



Charmillot, M. & Fernandez-Iglesias, R. (2019). L'insolence comme force de réflexivité scientifique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 49-65.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2019.279>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Maryvonne Charmillot, Raquel Fernandez-Iglesias, 2019



Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

# Entre «Je» et «Nous» : textes académiques et réflexifs



a b c ☀ d s ☀ a b c ☀

Kristine Balslev  
et Roxane Gagnon

N°25 2019

**Comité de rédaction**

Isabelle Caprani, IFFP  
Pierre-François Coen, HEP Fribourg  
Michele Egloff, SUPSI  
Fabio Di Giacomo, HEP Valais  
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE  
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE  
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg  
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud  
Bernard Wentzel, IRDP

**Comité scientifique**

Bernard Baumberger, HEP Lausanne  
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa  
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne  
Cecilia Borgès, Université de Montréal  
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg  
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur  
Serge Dégagné, Université Laval  
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut  
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone  
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE  
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke  
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane  
Thierry Karsenti, Université de Montréal  
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II  
Matthis Behrens, IRDP  
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève  
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais  
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté  
Sabine Vanhulle, Université de Genève

**Coordinateurs du N°25**

Kristine Balslev / Kristine.Balslev@unige.ch  
Roxane Gagon / roxane.gagnon@hepl.ch

**Rédacteur responsable**

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

**Secrétariat scientifique**

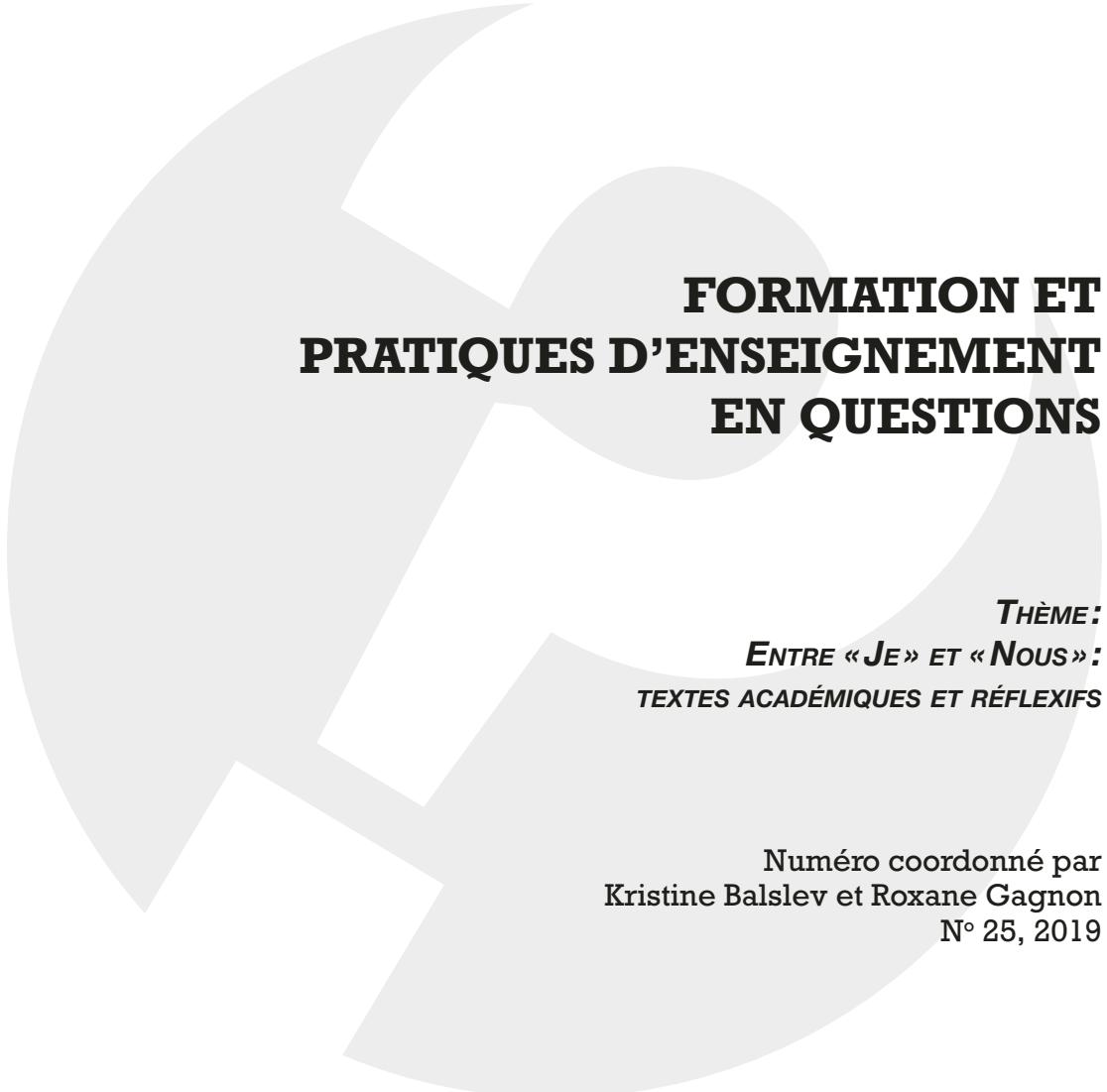
Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

**Secrétariat de la revue**

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »  
Haute école pédagogique de Fribourg  
Rue de Morat 36  
CH - 1700 Fribourg

**Edition**

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation  
des enseignant.e.s (CAHR)



# **FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS**

**THÈME:  
ENTRE «*JE*» ET «*Nous*»:  
TEXTES ACADÉMIQUES ET RÉFLEXIFS**

Numéro coordonné par  
Kristine Balslev et Roxane Gagnon  
N° 25, 2019

## **Comité de lecture**

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)  
Francine Chainé, Université Laval (Canada)  
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)  
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)  
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)  
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)  
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)  
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)  
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)  
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)  
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)  
Stéphane Soulaine, Université de Montpellier (France)  
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung  
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen  
Conception graphique : Jean-Bernard Barras  
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



## **Thème : Entre «Je» et «Nous» : textes académiques et réflexifs**

Numéro coordonné par  
Kristine Balslev et Roxane Gagnon

### **TABLE DES MATIERES**

#### *Introduction*

Kristine Balslev et Roxane Gagnon

7

#### **Axe 1. LES OBSTACLES ET LES RÉSISTANCES OU LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE**

*L'écriture en formation des enseignants comment levier du développement professionnel : une évidence à questionner*

Anne Clerc-Georgy

17

*La réflexivité à l'épreuve de la convivialité. Obstacle et stratégies de dépassement en formation des enseignants*

Andrea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona, Olivier Maulini et Carole Veuthey

33

*L'insolence comme forme de réflexivité scientifique*

Maryvonne Charmillot et Raquel Fernandez-Iglesias

49

#### **Axe 2. DISPOSITIFS DE FORMATION À L'ÉCRITURE ACADEMIQUE ET RÉFLEXIVE**

*L'écrit réflexif au prisme de l'auctorialité*

Didier Colin

69

*Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire*

Stéphane Colognesi, Catherine Deschepper, Laurence Balleux et Virginie März

79

*Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire*

Christiane Blaser, Judith Emery-Bruneau et Stéphanie Lanctôt

103

#### **Axe 3. ANALYSE DES TEXTES ORAUX ET ÉCRITS PRODUITS PAR LES ÉTUDIANT·E·S**

*Ecriture réflexive et formation initiale des enseignant·e·s pour le degré primaire : prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive*

Laetitia Mauroux

119



---

*Caractéristiques textuelles de mémoires professionnels en formation à l'enseignement:  
regard descriptif sur les consignes reçues et les textes produits*

Julie Babin, Godelieve Debeurme et Oliver Dezutter

139

*La soutenance oral du projet de mémoire : un genre réflexif?*

Roxane Gagnon & Kristine Balslev

159



## **L'insolence comme forme de réflexivité scientifique**

**Maryvonne Charmillot<sup>1</sup> et Raquel Fernandez-Iglesias<sup>2</sup>**

(Université de Genève, équipe Théorie-Expérience-Formation (TEF), Suisse)

« Comment recourir aux experts de manière majeure,  
c'est-à-dire sans se démettre de sa responsabilité de penser? »  
Michel Fabre, 2011, p.195

Les règles de production des connaissances scientifiques laissent-elles une place à l'expérience des chercheuses et des chercheurs dans le développement de leur réflexivité ? La construction des connaissances scientifiques obéit à des conventions et les injonctions qui en découlent mènent à une sorte de conformisme intellectuel. Ces règles implicites et les injonctions qu'elles entraînent s'imposent comme la seule manière d'écrire et de garantir la production scientifique. Que l'on apprenne à les questionner et on découvrira cependant que les sciences sont plurielles, qu'elles laissent de l'espace à la critique de l'ordre scientifique dominant, et, ce faisant, permettent l'émergence d'autres modes de réflexivité. Les exemples mobilisés montrent que l'adoption d'une épistémologie compréhensive autorise à s'émanciper du positivisme par la découverte d'une forme insolente de réflexivité.

**Mots-clés:** Réflexivité, insolence, écriture scientifique, épistémologie compréhensive

### **Introduction<sup>3</sup>**

Notre objectif est d'offrir aux étudiantes et aux étudiants, apprentis chercheurs et chercheuses<sup>4</sup>, un espace de pensée qui les autorise à développer une forme de réflexivité qui porte les traces de leur subjectivité et de leur expérience. Le cœur de notre contribution est la découverte de cette réflexivité et non pas la recherche de sa preuve dans les textes scientifiques. Nous abordons la réflexivité comme questionnement dans la construction du rapport à l'objet de recherche, et nous la qualifions d'insolente dans le sens où elle interroge l'ordre des choses en matière d'activité scientifique. Avec Méloïdie Faury (2012), nous considérons que la réflexivité consiste à «(p)rendre

1. Contact: maryvonne.charmillot@unige.ch

2. Contact: raquel.iglesifer@gmail.com

3. Nous reprenons dans ce texte les réflexions développées dans notre chapitre de l'ouvrage coordonné par Fabrizio Chello et Thérèse Roux (2018).

4. Nous adoptons les conventions du Guide d'écriture inclusive des éditions Science et bien commun. Disponible en accès libre : [https://www.editionsceienceetbiencommun.org/?page\\_id=855](https://www.editionsceienceetbiencommun.org/?page_id=855).



conscience de la perspective depuis laquelle on parle, avec quels présupposés (postulats, hypothèses), quels a priori, suivant quelles valeurs implicites, selon quelles normes [...]».

Questionner la réflexivité d'un texte scientifique est une invitation à penser l'écriture de la science (Charmillot, Cifali & Dayer, 2006) dans sa dimension émancipatrice, c'est-à-dire «en tant que processus de construction des connaissances dans une visée critique» (Charmillot, 2013, p.157). Le questionnement des cadres scientifiques et la mobilisation de l'expérience dans la production des textes scientifiques ne vont toutefois pas de soi et constituent rarement un objet dans la formation à la recherche. C'est ce que nous constatons lorsque nous accompagnons des étudiantes et des étudiants dans la réalisation de leurs écrits scientifiques dans le cadre de nos enseignements d'épistémologie et de méthodologie de la recherche en éducation-formation. De nombreux étudiants et étudiantes ne se sentent pas autorisées à questionner leur rapport à l'objet de recherche dans leur travail et craignent de devoir effacer toute trace de subjectivité. L'utilisation du «nous» plutôt que le «je» témoigne de cet effacement.

Chercher à comprendre l'ancrage de leurs difficultés nous a amenées à formuler la question suivante : quelles conceptions de l'activité scientifique, et de son écriture empêchent-elles les étudiants et les étudiantes de répondre aux questions qu'ils et elles se posent ? Notre hypothèse suggère que ces dernières proviennent de l'injonction de «neutraliser leur expérience» dans leur activité de recherche, autrement dit de la pression à s'interdire d'intégrer toute dimension expérimentuelle ou existentielle dans leurs productions scientifiques (Charmillot & Fernandez-Iglesias, 2019). En effet, la subjectivité explicite et assumée au sein du texte scientifique et la sensibilité à autrui dans la perspective de la citoyenneté collective et du bien commun sont rarement des axes de formation à la recherche. La notion de «responsabilité pour autrui» (Piron, 2000) est peu thématisée dans les manuels de recherche en sciences sociales. Les étudiantes et les étudiants qui se questionnent sur l'engagement de leur expérience dans la construction de leur recherche craignent souvent que leur travail ne soit pas reconnu par la communauté scientifique, que leur démarche ne soit pas autorisée.

Le concept d'autorisation, que nous associons à la peur et au désir de penser (Charmillot, 2013), renvoie à deux interrogations : a) Qu'est-ce qui forge notre désir de penser à travers la production de nos textes scientifiques ; d'où vient le souhait de développer des connaissances nourries par les valeurs qui nous animent? b) Qu'est-ce qui empêche de penser, qu'est-ce qui rend «impuissant à résister à de vastes systèmes économiques et politiques», qu'est-ce qui fait que «nous nous trouvons pris dans un monde réifié qui homogénéise toute expérience vécue?» (Burawoy, 2003, cité par Schurmans, 2008, p.90).

Dans les travaux des étudiantes et des étudiants, ces deux interrogations sont indissociables. La peur de penser est conjointe au désir de penser et il est difficile de déterminer ce qui est premier. Au cours des échanges tenus pendant les cours et les moments informels qui entourent l'accompagnement de



leurs travaux, les propos récurrents des étudiants et des étudiantes associent désir de penser et choix d'entrer à l'université («j'imaginais qu'à l'université, tout pouvait être discuté, qu'on s'exercerait à être critique»). Ce désir déçu se transforme en peur de penser («j'ai vite réalisé qu'il fallait être dans la norme, qu'on ne pouvait pas penser à côté»).

Nous avons identifié la «peur de penser» exprimée par les étudiantes et les étudiants, apprentis chercheurs et chercheuses comme révélatrice des situations d'incertitude liées au cadre conventionnel dominant de la science, qui impose une manière standardisée de faire de la recherche, et de l'écrire. Pour analyser ces situations d'incertitude, nous avons recouru au paradigme de la transaction sociale, avec l'objectif ambitieux de déstandardiser la recherche pour créer de la pensée. Nous pesons nos mots. Les apprenties chercheuses et apprentis chercheurs sont socialisés en premier lieu aux conventions académiques dominantes (positivistes), et certaines et certains n'auront pas l'occasion, durant leur parcours, d'avoir accès à des enseignements divergeant de cette perspective. D'autres découvriront qu'une autre manière de faire de la science est possible<sup>5</sup> trop tardivement pour pouvoir opérer une conversion épistémologique. Les défis de la formation à la recherche sont donc de taille.

Dans la présente contribution, nous souhaitons partager les produits transactionnels élaborés à partir de notre expérience d'enseignantes-chercheuses. Nous nous sommes autorisées à sortir des «sillons épistémologiques classiques» (Coutellec, 2015, p.7) pour questionner des «prêts-à-penser les sciences» (Pestre, cité par Coutellec, 2015, p.7) dans lesquels l'expérience n'a pas une valeur de connaissance.

Ces produits constituent ce que nous nommons des actes de recherche insolents susceptibles de contribuer à l'élaboration de connaissances scientifiques émancipatrices. Nous invitons chacune et chacun, étudiant, étudiante, apprenti chercheur et apprentie chercheuse, à transiger en s'autorisant un voyage vers l'insolence pour libérer l'écriture de son joug positiviste.

Pour ce faire, nous commençons en posant les caractéristiques centrales de notre posture épistémologique compréhensive ainsi que celles du paradigme de la transaction sociale à partir desquelles nous pensons la formation à la recherche proposée.

## Épistémologie compréhensive

Définir une posture de recherche, c'est notamment mettre en évidence le type de rapport à autrui que nous développons dans nos recherches: est-ce que je donne la parole à autrui ou est-ce que je la lui prends? Est-ce que je lui assigne une identité préconstruite par mes catégories, mes concepts, mes grilles d'entretien, etc., ou est-ce que je lui offre l'espace et le temps de sa propre narration identitaire? Est-ce que ma recherche est au service

5. Voir par exemple le 79<sup>e</sup> colloque de l'ACFAS (2011), intitulé «Une autre science est possible: science collaborative, science ouverte, science engagée, contre la marchandisation du savoir» (sous la direction de Mélanie Lieutenant-Gosselin et Florence Piron; URL: <http://www.scienceethiencommun.org/?q=node/55>).



d'une logique gestionnaire (en référence au concept de «gouvernementalité» de Foucault<sup>6</sup>) ou est-ce que sa finalité est émancipatoire? Nous partons 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). Dans l'épistémologie compréhensive dont nous nous réclamons<sup>7</sup>, nous proposons d'exprimer cette contribution avec les mots de Walter Hesbeen (1997): «prendre soin dans le monde».

### **Implications éthiques : responsabilité, engagement, politique**

Pour penser les implications éthiques qui caractérisent notre posture, nous nous référons à Florence Piron (1996) qui envisage le rapport que les chercheuses et les chercheurs entretiennent avec leurs objets de recherche sur le plan de la responsabilité. Elle écrit: «[l]es 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, dimension qui doit être posée «ex ante et non ex post» (de Lagasnerie, 2017, p.15).

L'engagement, dans cette perspective, est immanquablement politique. La pensée ne peut en effet pas être indépendante ou isolée du combat auquel elle participe: «[p]arce que nous vivons dans un monde injuste, critiquable, il n'y a pas de neutralité» (de Lagasnerie, 2017, p.18). Dans cette perspective, l'articulation du savoir au politique n'est pas une question méthodologique susceptible de rendre le politique «inoffensif». Elle est au contraire ouverture à un questionnement éthicopratique potentiellement déstabilisateur (de Lagasnerie, 2017). Nous abordons nos thématiques à partir de notre rapport au monde et de notre situation dans celui-ci, et assumons les questions perturbantes qu'elles suscitent.

6. «Par gouvernementalité, j'entends l'ensemble constitué par les institutions, les procédures, analyses et réflexions, les calculs et les tactiques qui permettent d'exercer cette forme bien spécifique [...] de pouvoir qui a pour cible principale la population, pour forme majeure de savoir l'économie politique, pour instrument essentiel les dispositifs de sécurité. Deuxièmement, par «gouvernementalité», j'entends la tendance, la ligne de force qui, dans tout l'Occident, n'a pas cessé de conduire [...] vers la prééminence de ce type de «gouvernement» sur tous les autres: souveraineté, discipline, et qui a amené, d'une part, le développement de toute une série d'appareils spécifiques de gouvernement, et, d'autre part, le développement de toute une série de savoirs» (Foucault, 2004, pp.111-112).

7. Pour la distinction des paradigmes de recherche, nous nous référons à celle de Jean-Michel Berthelot (2001) 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.



Comme le souligne de Lagasnerie (2017), que l'on soit auteur ou autrice, lectrice ou lecteur, réfléchir à la manière dont l'activité intellectuelle s'articule au monde est une action «dérangeante». Cela nous confronte à la signification et à la valeur de l'activité scientifique. Poser des questions «dérangantes» (de Lagasnerie, 2017), contribue à investir la dimension éthique et politique de toute activité scientifique. Ces questions sont formulées par Theodor W. Adorno et Max Horkheimer (cités par de Lagasnerie, 2017), comme suit:

comment devons-nous faire pour ne pas participer de la fausseté du monde? Comment ne pas collaborer à l'injustice? [...] à quoi sert la recherche? Ou, mieux: quelle recherche sert et quelle recherche est inutile? Quelle recherche est oppositionnelle et quelle recherche est complice du système voire collabore avec lui? (p.20)

Parmi les figures de chercheuses et de chercheurs identifiables à l'intérieur des sciences sociales, notre épistémologie compréhensive réfère à la figure du chercheur et de la chercheuse «solidaire<sup>8</sup>». Cette figure permet de réaliser un travail éthique sur soi-même et de ce fait, de se construire comme l'autrice ou l'auteur de ses propres actes. C'est en ces termes que Piron (1996), en référence à Foucault (1984), précise : «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, les questions sous-jacentes à la production de connaissances scientifiques sont les suivantes: «quelle forme d'humanité, quel modèle des rapports avec autrui et quelle représentation du lien social nos textes, dotés du pouvoir «scientifique» de vérification, proposent aux lecteurs, implicitement ou non?» (Piron, 1996, p.141).

### **Penser la formation à la recherche dans une perspective transactionnelle**

Pour orienter la formation à la recherche dans cette perspective compréhensive, nous proposons de recourir au paradigme de la transaction sociale, qui permet de «comprendre et promouvoir la construction de connaissances collectivement négociées, tout en intégrant les systèmes de contraintes socio-historiques pesant sur la pluralité des possibles» (Rougemont, 2014, p.173). Au départ de cette compréhension et construction collective est identifiée une situation d'incertitude, qu'il s'agit de dépasser. Une telle situation correspond à une

situation sociale dans laquelle la routinisation des pratiques se voit suspendue, soit en raison de l'insuffisance des savoirs et, par conséquent, des normes comportementales et évaluatives qui leur sont attachées, soit en raison de la mise en présence d'intérêts divergents relatifs à l'action. Faisant pression à l'élucidation, l'incertitude génère donc cette «conversation» dont parle

8. En référence à Michel Foucault (1984), Florence Piron (1996) identifie trois figures du chercheur en fonction du rapport à la responsabilité: la figure du chercheur classique, la figure du chercheur coupable et la figure du chercheur solidaire.



Mead: elle engage en effet un processus de coopération conflictuelle qui vise la construction d'une convention renouvelée, tout en mettant en œuvre des jeux de pouvoir au sein des interactions formelles ou informelles ayant lieu à cette fin. Le processus, à travers l'établissement de normes conventionnelles qui organisent conduites et évaluations, touche également à la problématique de l'identité, et ceci sous trois angles complémentaires: celui de la cohérence identitaire biographique propre à chacun des agents engagés dans l'interaction; celui de la construction des identités entre soi, dans le cadre de l'interaction; et celui de la construction des identités entre les partenaires de l'interaction et le milieu externe. (Schurmans, Charmillot & Dayer, 2008, p.304)

Le processus de coopération conflictuelle qui s'engage sous trois angles complémentaires tient alors compte de différents niveaux d'analyse: «transaction en soi (recherche de cohérence biographique), transaction entre soi et autrui (dans le cadre de la situation), et transaction entre ceux qui sont engagés dans le cadre de la situation et les environnements qui leur sont extérieurs» (Charmillot & Dayer, 2007, pp.134-135). Le processus transactionnel donne ainsi lieu à l'«articulation de significations pour soi (niveau intratransactionnel), [de] significations élaborées avec autrui (niveau intertransactionnel) et [de] significations élaborées à un niveau social et institutionnel» (Fernandez-Iglesias, 2016, p.26). Et c'est l'articulation de ces trois niveaux qui «permet de comprendre à la fois la reproduction et le changement, le maintien de l'ordre social [...], la dynamique du désordre organisationnel [...] et les pratiques subversives, novatrices, génératrices de changement» (Dubar, 2006, p.20).

Prendre en compte les dimensions politiques et éthiques est possible en adoptant une pédagogie compréhensive qui oriente la formation à la recherche «vers une réflexion critique» (Chello, 2013, p.94). La formation remplit ainsi sa fonction émancipatoire.

Les travaux de Fabrizio Chello offrent cette opportunité. Dans son article «Assumer l'incertain et développer le bien commun» (2013), il met en évidence la difficulté de travailler «à la fois la stabilisation du sens et des grammaires de l'action (conformation) et leur renouvellement sans fin (transformation)» (p.88) et comment la pédagogie occidentale y a fait face, au cours de son histoire. La première orientation, la conformation, consiste à réduire l'incertain par la «production de pratiques normalisatrices». Dans cette perspective,

l'objectif de l'intervention éducative est la conformation du sujet au modèle de développement scientifiquement dominant. Ainsi, la construction d'un modèle stable de socialité qui réprime potentiellement la coopération conflictuelle est à la base de la production et de la gestion du bien commun. (p.88)

À l'opposé de cette orientation normalisatrice, le

tournant post-moderniste constructiviste et interprétatif considère l'incertitude comme la caractéristique de la réalité, qui peut être approchée, accostée, ressentie et découverte par un langage qui abandonne la démarche rationnelle. [...]. [Cette vision] aboutit à la construction d'un savoir qui interprète le mouvement du devenir en tant que cas singulier, temporalité vivante, action en train de se faire. (p.88)



Chello propose de dépasser conjointement l'opposition pédagogique conformation-transformation et l'opposition épistémologique explication-compréhension. À partir du paradigme de la transaction sociale, il construit la figure du «chercheur transactionnel» qui soutient les personnes dans leur production de sens, de manière à «déboucher sur une posture existentielle responsable : une posture ouverte à l'écoute d'autrui et donc réactive à cette écoute» (p.93).

Dans la formation à la recherche, les implications méthodologiques s'expriment ainsi :

D'un point de vue pédagogique, ce travail oblige l'interviewé à négocier avec lui-même sa propre histoire, par la médiation du chercheur. L'interviewé doit retourner sur son passé, ré-ouvrir les produits transactionnels élaborés de façon implicite et latente, faire sortir l'effervescence qui les caractérise encore aujourd'hui et refaire le chemin argumentatif d'attribution de sens. Cette fois, ce cheminement s'engage de façon explicite, consciente et réflexive, à cause de l'obligation de la transaction avec autrui. Le chercheur lui-même doit faire le même travail, en tant qu'acteur social qui entre en transaction explicite avec l'interviewé. (Chello, 2013, p.93)

La figure du «chercheur transactionnel» proposé par Chello (2013) permet de penser la formation à la recherche dans une perspective qui problématise le rapport à l'objet de recherche, qui intègre l'expérience. Cette problématisation de l'expérience et son intégration dans la construction de la situation problème reposent sur quatre prémisses théoriques et épistémologiques.

### Lutter contre la stagnation de la pensée

L'activité de recherche envisagée est-elle susceptible de lutter contre la «stagnation de la pensée», selon l'expression d'Alain Caillé? Dans sa Critique de la raison utilitaire (1989), il écrit:

[d]epuis qu'il y a des hommes et que certains pensent, il n'est pas sûr que nous nous en portions mieux ni que nous ayons appris des choses décisives sur ce que nous sommes ou sur ce que nous devrions être. (p.124)

L'auteur constate une «stagnation de la pensée» dans son bilan du MAUSS<sup>9</sup>. L'humanité aurait une moins grande propension à s'interroger sur elle-même. Le nombre d'universitaires ou de chercheurs et chercheuses a été multiplié par cent au cours des dernières décennies dans les sciences sociales, mais les connaissances, voire simplement les questions (Caillé, 1989) n'ont pas cru en proportion. Comme si la pensée moderne, en produisant de nouvelles connaissances, devenait plus ignorante à certains égards. Pour Alain Caillé, il est urgent de mettre fin à cette autoreproduction infinie et de remettre de la pensée là où elle semble avoir disparu, en particulier dans les textes des chercheuses et des chercheurs. À nos yeux, problématiser le rapport à l'objet de recherche en s'autorisant des transactions biographiques, produit de la pensée.

9. Mouvement anti-utilitariste des sciences sociales (Consulté dans <http://www.revuedumauss.com> le 10 mars 2019).



## Questionner l'ordre établi

Pour penser la formation à la recherche dans une perspective transactionnelle, nous mobilisons la notion d'«insolence» empruntée par Michel Fabre à Michel Meyer (1995, cité par Fabre, 2011). Loin d'une insulte, l'insolence renvoie au «langage de l'initié qui conteste les autorités de l'intérieur» (p.192), qui les «mine». L'insolence, poursuit-il, «prend la liberté de questionner là où les réponses s'imposent d'elles-mêmes et où il n'est décidément pas question de les mettre en question» (p.191). L'insolence crée des problèmes «là où l'autorité prétend qu'il n'y en a pas» (p.194); «l'insolent s'autorise à demander quel est le problème qui fonde les solutions qu'on lui propose» (p.194).

À l'instar de tout acte éducatif, la formation à la recherche poursuit un objectif d'émancipation. Chez Kant, l'émancipation vise une double finalité éducative et politique (Fabre, 2015) et renvoie au fait d'oser penser. Cette idée sera reprise chez des penseurs qui lui succèderont, tels que Gilles Deleuze et John Dewey. Kant estime que «la véritable liberté politique [...] ne consiste pas à résoudre les problèmes posés par d'autres, mais bien à se rendre maîtres de la construction des problèmes eux-mêmes» (2006, cité par Fabre, 2015, p.11). En nous inspirant de Fabre, nous considérons que la formation à la recherche ne peut être pensée hors de la société dans laquelle elle est ancrée et qu'elle contribue à façonner. Fabre (2015), en référence à Meyer (1995), qualifie d'«insolence» la liberté d'initiative et d'expression des citoyens et des citoyennes, liberté qui s'actualise dans les processus transactionnels. En rappelant que les termes «insolence» et «solere» ont la même racine signifiant «avoir l'habitude» (p.11), et en la détachant de toute signification proche de l'impolitesse ou de l'injure, l'«insolence» peut être définie comme «le questionnement intempestif qui conteste l'autorité des habitudes et les habitudes d'autorité» (pp.11-12).

L'insolence a sa propre rhétorique, une rhétorique blanche (dysfonctionnelle-oppositionnelle) qui n'hésite pas à contester le discours technocrate et néolibéral, à ouvrir les problèmes en se demandant si le problème exposé en est un, s'il s'agit d'un faux problème ou s'il n'est pas le bon. La chercheuse et le chercheur insolent se méfient de ce qui est présenté comme la seule solution possible; ils et elles font preuve de courage pour affronter l'«heuristique de la peur» (p.12) à partir d'une rhétorique de l'autorisation.

L'émancipation comprise comme la tentative de devenir le maître des problèmes peut être définie à travers la figure de la majorité (Kant) et de l'insolence (Meyer, 1995, cité par Fabre, 2015). Elle comporte trois axes: politique, éthique (courage d'affronter les problèmes) et intellectuel (capacité à problématiser, à questionner, à transiger). La transaction sociale, en questionnant le cadre conventionnel dominant de la science, redonne à l'activité scientifique sa dimension politique et permet aux chercheuses et aux chercheurs de mener une «vie d'auteur éthique» (de Lagasnerie, 2017).



### (S')Autoriser à penser

La problématisation de l'émancipation construite par Michel Fabre (2015) offre ainsi le cadre d'une autre formation à la recherche. S'émanciper signifie à ses yeux «devenir majeur, c'est-à-dire oser penser par soi-même, oser se prendre en charge» (Fabre, 2011, p.182). Chez Emmanuel Kant (2006, cité par Fabre, 2015), la majorité fait référence à une certaine autonomie intellectuelle, au fait de «penser par soi-même» (p.12). À l'inverse, la minorité se définit par la déresponsabilisation; «Etre mineur, c'est s'en remettre aux solutions que les autres ont trouvées, c'est renoncer à se prendre en charge, c'est-à-dire à se coltiner ses problèmes» (p.12). S'émanciper consiste donc, selon Kant (2006, cité par Fabre, 2015), à «sortir de sa minorité» (p.15).

Comme le rappellent les deux sens du terme éducation, «la sollicitude pédagogique véritable consisterait, à la fois, à prendre soin de l'éduqué et à le pousser dehors» (p.13). Partant du vocabulaire de la problématisation, les formatrices et les formateurs, les directeurs et directrices des projets de recherche devraient «savoir comment aider [l'étudiante ou l'étudiant] à problématiser, à s'emparer des problèmes qui le concernent et concernent la communauté, sans problématiser à sa place» (p.14). Le tuteur et la tutrice qui adhèrent à la neutralité scientifique infantilisent leur tutoré ou leur tutee en insistant sur les «périls» de la «liberté». Qualifier par exemple sa recherche de non scientifique revient à le ou la persuader qu'il ou elle ne peut pas penser par elle-même ou lui-même. Convaincus de cela, les tutorés et les tutorées ont peur de la liberté et «trouve[nt] mieux [leur] compte à ce qu'on le(s) prenne en charge» (Fabre, 2011, p.182). Cette forme de «servitude volontaire» (p.13) n'est pas l'œuvre du dominant (tuteur) ni du dominé (tutoré). Elle naît de la perversité du premier et de la lâcheté du second. Ainsi selon Fabre (2015), l'«émancipation exige bien de rompre le cercle infernal de la tutelle, celui de la perversité et de la lâcheté» (p.13).

En évoquant une «rhétorique noire qui vise le maintien du <tutoré> dans sa minorité» (Fabre, 2011, p.181), le philosophe fait émerger,

la question de la possibilité d'une rhétorique blanche qui puisse interroger le tuteur sur le fondement de son autorité (èthos), sur les arguments qui sous-tendent les solutions qu'il propose (son logos) et combattre les passions tristes que son discours suscite (son pathos). (p.181)

À l'instar de Fabre, nous nous demandons : «la formation à l'esprit critique n'appelle-t-elle pas une pédagogie de l'insolence?» (p.12). Les jeunes chercheurs et chercheuses sont rarement autorisées à construire leur propre pensée. Pourtant, lorsque cette porte leur est ouverte, lorsque les formateurs et les formatrices à la recherche manifestent une «bienveillance épistémique» (Gégout, 2016), les réflexions – denses, novatrices, décapantes – foisonnent et un processus transactionnel peut s'engager. La métaphore du voyage que Fabre (2011) emprunte à François de Singly (2009) exprime ce cheminement, qui peut être qualifié de «cheminement transactionnel» (Fernandez-Iglesias, 2016).



[o]n peut penser l'éducation comme un voyage, et dans la continuité des romans de formations, distinguer le voyage organisé du voyage découverte (de Singly, 2009). Le voyage organisé est de transmission et s'effectue selon un chemin tracé d'avance. Il est jalonné d'ordres et d'interdits. Le voyage-découverte obéit à l'impératif catégorique de devenir soi-même et de trouver sa propre route. Suivant cette perspective, le rôle éducatif se définit désormais en termes d'accompagnement, avec toutes les ambiguïtés de la notion (Paul, 2004). (p.63)

### **Penser/panser le lien social**

Dans la compréhension telle que nous proposons de l'actualiser dans la recherche, «il s'agit de penser l'expérience, premièrement en tant que «façon d'habiter le monde» (Larrosa, 2006), deuxièmement, et puisque ce monde est partagé, de penser ce rapport en prenant en compte «le souci des conséquences» (Piron, 1996) que ses propres actes peuvent avoir sur autrui» (Fernandez-Iglesias, 2016, p.31). Cette responsabilité pour autrui est politique et elle nécessite un traitement épistémologique qui consiste à lutter contre le «néolibéralisme scientifique» (Piron, 2017), autrement dit, à s'engager contre la «science dominante à prétention mondiale» (Piron et al., 2016). Le lien social et le rapport à autrui fondent ainsi la posture de recherche proposée. Ils renvoient à la question de l'expérience réciproque : qui est l'autre, comment l'accepter, comment le recevoir ? Cette posture renvoie à la lutte contre l'«anesthésie politique» (Fassin, 2006), qui fait renoncer à comprendre l'autre parce qu'il est trop différent (la rhétorique de la différence culturelle, celle de l'éloignement géographique ou de l'éloignement des valeurs). Didier Fassin (2006) nous invite à construire de l'intelligibilité à partir de notre «commune humanité», à partir d'une «communauté des destins et d'une réciprocité des regards» (p.12). Renversant la formule de Paul Ricœur, il invite à «considérer l'autre comme un soi-même» (p.14). Dans cette perspective, penser/panser le lien social (en «prendre soin») rend nécessaire l'analyse des conditions socio-historiques dans lesquelles sont ancrées nos problématiques de recherche, et cette analyse passe par la reconnaissance de notre engagement dans le monde, au niveau transactionnel biographique notamment.

### **Des transactions insolentes**

Nous présentons ici des exemples de processus transactionnels entamés dans des travaux de mémoire que nous avons accompagnés, ou dans les thèses de doctorat de collègues engagées comme nous dans des questionnements sur la légitimité des conventions scientifiques dominantes<sup>10</sup>. Les deux premiers extraits renvoient à des entrées en transaction, les trois exemples suivants constituent des actes de recherche que nous qualifions de produits transactionnels insolents, dans la mesure où ils manifestent des options originales de dépassement des situations d'incertitude rencontrées.

10. Les extraits mobilisés sont produits par des chercheuses. Ce n'est bien sûr pas un choix de notre part, et le constat de l'absence d'extraits constitutifs d'une pensée insolente élaborée par des chercheurs nous a interpellées. Ce constat nécessite de réfléchir à la pensée insolente sous une perspective de genre. Cette problématisation dépasse le cadre de cet article mais nous la développerons dans nos travaux à venir.



## L'entrée en transaction

Inscrite dans la filière Master AISE (Analyse et intervention dans les systèmes éducatifs), Nicole Irène Peccoud se propose d'explorer dans son mémoire la notion d'accueil dans le champ du travail social. Pour soutenir son questionnement initial sur sa posture de chercheuse (comment accueillir les propos des acteurs et des actrices cotoyées tout au long la recherche), nous lui avons suggéré un texte de Florence Piron. Ce texte renforcera son souhait d'élaborer une science «relationnelle» et «sensible», comme le montre l'extrait de la lettre<sup>11</sup> qu'elle nous a adressée à propos de la production et de l'analyse de données, et marquera son entrée dans un processus transactionnel.

*Les mots de Florence Piron me confortent dans cette perspective, mais ils font bien plus en fait, ils engagent aussi, de la même manière qu'elle parle d'une responsabilité du chercheur pour autrui, une responsabilité de celui qui la lit. Il ne me paraît en effet plus possible après ces lignes de ne pas tenir compte de la dimension relationnelle d'une recherche en sciences sociales. Je tenterai ainsi de laisser transparaître dans ma modeste recherche, une posture assumée d'une approche sensible, émotionnellement impliquée et aussi analysée, qu'il me paraît indispensable de défendre.*

Le second exemple d'entrée en transaction est tiré du mémoire de master en éducation spéciale de Nila Baratali (2016), qui porte sur la compréhension de l'expérience d'étudiantes et d'étudiants vivant avec une maladie chronique et engagés dans un cursus de formation supérieure (université et hautes écoles). Elle se demande si la communauté scientifique la laissera «penser» son expérience et réaliser une «vraie» recherche, rigoureuse et sans «biais». Dans le premier chapitre de son mémoire qui débute par une section intitulée «A la recherche d'une place», Nila Baratali écrit:

*[...] Contrairement à mes attentes, les sept années au sein de l'Université n'ont pas contribué à faciliter le dialogue. J'avais imaginé qu'il me serait plus aisés d'en parler ainsi que de vivre ma situation de malade dans la mesure où je serais entourée d'adultes capables de s'intéresser et de s'interroger sur des thèmes qui parfois «dérangent». Cependant, une fois sur place, j'ai eu comme l'impression qu'il serait «déplacé» d'aborder cette part de ma vie, comme si elle ne devait simplement pas être mentionnée. Je remarquais pourtant que mes interrogations s'intensifiaient et se complexifiaient à mesure que je développais mes capacités d'observation et d'analyse. J'ai [ainsi] cherché, à travers mon cursus au sein du Master «Éducation spéciale», à comprendre quelle était ma place. Le domaine thématique «inclusion-exclusion» a été le plus marquant de mon parcours. Apprendre sur les dynamiques identitaires ou les phénomènes sociaux propres aux populations marginalisées me permettait de comprendre des phénomènes auxquels je n'avais pas l'impression d'être étrangère. C'est de là que m'est venue l'idée d'investiguer sur cette problématique si rarement évoquée tout au long de mon parcours académique. [...]*

11. Publiée avec l'accord de son autrice.



## Des actes de recherche comme produits transactionnels

Le premier acte d'insolence est extrait du mémoire de Master en sciences de l'éducation de Raquel Fernandez-Iglesias qui porte sur la construction identitaire des personnes en situation d'acculturation. Raquel Fernandez-Iglesias s'intéresse aux trajectoires d'autres personnes migrantes pour comprendre sa propre expérience et le mal-être identitaire qu'elle éprouve. Elle construit sa problématique en s'inspirant des travaux universitaires réalisés dans le cadre de ses études, et au rythme de ses rencontres<sup>12</sup> avec des autrices et des auteurs traitant cette thématique. Ce cheminement transactionnel l'a amenée à initier ce qu'elle nomme un «voyage intérieur» qu'elle décrit ainsi :

[...] *Ce travail reflète, quelque part, mon évolution identitaire construite au long de ces 12 ans passés entre ces différents entre, résultat de mon expérience de migrante. «Avoir de l'expérience [écrit Mills, 1959/1993] veut dire, entre autres choses, que votre passé influence votre présent et l'atteint, et qu'il définit votre capacité pour des expériences futures» (p.207). Cette évolution identitaire aboutit aujourd'hui à un sentiment d'appartenir aux deux sociétés de manière certes asymétrique, mais pas pour autant hiérarchique. Elle commence avec l'affirmation d'une «identité négative» (Eriksson, s. d., cité par Mucchielli, 2003, p.93): «je ne suis pas d'ici<sup>13</sup>», et finit par une envie, un soulagement, le fait de pouvoir dire «je suis» et arrêter de me justifier constamment. [...]*

*Il est devenu «normal» qu'un migrant se sente, au bout de quelques années passées en pays d'accueil, étranger partout; que le fait d'avoir deux pays soit pareil que n'en avoir aucun ou encore que l'apprentissage de la nouvelle langue (d'accueil) tue la langue maternelle (Kristof, 2004). Mais pourquoi parler de «double absence» (Sayad, 1999) et non pas de double présence, pourquoi envisager toujours l'adoption d'une langue nouvelle, d'un pays nouveau comme celui qui remplacerait la langue maternelle, le pays d'origine? Pourquoi ce vocabulaire en termes de perte et non pas de gain? Pourquoi la société nous pousse-t-elle à choisir entre les deux, entre l'origine et l'accueil? Est-ce qu'on se sent obligé de choisir? Qui nous donne le droit de ne plus le faire? Et lorsqu'on le fait, qu'est-ce que cela entraîne? Où est notre chez-nous? [...]*

*Les mots de Julia Kristeva (1988) me donnaient de l'espoir, «l'étranger commence lorsque surgit la conscience de ma différence et s'achève lorsque nous nous reconnaissons tous étrangers, rebelles aux liens et aux communautés» (p.9).*

*Les raisons qui m'ont poussée à faire ce travail reflètent d'une part la contribution de l'expérience migratoire à ma réflexion personnelle et d'autre part elles justifient les prises de décisions quant au but de la recherche,*

12. Ces rencontres sont parfois réelles, comme celle avec l'écrivain grec Vassilis Alexakis venu à Genève pour la présentation de l'un de ses livres. La plupart du temps néanmoins, elles sont symboliques, autrement dit médiatisées par la lecture des textes des auteurs et des autrices.

13. Titre du premier travail biographique (2002-2003).



*c'est-à-dire, ce que je voulais comprendre et transformer en problème, puisque «on ne peut pas bien énoncer un problème sans savoir pour qui il en est un» (Mills, 1959/1993, p.93). (Fernandez-Iglesias, 2007, pp.17-19)*

Caroline Dayer (2010a), dans sa thèse de doctorat, fait émerger des processus et des produits transactionnels dans les parcours des personnes qu'elle a interviewées. Elle prend pour objet la façon dont des chercheurs et des chercheuses<sup>14</sup> élaborent leur posture épistémologique et méthodologique, ainsi que les tensions qui traversent leurs activités scientifiques. Elle analyse à partir du paradigme de la transaction sociale la manière dont ces personnes appréhendent les dichotomies, comment elles créent des espaces d'expression et d'invention –des produits transactionnels– ainsi que les processus identitaires et formatifs en jeu. Les lectrices et les lecteurs découvrent ainsi des chercheurs et des chercheuses insolentes qui, en sciences sociales tout autant qu'en sciences de la nature, se sont un jour autorisées à transformer leur posture de recherche et qui ont pris leurs distances face à la pensée scientifique dominante.

*Je savais très bien ce que les profs attendaient de moi, mais j'ai appris à chercher par moi-même. Je me suis dit: «Est-ce que je suis d'accord avec ce qu'on m'impose ou pas? Qu'est-ce que je crois vraiment?» Ça m'a vraiment poussée à trouver une autre façon de faire et à changer de paradigme. C'était vraiment une transformation identitaire très forte, j'ai dû faire beaucoup de travail sur moi pour y croire vraiment (Dora<sup>15</sup>, 38 ans). (Dayer, 2010b, p.10)*

En leur donnant la parole, Caroline Dayer s'autorise elle aussi l'insolence :

*À la lumière du savoir produit sur le coming out – envisagé sous l'angle d'une critique de la pensée dichotomique et du processus de dépassement des dualismes – je me penche, dans cette thèse, sur le champ épistémologique, en ce que celui-ci véhicule de façon exemplaire des systèmes d'opposition que l'univers de la recherche met en discussion. Ce champ est envisagé au sens large. Je prends en effet en compte le rapport à la connaissance, et les dualismes tels que sciences naturelles/sciences socio-humaines, expliquer/comprendre, quantitatif/qualitatif, savoirs quotidiens/savoirs savants, écriture scientifique/écriture littéraire, etc. L'histoire des sciences, jalonnée par les tensions entre pensées dominante et divergente, est également interrogée ainsi que les pratiques du monde académique. Liées à une logique classificatoire similaire, les principales dimensions conceptuelles issues de la problématique du coming out sont donc reprises pour aborder l'examen des aspects identitaires, relationnels, et d'orientation de l'action, relatifs à la construction et à la transformation d'une posture de recherche. Ces aspects sont au service de l'examen du travail critique des chercheurs et chercheuses sur les oppositions catégorielles, et des processus de transformation du regard de la personne, sur la science, sur elle-même et sur ses relations à autrui. (Dayer, 2009, p.43)*

14. Les conventions du langage épicène, dans ces extraits, sont celles adoptées par Caroline Dayer (2009).

15. Prénom fictif.



Le dernier exemple de produit transactionnel insolent est offert par Héloïse Rougemont (2014) qui, dans sa thèse de doctorat en anthropologie sociale et culturelle, s'est s'attachée à mettre en lien le vécu des Événements, leur transmission et les représentations construites autour de la notion de destin commun en Kanaky-Nouvelle Calédonie. L'autrice analyse les relations qu'elle tisse avec les personnes interviewées et les relations que les personnes interviewées tissent entre elles. Elle porte une telle attention sur l'intersubjectivité qu'elle transgresse les règles concernant l'anonymat et la confidentialité. Dans une section intitulée (Non) – Anonymat, elle écrit :

*Dans un premier temps, j'ai tenté de convaincre les personnes interviewées du bien-fondé de l'anonymat dans les recherches en sciences sociales. Malgré tout, en début d'entretien, il est arrivé dans 11 cas sur 26 que la personne interviewée refuse explicitement l'anonymat, pour diverses raisons : la personne est dans une démarche testamentaire ; le fait de se cacher derrière un pseudonyme est interprété comme une façon de ne pas assumer ses actes, ses propos ou d'être « faux » ; le nom de la personne la situe dans un réseau social et familial qui dit quelque chose de l'endroit où elle parle. Parallèlement, ayant remis des transcriptions anonymisées de leur entretien à mes premiers interviewés et ayant reçu des critiques vives de leur part, à propos de ce qu'ils considéraient comme une imposition, j'ai été amenée à réviser ce procédé. [...] j'ai levé l'anonymat des personnes qui en avaient mentionné le souhait pour elles-mêmes tout en assurant celui des tiers qu'elles mentionnaient. Par ailleurs, la grande majorité des pseudonymes ont été choisis par les personnes interviewées. (Rougemont, 2014, p.469)*

## Penser par transaction

Les autrices des exemples mobilisés contribuent, à travers leur posture engagée dans un questionnement critique, à la fabrication de la rhétorique blanche conceptualisée par Fabre (2015). En reprenant ses termes, elles font preuve de courage pour affronter l'« heuristique de la peur » à partir d'une « rhétorique de l'autorisation » (p.12). Elles ont toutes, à leur manière, fabriqué une rhétorique expérientielle et insolente.

Cette rhétorique, le paradigme de la transaction sociale et les auteurs et les autrices qui nourrissent notre travail académique (ici en particulier Michel Fabre, Florence Piron et Geoffroy de Lasganerie), nous ont aidées à déstandardiser le cadre conventionnel scientifique dominant pour créer de la réflexivité. Les actes de recherche proposés, désignés comme des produits transactionnels insolents, définissent les contours d'une posture de recherche compréhensive, soucieuse de sa « fécondité », autrement dit de sa « capacité de créer de nouvelles questions » (Coutellec, 2015, p.12). Cette posture porte l'ambition de l'« épistémologie du lien » proposée par Piron (2017) à savoir :

une manière de connaître et de créer des savoirs sociologiques qui ferait l'économie de l'injonction de séparation et d'indifférence, du privilège épistémologique et de l'effacement de l'auteur ou de l'auteure ; une épistémologie qui valoriserait, au sein du texte scientifique, la présence



explicite et assumée de la subjectivité des auteurs, de liens multiformes, d'une sensibilité à autrui et en particulier d'une conscience de l'injustice cognitive. (p.22<sup>16</sup>)

Certains des actes transactionnels insolents donnés en exemple, les questionnements de Nila Baratali (2016) et de Nicole Irène Peccoud notamment, font écho de manière remarquable à cette épistémologie. La première cherche et assume sa place en tant que personne malade chronique et apprentie-chercheuse et parle d'honnêteté scientifique («ce choix de parler de soi est le plus honnête d'un point de vue scientifique», p.12). La seconde revendique l'expression de sa sensibilité comme forme de responsabilité vis-à-vis d'autrui.

De manière générale, les actes de recherche proposés révèlent tous leur part relationnelle en exprimant la dimension expérientielle et existentielle de l'activité scientifique et la dimension politique de la connaissance. À l'issue de nos réflexions et de nos propositions se dégage une nouvelle figure, celle de la chercheuse insolente ou du chercheur insolent. En combinant les propositions de Chello (2013) («chercheur transactionnel») et Piron (1996) («chercheur solidaire»), on obtient la figure de la chercheuse transactionnelle insolente solidaire ou du chercheur transactionnel insolent solidaire. Comme le mettent en évidence les actes transactionnels insolents posés par les apprenties chercheuses, par Caroline Dayer, Héloïse Rougemont et nous-mêmes, les défis de la formation à la recherche sont de taille. Nous nous engageons à les relever avec à nos côtés les étudiantes et les étudiants, les apprentis chercheurs et chercheuses, les collaboratrices et les collaborateurs qui souhaitent questionner les systèmes de pouvoir pour contribuer à l'élaboration de connaissances scientifiques émancipatrices. Nous invitons chacune et chacun à entrer en transaction et à s'autoriser un voyage vers une réflexivité insolente.

16. Ce numéro de page renvoie à la version de l'article en accès libre sur l'archive ouverte de l'université de Laval (<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/16322/1/Florence%20Piron%20Sociologie%20et%20socie%CC%81te%CC%81s.pdf>).



## Références<sup>17</sup>

- Baratali, Nila (2016). Se former en situation de maladie chronique (Mémoire de master en sciences de l'éducation). Université de Genève, Genève, Suisse . Disponible sur l'archive ouverte : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88184>
- Berthelot, Jean-Michel (2001). *Épistémologie des sciences sociales*. Paris, France : PUF.
- Burawoy, Michael (2003). L'étude de cas élargie. Une approche réflexive, historique et comparée de l'enquête de terrain. In Daniel Cefaï (Ed.), *L'enquête de terrain* (pp.426-464). Paris, France : La Découverte.
- Caillé, Alain (1989). *Critique de la raison utilitaire : manifeste du MAUSS*. Paris, France : La Découverte.
- Charmillot, Maryvonne (2013). Penser l'écriture de la science. In Moritz Hunzmann & Sébastien Kapp (Ed.), *Devenir chercheur : écrire une thèse en sciences sociales* (pp.155-169). Paris, France : EHESS.
- Charmillot, Maryvonne, Cifali, Mireille, Dayer, Caroline, (2006). L'écriture de la recherche mise en questions. In Christian Bota, Mireille Cifali & Marc Durand (Eds), *Recherche-Intervention-Formation-Travail* (pp.169-190) (Cahier de la Section des sciences de l'éducation N°110). Genève, Suisse : Université de Genève.
- Charmillot, Maryvonne & Caroline Dayer (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3, 126-139.
- Charmillot, Maryvonne & Fernandez-Iglesias, Raquel (2019). *Voyage vers l'insolence. Démasquer la neutralité scientifique dans la formation à la recherche*. In Laurence Brière, Mélissa Lieutenant-Gosselin & Florence Piron (Eds), *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?* (p. 169-216). Québec, Québec : Editions Science et Bien Commun. Disponible en accès libre : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/neutralite/chapter/voyage-vers-l-insolence/>
- Charmillot, Maryvonne & Raquel Fernandez-Iglesias (2018). Pensare la formazione alla ricerca in una prospettiva transazionale. Un invito all'insolenza. In Fabrizio Chello & Thérèse Perez-Roux (a cura di), *Transizioni professionali e transazioni identitarie. Riflessioni pedagogiche sulla tras-formazione dell'insegnamento* (p. 63-81). Pisa, Italie : ETS.
- Chello, Fabrizio (2013). Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie. *Pensée plurielle*, 2(33-34), 85-95.
- Chello, Fabrizio & Thérèse Roux (a cura di) (2018). *Transizioni professionali e transazioni identitarie. Riflessioni pedagogiche sulla tras-formazione dell'insegnamento*. Pisa, Italie : ETS.
- Coutellec, Léo (2015). *La science au pluriel. Essai d'épistémologie pour des sciences impliquées*. Paris, France : Quae.
- Dayer, Caroline (2009). Examen de la pensée classificatoire dans le champ épistémologique : construction et transformation d'une posture de recherche (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Genève, Genève, Suisse.
- Dayer, Caroline (2010a). Construction et transformation d'une posture de recherche. Examen critique de la pensée classificatoire. Saarbrücken, Allemagne : Éditions Universitaires Européennes.
- De Lagasnerie, Geoffroy (2017). *Penser dans un monde mauvais*. Paris, France : PUF.
- De Singly, François (2009). *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?* Paris, France : Armand Colin.
- Dubar, Claude (2006). *Faire de la sociologie : un parcours d'enquêtes*. Paris, France : Belin.
- Fabre, Michel (2011). *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris, France : PUF.
- Fabre, Michel (2015). La liberté de questionner. Emancipation et problématisation. *Penser l'éducation*, 36, 9-25.
- Fassin, Didier (2006). *Quand les corps se souviennent. Expériences et politiques du sida en Afrique du Sud*. Paris, France : La Découverte.
- Faury, Mélodie (2012). Qu'est-ce que la réflexivité ? (Blog consulté dans <https://reflexivites.hypotheses.org/703>, le 10 mars 2019).
- Fernandez-Iglesias, Raquel (2007). Les couleurs de la perte. La construction identitaire des migrant.e.s en situation d'acculturation. (Cahier de la Section des sciences de l'éducation ; 112). Genève, Suisse : Université de Genève.

17. Cette liste de références inclut les références citées dans les exemples mobilisés. Par ailleurs, les modalités de référence sont conformes aux conventions du Guide de l'écriture inclusive adoptées dans cet article. Disponibles en accès libre : [https://www.editionsscienceetbiencommun.org/?page\\_id=855](https://www.editionsscienceetbiencommun.org/?page_id=855).



- Fernandez-Iglesias, Raquel (2016). Penser l'intégration scolaire à partir de l'expérience des enseignant.e.s : la construction de sens comme cheminement transactionnel (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Genève, Genève, Suisse. Disponible en accès libre : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81982>
- Gégout, Pierre (2016). La bienveillance comme valeur pratique pour enseigner. In Michel Fabre, Brigitte Frelat-Kahn & André Pachod (Ed.), *L'idée de valeur en éducation* (p. 267-283). Paris, France : Hermann.
- Hesbeen, Walter (1997). Prendre soin à l'hôpital: inscrire le soin infirmier dans une perspective soignante. Paris, France : Masson.
- Kant, Emmanuel (1784/2006). *Qu'est-ce que les Lumières?* Paris, France : Hatier.
- Kristeva, Julia (1988). *Etrangers à nous-mêmes*. Paris, France : Fayard.
- Kristof, Agota (2004). *L'analphabetète : récit autobiographique*. Carouge-Genève, Suisse : Zoé.
- Larrosa, Jorge (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma, 19, 87-112.
- Meyer, Michel (1995). *De l'insolence. Essai sur la morale et le politique*. Paris, France : Grasset.
- Mills, Charles Wright (1993). *La imaginación sociológica* (14<sup>e</sup> éd., F.M. Torner, trad.). New York, NY : Oxford University. (Original publicado en 1959).
- Mucchielli, Alex (2003). *L'identité* (6<sup>e</sup> éd., Que sais-je? N°2288). Paris, France : PUF.
- Paul, Maela (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, France. L'Harmattan.
- Peccoud, Nicole Irène (2019). Accueillir en institutions bas seuil. Une hospitalité nomade (Mémoire de maîtrise AISE. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation). Université de Genève, Genève, Suisse.
- Piron, Florence (1996). Ecriture et responsabilité. Trois figures de l'anthropologue. *Anthropologie et Sociétés*, 20(1), 125-148.
- Piron, Florence (2000). Responsabilité pour autrui et savoir scientifique. *Ethique publique*, 2(2), 115-156.
- Piron, Florence (2005). Savoir, pouvoir et éthique de la recherche. In Alain Beaulieu (Ed.), *Michel Foucault et le contrôle social* (p. 130-150). Québec, Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Piron, Florence (2017). Méditation haïtienne. Répondre à la violence séparatrice de l'épistémologie positiviste par l'épistémologie du lien. *Sociologie et sociétés. Injustices épistémiques*, 49(1), 33-60.
- Piron, Florence, Thomas Mboa Nkoudou, Pierre Andersen, Marie Sophie Dibounje Madiba, Judicaël Alladatin, Hamisso Rhissa Achaffert, Assane Fall, Rency Inson Michel, Samir Hachani et Diéyi Diouf (2016). Vers des universités africaines et haïtiennes au service du développement local durable : contribution de la science ouverte juste. Piron, Florence, Samuel Regulus & Marie Sophie Dibounje Madiba (Eds.), *Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux. Pour une science ouverte juste, au service du développement local durable* (p. 3-27). Québec, Québec : Éditions science et bien commun.
- Rougemont, Héloise (2014). Le ciment de mes ancêtres. Construction sociale et transmission informelle d'un conflit. *Événements et destin commun en Kanaky-Nouvelle-Calédonie* (Thèse de doctorat N°579). Université de Genève, Genève, Suisse. Disponible sur l'archive ouverte : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:40870>
- Sayad, Abdelmalek (1999). *La double absence*. Paris, France : Seuil.
- Schurmans, Marie-Noëlle (2008). Respect et émancipation. À propos de la construction d'une démarche de recherche. In Maryvonne Charmillot, Caroline Dayer & Marie-Noëlle Schurmans (Eds.), *Connaisance et émancipation. Dualismes, tensions, politique* (p. 81-98). Paris, France : L'Harmattan.