insensible au sort des autres » (*op. cit.*, p. 12), ce qui nous fait renoncer à les comprendre parce qu'ils sont trop différents : la rhétorique de la différence culturelle, celle de l'éloignement géographique ou de l'éloignement des valeurs.

... à l'épistémologie du lien

J'ai souligné jusqu'ici la dimension processuelle de la constitution d'une posture épistémologique, à savoir un cheminement, une intégration progressive d'éléments rendus nécessaires par les terrains de recherche et aussi, dans ma pratique d'enseignement, par les interrogations éthiques des étudiantes et des étudiants. J'ai caractérisé ensuite les fondements de l'épistémologie compréhensive telle que je la pense et la pratique à partir des auteurs et des autrices sur lesquelles je m'appuie. Ces fondements s'articulent autour du lien social. Ils ont comme horizon éthique la responsabilité pour autrui et l'engagement dans le monde. L'alternative, dans cette perspective, se traduit par l'opposition au principe positiviste de la neutralité axiologique. Dans cette section, je souhaite renforcer l'alternative par la défense de la justice cognitive. Au cœur des métiers de la relation et de la transmission des savoirs que constituent les sciences de l'éducation et de la formation, une telle alternative s'impose à mes yeux. Je m'appuie pour ce faire sur l'épistémologie du lien telle que l'a développée Piron.

Durant toute sa carrière de professeure en éthique et communication, Piron s'est engagée pour l'accessibilité des savoirs, de la recherche et de l'éducation, ainsi que pour la science ouverte. Je me limite dans cette contribution à exposer ses propositions épistémologiques principales pour restaurer ou renforcer la justice cognitive et rendre à l'activité scientifique sa moralité, mais j'invite les lecteurs et les lectrices à s'immerger dans ses textes et découvrir ce qu'elle nomme la « violence de la science néolibérale » (Piron, 2017, p. 45) ou la « violence séparatrice de l'épistémologie positiviste » (p. 42). Pour elle, le positivisme est une épistémologie à prétention hégémonique qui ne reconnaît pas la pluralité des savoirs. Elle écrit :

Cette épistémologie tente constamment d'effacer le fait qu'elle est une manière de connaître parmi d'autres, qu'elle résulte d'une histoire et de rapports sociaux.

Un des grands enjeux de la modernité a été l'universalisation (coloniale) d'une épistémologie qui était à l'origine localisée en Europe du Nord, chez des hommes. Il fallait effacer la trace de tout « local » dans la pensée savante, condition jugée nécessaire à son prestige et à son pouvoir de véridiction (Foucault, 2001). La science du Nord est ainsi devenue « la science » tout court (p. 9).

Cette science porte en elle, selon Piron (2017), une « injonction puissante de séparation entre l'esprit et le corps, les sentiments et la pensée, l'engagement et la connaissance, ainsi que la science et la société » (p. 45). À ses yeux, cette violence séparatrice est un appel à l'indifférence à autrui. C'est dans cette perspective qu'elle parle d'amoralité du positivisme. Et la force de son analyse est d'avoir forgé le concept de « positivisme institutionnel », nom qu'elle donne au cadre normatif hégémonique du régime mondialisé des sciences et des savoirs dans le monde actuel et qu'elle décrit ainsi :

Il se retrouve dans l'ensemble des dispositifs institutionnels qui orientent non seulement la réflexion épistémologique des chercheurs et chercheuses vers le « positivisme », mais dans les innombrables micro-pratiques de ce métier : des correcteurs automatiques de traitement de texte qui signalent le pluriel du mot « épistémologie » comme une faute, en français comme en anglais, aux formulaires de demande de subvention ou d'approbation éthique qui présupposent que tout projet de recherche a des « hypothèses » et des « variables » ou produit des « résultats » (Piron, 2018, paragr. 25).

Cette brève contextualisation de la pensée de Piron permet de saisir l'horizon éthique de l'alternative qu'elle propose. L'épistémologie du lien « tente de préserver et de rendre visibles, dans un texte de sciences sociales, tous les liens humains qui rendent possible la création d'un savoir » (Piron, 2017, p. 33). À ses yeux, une telle épistémologie est féconde dans la mesure où elle permet de reconnaître la pluralité des savoirs et leurs contextes de création, sans hiérarchie ni privilèges. Cette épistémologie est au service du développement de la justice cognitive, à savoir

un idéal épistémologique, éthique et politique visant l'éclosion de savoirs socialement pertinents partout sur la planète et non pas seulement dans les pays du Nord, au sein d'une science pratiquant un universalisme inclusif, ouvert à tous les savoirs (p. 37).

Inspirée par l'épistémologie de la reliance proposée par Edgar Morin (1995), l'épistémologie du lien est en effet envisagée en particulier comme la valorisation d'une « conscience des injustices cognitives matérielles et épistémologiques » (p. 46) provoquées par des processus d'ignorance et/ou d'indifférence vis-à-vis des connaissances qui ne bénéficient pas du privilège épistémologique de la science positiviste. Selon Piron (2017), tout processus de création d'un savoir est traversé par des « couches signifiantes » comme, par exemple, des souvenirs de moments particuliers, des rencontres ou des discussions plus ou moins repérables dans le temps et l'espace, des textes qui les figent et les archivent en « données », des interlocuteurs ou interlocutrices qui interpellent, une sensibilité à des configurations cognitives variées, etc. Et toutes ces couches sont

constituées de « liens entre des humains qui se parlent, s'écotent, essaient de se comprendre » (*op. cit.*, p. 54).

Sans ces liens, [écrit-elle], et sans ma capacité proprement humaine d'imaginer la possibilité d'un autre monde que celui dans lequel je suis, je serais incapable d'écrire et de produire de la connaissance. Une épistémologie du lien non seulement rejette la mise à distance comme condition violente de scientificité d'un savoir, mais elle intègre dans le fil de l'écriture scientifique la condition de proximité sans laquelle aucun savoir authentiquement humain ne peut être créé (*op. cit.*, p. 54-55).

Une finalité renforcée : réduire les injustices épistémiques

La finalité désignée de l'épistémologie compréhensive est l'émancipation, par opposition à la finalité de contrôle associée à l'épistémologie positiviste. Il s'agit de construire des connaissances qui contribuent au renforcement du pouvoir d'agir des acteurs sociaux et des actrices sociales, des connaissances qui permettent la « conversion du regard » que Pierre Bourdieu (1993) appelait de ses vœux à travers des procédés de restitution ouvrant la voie à une « démocratisation de la posture herméneutique » (p. 923). Dans les travaux de Piron (1996, p. 133), cela correspond à « l'éthique du souci des conséquences » : si je ne peux pas maîtriser entièrement le devenir des connaissances produites dans mes recherches, autrement dit leur usage et leur utilité, je peux néanmoins porter une attention particulière, dès les prémisses de la recherche, aux retombées potentielles de mes textes. Dans l'épistémologie du lien, cette éthique du souci des conséquences est approfondie et d'une certaine manière plus clairement affichée : Piron (2018, paragr. 63) parle d'une « science humanisante » qui renforce la justice cognitive et sociale, autrement dit des connaissances qui réduisent les injustices cognitives. À partir d'une vaste recherche participative sur la science ouverte en Haïti et en Afrique francophone (SOHA⁶), Piron et ses collaborateurs et collaboratrices (2016) ont mis en évidence les obstacles (les injustices cognitives) qui freinent l'émancipation des scientifiques des Suds, en particulier les étudiantes et les étudiants. Certaines de ces injustices cognitives sont d'ordre épistémologique, comme l'invisibilité normative des savoirs locaux en milieu universitaire, la langue de la science, l'aliénation épistémique, à savoir « le puissant sentiment d'obligation des étudiants et des étudiantes des Suds de penser et travailler dans une épistémologie et des catégories de pensée postcoloniales » (Piron, 2017, p. 39). Ces injustices cognitives d'ordre épistémologique renvoient au concept d'injustice épistémique qui permet d'identifier toute situation dans laquelle des acteurs sociaux et des actrices sociales sont discriminées en raison de la non-reconnaissance de leur capacité de penser, nommer et connaître le monde. Les injustices épistémiques peuvent être produites par et à l'intérieur des institutions sociales, notamment l'école, mais également dans les recherches scientifiques. Développé par la philosophe anglaise Miranda Fricker (2007), le concept d'injustice épistémique recouvre deux dimensions :

6 <https://www.projetsoha.org/>

1) les injustices herméneutiques qui se rapportent à notre

capacité à penser et à rendre compte de nos propres expériences sociales, en particulier celles qui se rapportent aux injustices et aux inégalités que nous vivons, du fait que « les puissants ont un avantage injuste dans la structuration de notre compréhension collective du social » (Fricker, 2007, p. 147). (Godrie *et al.*, 2020, p. 4);

2) les injustices de témoignage, qui se rapportent « à notre capacité à transmettre des savoirs grâce au témoignage » (Godrie *et al.*, 2020). Le terme injustice souligne que

la différence de considération qui est donnée à la parole et aux savoirs des membres des groupes sociaux résulte de leur positionnement dans la hiérarchie de la crédibilité et des savoirs légitimes, c'est-à-dire de rapport de rapports sociaux inégalitaires entre des groupes majoritaires et des groupes minoritaires (p. 5).

Si le concept a surtout été mobilisé dans les travaux féministes et décoloniaux, son intérêt est beaucoup plus large. Dans cette contribution, il permet d'enrichir et d'opérationnaliser la question de la réciprocité : quelle est ma posture dans l'échange, comment je laisse à autrui la liberté d'exprimer sa définition de soi, comment je le laisse advenir, comment je partage les récits qui me sont adressés, comment je travaille *avec* les personnes concernées et non *sur* elles, qui sont les personnes qui participent à ma recherche, quelle place occupent-elles dans l'espace social et les rapports de domination qui le traversent, quelle est ma propre place dans cet espace et qu'est-ce qui me relie aux personnes que je sollicite ? Pour Godrie, Dos Santos et Lemaire (2021), « penser avec et autour des injustices épistémiques permet de visibiliser des rapports sociaux inégalitaires qui étaient jusqu'alors tus, voire naturalisés, par des idées et des façons de penser dominantes, comme celles de méritocratie et de compétences/incompétences individuelles » (p. 3). Recourir au concept d'injustice épistémique permet donc d'analyser les relations entre les inégalités sociales et la production des savoirs. Si aucun chercheur ni aucune chercheuse n'est à l'abri de la production involontaire d'injustices épistémiques, il est néanmoins possible de minimiser les risques en (re)questionnant les fondements épistémologiques de nos activités de recherche. La dimension processuelle mise en évidence jusqu'ici dans la construction d'une posture épistémologique alternative permet ainsi d'envisager l'intégration de ce concept en lien avec l'horizon éthique de la responsabilité pour autrui.

Ouverture et perspectives : être épistémologiquement à sa place

Dans son essai philosophique *Être à sa place : habiter sa vie, habiter son corps*, la philosophe Claire Marin (2022) se questionne sur ce que signifie être à sa place, dans sa famille, son travail et quels sont les espaces, réels ou symboliques, qui nous accueillent ou nous rejettent ? Dans notre propos épistémologique, on peut supposer que lorsque le besoin se fait sentir de chercher une alternative, c'est qu'on ne se sent plus à sa place dans l'espace de pensée que l'on occupe. Celui-ci nous a peut-être été imposé par l'institution, une équipe de

recherche ou un laboratoire ; progressivement, on se sent en décalage par rapport à nos valeurs, on sent l'émergence d'un conflit cognitif interne. Quel écart à la norme dominante peut-on s'autoriser, en particulier lorsqu'on est jeune chercheur ou chercheuse, sans risquer d'être disqualifié ou pire, de perdre sa place ? Ce malaise et cette inquiétude me sont souvent partagés par des doctorantes et des doctorants qui ont le sentiment de participer ou d'être complice, épistémologiquement parlant, de la « fausseté du monde » pour reprendre l'expression de De Lagasnerie (2017, p. 20). Le penseur indien Vish Visvanathan (2016, p. 23), qui a forgé le concept de justice cognitive, affirme que « la connaissance est une habitation, un mode de vie » et pas seulement un « système ou un ensemble formel de propriétés désincarnées ». L'épistémologie du lien telle que l'a forgée Piron est une invitation à penser en lien, par soi-même et dans le dialogue, une invitation à faire émerger les voix habituellement assignées au silence. Une invitation à s'autoriser à mener une vie d'auteur éthique avec comme horizon la lutte contre toute forme d'injustice cognitive ou sociale. L'autorisation, autrement dit, à être épistémologiquement à sa place. Jeanne-Marie Rugira⁷, professeure en psychosociologie à l'université du Québec qui a intensément cheminé avec Piron, évoque l'audace d'interroger nos processus de production de savoirs. À ses yeux, être à sa place intellectuellement, c'est se « sentir à la maison ». Elle plaide pour des démarches de recherche ancrées dans une conscience historique individuelle et collective : en quoi les questions que je me pose sont-elles pertinentes à ce moment-ci de mon histoire et de notre histoire collective ? Il s'agit de saisir quels sont les contextes socio-historiques et socio-politiques qui produisent les pensées qui nous animent dans nos activités de recherche en éducation et en formation. L'enjeu éthique de l'épistémologie du lien se déploie ici à partir du point de vue situé du sujet chercheur : où suis-je, quand suis-je, où en suis-je ? À partir de la théorie des points de vue situés, Rugira plaide pour sortir la recherche d'un simple exercice de production de connaissances pour en faire un moteur de changements personnels et sociaux profonds, à partir des positions conjointes des opprimés et celle de la personne qui cherche. Cette reconnaissance des positions est nécessaire à ses yeux pour éviter l'imposition du cadre de pensée positiviste et donner (rendre) aux personnes concernées leur « capacité [...] à maintenir, à retrouver ou à développer leurs propres cadres épistémiques » (Bhargava, 2013, p. 44).

Les métiers de la transmission, qui sont aussi des « métiers de la relation » (Cifali et Périlleux, 2012) ne constituent-ils pas le lieu le plus approprié pour enseigner à penser par soi-même, pour autoriser les questions dérangeantes, pour incarner la justice cognitive, au niveau scolaire comme dans l'enseignement supérieur ? L'un des enjeux éducatifs contemporains les plus saillants, selon Michel Fabre (2011), est l'émancipation, à savoir le fait de se libérer soi-même pour « sortir de sa minorité » (p. 15). Le philosophe invite les formateurs et les formatrices à « aider l'élève à problématiser, à s'emparer des problèmes qui le

7 Conférence à l'École doctorale en sciences de l'éducation, université de Genève, 24 juin 2022.

concernent et qui concernent sa communauté, sans problématiser à sa place » (p. 14). Rugira lance une invitation semblable aux chercheurs et aux chercheuses en les interpellant sur la place qu'ils et elles occupent dans le monde et ce qui les lie à leurs questions de recherche. L'épistémologie compréhensive et l'épistémologie du lien explicitées dans cet article reposent sur une conception engagée de la recherche en éducation-formation et plus largement de l'activité en éducation-formation. Une conception habitée et orientée par la justice cognitive qui initie la construction d'une posture *de facto* alternative, loin de l'injonction à la neutralité, plaidant au contraire pour la reconnaissance de la dimension biographique et existentielle dans la construction des connaissances. Pour le sociologue Boaventura de Sousa Santos (2016), « la justice mondiale n'est pas possible sans justice cognitive mondiale » (p. 340). Construire des alternatives au positivisme n'a donc rien d'anodin, bien au contraire. Cela engage notre responsabilité à réduire les injustices épistémiques, aussi bien en tant que chercheur ou chercheuse que comme formateur ou formatrice.

Bibliographie

- Apel, K.-O. (2000). *La controverse expliquer-comprendre. Une approche pragmatique-transcendantale*. Éditions du Cerf.
- Berthelot, J.-M. (2001). *Épistémologie des sciences sociales*. Presses universitaires de France.
- Bhargava, R. (2013). Pour en finir avec l'injustice épistémique du colonialisme, *Socio, 1*, 41-75.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Éditions de Minuit.
- Brugère, F., Gautier, C. et Mozziconacci, V. (dir.). *Perspectives du care*. <https://books.openedition.org/enseditions/7835?lang=fr>
- Charmillot, M. (1997). *Les savoirs de la maladie. Éducation à la santé en contexte africain*. Genève: université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Charmillot, M. (2002). *Socialisation et lien social en contexte africain: une étude de cas autour du sida dans une ville de Ouahigouya (Burkina Faso)*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Genève, Suisse].
- Charmillot, M. et Fernandez-Iglesias, R. (2019). L'insolence comme forme de réflexivité scientifique, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 49-65.
- Charmillot, M. (2019). Les significations des métaphores dans les récits d'expérience de la maladie. Dans E. Simon, S. Arborio, A. Halloy et F. Hejoaka (dir.), *Savoirs expérientiels en santé. Fondements épistémologiques et enjeux identitaires* (p. 141-158). Presses universitaires de Nancy.
- Cifali, M. et Périlleux, T. (2012). *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques*. L'Harmattan.
- Dayer, C. (2010). Expériences d'entre-deux et de passage: du blocage de l'action à l'innovation. Dilemmes dans le monde scientifique. *Pensée plurielle*, 2(24), 31-43.
- De Lagasnerie, G. (2017). *Penser dans un monde mauvais*. Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Presses universitaires de France.
- de Sousa Santos, B. (2016). *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémique sur la science*. Desclée de Brouwer.
- Fassin, D. (2006). *Quand les corps se souviennent. Expériences et politiques du sida en Afrique du Sud*. La Découverte.
- Godrie, B. et Dos Santos, M. (2017). Présentation. Inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 7-31.
- Godrie, B., Boucher, M., Bissonnette, S., Chaput, P., Flores, J., Dupéré, S., Géli-neau, L., Piron, F. et Bandini, A. (2020). Injustices épistémiques et recherche participative: un agenda de recherche à la croisée de l'université et des communautés, *Gateways International Journal of Community Research and Engagement*, 13(1). <http://dx.doi.org/10.5130/ijcre.v13i1.7110>
- Godrie, B., Dos Santos, M. et Lemaire, S. (2021). *Lucidités subversives. Dialogue entre savoirs et disciplines sur les injustices épistémiques*. Éditions science et bien commun.
- Groulx, L. (1999). Le pluralisme en recherche qualitative. Essai de typologie. *Revue suisse de sociologie*, 25(2), 317-339.
- Hesbeen, W. (1997). *Prendre soin à l'hôpital: inscrire le soin infirmier dans une perspective soignante*. Masson.
- Hesbeen, W. (dir.) (2000). *Prendre soin dans le monde. Contribuer à un univers plus soignant*. Seli Arslan.
- Marin, C. (2022). *Être à sa place. Habiter sa vie, habiter son corps*. Éditions de l'Observatoire.
- Piron, F. (1996). Écriture et responsabilité. Trois figures de l'anthropologue. *Anthropologie et Sociétés*, 20(1), 125-148.
- Piron, F. (2005). Savoir, pouvoir et éthique de la recherche. Dans A. Beau-lieu (dir.), *Michel Foucault et le contrôle social* (p. 130-150). Presses de l'Université Laval.

- Piron, F. (2017). Méditation haïtienne. Répondre à la violence séparatrice de l'épistémologie positiviste par l'épistémologie du lien. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 33-60.
- Piron, F. (2018). L'amoralité du positivisme institutionnel. Dans L. Brière, M. Lieutenant-Gosselin et F. Piron (dir.), *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre?* (p. 169-216). Éditions science et bien commun.
- Piron, F. et Ringtounda, F. (1991). *Les Savoirs des femmes au Sahel: vers une revalorisation des compétences locales*. Université Laval-Centre Sahel.
- Piron, F., Regulus, S. et Dibounje Madiba, M.-S. (2016). *Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux. Pour une science ouverte juste, au service du développement local durable*. Éditions science et bien commun.
- Serres, M. (1993). *La légende des anges*. Flammarion.
- Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Université de Genève.
- Visvanathan, S. (2016). La quête de justice cognitive. Dans F. Piron, S. Regulus et M.-S. Dibounje Madiba (dir.), *Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux. Pour une science ouverte juste, au service du développement local durable*. Éditions science et bien commun.
- <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/justicecognitive/>
- Weber, M. (1963/2006). *Le savant et le politique*. 10/18.