

Faire coexister les différents savoirs dans un dialogue mutuel

Olivia Gross,

titulaire de la chaire de recherche sur l'engagement des patients, laboratoire Éductions et Pratiques de santé (LEPS UR 3412), université Sorbonne Paris Nord.

Concernés par le développement du pouvoir d'agir des personnes et des populations, les professionnels du champ de la santé ne cessent de chercher à améliorer leur accès aux savoirs en santé, en multipliant les entreprises éducatives et en s'assurant de leur intelligibilité en fonction des groupes auxquels elles sont adressées. Que l'on cherche à diffuser les savoirs auprès du plus grand nombre de personnes est un mouvement relativement récent, auquel les acteurs de la promotion de la santé ne sont pas étrangers. Mus par des valeurs de justice sociale, ces derniers participent à combattre les inégalités d'accès aux biens épistémiques (c'est-à-dire aux connaissances). C'est d'ailleurs ce qui justifie que ces inégalités d'accès soient considérées comme des injustices [1 ; 2].

Les professionnels de santé ne sont pas insensibles à ces injustices, mais les entreprises visant à faire progresser l'accès aux savoirs, si elles sont nécessaires, traduisent une certitude qui est en partie à reconsidérer. Il s'agit de la certitude que les savoirs ainsi diffusés répondront aux besoins des personnes et leur permettront d'améliorer leur quotidien. Or, rien n'est moins certain. En effet, encore faudrait-il pour cela que ces savoirs traitent des sujets qui importent aux personnes et qu'ils aient été élaborés à partir de leurs expériences de vie, telles qu'elles-mêmes les ont rapportées, sans avoir été déformés par aucun biais.

Ainsi, la justice distributive épistémique – c'est-à-dire l'accès à la connaissance –, telle qu'elle est

pratiquée par exemple dans les ateliers d'éducation thérapeutique, ne peut se concevoir sans que son processus soit amorcé par une contribution des personnes concernées à l'élaboration des savoirs. La notion de co-construction des savoirs s'est imposée dans ce but. Cependant, elle reste le plus souvent à l'échelle locale et n'a donc que rarement une vraie portée scientifique. C'est pourtant ce à quoi aspirent certains groupes dont rend compte l'anthropologue indien Shiv Visvanathan, dans son ouvrage de 2009 sur la justice cognitive : « *Ils voulaient passer de la voix à la théorie et ont insisté pour que leurs théories se situent dans le domaine de la science et de la politique scientifique* ».

Des voies de recherche sont moins explorées

Ces aspirations émergent en réaction à une science qui ne dialogue qu'avec elle-même, risquant ainsi de ne faire plus que de produire des savoirs établis, qui se perpétuent sans remise en question [3 ; 4]. En contrepoint, d'autres savoirs n'éclosent pas, tandis que les rapports sociaux se reproduisent à l'identique [5 ; 6]. La science produit en effet plusieurs types d'ignorances que les scientifiques perçoivent avec difficulté, les ignorances étant par essence toujours aveugles à elles-mêmes. Elle fait notamment le lit d'ignorances privilégiées, dans le sens où elle n'explore pas certaines voies, non parce que celles-ci seraient impossibles à explorer, mais parce que la science est loin d'être neutre, étant notamment perméable aux faits sociaux : c'est ainsi, par exemple, que la pilule contraceptive masculine est longtemps restée un impensé [7]. C'est pourquoi le principe de non-imposition de valeurs (neutralité axiologique) est estimé impossible [8]. La science est

L'ESSENTIEL

■ **Les inégalités d'accès aux savoirs sont aujourd'hui largement combattues, notamment par les acteurs de la promotion de la santé. Mais le sont beaucoup moins les inégalités d'accès aux productions des connaissances. Or, les connaissances, lorsqu'elles sont uniquement établies par les scientifiques, selon les normes scientifiques, ne rendent pas parfaitement compte de la réalité, ni des besoins des personnes. La justice cognitive interroge leurs modalités de production en posant qu'aucun régime de savoir ne saurait prédominer sur un autre.**

également loin d'être aussi objective qu'on le pense, car « *la vérité n'est jamais indépendante du point de vue de celui qui connaît* » [9 ; 10]. En outre, l'occidentalisme scientifique – et cela vaut sûrement pour l'esprit scientifique en général – conduit à considérer comme seulement « locaux » les savoirs élaborés dans d'autres contextes, donc à les négliger [7]. L'ultime ignorance, particulièrement difficile à combattre, relève de la croyance que, dès lors que des personnes sont interrogées au cours de processus d'enquête, leur perspective est prise en compte. Cette conviction serait à reconsidérer, car les scientifiques possèdent le pouvoir de « trier » parmi les savoirs pour ne garder que ce qui fait sens pour eux. Et dans tous les cas, ils finissent par parler au nom des personnes interrogées (au risque de déformer leurs propos) et par les réduire encore plus au silence.

Les épistémicides¹ ou l'exclusion de formes alternatives de connaissances qui résultent de ces processus contribuent à la rupture entre la science et la société, et à diminuer

le pouvoir d'agir des personnes, en particulier pour leur santé. On pense en particulier aux personnes qui ne se retrouvent pas dans les cadres interprétatifs qui leur sont présentés (comme celles dont les troubles somatiques sont minimisés). Ce type de ressenti, qui s'apparente à une aliénation culturelle, entraîne une perte d'identité, altère la qualité de la communication entre patients et soignants, et génère une méfiance à l'égard du système de santé dans son ensemble [11] comme vis-à-vis de la science. En outre, ce même ressenti génère des autocensures. En effet, quand des personnes savent, en raison de leur propre expérience ou de celles d'autres membres de leur groupe, qu'elles ne seront pas prises au sérieux par leur auditoire ou que seulement certains éléments de leurs discours le seront, il est fréquent qu'elles décident soit de suspendre

entièrement leur témoignage, soit de l'ajuster en fonction de ce que l'auditoire sera en mesure de recevoir [12].

Ces différents types d'ignorance contribuent à la perpétuation des savoirs scientifiques en l'état, et à ce qu'ils ne rendent pas parfaitement compte de la réalité. Ce qui fonde l'adossement à la justice cognitive, c'est le postulat que l'objectif du travail scientifique est l'avènement d'un monde meilleur. Quand les savoirs sont impuissants à rendre compte de la réalité et de ce fait à l'améliorer, ils peuvent être qualifiés de savoirs corrompus [13], en ce sens qu'ils ne remplissent plus leur rôle.

Reconnaître la diversité

Ainsi, aucun régime ou forme de savoir ne doit prédominer, et tous les savoirs doivent exister dans un dialogue mutuel [14 ; 15 ; 16] afin que les personnes se sentent reconnues et en

sécurité sur le plan épistémique, que les savoirs produits collent avec leur réalité et avec leurs attentes, et qu'ils permettent l'amélioration de l'existant. C'est ce qui justifie d'invoquer le concept de justice cognitive.

La justice cognitive n'est pas une qu'une affaire de tolérance ; elle passe par la reconnaissance active de la nécessité de la diversité [15]. Par « diversité », on entend que les savoirs à rechercher en priorité doivent être les moins audibles, ceux qui ne vont pas dans le sens attendu, ceux qu'on a, *a priori*, le moins envie d'intégrer. La mise en œuvre de la justice cognitive passe d'abord par le développement de la justice contributive, par la possibilité de participer à l'élaboration des savoirs. Pour s'engager dans cette voie, il faut avoir une conscience critique de ses propres limites épistémiques et vouloir rechercher des perspectives complémentaires et contrastées,

AUCUN POINT DE VUE NE PEUT SUFFIRE À CONNAÎTRE LE MONDE

Les « savoirs situés », notion conceptualisée par la biologiste et philosophe Donna Haraway en 1988, visent initialement à mettre en perspective les expériences des femmes et plus généralement des groupes minorisés dans un monde structuré par une vision blanche, patriarcale, valide et hétérosexuelle, qui pose comme point de départ de la production de savoirs les principes de neutralité et d'objectivité scientifiques. Ceci occulte le fait que la façon dont les personnes sont exposées aux inégalités et aux injustices influe sur la nature de leur expérience et donc sur leur contribution aux savoirs. L'objectivité et la neutralité ne permettent pas d'appréhender la « boîte noire » de la production de savoirs et éludent volontairement les déterminants qui vont conduire à la légitimation de certaines connaissances et à la disqualification d'autres. Les savoirs situés mettent en visibilité les normes qui sous-tendent la production des savoirs. À l'élaboration d'une connaissance objective, Donna Haraway oppose « *l'objectivité des discours de savoirs* ». L'enjeu est alors de contribuer à « *une science consciente des intérêts de celles et ceux qui la produisent, attentive aux rapports de pouvoir en jeu dans les processus d'élaboration de connaissance et soucieuse de soumettre ses pratiques à un constant réexamen critique* » [1]. Ce

positionnement équivaut à s'engager dans un processus de production de connaissances et de pratiques, en reconnaissant que « *le lieu depuis lequel on produit des savoirs est en partie subi et hérité* » [2].

Les savoirs situés se caractérisent à la fois par leur valeur expérientielle et par leur apport d'une perspective partielle ; il s'agit donc de les articuler avec d'autres perspectives partielles au service d'une écologie de savoirs multi-situés, garante de « *la possibilité de leur expression, de leur confrontation et de leur dialogue* » [3] et de la non-essentialisation des expériences et des catégories minorisées. Les professionnels de santé partagent une identité professionnelle, développée lors de leur formation qui leur a procuré une appréhension commune des enjeux en santé et une conception du monde unifiée. Pour leur part, les personnes en situation de vulnérabilité ne développent jamais mieux leurs savoirs situés que collectivement, en croisant leur expérience et leurs connaissances, à l'aune des réponses et de la reconnaissance effectivement apportées à leurs besoins et à leurs droits fondamentaux. Les savoirs situés, qui nous engagent dans la perspective d'un monde plus juste, constituent un pan incontournable de la recherche et des pratiques en soins, notamment à travers l'étude des

injustices épistémiques – les mécanismes d'invalidation de la parole, de l'expérience, des capacités cognitives ou encore des savoirs des personnes et des communautés – qui hantent les démarches participatives menées avec les patients.

Stuart Pluen,
doctorant-e,

Olivia Gross,
titulaire de la chaire de recherche
sur l'engagement des patients,
université Sorbonne Paris Nord.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- [1] Zenetti M.-J. Théorie, réflexivité et savoirs situés : La question de la scientificité en études littéraires. *Fabula-LhT*, octobre 2021, n° 26. En ligne : <https://www.fabula.org/443/lht/26/zenetti.html>.
- [2] Mathieu M., Mozziconacci V., Ruault L., Weil A. Pour un usage fort des épistémologies féministes. *Nouvelles Questions Féministes*, 2020, vol. 39, n° 1 : p. 6-15. En ligne : <https://doi.org/10.3917/nqf.391.0006>.
- [3] Godrie B., Juan M., Carrel M. Recherches participatives et épistémologies radicales : Un état des lieux. *Participations*, 2022, vol. 32, n° 1 : p. 11-50. En ligne : <https://doi.org/10.3917/parti.032.0011>.

susceptibles d'aider à les surmonter. Ceci peut se faire en développant :

- son humilité culturelle ou sa sensibilité démocratique [17], entendues « comme la capacité cognitive et affective à s'ouvrir à la vie des autres » ;
- des apprentissages en triple boucle, qui permettent la reconnaissance des valeurs et des comportements qui ne sont pas universels et qui peuvent de ce fait être modifiés [18].

Il reste aussi à s'assurer que les savoirs produits à l'issue de ce processus ne sont pas corrompus à leur tour. Pour que ces nouveaux savoirs valent, la logique intrinsèque de la justice cognitive (viser un monde meilleur) articulée à la théorie deweyenne² (nécessité d'aligner les fins et leurs moyens) conduit à ce qu'ils répondent à deux conditions : 1) la mobilisation des expériences vécues de quelques-uns doit servir à améliorer les expériences vécues du plus grand nombre

de personnes ; 2) les principes démocratiques mobilisés dans la production de savoirs doivent se retrouver à tous les niveaux du développement de ces savoirs, mais aussi de leur utilisation. En particulier, ils devraient *in fine* servir à améliorer les rapports démocratiques, soit le vivre-ensemble et la paix sociale.

Et puisque « la connaissance en tant que propriété intellectuelle viole l'idée de justice cognitive » [15], il ne faut pas oublier les enjeux en termes de justice distributive. L'abus de propriété intellectuelle est avéré, quand les savoirs ne sont pas disponibles en temps réel ou qu'une sélection est opérée parmi les savoirs pour que ne soit transmis que ceux susceptibles d'être facilement compris ou seulement ceux ayant une utilité au regard d'un projet prédéterminé. Enfin, parce que la responsabilité épistémique des acteurs du champ de la santé est grande, si les savoirs ne permettent

pas de remplir les objectifs suscités (améliorer les expériences de vie et le vivre-ensemble), il faudrait pouvoir les remettre en question. On ne saurait en effet invoquer les principes de la justice cognitive sans s'assurer de la valeur des savoirs auprès des personnes qui en sont l'objet ou auprès de qui ils sont mobilisés, au fil de l'usage qui en est fait. Elles devraient pouvoir les récuser, ou au minimum signaler ce qu'elles en pensent *via* un service dédié permettant l'étude de ces remontées, de la même façon qu'on évalue en vie réelle les effets indésirables des médicaments. ■

1. Destruction du système de connaissance d'un groupe donné.

2. Dewey élabore une théorie universelle du développement humain dans laquelle l'irruption d'une situation perturbée et la discontinuité de l'expérience qu'elle engendre incitent le sujet à enquêter pour rétablir un équilibre situationnel et produire de nouvelles formes de connaissances à cette occasion.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- [1] Coady D. Epistemic injustice as distributive injustice. In I. J. Kidd, J. Medina, G. M. Pohlhaus (éds.), *The Routledge handbook of epistemic injustice*. Routledge, 2017 : p. 61-68.
- [2] Irzik G., Kurtulmus F. Distributive epistemic justice in science. *British Journal for the Philosophy of Science*, 2024, vol. 75, n° 2. En ligne : <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/715351>
- [3] Dotson K. A cautionary tale : on limiting epistemic oppression. *Frontiers : A Journal of Women Studies*, 2012, vol. 33, n° 1 : p. 24-47. En ligne : <https://www.jstor.org/stable/10.5250/fronjwomestud.33.1.0024>
- [4] Dotson K. Conceptualizing epistemic oppression. *Social Epistemology*, 2014, vol. 28, n° 2 : p. 115-138. En ligne : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02691728.2013.782585>
- [5] Godrie B., Dos Santos M. Présentation : inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance. *Sociologie et Sociétés*, 2017, vol. 49, n° 1 : p. 7-31. En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/2017-v49-n1-socsoc03347/1042804ar/resume/>
- [6] Charmillot M. Le rapport à la vérité dans une perspective transactionnelle participative : l'expérience contre la production de l'ignorance. *Raisons éducatives*, 2020, vol. 24, n° 1 : p. 31-54. En ligne : <https://shs.cairn.info/revue-raisons-educatives-2020-1-page-31?lang=fr>
- [7] Piron F. Justice et injustice cognitives : de l'épistémologie à la matérialité des savoirs humains. In E. Tremblay et R. Dorcé (coord.) *Les Classiques des sciences sociales : 25 ans de partages des savoirs dans la francophonie*. Québec : Éditions science et bien commun, 2018. En ligne : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/classiques25ans/chapter/justice-et-injustice-cognitives/>
- [8] Pontoizeau P-A. De l'impossible neutralité axiologique à la pluralité des pratiques, In L. Brière, M. Lieutenant-Gosselin et F. Piron (coord.) *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?* Québec : Éditions science et bien commun. 2019. En ligne : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/neutralite/chapter/bordeleau/>
- [9] Polhaus G. Relational knowing and epistemic injustice: toward a theory of willful hermeneutical ignorance. *Hypatia*, 2012, vol. 27, n° 4 : p. 715-735. En ligne : <https://www.cambridge.org/core/journals/hypatia/article/abs/relational-knowing-and-epistemic-injustice-toward-a-theory-of-willful-hermeneutical-ignorance/D397726D9B1AEFCE11438A6E7417FAF2>
- [10] Bordeleau-Payer M.-L. (Im)possible neutralité scientifique : l'ancrage sociologique du concept. In L. Brière, M. Lieutenant-Gosselin et F. Piron (coord.) *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?* Québec : Éditions science et bien commun. 2019. En ligne : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/neutralite/chapter/bordeleau/>
- [11] Vo T. Cultural alienation: A concept analysis. *Nursing Forum*, septembre 2021, vol. 56, n° 1 : p. 160-171. En ligne : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32976659/>
- [12] Catala A. Les injustices épistémiques. In *La Conversation des sexes. Philosophiques*, 2023, vol. 50, n° 2 : p. 317-327. En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/philoso/2023-v50-n2-philoso09293/1111078ar/>
- [13] Sismondo S. Key opinion leaders and the corruption of medical knowledge: what the Sunshine Act will and won't cast light on. *Journal of Law, Medicine & Ethics*, 2013, vol. 41, n° 3 : p. 635-643. En ligne : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24088154/>
- [14] Visvanathan S. A. *Carnival for Science: Essays on Science, Technology and Development*. Oxford (NY) : Oxford University Press, 1997.
- [15] Visvanathan S. The search for cognitive justice. *Knowledge in question*, 2009. En ligne : https://www.india-seminar.com/2009/597/597_shiv_visvanathan.htm
- [16] Santos Boaventura de Sousa. *Cognitive justice in a global world: prudent knowledges for a decent life*. Lexington Books, 2007 : 462 p.
- [17] Medina J. *The Epistemology of resistance: gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford (NY) : Oxford University Press, 2012 : 352 p.
- [18] Senge P. M. *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday, 1991.