



Les implications éthiques de l'accompagnement doctoral

Maryvonne Charmillot



Electronic version

URL: <https://journals.openedition.org/ripes/4454>

DOI: 10.4000/ripes.4454

ISSN: 2076-8427

Publisher

Association internationale de pédagogie universitaire

Electronic reference

Maryvonne Charmillot, "Les implications éthiques de l'accompagnement doctoral", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 39(1) | 2023, Online since 21 January 2023, connection on 27 January 2023. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/4454> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.4454>

This text was automatically generated on 27 January 2023.



Creative Commons - Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International - CC BY-NC-SA 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Les implications éthiques de l'accompagnement doctoral

Maryvonne Charmillot

1. Introduction

- ¹ En octobre 2021, une pétition réunissant 8 500 signatures était déposée devant la Chancellerie fédérale à Berne pour demander une amélioration de la situation du corps intermédiaire¹ dans les universités et Hautes écoles de Suisse. Pour répondre aux préoccupations au fondement de cette pétition, le rectorat de l'université de Genève a lancé une enquête, entre juillet et septembre 2021, visant à établir un état des lieux de la situation du corps intermédiaire, en quantifiant tant la satisfaction au travail que le sentiment de précarité en lien avec le faible nombre de postes stables à l'Université, la vulnérabilité ou les situations de harcèlement. Il ressort entre autres de cette enquête que « l'encadrement est jugé déficient par 30 % à 40 % des répondant-es qui dénoncent un environnement de travail souvent tendu, ressentent une absence de valorisation et déplorent un manque de conseils concernant leur orientation professionnelle ou leurs questionnements scientifiques » (Université de Genève, 2022, p. 4). La synthèse de l'enquête rapportée dans le *Journal de l'unige* précise : « Dans ce cadre, la dépendance étroite vis-à-vis du ou de la responsable de recherche est perçue comme un facteur qui conditionne largement les possibilités de carrière académique et est une source de grande vulnérabilité » (13 janvier 2022).
- ² En janvier 2019 paraissait dans le journal *Le Monde* un recueil de cinq témoignages sous le titre « Quand la relation avec son directeur de thèse vire au cauchemar », avec, en introduction, la référence à l'étude de Pascale Haag (2018) menée auprès de 1 700 doctorantes et doctorants montrant que « la relation avec l'encadrant apparaît en troisième dans les sources de mal-être ». Au printemps 2022 paraît le livre d'Adèle B. Combes (2022), *Comment l'université broie les jeunes chercheurs. Précarité, harcèlement, loi du silence* dans lequel l'autrice brosse un tableau sans concession des parcours doctoraux en France².

³ Ces publications récentes mettent en évidence que malgré une littérature importante sur la question de l'encadrement et de l'accompagnement, force est de constater qu'un malaise profond traverse de part en part les universités en ce qui concerne les conditions d'élaboration du doctorat. Pas facile, face à ces constats, de ne pas avoir de doutes sur les apports réels d'une contribution supplémentaire face à cette problématique. Pour lever ces doutes au maximum, j'ai choisi de questionner l'accompagnement sous l'angle de l'éthique, à partir de mon expérience d'enseignement et de recherche. Cette porte d'entrée me permet d'appréhender l'accompagnement en tant que « posture » et non comme une « technique », selon les propositions de Paul (2009). Je m'intéresse dans un premier temps aux chartes éthiques qui encadrent les doctorats dans les universités suisses. Dans un second temps, je me penche sur les fondements conceptuels de l'accompagnement et sur ses implications éthiques. Dans un troisième et dernier temps, je m'intéresse plus particulièrement à la dimension épistémologique de l'expérience doctorale et propose trois exemples d'actes de recherche insolents pour répondre aux questionnements scientifiques des doctorantes et des doctorants. Ces questionnements, qui restent souvent sans réponse dans le suivi de thèse et ne sont parfois même pas autorisés, sont pourtant à la source de difficultés non seulement méthodologiques mais aussi existentielles. Ils méritent donc une attention particulière.

2. Les chartes éthiques du doctorat : exemples dans les universités suisses francophones

⁴ Avant de regarder ce qui compose les chartes éthiques du doctorat et poursuivre mon argumentaire, il est nécessaire de caractériser ma position énonciative. Pour développer mon propos, je m'appuie sur trois leviers de mon expérience professionnelle en sciences de l'éducation à l'université de Genève : a) mon activité d'enseignement et de recherche dans le domaine de la méthodologie et de l'épistémologie de l'éducation et de la formation; b) mon activité d'accompagnement (directions de thèse et coordination du module « Métier de chercheur, chercheuse » de l'Ecole doctorale en sciences de l'éducation -EDSE³); mon engagement associatif dans la défense des intérêts du corps intermédiaire (ancienne présidente puis coprésidente de l'Association des collaborateurs et collaboratrices de l'enseignement et de la recherche en sciences de l'éducation à l'université de Genève -ACERSE⁴). Ces différentes dimensions de mon activité professionnelle sont au fondement de ma posture de chercheuse et enseignante engagée en faveur de la justice cognitive et contre les injustices épistémiques (Charmillot, 2020). Si cette posture exige une vigilance constante pour éviter de glisser sur une pente normative, elle est aussi garante à mes yeux d'une relation pédagogique horizontale nécessaire à la compréhension, au sens épistémologique du terme, de l'expérience doctorale.

Quels sont les principes qui structurent les chartes éthiques du doctorat dans les universités suisses et quels sont les univers sémantiques à partir desquels ils sont construits? Est-il question de direction, d'accompagnement, de soutien, de mentorat, de suivi? A l'université de Genève, la *Charte et directives éthiques du doctorat* compose un ensemble de principes généraux qui spécifie la philosophie, le cadre et les exigences d'un travail doctoral, les rôles et responsabilités des acteurs et actrices de la formation doctorale à l'Université de Genève. C'est dans la rubrique Rôles et responsabilités que

se trouvent les devoirs des acteurs et actrices concernées, à savoir le ou la doctorante, et le directeur ou la directrice de thèse. Sur le plan de la relation de suivi, le doctorant ou la doctorante s'engage à « échanger régulièrement avec son ou sa responsable(s) de thèse sur l'avancement de ses travaux, sur des difficultés éventuelles, etc. »; du côté de la direction de thèse, elle s'engage à « le ou la recevoir au minimum deux fois par année pour échanger sur la progression »; à « s'assurer que l'environnement de recherche à savoir, les conditions scientifiques, matérielles et financières sont réunies pour garantir le bon déroulement des travaux de recherche »; « maintenir une atmosphère de travail saine et respectueuse »; « aménager les inévitables périodes de stress liées en particulier aux dates butoir »; « le cas échéant, respecter le temps de travail et la juste répartition des charges entre assistanat, recherche et travail de thèse inscrite dans le cahier des charges ». En ce qui concerne la liberté académique, elle est évoquée dans le préambule en référence à la *Charte d'éthique et de déontologie des Hautes Écoles universitaires et spécialisées de Genève*, qui chapeaute tous les autres documents en matière de prescription.

Comme le spécifie la charte, les facultés et départements ont la possibilité de rédiger leur propre charte. C'est le cas par exemple de la faculté des sciences de la société, dont la charte met d'entrée la focale sur l'encadrement : « La charte du doctorat définit les principes et les valeurs qui fondent la relation entre la directrice de thèse et la doctorante. Elle précise le rôle actif des parties et leurs responsabilités partagées durant le parcours doctoral ». La faculté des lettres s'est également dotée de sa propre charte éthique en matière de doctorat, avec également comme point central la relation de suivi : « Cette charte est destinée aux doctorantes et aux doctorants, aux directrices et directeurs de thèse, ainsi qu'aux présidents et aux présidentes des jurys; elle définit les principes et bonnes pratiques qui régissent la relation entre une doctorante ou un doctorant et sa directrice ou son directeur de thèse; elle précise le rôle et les responsabilités de chacune et chacun tout au long du processus d'élaboration du travail ».

Du côté des autres universités francophones, l'université de Lausanne précise que la charte émane de la commission de relève, ce qui marque le souci de favoriser celle-ci. Elle est elle aussi d'emblée centrée sur la relation de suivi puisque la première phrase stipule : « La charte définit un certain nombre de valeurs et principes qui fondent la relation entre la personne qui dirige la thèse et le doctorant ou la doctorante ». Elle évoque le partage des responsabilités dans le parcours doctoral. Dans la charte de l'université de Neuchâtel, il est question de formation doctorale. L'université s'engage à « offrir les conditions propices à la formation doctorale en termes d'infrastructures, d'équipements, de possibilités de financement et d'encadrement, d'écoute et de conseils, d'apprentissage et de publications ». Le dernier exemple est celui de l'université de Fribourg. Le document ne porte pas le qualificatif de charte mais s'intitule *Conditions de réussite de la supervision doctorale. Pistes concrètes pour les doctorant.e.s et les personnes qui les encadrent*. La section Responsabilités partagées stipule : « Les doctorant.e.s sont les premiers responsables de leur parcours, de leur engagement, de la manière dont elles/ils investissent et font usage du cadre de supervision et d'accompagnement qui leur est proposé. Elles/ils n'ont en revanche pas de prise sur le nombre et la qualité des opportunités d'apprentissage qui leur sont offertes. Ces opportunités sont de la responsabilité pédagogique des personnes et des institutions qui encadrent la future génération de chercheurs et de chercheuses. C'est

pourquoi sont proposées ci-après des recommandations spécifiques, tant pour les doctorant·e·s que pour les superviseur·e·s. ».

3. Accompagner?

- 5 Que nous apprennent ces chartes du doctorat? Toutes centrées d'une manière ou d'une autre sur le suivi du travail de thèse, elles donnent à voir les responsabilités des principaux acteurs et actrices concernées, à savoir le doctorant ou la doctorante et la personne principale qui suit son travail. Celle-ci est principalement désignée, en Suisse, comme directrice ou directeur de thèse. Dans les chartes citées, seule celle de Fribourg parle de superviseurs et superviseuses comme catégorie qui comprend « directrice/directeur de thèse et autres personnes impliquées dans la supervision ». L'évolution sémantique du terme diriger indique comme premier sens « faire aller dans un certain sens » (14^e siècle), puis « conduire selon certaines règles (fin 15^e), et en 1690, « diriger la conscience, les études ». L'origine latine du mot est « donner une direction déterminée » et « régler » (Rey, 2016). Le champ sémantique de la direction appelle de fait une relation hiérarchique dans le sens où la personne qui dirige détermine l'horizon d'attente. Hiérarchique ne signifie évidemment pas conflictuel et ce mode relationnel peut fonctionner sans difficultés particulières suivant les situations. de Saint Martin (2013) par exemple, note que ce qui s'échange dans la relation d'encadrement, ce sont « des informations, des données, des expériences, des découvertes, des questionnements, des savoirs, des inquiétudes, des émotions, de la reconnaissance, des conseils, des propositions » (p. 68). Selon lui, cette diversité du contenu, allant du factuel à l'émotionnel, n'en fait pas moins une « relation de pouvoir » mais cette asymétrie n'exclut pas une dimension horizontale (partage d'expériences, d'émotions). L'auteur qualifie alors la relation d'ambiguë, en même temps amicale et hiérarchique, et cette ambiguïté peut devenir source de difficultés lorsque des tensions apparaissent en lien avec l'autonomie que construit le ou la doctorante tout au long de la fabrication de sa thèse. Pour tenter de lever cette ambiguïté, Marie-José Gremmo et Laetitia Gérard (2008) proposent de distinguer trois dimensions - scientifique, relationnelle, institutionnelle - qui font l'objet d'un accord plus ou moins explicite. La dimension relationnelle est informelle tout au long de la thèse; la dimension scientifique peut être informelle (intérêt réciproque pour l'objet ou le domaine), formelle (thèse inscrite dans un projet de recherche financé); la dimension institutionnelle, qui elle aussi ne se formalise pas forcément de suite (à l'université de Genève en sciences de l'éducation par exemple, l'accord de direction est informel au départ, puis formalisé au moment de la constitution de la commission de thèse et de la présentation du canevas de thèse dans l'instance officielle que représente le Collège des docteurs; à Fribourg, la formalisation se fait via une convention de thèse). La littérature offre par ailleurs de nombreuses références sur les modalités d'encadrement des thèses, proposant notamment différents modèles pour penser les aspects tantôt verticaux, tantôt horizontaux de la relation ou pour élargir la relation dyadique à un suivi au sein d'une équipe (voir par exemple Robertson, 2017). France Jutras et al. (2010) notent aussi que « c'est de leur propre expérience d'étudiants que les directeurs disent tirer des stratégies d'encadrement, soit en continuité, soit en rupture par rapport à ce qu'ils ont eux-mêmes vécu comme étudiants » (p. 11). Après l'élaboration des chartes dans la dernière décennie, les universités commencent à mettre en place des formations à l'encadrement, sous forme de *good practices*, comme à Bordeaux⁵ par

exemple ou en « formant les responsables de recherche au management »⁶ comme le propose le rectorat de l'université de Genève suite aux résultats de l'enquête évoquée dans l'introduction de cette contribution.

- ⁶ La thématique de ce numéro ne porte toutefois pas sur de telles perspectives (*good practices, management*). L'accompagnement réfère en effet à un autre univers sémantique. Le terme est devenu populaire depuis un peu plus d'une décennie, parce qu'il témoignerait, selon Eric Gagnon et al. (2011, p. 91-92) de la « promotion de l'autonomie [...] et d'une transformation de l'assistance ». Autrement dit, accompagner ne consiste pas à prendre en charge ou faire à la place de, mais doit permettre à la personne accompagnée d'exercer un contrôle plus grand sur sa vie. Shadya Shali (2019) note que « si le secteur du travail social a été historiquement le premier à recourir aux pratiques d'accompagnement, celles-ci ne peuvent être conçues que dans la diversité » (p. 20) et que le champ de l'éducation et de la formation fait partie des quatre champs les plus concernés. Il semble donc opportun d'y recourir pour penser la relation de suivi de thèse. C'est aux travaux de Maela Paul (2009) que je me réfère ici pour relever les caractéristiques qui me paraissent les plus pertinentes pour définir une posture qui permet d'accueillir les questionnements scientifiques (épistémologiques) des doctorantes et des doctorants. Paul (2009) part de la définition minimale du verbe accompagner, à savoir « être avec et aller vers ». Cette base définitoire fait de l'accompagnement à la fois une relation particulière et qui est en mouvement, et qui repose, selon Paul (2009), sur la valeur symbolique du partage « qui se constituerait en visée éthique guidant l'action » (p. 14). Toujours sur cette base définitoire, l'autrice définit deux fondements essentiels à l'accompagnement : un déplacement en commun, autrement dit une dynamique de cheminement; et la relation, qui implique le support, la collaboration, la protection. Paul (2009) écrit : « La définition du verbe accompagner confirme cette organisation du sens, se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle), pour aller où il va (dimension temporelle et opérationnelle), en même temps que lui : à son rythme, à sa mesure, à sa portée. Tel est le principe de base : l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est » (p. 15).
- ⁷ Dans cette perspective, l'accompagnateur s'adjoint une personne pour aller là où va cette personne, et à son rythme. Paul (2009) précise aussi que l'accompagnement n'est pas une technique professionnelle, ni un métier, mais une posture, autrement dit une manière d'exercer des pratiques qui sont par ailleurs techniquement définies. Enfin, l'accompagnement est le lieu où se créent les conditions qui vont permettre à autrui d'être à l'initiative de ses choix et de ses décisions. Ces conditions doivent permettre à la personne d'accroître son pouvoir d'agir, de s'émanciper. Les quatre idées auxquelles renvoient l'accompagnement sont en synthèse les suivantes : « Tout d'abord, il renvoie à celle de secondarité : celui qui accompagne est second, c'est-à-dire « suivant » (et non « suiveur »). S'il n'a pas la primauté, il n'est pour autant pas accessoire puisqu'il n'y aurait accompagnement sans ce binôme initial. Sa fonction est de soutenir au sens de valoriser celui qui est accompagné. Le terme d'accompagnement renvoie ensuite à l'idée de cheminement incluant un temps d'élaboration et des étapes qui composent la « mise en chemin ». En troisième, vient l'idée d'un effet d'ensemble : quelle que soit la dissymétrie relationnelle, l'action vise à impliquer les deux éléments à tous les stades de ce cheminement. Enfin, c'est l'idée de transition, liée à une circonstance, une actualité, un événement, une situation qui vient dire que tout accompagnement est temporaire : il a un début, un développement et une fin » (Paul, 2009, p. 16).

4. L'expérience doctorale comme expérience épistémologique

- ⁸ Pour « être avec et aller vers » et pour envisager comme le suggère Paul (2009) « les conditions à créer pour que la personne exerce sa capacité d'agir », je propose de considérer l'élaboration de la thèse en tant qu'*expérience doctorale*. L'expression réfère aux travaux de Denis Berthiaume, Mélanie Bosson, Verity Eltson et Isabelle Skakni (2020) qui insistent à travers cette terminologie sur le caractère multidimensionnel de l'objet « doctorat ». L'expérience doctorale réfère ainsi à « des éléments comme le diplôme de doctorat lui-même, le programme de formation, la thèse ou les articles scientifiques produits, les conditions d'encadrement, la relation entre le doctorant et son encadrant, les activités déployées pour permettre au doctorant de se développer ou encore les conditions dans lesquelles s'effectue la recherche au sein d'une institution d'enseignement supérieur » (p. 7). Prendre en compte dans l'accompagnement les multiples dimensions qui caractérisent cette expérience permet notamment de reconnaître ce que Moritz Hunsmann et Sébastien Kapp (2013) nomment « l'inflation des exigences » envers les candidates et les candidats, à savoir qu'avant même d'avoir terminé leur thèse, ils et elles doivent avoir effectué « toutes les tâches qui composent les métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche » (p. 20). Cette réalité institutionnelle n'est pas sans conséquences sur les conditions de travail et la qualité de vie des doctorantes et des doctorants. Hunsmann et Kapp (2013) relèvent ainsi qu'en France, le stress « dépasse le seuil considéré comme pathologique chez près d'un cinquième des doctorants en sciences humaines et sociales » (p. 21). Cette situation n'est pas étrangère à d'autres contextes. Isabelle Skakni (2011) écrit : « le taux élevé d'abandon dans les programmes de doctorat se maintient depuis de nombreuses années, tant au Canada et au Québec qu'ailleurs dans le monde » (p. 18). Pour cette autrice, l'expérience doctorale s'apparente par ailleurs à une quête (Skakni, 2016). Elle a cherché à comprendre la « façon dont les intentions, les anticipations et les attentes des personnes qui s'engagent au doctorat peuvent moduler l'expérience qu'ils et elles en ont » (Skakni, 2019). Elle a construit une typologie qui se décline sur trois axes : la quête de soi, la quête intellectuelle, la quête professionnelle. Cette typologie permet de clarifier les intentions des doctorantes et des doctorants, en début de parcours comme en cours de route, notamment quand des difficultés ou des doutes surviennent. L'encadrement ou la supervision sont souvent désignés comme la face cachée de l'activité du suivi de thèse, dans le sens où il est difficile de savoir en quoi consiste exactement ce suivi.
- ⁹ Mon expérience m'a montré que du côté de la quête intellectuelle, les questionnements épistémologiques avaient rarement droit de cité. La construction des connaissances scientifiques obéit en effet 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 semblent aller de soi : elles s'imposent comme la seule manière de garantir la production scientifique. Dans les travaux menés avec Raquel Fernandez-Iglesias (Charmillot et Fernandez-Iglesias, 2018), nous écrivons à ce propos : « Les apprenti.e.s-chercheur.e.s sont socialisé.e.s en premier lieu au modèle objectiviste, et certain.e.s n'auront même 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 trop tardivement pour pouvoir opérer une conversion épistémologique. Les défis de la formation à la recherche sont donc de taille » (p. 2). Je pourrais relayer ici de nombreux témoignages de détresse d'étudiantes venues me voir pour me faire part de leur découverte d'une autre façon de penser leur objet de recherche mais de l'impossibilité d'être entendues sur ce plan par leurs directeurs ou directrices de thèses. Détresse, car derrière une posture épistémologique, il y a un regard posé sur le monde, des valeurs qui forgent une identité, des valeurs orientées vers un engagement, une responsabilité. Les questionnements épistémologiques ne sont en effet pas anodins, comme le montre Caroline Dayer (2010a) qui a analysé la façon dont des chercheurs et des chercheuses élaborent leur posture épistémologique et méthodologique, ainsi que les tensions qui traversent leurs activités scientifiques. A partir d'entretiens approfondis, elle examine la manière dont ces personnes appréhendent les dichotomies, comment elles créent des espaces d'expression et d'invention ainsi que les processus identitaires et formatifs en jeu. Ses travaux permettent de faire la connaissance avec des chercheurs et des chercheuses 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, comme Dora, doctorante en sciences de l'éducation : « 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 » (Dayer, 2010b, p. 10). Dayer (2010b) recourt à la métaphore du *coming out* pour interpréter les récits d'expérience produits dans ses entretiens, métaphore qui exprime une sortie de placard dans un contexte hostile. Les remises en question du paradigme positiviste dominant confrontent les chercheurs et les chercheuses à un « vide de représentations collectives partagées et partageables » et ils et elles éprouvent un « sentiment de solitude et d'isolement » (p. 11). Florence Piron (2018) fait un constat similaire par le biais de l'analyse des effets sociaux et éthiques de l'injonction de neutralité au cœur de ce qu'elle nomme le « positivisme institutionnel », à savoir le « cadre normatif hégémonique du régime mondialisé des sciences et des savoirs dans le monde actuel ». Elle caractérise ainsi cette injonction : « En définissant les sentiments moraux et l'âme comme nuisibles à l'activité de création de savoirs, en rendant les scientifiques incapables de comprendre que les sentiments, les valeurs et les engagements sont indispensables à une pensée authentiquement humaine, reliante et reliée à un monde commun, cette injonction fait le jeu de l'exclusion de ce type de pensée hors de l'activité scientifique qu'elle rend ainsi 'normalement amorale' ».

¹⁰ Il faut donc se demander si l'accompagnement, au sens de Paul (2009), est compatible avec cette injonction normative 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, qui peut être vécue comme une violence et un appel à l'indifférence à autrui » (Piron, 2018). Dans le même temps, il faut se demander aussi si la liberté académique définie comme principe général de la recherche universitaire auquel se rattachent implicitement et parfois explicitement les chartes du doctorat présentées dans la section précédente, est réellement appelée à être exercée dans l'accompagnement doctoral. Cette liberté académique n'est-elle pas au contraire un impensé de l'accompagnement à la source

d'expériences doctorales éprouvantes où se vivent des conflits cognitifs qui peinent à être dépassés, faute de conventions alternatives à partir desquelles transiger?

5. Des actes insolents pour mener une « vie d'auteur » éthique

Les doctorantes et doctorants que je rencontre, comme les chercheuses et les chercheurs interviewés par Dayer (2010a, 2010b) ou les étudiantes et étudiants présents dans les textes de Piron (2017, 2018) témoignent à travers leurs questionnements épistémologiques de leur volonté de mener ce que Geoffroy de Lagasnerie (2017) nomme « une vie d'auteur », autrement le souhait de se former à la recherche sans être soumis aux règles de la production des savoirs et de la théorie sans une réflexion politique conjointe. Pour de Lagasnerie, 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). A 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 scientifique.

¹¹ Pour accompagner les doctorantes et les doctorants démunis face à des questionnements sur les normes conventionnelles dominantes, je propose de relever ici quelques éléments formalisés dans nos travaux conjoints avec Raquel Fernandez-Iglesias (Charmillot et Fernandez-Iglesias, 2019). Dans ces travaux, nous invitons les apprentis-chercheurs et les apprenties-chercheuses à construire leur posture de recherche en initiant un voyage vers l'insolence au moyen d'actes de recherche qui remettent en cause l'ordre scientifique établi et permettent de mener une vie d'auteur ou d'autrice éthique. C'est en revisitant nos parcours d'enseignantes-chercheures, et en écho aux questions des étudiants des étudiantes rencontrées tout au long de nos parcours académiques respectifs, que nous avons extrait de nos et de leurs travaux, des actes de recherche susceptibles d'autoriser les apprenties-chercheuses et les apprentis-chercheurs à questionner et contrer l'injonction à la neutralité de l'idéal positiviste.

¹² Pour élaborer ces actes de recherche, nous avons mobilisé la notion d'« insolence » empruntée par Michel Fabre à Michel Meyer (1995, cité dans 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 Fabre, « 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). En rappelant que les termes « insolence » et « solere » ont la même racine signifiant « avoir l'habitude » (Fabre, 2015, 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 » (p. 11-12).

¹³ L'insolence a sa propre rhétorique, une rhétorique blanche qui n'hésite pas à contester le discours technocrate et néolibéral (éthos), 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. Le

chercheur insolent ou la chercheuse insolente se méfie de ce qui est présenté comme la seule solution possible (en l'occurrence ici le seul paradigme légitime); il ou elle fait preuve de courage pour affronter l'« heuristique de la peur » (p. 12) à partir d'une rhétorique de l'autorisation (pathos).

5.1. Problématiser (à partir de) son expérience

- ¹⁴ Ce premier exemple d'acte insolent s'oppose à l'injonction qui consiste à neutraliser l'expérience, injonction qui conduit les chercheurs et les chercheuses à adopter un rapport d'extériorité à leurs objets de recherche. Cette injonction enjoint les chercheuses et les chercheurs à « se débarrasser, dans leur travail de création de connaissances, de ce qui fait d'eux [et d'elles] des êtres humains (leur humanité) afin de laisser toute la place à leur raison scientifique, présumée ‘froide’, rationnelle et sans ‘biais’ affectif » (Piron, 2018). L'acte insolent invite au contraire à poser comme premier le partage du monde social, dans lequel les objets de recherche et les chercheurs et chercheuses sont insérés. La construction des objets est donc envisagée « de l'intérieur » de ce monde social partagé (Schurmans, 2008a) et les démarches investies ont des retombées sur les chercheurs et chercheuses, sur autrui ainsi que sur le monde partagé avec autrui, et ce, indépendamment des objets étudiés ou des techniques méthodologiques utilisées (Schurmans, 2008b). L'acte d'insolence proposé consiste à mobiliser la dimension réflexive de l'expérience et son mouvement d'« aller-retour » (Larrosa, 2006). L'« aller », c'est sa propre expérience construite comme problème de recherche à travers l'expérience d'autrui. Cela suppose de sortir de soi-même. Le « retour », c'est lorsque la construction de sens produite par la recherche affecte l'auteur ou l'autrice et transforme son identité.

5.1.1. Expériences croisées

L'exemple est celui d'une thèse en sciences de l'éducation en cours d'élaboration. L'autrice doctorante, Olivia Vernay, analyse au prisme du genre les mesures de privation de liberté dévolues aux mineurs et mineures de 1960 à aujourd'hui à Genève, au regard des différentes conventions internationales (Convention des droits de l'homme, convention des droits de l'enfant, règles de Beijing, de La Havane etc.). Sa démarche en sociohistoire de la protection et de l'éducation de l'enfance et de la jeunesse oriente ses analyses vers « les mécanismes de la domination sociale exercée par celles et ceux qui possèdent des savoirs (notamment d'expertises) et des ressources (notamment financières) envers celles et ceux qui en sont privés » (Vernay, 2019, p. 2). L'un des objectifs de Vernay est d'analyser les mesures de privation de liberté sous l'angle de l'expérience des garçons et filles mineures concernées. La prise en compte de la dimension expérientielle apparaît comme une exigence pour reconnaître leur statut d'acteurs et actrices témoins privilégiées, « détenteurs et détentrices de savoirs expérientiels auxquels personne d'autre ne peut prétendre » (Vernay, 2019, p. 15). Elle mobilise par ailleurs le point de vue des *disability studies* qui consiste à inclure « les expériences personnelles et les points de vue des personnes [concernées] dans la formulation des questions et de la conception de la recherche, dans l'interprétation ainsi que le compte rendu des résultats » (Albrecht et al., 2001, p. 56, cité dans Vernay, 2019, p. 16). Vernay (2021) conçoit sa recherche comme « un acte politique en soi » dans la mesure où elle offre un espace dans lequel les personnes interviewées pourront exercer ce que Roberto Frega (2013) nomme « résistance épistémique ».

En s'engageant dans l'élaboration d'une thèse de doctorat, Olivia Vernay (2021) est elle-même entrée en résistance. C'est à partir de sa propre expérience de mineure privée de liberté qu'elle cherche en effet à comprendre les processus qui mènent aux internements contraints et ce que ces internements font aux personnes qui les ont vécus. Elle écrit : « Concernant le rapport entre sujet épistémique et objet de recherche, Jablonka (2014) souligne que "dans la mesure où il étudie ses semblables, le chercheur partage avec eux un certain nombre de sentiments, d'émotions, de souvenirs" (168). Ici, le partage inclut mon expérience d'ancienne mineure privée de liberté qui m'implique inévitablement sur mon terrain. Être à la fois personne concernée ET chercheuse, *en dehors* du monde académique de par mon appartenance à un groupe qui en est généralement exclu ET *en dedans* de par mon statut de chercheuse, fait de moi une "outsider intégrée" (Hills Collins, 1990) qui possède ce que Du Bois (1995) appelle une "double conscience", à savoir "la capacité à voir les choses à partir de la perspective du dominant et de l'opprimé" (Bracke, Puig de la Bellacasa et Clair 2013, 51) » (Vernay, 2021, p. 384).

Tout au long de son travail, elle questionne en ces termes sa posture, les normes scientifiques et les conséquences de ses actes : « En accédant au statut de chercheuse, j'ai aussi accédé à une certaine forme de pouvoir : celui de dire, de nommer, de m'adresser à un public, d'être écoutée. À tout pouvoir est rattaché une responsabilité : il s'agit ici de réfléchir à la domination symbolique que je pourrais exercer à l'encontre de celles et ceux qui co-construisent avec moi la partie de ma thèse sur l'expérience des personnes ayant été privées de liberté avant leur majorité. Parfois, à vouloir bien faire – réduire les injustices épistémiques – on peut faire pire, c'est-à-dire les reproduire » (Vernay, 2021, p. 376).

5.2. Prendre position, habiter les mots

¹⁵ Ce second exemple d'acte insolent concerne l'écriture de la science. Ce n'est pas le lieu ici d'en relever les nombreux enjeux et défis, la littérature à ce sujet offre de belles réflexions (voir par exemple Le Bart et Mazel, 2021; Boch, 2021; Giust-Desprairies et al., 2013; Zaki, 2006). Ce qui peut être souligné néanmoins c'est que l'écriture scientifique s'enseigne peu et qu'implicitement, les doctorantes et les doctorants devraient maîtriser les contours de ce langage hérité de l'histoire des sciences positivistes. Les termes de terrain, de récolte de données, de cadre théorique sont caractéristiques de cette écriture objectiviste. Celui d'objet de recherche sépare l'objet du sujet et réifie l'extériorité des chercheurs et des chercheuses. Tout se passe comme si le langage scientifique était transparent (Charmillot et al., 2006; Charmillot, 2013), et l'exigence du pronom « nous » est largement partagée. Le langage offre cependant de multiples créations comme le montre Mélodie Faury et Marie-Anne Paveau (2019) dans leur « livre liquide ». Dans l'exemple qui suit, Raquel Fernandez-Iglesias (2016), dans son analyse de l'intégration scolaire à partir de l'expérience des enseignantes et des enseignants, invite à une déconstruction de l'expression *cadre théorique*.

5.2.1. Dés-encadre théorique

L'autrice découvre dans sa réflexion que l'expression *cadre théorique* fait référence à l'immuabilité des pratiques scientifiques menées depuis le cadre du formalisme (Clandinin et Connelly, 2000, cité dans Contreras Domingo et Pérez de Lara, 2010). Ce « cadre » (*framework*) théorique sert à l'interprétation de toutes les réalités. José

Contreras Domingo et Nuria Pérez de Lara (2010) soutiennent que la vision formaliste entrave l'émergence de nouveaux faits. En soumettant les données à un cadre théorique préconstruit, les chercheuses et les chercheurs ne peuvent « découvrir autre chose que ce qui a été anticipé ou prévu par le cadre » (p. 16). Ce faisant, le formalisme ignore la manière dont les individus vivent les relations sociales et ce que ces relations génèrent. Parler de « cadre théorique » est inadéquat et Fernandez-Iglesias (2016) initie une réflexion qui la conduit à forger le terme de « dés-encadre théorique ». Voici l'extrait de la thèse relatif à la déconstruction-reconstruction de cette expression : « Au sein de l'expression cadre théorique, le terme "cadre" peut ainsi être lu comme faisant partie d'une écriture scientifique propre à la raison expérimentale, qui se veut, dans ce sens, "naturelle, transparente, objective" (Charmillot, 2013, p. 156). Il peut être porteur de l'héritage épistémologique d'ancrage positiviste contesté par le paradigme de la raison interprétative dans lequel je me positionne. Au sein de ce dernier, l'écriture scientifique participe non seulement à la validation et à la transmission des connaissances mais aussi à leur production (Charmillot, 2013). Pour cette raison, je propose de nommer ce chapitre "dés-en-cadre théorique".

Eu égard à ma posture compréhensive et aux caractéristiques de ma démarche, je propose de dés- en-cadrer les concepts théoriques mobilisés. Selon la définition donnée à ce terme par le dictionnaire Larousse, il s'agit donc de se séparer (préfixe **dés-**) de ce qui est à l'intérieur (préfixe **en-**) de **cadres** théoriques préétablis. Dés-en-cadrer une chose, lui enlever son cadre, permet de la libérer. Libérer le théorique de son cadre permet l'ouverture interprétative de celui- ci, permettant l'émergence des significations en devenir. En considérant, comme Larrosa (2003) que "les concepts déterminent le réel" (p. 5), dés-en-cadrer les concepts c'est les ouvrir aux conditions de possibilité qu'ils contiennent.

Dés-en-cadrer les concepts est possible dès lors qu'on les considère comme des "notions rebelles". Du latin *rebellis*, je qualifie donc mes notions de "rebelles" en ce que, contrairement aux concepts, elles se "prête[nt] difficilement à l'action à laquelle on le[s] soumet" (Larousse en ligne). Par soumission, je considère toute "action de mettre ou fait de se mettre sous le pouvoir d'une autorité contre laquelle on a lutté; privation d'indépendance qui en résulte" (Larousse en ligne). C'est ainsi que les notions envisagées se sont présentées à moi, "rebelles" car productrices de sens inattendus. (Fernandez-Iglesias, 2016, p. 74-75)

5.3. (Ré)orienter son travail vers une logique de la découverte

¹⁶ Ce troisième et dernier exemple questionne l'injonction du cadre conventionnel dominant de la science qui fait obéir l'activité scientifique à une logique de la preuve (Olivier de Sardan, 2008), causale, déterministe (Schurmans, 2006). La logique causale constraint le recours à des outils de la mesure et use de catégories a priori. Jan Spurk (2006) parle de production de la pensée légitime, qu'il définit ainsi : « L'importance des procédures, des règles, de l'impératif de l'utile, du quantifiable, de l'empirisme et de la raison instrumentale structurent profondément la production de la pensée légitime. C'est un savoir puissant et un savoir du pouvoir qui s'exercent contre les autres, les non conformistes, les déviants et les 'pauvres', c'est-à-dire les non institutionnalisés ou précairement institutionnalisés. Qu'ils se plient à cette norme ou qu'on les détruisse! [...] Quels sont les critères d'évaluation, sinon les critères positivistes établis? » (p. 129). La logique positiviste, hypothético-déductive, se caractérise par une organisation linéaire

des étapes de la recherche, toujours dans la perspective d'une garantie de l'objectivité scientifique. Les hypothèses sont construites en amont et le terrain sert à l'administration de la preuve. L'insolence consiste ici à suivre l'invitation de François Laplantine (1995), à savoir : « Chercher à faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas, plutôt que vérifier sur les autres ce qu'on pense » (p. 186).

5.3.1. Conversion épistémologique

Les travaux de Caroline Dayer (2010a, 2010b) offrent plusieurs exemples d'actes de (ré)orientation vers la logique de la découverte. Donnant la parole à des chercheuses et des chercheurs sur leurs questionnements scientifiques, elle écrit :

« A 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 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)⁷

6. Conclusion et ouverture

¹⁷ En regard d'une littérature de plus en plus abondante sur les difficultés multidimensionnelles rencontrées par les doctorantes et les doctorants au cours de l'élaboration de leur thèse, l'expérience doctorale peut être qualifiée d'épreuve. J'emprunte la définition proposée par Paula Rebughini (2010) qui permet d'une part d'articuler expérience des personnes et structure sociale et donc d'éviter l'individualisation des problèmes vécus, et d'autre part d'envisager la dimension créative : « Chaque épreuve exprime un "combat avec une situation"; ce combat n'est ni épique, ni central et définitif pour une biographie, ni totalement discontinu et imprévisible, il est plutôt pluriel et ambivalent et consiste dans la réponse aux aléas de l'environnement. Cet effort contingent a toujours un côté éprouvant lié au pâtir, mais aussi un côté créatif : la possibilité d'agir autrement dans une situation donnée » (p. 4). La détresse des doctorants et des doctorantes identifiée du côté de la quête intellectuelle, liée au manque d'autorisation à adopter des épistémologies alternatives et à intégrer un rapport biographique ou existentiel à l'objet de recherche, constituent des exemples d'épreuve. L'accompagnement, au sens de Paul (2009), à savoir la création des conditions pour que la personne « exerce sa capacité d'agir » peut permettre aux doctorantes et aux doctorants de sortir du combat avec le modèle scientifique

conventionnel dominant, dans la mesure où ces conditions sont aussi épistémologiques. Pourquoi cela semble si difficile? Une hypothèse suggère que les chercheurs et les chercheuses en charge de suivis de thèses hier et aujourd’hui ont été pour la majorité d’entre elles et eux socialisés dans leur propre parcours au positivisme et ce paradigme domine à ce point l’activité scientifique reconnue et promue dans les pays du Nord que certains et certaines ignorent même qu’une autre science est possible⁸. Sur le chemin de l’accompagnement, chacune et chacun peut alors se demander : « dans le fond, qu’est-ce que signifie pour moi la liberté académique et comment puis-je autoriser les doctorants et les doctorantes à l’exercer? ». Des « épistémologies du sud » de Boaventura de Sousa Santos (2016) à la « justice cognitive » de Shiv Visvanathan (2016) en passant par l’anthologie de Florence Piron (2021) *La gravité des choses. Amour, recherche, éthique et politique*, la littérature ne manque pas pour ouvrir et agrandir notre horizon scientifique. Sans oublier la *Recommandation de l’UNESCO sur une science ouverte* qui reconnaît, entre autres, « la richesse des différents systèmes de connaissances et épistémologies ainsi que la diversité des producteurs de savoirs » (UNESCO, 2021, p. 14). La philosophie insolente de Michel Fabre permet, elle aussi, comme l’attestent les exemples d’actes insolents, d’être à l’écoute des quêtes que représente l’expérience doctorale pour les doctorantes et les doctorants. Ces quêtes sont interdépendantes et les questionnements épistémologiques qui prédominent dans la quête intellectuelle sont aussi identitaires (quête de soi) et ils engagent des valeurs en matière de projets professionnels (quête professionnelle).

- ¹⁸ Au moment où je préparais cette contribution, une collègue travaillant également en sciences de l’éducation, Barbara Class, créatrice de la revue *Education Ouverte et Libre - Open Education* m’interpellait en me disant que face aux changements sociaux, l’épistémologie dominante de la société moderne ne permettait plus d’appréhender les problèmes de la société de la connaissance. Les générations de doctorantes et de doctorants d’aujourd’hui manifestent en effet une sensibilité accrue concernant la responsabilité et l’engagement dans le monde et ils et elles remettent à juste titre en question la neutralité axiologique. « Etre avec et aller vers ». Le pouvoir d’agir est grand dans l’accompagnement si nous acceptons de le mettre au service d’une « science humanisante qui fasse sens dans notre monde et relie les idées et les êtres » (Piron, 2018) et à laquelle aspirent de nombreux doctorants et doctorantes.
- ¹⁹ Dans cette perspective, les implications éthiques de l’accompagnement doctoral consistent à politiser les savoirs, à (re)mettre au centre la responsabilité des chercheurs et des chercheuses ainsi qu’à favoriser l’engagement et à reconnaître la dimension existentielle dans la fabrication des connaissances scientifiques. Comme le rappelle Boris Cyrulnik (2019) dans son ouvrage *La nuit j’écrirai des soleils*, « le choix d’un objet de science est souvent un aveu autobiographique » (p. 97) et cette dimension biographique est marquée par des valeurs qui trouvent leur expression dans la posture épistémologique. (Re)définir la notion de liberté académique inscrite dans les chartes éthiques sous ce double angle épistémologique-biographique permettrait sans doute de renforcer la légitimité de l’engagement non seulement des doctorantes et des doctorants mais aussi celle des chercheurs et des chercheuses accompagnantes qui ont peut-être parfois le sentiment d’être démunies face à ces questions.

BIBLIOGRAPHY

- Boch, F. (2021). *Former à l'écriture de recherche ou comment aider les étudiants à se positionner en tant que sujet, auteur et chercheur*. Linguistique. Université Grenoble Alpes.
- Charmillot, M. et Fernandez-Iglesias, R. (2018). Voyage vers l'insolence. Démasquer la neutralité scientifique dans la formation à la recherche. Dans L. Brière, M. Lieutenant-Gosselin et F. Piron (éd.), *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre?* (p. 169-216). Editions Science et Bien Commun, <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/neutralite/chapter/voyage-vers-l-insolence>
- Contreras Domingo, J. et Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Cyrulnik, B. (2019). *La nuit j'écrirai des soleils*. Odile Jacob.
- Dayer, C. (2010a). Construction et transformation d'une posture de recherche. Examen critique de la pensée classificatoire. Éditions Universitaires Européennes.
- Dayer, C. (2010b). 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*. PUF.
- de Saint Martin, M. (2013). Que faire des conseils (ou de l'absence de conseils) de son directeur de thèse? Dans M. Hunsmann et S. Kapp (éd.), *Devenir chercheur. Ecrire une thèse en sciences sociales* (p. 63-79). Éditions EHESS.
- de Sousa Santos, B. (2016). Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémique sur la science. Desclée de Brouwer.
- Fabre, M. (2011). Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole. Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2015). La liberté de questionner. Emancipation et problématisation. *Penser l'éducation*, 36, 9-25.
- Faury, M. (2019). Réflexivité(s). Livre liquide issu des Espaces réflexifs. Editions sciences et bien commun.
- Fernandez-Iglesias, R. (2016). Penser l'intégration scolaire à partir de l'expérience des enseignant.es : la construction de sens comme cheminement transactionnel [thèse de doctorat, Université de Genève]. UNIGE <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81982>
- Frega, R. (2013). L'épistémologie des dominés. *Critique*, (799), 978-991.
- Gagnon, É., Moulin, P. et Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets*, 17(1), 90-111. <https://doi.org/10.7202/1005234ar>
- Gremmo, M.-J. et Gérard, L. (2008). Accompagner les apprentis-chercheurs : jeux et enjeux de la direction de mémoire. *Recherche et Formation*, 59, 43-58.
- Journal de l'Unige. (2022, 13 janvier). *Plan d'action suite à l'enquête sur les conditions de travail et de carrière du corps intermédiaire*. <https://www.unige.ch/lejournal/vie-unige/printemps-2022/ccer>
- Giust-Desprairies, F., de Gaulejac, V. et Massa, A. (2013). *La recherche clinique en sciences sociales*. Éditions Erès.

- Haag, P. (2018). *L'expérience doctorale : stress, santé, relation d'encadrement* [thèse de doctorat en psychologie]. Université Paris-Nanterre, Paris, France.
- Jutras, F., Ntebutse, J. G. et Louis, R. (2010). L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.333>
- Laplantine, F. (1995). *L'anthropologie*. Payot.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 19, 87-112.
- Meyer, M. (1995). *De l'insolence. Essai sur la morale et le politique*. Grasset et Fasquelle.
- Le Bart, C., Mazel, F. (2021). *Ecrire les sciences sociales, écrire en sciences sociales*. PUR.
- Olivier De Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Académia-Bruylant.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 3(62), 91-108. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2009-3-page-91.htm>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1042805ar>
- Piron, F. (2018). L'amoralité du positivisme institutionnel. Dans L. Brière, M. Lieutenant-Gosselin et F. Piron (éd.), *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre?* (p. 169-216). Editions Science et Bien Commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/neutralite/chapter/voyage-vers-l-insolence>
- Piron, F. (2021). La gravité des choses. Amour, recherche, éthique et politique. Editions Science et Bien Commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/gravite/>
- Rey, A. (2019). *Dictionnaire historique de la langue française*. Le Robert.
- Robertson, M. (2017). Team modes and power: supervision of doctoral students. *Higher Education Research and Development*, 36, 358-371.
- Sahli, S. (2018). *Expériences d'accompagnement dans les parcours professionnels et pouvoir d'agir : la relation comme opportunité d'un agir sensé* [mémoire de master, Université de Genève]. UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:110091>
- Schurmans, M.-N. (2006). Comprendre la construction de la connaissance. Dans F. Farrugia (éd.), *L'interprétation sociologique. Les auteurs, les théories, les débats* (p. 85-95). L'Harmattan.
- Schurmans, M.-N., Charmillot, M., et Dayer, C. (2008). Processus interactionnels et construction de la connaissance. Elaboration négociée d'une démarche de recherche. Dans L. Filliettaz et M. Schubauer-Leoni (éd.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (Raisons éducatives n° 12, p. 299-318). De Boeck.
- Spurk, J. (2006). La peur de penser et la marchandisation du désir de penser. Dans E. Enriquez, C. Haroche et J. Spurk (éd.), *Désir de penser - peur de penser* (p. 109-133). Paragon.
- Vernay, O. (2019). *Éduquer, soigner, sanctionner. Construction de la décision des mesures de privation de liberté à l'égard des mineur.e.s au prisme du genre (Genève, de 1960 à nos jours)* [manuscrit inédit, thèse en cours à l'Université de Genève].
- Vernay, O. (2021). L'ignorance située : un garde-fou pour ne pas (re)produire des injustices épistémiques. Dans B. Godrie, M. Dos Santos, S. Lemaire (dir.), *Lucidités subversives. Dialogues entre savoirs et disciplines sur les injustices épistémiques* (p. 365-385). Editions sciences et bien

- commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/luciditessubversives/chapter/lignorance-situee-un-garde-fou-pour-ne-pas-reproduire-des-injustices-epistemiques>
- Visvanathan, S. (2016). La quête de justice cognitive (Traduction de The Search for Cognitive Justice, 2009). Dans F. Piron, S. Regulus et M. S.e 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/justicecognitive1>
- Université de Genève. (2022). *Enquête 2021 sur les conditions de travail et de carrière du corps des collaborateurs et collaboratrices de l'enseignement et de la recherche (CCER) à l'université de Genève.* https://www.unige.ch/doctorat/files/1516/4199/9593/2021.01_Enquete_CCER-2021_A4-Couv-FINAL_doi.pdf
- UNESCO. (2021). Recommandations de l'UNESCO sur une science ouverte. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_fre
- ZAKI, L. (2006). L'écriture d'une thèse en sciences sociales : entre contingences et nécessités. *Genèses*, 4(65), 112-125. <https://www.cairn.info/revue-geneses-2006-4-page-112.htm>

NOTES

- 1.** Par corps intermédiaire, en Suisse, on entend les doctorants et les doctorantes, le personnel enseignant ou les collaboratrices et les collaborateurs scientifiques. On parle aussi du Corps des collaborateurs et collaboratrices de l'enseignement et de la recherche (CCER). Lien vers la pétition : <https://campaign.petition-academia.ch/>
- 2.** <https://www.franceculture.fr/emissions/la-grande-table-idees/harcelement-precarite-universite-le-grand-gachis>
- 3.** L'EDSE donne la possibilité aux doctorant·es d'acquérir les gestes professionnels du métier de chercheur·e, de développer leurs savoir-faire méthodologiques et de parfaire leurs connaissances scientifiques. Le programme conjugue spécialisation et familiarisation plus large en sciences de l'éducation. Elles sont organisées en trois domaines : Métier de chercheur, chercheuse ; Perfectionnement méthodologique ; Approfondissement thématique (<https://education.cuso.ch/accueil>).
- 4.** ACERSE (<https://www.unige.ch/fapse/acerse/>).
- 5.** <https://college-doctoral.u-bordeaux.fr/Direction-de-theses/La-formation-a-l-encadrement-des-doctorants>
- 6.** <https://www.unige.ch/lejournal/vie-unige/printemps-2022/ccer>
- 7.** Les deux extraits en italique sont tirés de notre chapitre dans l'ouvrage édité par Laurence Brière, Mélissa Lieutenant-Gosselin et Florence Piron, *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?* (p. 169-216). Québec : Editions Science et Bien Commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/neutralite/chapter/voyage-vers-l-insolence/>
- 8.** Voir par exemple le colloque « Une autre science, 10 ans plus tard : penser, inventer et soutenir une science ouverte, engagée et inclusive ». Congrès de l'Acfas, avril 2021 : <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/88/enjeux-recherche/33/c>

ABSTRACTS

“To be with and to go towards” is the minimal definition of the verb to accompany. This perspective makes accompaniment a particular relationship based on the symbolic value of sharing (Paul, 2009). Talking about doctoral accompaniment thus marks a strong conceptual positioning. What are the ethical implications of such an approach and how can they be identified? This contribution addresses this question from an epistemological perspective. The hypothesis suggested is that despite the ethical charters of the doctorate that define the contours of supervision or more broadly of doctoral training and despite academic freedom determined as a general principle of university research, a blind spot linked to epistemological questions remains. Doctoral students are confronted with gaps in meaning and may feel alone, isolated, or even in distress. This contribution proposes to update the ethical implications of doctoral accompaniment by recognising the political dimension of knowledge, by putting the responsibility of researchers back at the centre, by encouraging commitment and by valuing the biographical dimension in the construction of knowledge. These implications are illustrated by examples of insolent acts of research in response to certain positivist injunctions that put doctoral students in difficulty.

« Etre avec et aller vers », telle est la définition minimale du verbe accompagner. Cette perspective fait de l'accompagnement une relation particulière qui repose sur la valeur symbolique du partage (Paul, 2009). Parler d'accompagnement doctoral marque donc un positionnement conceptuel fort. Quelles sont les implications éthiques d'une telle approche et comment les identifier? Cette contribution aborde cette question à partir d'une entrée épistémologique. L'hypothèse suggérée est que malgré les chartes éthiques du doctorat qui définissent les contours de l'encadrement ou plus largement de la formation doctorale et malgré la liberté académique déterminée comme principe général de la recherche universitaire, demeure un point aveugle lié aux questionnements épistémologiques. Les doctorantes et les doctorants sont confrontés à des lacunes de significations et peuvent se sentir seuls, isolés, voire en détresse. Cette contribution propose d'actualiser les implications éthiques de l'accompagnement doctoral en reconnaissant la dimension politique des savoirs, en remettant au centre la responsabilité des chercheurs et des chercheuses, en favorisant l'engagement et en valorisant la dimension biographique dans la construction des connaissances. Ces implications sont illustrées par des exemples d'actes de recherche insolents en réponse à certaines injonctions positivistes qui mettent les doctorantes et les doctorants en difficulté.

INDEX

Mots-clés: accompagnement, posture épistémologique, expérience doctorale, éthique, insolence

AUTHOR

MARYVONNE CHARMILLOT

Université de Genève, Suisse, maryvonne.charmillot@unige.ch