

Présentation

Inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance

Presentation

Social Inequalities, Production of Knowledge and Ignorance

Baptiste Godrie and Marie Dos Santos

Volume 49, Number 1, Spring 2017

Injustices épistémiques
Epistemic injustices

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1042804ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1042804ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (print)

1492-1375 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Godrie, B. & Dos Santos, M. (2017). Présentation : inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 7–31.
<https://doi.org/10.7202/1042804ar>



Présentation

Inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance¹

BAPTISTE GODRIE

Université de Montréal, CREMIS
Courriel : baptiste.godrie@umontreal.ca

MARIE DOS SANTOS

Cermes 3 — CNRS
Courriel : mariedossantos@hotmail.fr

PRIVILÈGE ET AUTORITÉ ÉPISTÉMIQUES, appropriation des savoirs, injustices épistémiques, cognitives ou encore testimoniales, mise sous silence, ignorance produite, épistémicide, pratiques épistémiques de résistance, savoirs décoloniaux... Voici quelques-uns des concepts mobilisés par les épistémologies féministes et postcoloniales contemporaines pour repenser les liens entre inégalités sociales et production des savoirs. Ces concepts peuvent être regroupés sous le chapeau de la recherche sur les inégalités épistémiques, que l'on peut définir provisoirement comme un type particulier d'inégalité qui se manifeste dans l'accès, la reconnaissance et la production des savoirs et des différentes formes d'ignorance. Ces inégalités épistémiques sont le produit d'inégalités systémiques et de situations d'oppression qui structurent les rapports sociaux autant qu'elles contribuent à les alimenter, même si les auteur.e.s auxquel.le.s nous nous référons conceptualisent différemment les liens entre la hiérarchie des positions sociales des membres des différents groupes sociaux et les inégalités épistémiques qu'elles génèrent ou renforcent.

1. Cet article a été écrit par B. Godrie, puis relu et commenté par M. Dos Santos.

Ces épistémologies sociales opèrent ainsi un déplacement et une extension du cadre conceptuel de l'épistémologie classique qui étudie les formes de justification et les standards de validité des connaissances scientifiques produites (Code, 2014). Dans ce cadre, le terme de savoir prend lui-même une acception large de manière à englober la connaissance que les agents ont d'eux-mêmes, des autres et du monde social. Les situations de témoignage, conçues comme des échanges discursifs (oraux ou écrits), prennent un sens politique dans la mesure où ce qui est autorisé, entendu, écouté avec attention, présumé crédible, etc., dépend d'une hiérarchie des positions sociales et des savoirs (Alcoff, 2008).

En présentant ces approches, ce numéro thématique de la revue *Sociologie et sociétés* poursuit des objectifs scientifiques autant que politiques. Scientifiques, en premier lieu, puisqu'il vise à les rendre accessibles dans le monde francophone où elles sont encore peu traduites et, ainsi, à alimenter la réflexion sur les inégalités épistémiques en dehors des champs de recherche où elles ont été conceptualisées et demeurent le plus souvent cantonnées². En effet, une des hypothèses qui sous-tend ce numéro est que les concepts et théories développés initialement par ces épistémologies pour penser les rapports coloniaux et de genre peuvent servir à comprendre d'autres types d'inégalités épistémiques. Il peut s'agir d'inégalités épistémiques qui se manifestent entre différents groupes sociaux, par exemple entre universitaires et enquêté.e.s dans la mise sur pied de programmes de recherche ou encore entre des gestionnaires, professionnel.le.s et publics cibles dans l'élaboration de politiques publiques et d'interventions sociales en matière de lutte contre la pauvreté. En tant que producteurs légitimes de savoirs et détenteurs d'une autorité épistémique particulière, les universitaires sont eux-mêmes partie prenante des rapports de production des savoirs et, parfois, de la violence épistémique subie par certaines populations n'ayant pas les mêmes privilèges. C'est pourquoi nous accordons une place importante à la réflexion sur leur rôle dans la production, le maintien ou la réduction de ces inégalités épistémiques.

Politiques, en second lieu, dans la mesure où ces ressources théoriques sont également pensées comme des instruments d'émancipation des groupes subissant des injustices épistémiques. À ce titre, elles peuvent constituer de puissants leviers de lutte contre les inégalités épistémiques et sociales qui les sous-tendent. Nous souhaitons ainsi que ce numéro serve autant que possible, dans et en dehors de l'université, à ouvrir des brèches permettant de repenser la production des savoirs sur la base de rapports plus égalitaires entre les savoirs et les groupes qui les détiennent.

Les cinq contributions de ce numéro de *Sociologie et sociétés* illustrent différentes facettes des inégalités épistémiques. Elles seront présentées au fil des trois parties de cette introduction : 1) les inégalités épistémiques telles qu'elles sont conceptualisées au cœur des épistémologies féministes et postcoloniales ; 2) les pistes sociologiques de travail pour penser de nouvelles écologies entre les savoirs et décoloniser la pensée et

2. Parmi les exceptions à ce sujet, se référer au numéro 5 de la revue *Socio* intitulé *Inventer les sciences sociales postoccidentales* et coordonné par Roulleau-Berger (2015).

les sciences sociales ; 3) les projets et les espaces permettant la réduction de ces inégalités épistémiques.

LES INÉGALITÉS ÉPISTÉMIQUES AU CŒUR DES ÉPISTÉMOLOGIES FÉMINISTES ET POSTCOLONIALES

Présenter les épistémologies féministes et postcoloniales n'est pas une tâche aisée dans la mesure où elles partagent des questionnements et concepts communs tout en ayant des contextes d'émergence et des ramifications distincts. Il s'agit ici avant tout de faire état de la diversité et de la richesse des conceptualisations contemporaines des inégalités épistémiques. Nous utilisons le terme « d'épistémologie » et non celui plus couramment employé d'« études » (féministes et postcoloniales). Nous nous référons, en effet, à un sous-groupe de ces « études » qui offre une réflexion sur la manière dont les dynamiques sociales entre groupes façonnent la production des savoirs et de l'ignorance, ainsi que les standards d'appréciation et de reconnaissance de certains savoirs au détriment d'autres³. Ces épistémologies mettent l'accent sur les dynamiques liées au genre et à l'appartenance à un groupe racisé et considèrent l'intersection de ces rapports sociaux en lien avec d'autres statuts et privilèges épistémiques liés à l'appartenance à une classe sociale ou à une catégorie d'âge.

Si elles sont difficilement dissociables des épistémologies postcoloniales, les épistémologies féministes regroupent plus spécifiquement un ensemble de travaux portant sur les conceptions et pratiques de production des savoirs et de l'ignorance, et sur la manière dont elles « désavantagent systématiquement les femmes et d'autres groupes subordonnés » (Anderson, 2015)⁴. Ces conceptualisations s'inscrivent dans l'héritage intellectuel de la pensée féministe et proposent une critique du modèle positiviste de la science telle que réalisée, par exemple, dans les travaux classiques de Harding (1986) et de Code (1991). Elles s'appuient sur l'idée selon laquelle les savoirs sont toujours produits depuis des points de vue situés (Smith, 1987, 1999 ; Haraway, 1991 ; Harding, 1993).

Inégalités épistémiques et témoignage

Nous attirons l'attention sur deux courants contemporains particulièrement développés par des théoriciennes féministes, à savoir l'épistémologie du témoignage et l'épistémologie de l'ignorance. Le concept d'inégalité épistémique est défini, dans les réflexions sur l'épistémologie du témoignage, à l'intersection de la justice sociale, de

3. Les inégalités sociales peuvent se traduire par un ensemble d'autres inégalités dont nous ne traitons pas ici, par exemple en matière d'accès à l'information comme le souligne l'expression « fossé numérique » et à l'éducation. La sociologie des mouvements sociaux montre également que les espaces de participation ne sont pas neutres, mais traversés par des inégalités dans l'accès à la prise de parole et dans le crédit accordé à la parole des personnes en fonction de leur statut social, genre, profession, apparence physique ou condition de santé physique et mentale. Cette mise à l'écart des points de vue et des savoirs peut conduire à des prises de décision défavorables à certains groupes sociaux.

4. Toutes les traductions sont des auteurs de l'article.

l'éthique et de l'épistémologie⁵. Si la réflexion sur le sujet est ancienne, la formalisation de ce concept est attribuable à la philosophe anglaise⁶ Miranda Fricker qui, dans son livre *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing* (2007), examine le rôle des perceptions sociales et des préjugés dans les jugements de crédibilité et les situations d'échange de témoignages⁷.

Fricker distingue deux types d'injustices épistémiques que nous allons définir à partir de l'exemple du harcèlement sexuel dans les milieux de travail auquel elle se réfère. Aux États-Unis, jusque dans les années 1970, l'agression physique et verbale des femmes par les hommes sur les lieux de travail n'était pas considérée comme un enjeu de société. Les femmes qui subissaient ces situations en parlaient peu et, lorsqu'elles le faisaient, elles pouvaient se heurter à plusieurs réactions de la part de leur entourage : la justification de ces comportements qualifiés de « flirt » et la culpabilisation lorsqu'on les blâmait de manquer de sens de l'humour et de « l'avoir cherché ». Ces situations les poussaient parfois à demeurer sur place et à endurer ces agressions ou à quitter leur emploi. C'est le cas de Carmita Wood, employée de l'Université Cornell, qui a démissionné à la suite d'agressions physiques de la part d'un professeur et que rapporte Susan Brownmiller dans ses mémoires (1990). Lorsqu'elle porte plainte, en 1975, auprès de l'Université après s'être vu refuser l'assurance chômage, c'est Lin Farley qui prend en charge le dossier. En compagnie d'autres femmes du groupe *Working Women United*, elle lance une campagne publique sur ce thème pour recueillir le témoignage d'autres femmes : les récits affluent et corroborent l'expérience de Wood, révélant l'ampleur du problème dans la société américaine. C'est alors, en réfléchissant à la meilleure façon de désigner ces comportements et ces expériences, que le terme de « harcèlement sexuel » a été proposé.

Selon Fricker, avant que ce concept soit forgé, les femmes qui vivaient ces expériences étaient isolées et ne disposaient pas des ressources interprétatives leur permettant de nommer et d'interpréter ces situations de violence. Fricker nomme injustice herméneutique (*hermeneutical injustice*) cette situation dans laquelle l'existence d'un « écart dans les ressources interprétatives collectives place quelqu'un dans une situation de désavantage injuste quand il s'agit de rendre compte de son expérience sociale » (Fricker, 2007 : 1). Ces ressources interprétatives n'existent ni pour les agresseurs ni pour les victimes, mais ce vide est surtout préjudiciable aux dernières puisqu'elles

5. Fricker et d'autres auteures formées en philosophie emploient le concept d'injustice. Pour notre part, c'est celui d'inégalité que nous retenons tout au long de l'article. Dans le cadre de ce numéro, nous les tenons pour synonymes tout en reconnaissant qu'il y aurait lieu de discuter des différents cadres (normatifs – descriptifs) impliqués par ces perspectives théoriques (voir, à ce sujet, Renaut, 2013).

6. Les nationalités sont ici indiquées pour montrer l'étendue géographique des réflexions des auteurs et non dans une visée réductionniste de leur pensée. Dans les faits, nombre des auteurs cités ont plusieurs nationalités et des parcours universitaires internationaux.

7. L'ouvrage de Fricker a suscité des débats prolifiques comme en témoignent la parution de deux numéros spéciaux des revues *Episteme* (Alcoff, Goldberg et Hookway, 2010) et *Social Epistemology* (Bohman et McCollum, 2012) consacrés aux inégalités épistémiques. Nous partons de la présentation originale de Fricker.

peuvent, selon Fricker, se remettre en question personnellement (« peut-être que j'en suis responsable »), se sentir isolées et, ainsi, demeurer vulnérables au harcèlement. Elles sont également moins susceptibles d'exposer publiquement ces violences et de lutter collectivement pour y mettre fin. Fricker donne également les exemples du viol dans le cadre du mariage, invisibilisé pendant longtemps par le terme de « devoir conjugal », qui existe désormais comme « viol conjugal » et de la « dépression postnatale » qui était auparavant définie comme un problème de santé mentale (l'hystérie) (Fricker, 2007 : 149).

Le second type d'injustice épistémique est l'injustice de témoignage (*testimonial injustice*)⁸. Fricker le caractérise comme un « tort qui touche quelqu'un spécifiquement dans sa capacité en tant que sachant (*knower*) » (2007 : 5). Il s'agit d'un traitement différentiel illégitime et préjudiciable du témoignage d'une personne en vertu de son statut social ou de son genre, et non sur la base de ses comportements réels. Il peut s'agir d'une femme subissant du harcèlement sexuel, et qui n'est pas crue par ses proches ou par les personnes qui enregistrent sa plainte. Dans ce cas, même si les membres du groupe possèdent les ressources interprétatives pour rendre compte de l'expérience systémique d'oppression qu'elles vivent, cette interprétation est maintenue à la marge, voire invisibilisée⁹.

Ce déni de crédibilité peut être vécu comme une violence qui s'ajoute à celle vécue par les personnes. Il peut également affecter négativement leur subjectivité lorsqu'il produit une perte de confiance en soi et l'auto-exclusion d'interactions sociales. À un niveau plus profond, ces situations d'injustice épistémiques peuvent conduire les groupes à intérioriser des biais cognitifs, produits historiquement et socialement, sur leurs propres capacités intellectuelles.

Ces injustices épistémiques sont systémiques en deux sens. D'une part, elles concernent des personnes en vertu de leur appartenance à un groupe affligé d'un « préjugé identitaire négatif » (Fricker, 2007 : 27) et qui, historiquement, se voient refuser certains droits. Elles s'accompagnent, d'autre part, d'un ensemble d'inégalités qui touchent les autres sphères de la vie, qu'il s'agisse de l'accès à un emploi décent ou de la possibilité d'occuper l'espace public en toute sécurité. Frye décrit finement le

8. Medina, qui s'inscrit dans ce courant, définit le témoignage comme « toutes sortes de façons de dire dans et à travers lesquelles l'expression et la transmission de savoir deviennent possibles. Les échanges de témoignage sont ceux dans lesquels les communicants participent en tant que sachants (*knowers*) et que des bénéfices épistémiques peuvent possiblement être obtenus. » (Medina, 2013 : 28) Ces échanges peuvent être plus ou moins explicites, plus ou moins formels et articulés, « allant de silences et d'expressions chaotiques à des structures propositionnelles et discursives sophistiquées » (Medina, 2013 : 28) et être obtenus au moyen d'interactions variées (conversations et échanges écrits, communication symbolique entre un artiste et son public).

9. Certains mots ou explications peuvent avoir pour effet de « passer sous silence » ou de « faire taire » (*silencing*) (Dotson, 2011) les expériences d'oppression de certains groupes. L'emploi du terme « drame familial » au lieu de « meurtre conjugal » en fournit une bonne illustration comme le fait valoir un collectif d'intervenantes dans une tribune récente de *La Presse* : www.lapresse.ca/le-soleil/opinions/points-de-vue/201704/17/01-5089157-le-meurtre-d'une-femme-nest-pas-un-drame-familial.php

sentiment d'être « enfermé dans une cage » en raison des inégalités systémiques vécues par les membres de ces groupes :

L'expérience des personnes opprimées est celle de vivre une vie confinée et mise en forme par des forces et des barrières qui ne sont pas accidentelles ou occasionnelles, et donc évitables, mais qui sont systématiquement reliées l'une à l'autre de façon à les attraper et restreindre ou pénaliser les mouvements dans une quelconque direction. C'est l'expérience d'être enfermé dans une cage : toutes les avenues, dans toutes les directions, sont bloquées ou piégées. (Frye, 2008 : 44)

L'ignorance comme forme d'inégalité épistémique

L'épistémologie de l'ignorance s'inscrit pleinement au croisement des réflexions sur les rapports raciaux et de genre. Elle se donne pour objectif d'étudier l'ignorance comprise comme une production et non simplement comme une absence de savoir ou un trou dans la connaissance (Sullivan et Tuana, 2007 ; Code, 2014). L'ignorance est bien ce qui, dans certains cas, excède notre capacité de penser en raison de l'état des connaissances dans un domaine, des limitations liées aux instruments utilisés ou encore de notre point de vue nécessairement partiel en tant que sujet connaissant situé socialement (Alcoff, 2007). Mais l'ignorance peut aussi être conceptualisée comme le résultat de pratiques reflétant ou ayant un lien étroit avec les inégalités sociales. Comme le note Nancy Tuana, l'« ignorance, comme le savoir, est située » (2006 : 3), c'est-à-dire construite dans le cadre de dynamiques entre groupes sociaux ; elle revêt donc une dimension politique et épistémologique d'intérêt.

Ce courant s'est notamment développé dans le sillon d'une conférence, en 2004¹⁰, qui a donné lieu à la parution d'un numéro spécial de la revue *Hypatia* (Tuana et Sullivan, 2006) et d'un livre coordonné l'année suivante par Sullivan et Tuana (2007). Depuis, les contributions sur ce thème se multiplient. Plusieurs de ces travaux s'appuient sur la réflexion fondatrice de Charles Mills qui a forgé le terme « épistémologie de l'ignorance » dans son livre *The Racial Contract* consacré aux racines de la suprématie blanche qu'il définit comme un « système politique non nommé en tant que tel (*unnamed*) » (1997 : 1) régi par un contrat racial qui lie implicitement les Blancs. Un des traits de ce contrat racial est de reposer sur une épistémologie de l'ignorance, c'est-à-dire sur des mécanismes cognitifs qui déforment la réalité et empêchent les Blancs de « comprendre le monde qu'ils ont eux-mêmes créé » (*unable to understand the world they themselves have made*) (1997 : 18, cité par Sullivan et Tuana, 2007 : 2), c'est-à-dire de voir que le monde social est structuré par des hiérarchies raciales auxquelles ils contribuent et dont ils bénéficient.

Les auteurs de ce courant ont multiplié l'analyse des différents types d'ignorance. L'orientation des fonds de recherche dans telle direction plutôt qu'une autre peut être un des moyens par le biais duquel produire ou maintenir l'ignorance. À propos de la

10. Il s'agit d'un séminaire intitulé *Ethics and Epistemologies of Ignorance* tenu en 2004 durant la *Penn State Rock Ethics Institute Conference*.

contraception, Tuana (2006) constate la disparition de la recherche sur la contraception masculine après les années 1960 aux États-Unis. Ceci serait lié à la prévalence de l'idée que la responsabilité de la contraception est une « affaire de femmes » et au fait que les effets secondaires de la pilule (maux de ventre, perte de libido, nausée, fatigue, migraine) étaient jugés plus compatibles avec les rôles de genre féminins. Dans d'autres cas, des découvertes scientifiques peuvent avoir pour effet de déclasser des savoirs possédés traditionnellement par les femmes. Tuana (2004) donne l'exemple de la césarienne pratiquée par les médecins obstétriciens et jugée plus sécuritaire que les manipulations des sages-femmes pour changer la position d'un bébé qui se présente en siège lors de l'accouchement. Enfin, l'ignorance peut aussi être une ressource pour les personnes subissant les inégalités sociales, par exemple lorsqu'elles font semblant de ne pas comprendre les demandes de leurs employeurs pour garder une certaine liberté dans la gestion de leur temps (Sullivan et Tuana, 2007 : 2).

Ces travaux donnent une nouvelle orientation à l'épistémologie sociale : elle n'a pas simplement pour but de dessiner les contours des continents connus du savoir, mais de cartographier l'inconnu et les raisons pour lesquelles l'inconnu est ignoré ou demeure inconnu. Ils ouvrent également la voie à l'étude des pratiques de la part de groupes qui revendiquent ces savoirs, les redécouvrent et se les réapproprient. La plongée dans la réflexion sur les inégalités épistémiques dans un contexte colonial et post-colonial offre d'autres exemples de cette approche.

Les inégalités épistémiques en contexte colonial et postcolonial

Les études postcoloniales se sont développées en réponse à une expérience historique de colonisation et d'impérialisme. Elles partagent plusieurs éléments des épistémologies féministes tout en prenant plus spécifiquement les dynamiques de racisation comme grille de lecture transversale du monde capitaliste colonial et des autres rapports sociaux de classe, de sexe et de genre.

À l'instar des épistémologies féministes qui critiquent la conception moderne et positiviste de la science, les épistémologies postcoloniales critiquent les récits de la modernité coloniale, les concepts, institutions et systèmes de droits soi-disant universels qui les accompagnent et qui sont vus comme des barrières à l'amélioration des conditions de vie des femmes, des communautés autochtones ou encore des minorités racisées (Grosfoguel et Cervantes-Rodríguez, 2002 ; Ali, 2007). La prétention à l'universalité de la rationalité occidentale est analysée par ces épistémologies comme une matrice d'exclusion d'autres formes de connaissance sous prétexte qu'elles n'ont pas la même rigueur ni la même valeur. Le sociologue portoricain Ramón Grosfoguel désigne par le terme de « racisme épistémique » la « hiérarchie de domination coloniale où les connaissances produites par les sujets occidentaux (...) dans la zone de l'être sont considérées *a priori* comme supérieures aux connaissances produites par les sujets coloniaux non occidentaux dans la zone de non-être » (Grosfoguel et Cohen, 2012 : 47).

Un élément distinctif de ces analyses est la lecture du système capitaliste colonial et, plus généralement, de la modernité occidentale comme véhicule d'une division fondamentale de l'humanité sur la base de différences raciales. Cette division, appelée « colonialité du pouvoir » par le sociologue péruvien Aníbal Quijano (2000) ou encore ligne « abyssale » par le sociologue portugais Boaventura de Sousa Santos (2007 ; 2009), structurerait une lecture binaire du monde qui a permis aux Occidentaux de s'arroger la supériorité, l'universalité, le global, le scientifique et le productif et de renvoyer les habitants des pays du Sud à l'ignorance, au résiduel, à l'inférieur, au local/particulier et à l'improductif. « Savoirs spontanés », voire « superstitions » : les expressions ne manquent pas pour ancrer le statut inférieur de ces savoirs traditionnels et masquer la richesse et la diversité des connaissances, valeurs, croyances ou encore modes de vie qu'ils véhiculent (Visvanathan, 2009).

Le projet colonial est fondamentalement, dans cette perspective, un projet d'impérialisme épistémique. L'historien indien Vinay Lal (2005) rappelle que, dès leur arrivée en Inde, les Britanniques ont disséqué les cultures locales, les ont examinées sous toutes les coutures et muséifiées avec la complicité des sciences sociales naissantes comme en témoignent les dénombrements de la population, la cartographie extensive des territoires, le catalogage des espèces et des ressources, l'archivage des coutumes et traditions locales. Dans certains cas, les colonisateurs ont procédé à l'interdiction de certaines traditions qu'ils jugeaient contraires à leurs valeurs ou nuisibles au pouvoir colonial, traitant les populations locales comme des « subalternes » incapables de parler en leur nom comme l'a montré Spivak à propos des femmes indiennes touchées par la criminalisation du sacrifice rituel des veuves par la législation britannique (2009 [1988])¹¹.

Paradoxalement, ce pillage épistémique dans les territoires occupés s'est accompagné, en parallèle, d'un mouvement d'éducation des populations locales ayant pour effet d'accroître les situations de domination économiques et politiques. Chandra Raju (2011), philosophe des sciences indien, rappelle l'intervention de Lord Macaulay, membre du Conseil suprême de l'Inde, lors d'une séance du Comité sur l'Instruction publique, en 1835. Macaulay fait valoir la « supériorité » des productions intellectuelles occidentales sur la littérature indienne et arabe : « Il n'est, je crois, pas exagéré de dire que toute l'information historique qui a été collectée dans l'ensemble des livres écrits en sanscrit a moins de valeur que ce qui peut se trouver dans le plus pauvre abrégé utilisé dans les écoles préparatoires en Angleterre » (Macaulay, 1835 : 110). Et Macaulay de proposer, par conséquent, que ces personnes soient « éduquées » en anglais plutôt que dans leur langue maternelle : « Nous avons la charge d'instruire un peuple qui ne peut pas, pour l'heure, être éduqué à partir de ses langues maternelles. Nous devons donc leur enseigner une langue extérieure » (Macaulay, 1835). Jugeant impossible, pour des raisons financières, d'instruire tous les colonisés, il suggère de former une « classe d'interprètes » composée de :

11. D'autres travaux portent spécifiquement sur le genre et la sexualité en contexte colonial. Lugones (2010) laisse supposer, par exemple, que les catégories de femmes et de Noirs étaient exclusives dans le système de genre moderne-colonial, contribuant à l'invisibilisation des femmes noires.

[P]ersonnes, indiennes de couleur et de sang, mais anglaises de goût, d'opinions, de morale, et d'intellect. Nous pourrions confier à cette classe le soin de raffiner les dialectes vernaculaires du pays, de les enrichir avec des termes scientifiques empruntés à la nomenclature occidentale, et d'en faire progressivement des véhicules adaptés à la transmission de la connaissance en direction de la grande masse de la population (...). (Macaulay, 1835: 116)

Ce point de vue et ces pratiques ne sont pas isolés, comme en témoignent les propos de Jules Ferry, présentant devant les députés français, en 1885, le « devoir » des « races supérieures » de « civiliser les races inférieures » et de leur apporter les Lumières européennes¹². En Algérie, les Français procéderont à la disqualification du système d'enseignement indigène et à la mise sous surveillance des systèmes d'enseignement parallèles des écoles coraniques et rabbiniques (Kateb, 2004), puis à l'imposition du programme scolaire républicain qui exclut la langue arabe du curriculum (Abecassis *et al.*, 2008). Avec la colonisation, les systèmes éducatifs des pays du Sud ont pris l'éducation occidentale pour modèle et cette éducation a servi de véhicule de dénigrement ou d'effacement des savoirs traditionnels, des langues, religions et cultures locales. Il est à noter cependant que le projet d'éducation coloniale a été largement freiné, si l'on prend le cas de l'Algérie, car pris dans une « contradiction insurmontable » : « scolariser, c'est acculturer, mais c'est aussi éveiller les consciences et courir le risque de mettre en cause le rapport colonial » (Kadri, 2008: 20). Ainsi, en Algérie, l'école républicaine instaurée par les décrets Ferry était, après l'école primaire, « refusée aux indigènes algériens par les colons et les partisans de la colonisation à outrance, car elle visait à produire dans tout individu le citoyen capable d'avoir une opinion et de défendre ses droits dans le cadre de l'intérêt général » (Kateb, 2005: 44).

Ces systèmes d'appropriation et d'effacement des traditions et savoirs ancestraux affectent la subjectivité des colonisés et le rapport qu'ils entretiennent à leurs propres identités et savoirs (Ali, 2007), comme le souhaitait Macaulay. Les élites culturelles parties étudier dans les pays colonisateurs reviennent parfois, dans le cas analysé par Fanon (1952), plus blanches et occidentales que les Occidentaux eux-mêmes au point de mépriser leurs propres cultures et traditions. La ligne de fracture entre colonisateurs et colonisés se prolonge ainsi dans l'identité même des colonisés et ce « schisme profond » entre modernité coloniale et traditions les affecte « à tel point que la nouvelle génération de l'élite devient incapable de communiquer avec l'ancienne génération de savants traditionnels » (Bhargava, 2013).

Dans ce contexte, le politiste indien Rajeev Bhargava explique que les « concepts et les catégories grâce auxquels un peuple se comprend lui-même et comprend son univers sont remplacés ou affectés par les concepts et les catégories des colonisateurs » (2013: 44). Il qualifie d'inégalités épistémiques l'« action — délibérée ou non — d'un

12. Pour lire le discours de Jules Ferry « Les fondements de la politique coloniale » prononcé le 28 juillet 1885, consulter le site web des archives de l'Assemblée nationale française dans la section « grands moments d'éloquence » : www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/grands-moments-d-eloquence/jules-ferry-28-juillet-1885

autre groupe, plus dominant ou plus puissant » produisant « l'endommagement ou la perte de la capacité des individus d'un groupe à maintenir, à retrouver ou à développer leurs propres cadres épistémiques », avec pour effet un « échec continu à penser pour soi-même et avec ses propres concepts » (Bhargava, 2013 : 44). Ces cadres peuvent exister, mais avoir une moindre valeur et en bas de la hiérarchie dans le cadre posé par la domination coloniale, ou avoir purement et simplement disparu, produisant l'aliénation natale de personnes nées dans un pays sans qu'elles aient accès aux cadres épistémiques de leurs ancêtres. On retrouve ici, formulé d'une autre façon, le concept d'injustice herméneutique de Fricker que nous évoquions plus tôt.

Ces processus d'effacement et de muséification des formes traditionnelles de savoir sont appelés « écocide » (Visvanathan, 2009) et « épistémicide » (Santos, 2014). Ils affaiblissent l'autonomie épistémique des communautés, c'est-à-dire qu'ils les laissent sans les moyens qu'elles avaient pour comprendre et contrôler leur environnement. Alors que certains de ces savoirs sont jugés sans valeur ou invisibilisés par les savoirs scientifiques occidentaux, ils constituent dans le même temps une source d'enrichissement pour les compagnies multinationales qui pratiquent un « bio-impérialisme », défini comme la privatisation du vivant au moyen de brevets servant à commercialiser des plantes médicinales utilisées traditionnellement par des communautés locales (Shiva, 2008). Le concept de développement fournit une autre illustration de ces processus sur le plan économique. En présentant les pays du Sud comme « en retard » par rapport à un Occident à imiter, l'économie du développement s'est imposée comme un seul et unique modèle, conduisant à la mise à la marge de savoirs traditionnels essentiels à l'autonomie des communautés locales au profit de savoirs experts rationnels et productifs¹³.

Dans l'article qu'il publie dans ce dossier, le sociologue britanno-canadien Christopher McAll propose une conceptualisation de trois types de rapports sociaux inégalitaires, fondés respectivement sur l'appropriation des ressources, des corps et des esprits. Empruntant à la perspective féministe de Smith (1990) et à celles de penseurs de la décolonisation, la définition de l'appropriation des esprits qu'il propose affine la compréhension des inégalités épistémiques proposée précédemment. Ces inégalités ne se traduisent pas uniquement par l'appropriation de :

[T]out le spectre des arts, des techniques traditionnelles et des connaissances acquises, nécessaires à la production et à la confection de la nourriture, à la transformation des matières premières en objets utilisables, à la guérison de la maladie, à l'éducation des enfants et à la reproduction de la culture (au sens large d'un mode de vie soutenable dans un environnement donné).

Elles se traduisent aussi par l'appropriation de l'autonomie des personnes, c'est-à-dire de la capacité qu'elles ont à se doter de leurs propres règles. Le fait que ces inégalités ne

13. Dans le domaine du développement international, Robert Chambers (1995) et d'autres ont proposé une science du développement à l'écoute des voix minoritaires et revendiquant le droit de participation des populations locales aux projets sans toutefois mettre de l'avant la démocratisation de la production de la science.

soient pas juste produites à l'intérieur des murs des sociétés égalitaires, mais également construites à l'intérieur de l'esprit, permet d'expliquer toute la difficulté qu'il y a à reconnaître la valeur de savoirs déconsidérés et des groupes qui les portent afin de transformer véritablement les rapports sociaux inégalitaires. Son texte pose également l'ambiguïté des sciences sociales, qui peuvent légitimer le statut des producteurs de savoir universitaire, contribuant ainsi à maintenir les hiérarchies entre les savoirs, autant que déconstruire ces inégalités épistémiques comme nous allons le voir dans la seconde partie du texte.

Au terme de cette première partie, le constat de la variété des conceptualisations des inégalités épistémiques s'impose. Il peut s'agir d'une définition inscrite dans les interactions individuelles lorsqu'elles traitent de la capacité des personnes à véhiculer leurs expériences et leurs savoirs par le témoignage. Il peut aussi s'agir d'une définition plus large et anthropologique lorsqu'elles se réfèrent à la capacité des personnes à rendre compte de leurs expériences (notamment d'oppression) ou qu'elles se rapportent à des pratiques qui nuisent à l'autonomie épistémique de communautés, renforçant ainsi les dynamiques héritées de la période coloniale. Il s'agit, dans les deux cas, d'inégalités qui sont structurelles, c'est-à-dire qui touchent les membres d'un groupe sur la base de leur appartenance à ce groupe. On comprend dans ce contexte toute la difficulté qu'il y a, dans la production des connaissances, à établir ou entretenir des rapports non hiérarchiques entre les savoirs.

NOUVELLES ÉCOLOGIES DES SAVOIRS

Les épistémologies féministes et postcoloniales promeuvent ce que Santos, Nunes et Meneses nomment des « nouvelles écologies des savoirs » (2008), c'est-à-dire des façons originales et non relativistes d'articuler la pluralité des savoirs, dans une optique de réduction des inégalités épistémiques et des rapports sociaux inégalitaires qui sont au fondement de la reconnaissance, de l'expression et de la prise en compte des différents savoirs.

Nous distinguons trois étapes complémentaires dans l'élaboration de ces nouvelles écologies des savoirs, même si elles n'ont pas nécessairement été pensées par les auteurs féministes et postcoloniaux comme trois moments distincts. Il s'agit, tout d'abord, de l'instauration d'un processus de décolonisation de la pensée et des sciences sociales. Cette étape permet, dans un second temps, de faire apparaître les savoirs et les modes de vie qui leur sont attachés et qui étaient masqués par des rapports sociaux qui produisent ces inégalités épistémiques. La troisième étape est l'analyse et la promotion des formes de résistance épistémique individuelles, collectives et institutionnelles permettant l'avènement de rapports plus égalitaires entre les savoirs et les groupes qui les détiennent.

Décolonisation de la pensée et des sciences sociales

Plusieurs des auteurs cités précédemment constatent que notre perception du monde est structurée par des catégories conceptuelles, issues des groupes majoritaires ou produites par les sciences sociales, qui nous empêchent, quelle que soit notre position

sociale, de penser d'autres rapports entre les savoirs. Adopter un cadre de pensée inclusif des différentes formes de savoirs n'apparaît pas, dans cette perspective, comme une condition suffisante pour réduire les inégalités épistémiques et sortir de rapports coloniaux entre les savoirs. Vimalassery, Hu Pegues et Goldstein (2016) attirent également l'attention sur l'insuffisance d'actes politiques symboliques comme le pardon pour établir de nouveaux rapports entre les groupes sociaux : « Le colonialisme ne peut pas être démantelé par des actes de rétablissement, par le fait de se souvenir, par la réconciliation ou par des régimes de savoirs coloniaux plus inclusifs »¹⁴.

C'est le constat établi depuis longtemps par le sociologue colombien Orlando Fals-Borda, qui a porté un regard sur les sciences sociales occidentales en tant qu'instrument de « colonialisme intellectuel » (1987[1970]). Il constate que les penseurs d'Amérique latine qui souhaitaient une émancipation politique et intellectuelle de leur pays dans les années 1960 l'ont, pour l'essentiel, pensé à partir de grilles de lecture empruntées aux gauches occidentales d'inspiration marxiste. Ce faisant, ces penseurs se sont retrouvés prisonniers de cadres théoriques qui ne reflétaient pas les réalités autochtones et coloniales de leurs pays.

Ce colonialisme intellectuel n'est pas un filtre imperméable. Le sémioticien argentin Walter Mignolo a bien montré, avec d'autres intellectuels latino-américains (Quijano, 2000 ; Lander, 2000 ; Maldonado-Torres, 2016), les conditions d'émergence d'une « double conscience épistémologique » (Mignolo, 2001 : 57)¹⁵. Le fait, pour les habitants des pays du Sud, de regarder la modernité du point de vue de ses « conséquences, c'est-à-dire de la répression des Amérindiens, de l'esclavage des Africains, et de l'émergence de la conscience créole (à la fois blanche et métissée sur le continent, noire dans les Caraïbes) » (p. 61), alors qu'elle est contemplée du point de vue des schémas globaux et de valeurs soi-disant universelles par les penseurs du Nord, a, selon lui, considérablement affiné cette double conscience et la réflexion sur l'occidentocentrisme. En remettant en question les mécanismes de domination épistémique hérités du colonialisme, ces auteurs ont travaillé à produire une « pensée décoloniale » propre aux pays du Sud, à leurs traditions et histoires locales, et que Mignolo distingue de la « pensée postcoloniale » qu'il associe au monde anglo-saxon (Mignolo, 2010).

On trouve des échos de cette proposition chez Marie Battiste, une spécialiste canadienne des études autochtones et des pratiques éducatives décoloniales. Dans un ouvrage récent, elle fait la promotion d'une éducation décoloniale qui consiste à produire des « apprenants critiques », qui désapprennent les discours et pratiques de domination, et les remplacent par des discours et pratiques d'émancipation :

[N]otre responsabilité est de s'engager à la fois à désapprendre et à apprendre — à désapprendre le racisme et la supériorité dans toutes ses manifestations en examinant les constructions sociales présentes dans nos propres jugements, et à apprendre de nouvelles

14. Voir également les autres textes de ce numéro spécial sur le « désapprentissage colonial » (*colonial unknowing*) en tant qu'orientation épistémologique de travail dans le champ des études autochtones.

15. Comme nous allons le voir plus bas, cette analyse s'inscrit dans l'héritage de Du Bois.

façons de connaître, de valoriser les autres, d'accepter la diversité, et de faire de l'équité et de l'inclusion des fondements pour tous les apprenants. (Battiste, 2013 : 166)

Ce projet prend racine, en parallèle, dans la production de « nouveaux savoirs ancrés dans les voix marginalisées et mises sous silence » et la reconnaissance de la « diversité des groupes et des expériences et savoirs qu'ils apportent » (Battiste, 2013).

Ces orientations épistémologiques se sont construites à travers le temps, comme le rappelle justement la sociologue franco-mexicaine Artemisa Flores Espínola dans sa contribution. À l'appui d'une recension des articles publiés dans quatre revues universitaires féministes anglophones, son texte souligne le changement de posture des auteures féministes anglophones, dont Donna Haraway et Helen Longino sont les plus notoires, à propos des inégalités de genre dans la production de la science. Celles-ci sont passées d'une approche réformiste des biais androcentristes présents dans la production de la recherche biomédicale à une approche de la production des connaissances biomédicales fondée sur des valeurs telles la démocratie cognitive (la prise en compte de la diversité des points de vue exprimés) ainsi que la diffusion du pouvoir, et engagée politiquement en faveur de l'émancipation des femmes et d'autres groupes discriminés.

Sociologie de l'émergence

Ce travail de décolonisation de la pensée et des sciences sociales a pour but de faire place aux savoirs et aux modes de vie qui leur sont attachés, masqués ou rendus impensables en raison des inégalités épistémiques. Dans un texte où il conceptualise l'injustice ressentie par les chercheurs du Sud relativement à la moindre prise en compte de leurs travaux, voire à leur pure et simple invisibilité au sein du monde académique, l'anthropologue indien Shiv Visvanathan propose une politique du savoir reposant sur le concept de justice cognitive (2009). La justice cognitive vise à reconnaître « le droit des différentes formes de savoirs à coexister, mais ajoute que cette pluralité doit aller au-delà de la tolérance ou du libéralisme au profit d'une reconnaissance active du besoin de diversité » (Visvanathan, 2009). La reconnaissance de ces savoirs doit, selon lui, s'étendre aux « façons de vivre » qu'ils recouvrent et qu'il s'agit de faire émerger :

Cela présuppose que le savoir est ancré dans une écologie des savoirs, où chaque savoir a sa propre place, sa prétention à une cosmologie, son sens en tant que forme de vie. Dans ce sens, le savoir n'est pas quelque chose qui peut être détaché d'une culture en tant que forme de vie ; il est connecté à la subsistance, à un cycle de la vie, à un mode de vie ; il détermine les chances de vie. (Visvanathan, 2009)

Il cite les savoirs de l'hospitalité, de la vie en commun, de la non-violence et de l'humilité en tant qu'exemples de savoirs rattachés à des modes de vie ancestraux.

Santos, interviewé dans ce dossier, figure parmi les intellectuels ayant le plus approfondi cette idée d'« écologie entre les savoirs », qui repose sur la mise en dialogue inclusive de l'irréductible « diversité des systèmes de savoir qui sous-tendent les pratiques des différents groupes sociaux à travers le globe » (Santos, Nunes et Meneses,

2008 : xix). Son travail s'inscrit plus largement dans une réflexion sur l'injustice cognitive en tant que source fondamentale du maintien des inégalités sociales.

Partant du principe que la « compréhension du monde dépasse largement la connaissance occidentale du monde » (Santos, 2011 : 39) et que les théories occidentales ne permettent pas de penser la diversité infinie du monde, ses travaux proposent une exploration des « épistémologies du Sud » pensées comme autant de nouveaux chemins pour résoudre les problèmes épistémologiques, mais aussi écologiques et politiques, créés par la modernité occidentale (2011 ; 2014)¹⁶. S'appuyant sur l'idée que la « lutte pour la justice cognitive ne sera jamais couronnée de succès si elle ne fait que défendre l'idée d'une répartition plus équilibrée de la connaissance scientifique » (2011 : 40), il milite également pour un rééquilibrage entre les différents centres de production de la connaissance scientifique.

Santos propose une sociologie des absences et des émergences conçue comme une condition essentielle à la décolonisation des sciences sociales¹⁷. Rejoignant les constats du courant de l'épistémologie de l'ignorance, il conçoit ce qui est absent en tant qu'objets activement produits comme absents :

La sociologie des absences est un procédé transgressif, une sociologie insurgée qui vise à montrer que ce qui n'existe pas est produit activement comme non existant, comme une alternative non crédible, comme une alternative qu'on peut exclure, invisible à la réalité hégémonique du monde. C'est ce qui produit la contraction du présent, ce qui diminue sa richesse. (2006 : 23)

La sociologie des émergences apparaît dans ce contexte comme une « enquête sur les alternatives contenues dans l'horizon des possibilités » (2011 : 37), mais décrédibilisées, invisibles ou non encore pensables par manque de ressources conceptuelles. Rendre visibles les expériences oubliées ou rendues invisibles par les théories critiques du Nord global fait partie intégrante de la théorie critique décoloniale qu'il propose.

Dans sa contribution en forme de récit de voyage, l'anthropologue canadienne Florence Piron s'appuie sur des réflexions issues de sa trajectoire universitaire et sur un projet de recherche-action réalisé avec des étudiant.e.s d'Haïti et de plusieurs pays d'Afrique pour proposer un dialogue entre les savoirs patrimoniaux, pratiques, universitaires et issus de l'expérience de l'oppression guidé par l'idéal politique, éthique et épistémologique de la justice cognitive. Se référant notamment à la pensée de Visvanathan et de Santos, elle rappelle que les dimensions matérielles de la vie des universitaires des pays du Sud briment le plein potentiel du développement de leurs talents. Elle présente les stratégies mises en place au fil de ses projets de recherche pour

16. Ici, le concept de Sud ne renvoie pas à une région géographique. Le Sud est pluriel et il est aussi dans le Nord par des groupes comme les sans-papiers, les chômeurs, les minorités ethniques, religieuses, sexuelles, les personnes victimes de sexisme et de racisme. Il y a aussi un Nord dans le Sud incarné par les élites locales qui profitent de la corruption, du capitalisme, du colonialisme et que Santos appelle le « Sud impérialiste ».

17. Nous en parlons peu dans ce texte, mais il nous semble crucial d'accompagner cette sociologie d'une réflexion sur les méthodologies de recueil et d'analyse des données les plus propices à la réduction des inégalités épistémiques (Smith, L. T., 1999 ; Doucet et Mauthner, 2006).

favoriser le travail collaboratif et accroître l'accès aux textes scientifiques au moyen des outils numériques. Son texte se termine par la proposition d'une « épistémologie du lien » qui repose sur la mise en œuvre d'une sociologie des absences, d'une connaissance compréhensive d'autrui, et de la capacité à donner une dimension universelle au local qu'elle nomme « résonance ».

Résistances épistémiques

À ces deux premières étapes, de décolonisation de l'existant et d'examen de l'émergent, s'en ajoute une troisième, à savoir l'étude des pratiques épistémiques de résistance mises en œuvre au quotidien par des individus, des collectifs et des institutions pour donner naissance à des configurations plus égalitaires entre les savoirs.

Si les injustices épistémiques sont productrices de perte de pouvoir, elles sont aussi productrices de résistance épistémique. Comme le rappelle la philosophe féministe américaine Linda Martin Alcoff (2008), dans la lignée des travaux de Foucault, il n'y a jamais d'hégémonie totale mais bien des résistances, des contre-pouvoirs et des pratiques qui contribuent à dégager la production des connaissances, scientifiques ou non, de rapports qui perpétuent l'oppression épistémique de certains groupes.

Dans un article récent du *Washington Post*, une journaliste donnait la parole à des conseillères de l'ex-président américain Obama (Eilperin, 2016). Constatant qu'elles étaient moins souvent invitées à des réunions et moins écoutées lorsqu'elles y participaient, les conseillères avaient pris l'habitude de renforcer leurs interventions afin de contrebalancer le poids plus grand accordé à la parole des conseillers masculins. Cet exemple soulève deux questions : dans quelle mesure des inégalités systémiques peuvent-elles être transformées par des actions individuelles ? Et comment des pratiques de résistance épistémique individuelles peuvent-elles prendre une dimension collective alors même que les personnes qui les entreprennent sont celles qui possèdent le moins de crédibilité ou dont les voix sont le plus souvent passées sous silence ? Ce qui est intéressant, dans le cas des conseillères, est que leur stratégie désignée par le terme « amplification » a été relayée abondamment dans la presse, les blogues féministes et les réseaux sociaux, ayant eu pour effet d'inspirer des groupes de femmes vivant des situations similaires et de sensibiliser les hommes à leurs propres comportements.

La notion de résistance épistémique est centrale dans le travail du philosophe américain d'origine espagnole José Medina qui analyse, dans *The Epistemology of Resistance* (2013), la manière dont notre vie affective et cognitive est façonnée par les systèmes d'oppression sexuels et raciaux ainsi que les formes de résistance déployées au quotidien par les groupes qui les subissent. Sa réflexion sur la résistance s'inscrit dans le cadre plus général de la production d'un espace démocratique qui diminue les inégalités épistémiques entre groupes sociaux. Il la conçoit comme un outil de « contestation » (Medina, 2013 : 4) de l'ordre établi, permettant aux groupes désavantagés sur le plan épistémique et social de sensibiliser les groupes les plus privilégiés à leurs conditions de vie. Dans le modèle démocratique pluraliste et conflictuel qu'il propose, il

conceptualise les résistances épistémiques en tant que « frictions » (Medina, 2013 : 18) susceptibles d'affiner la sensibilité des différents groupes aux situations des uns et des autres.

Les résistances épistémiques se situent dans tous les recoins de l'espace social. Du côté des groupes qui subissent les inégalités épistémiques comme le rappelle l'exemple des conseillères d'Obama, mais aussi du côté de ceux qui refusent de voir et qui s'aveuglent eux-mêmes, consciemment ou non, sur les privilèges dont ils disposent et sur la responsabilité qu'ils ont dans la perpétuation des situations d'inégalités épistémiques. Cette idée, développée par Medina, s'inscrit à la suite des analyses de Du Bois (1994[1903]) et de celles déjà mentionnées de Charles Mills (1997) sur l'« ignorance active » des Blancs envers les inégalités raciales aux États-Unis et sur les différents mécanismes qui l'alimentent (tabous, censure, ségrégation spatiale).

Du Bois, décrivant la fracture raciale qui divise les Noirs et les Blancs aux États-Unis, évoque une autre asymétrie : les Blancs qui profitent de leurs privilèges ne connaissent rien ou presque de la réalité vécue par les Noirs alors que ces derniers, notamment lorsqu'ils sont employés en tant que domestiques dans les maisons des Blancs, apprennent à naviguer entre les deux univers. Que ce soit dans le cadre de leur travail ou simplement pour vivre au quotidien, ils sont forcés de regarder à travers les yeux de ceux dont ils doivent anticiper les désirs et combler les besoins, développant ainsi un type de conscience particulier sur leur propre situation que Du Bois nomme « double conscience ».

Medina étend cette analyse à tous les groupes subissant des situations d'inégalités épistémiques et dont les membres sont amenés, par leurs expériences sociales, à se situer à l'intersection de plusieurs mondes et à sortir du « cadre hégémonique ». Cette localisation particulière dans l'espace social serait à la base des vertus épistémiques comme l'ouverture d'esprit, la curiosité et l'humilité qui servent de fondement à ce qu'il nomme la « métalucidité » ou encore la « lucidité subversive » (Medina, 2013 : 44). Il définit cette dernière comme la possibilité de se défaire des justifications dominantes de la réalité et de développer des savoirs critiques sur les inégalités épistémiques et les rapports sociaux dont elles sont le produit. À l'inverse, les personnes privilégiées du point de vue épistémique tendent à développer ce qu'il nomme des vices épistémiques (la fermeture d'esprit, la paresse et l'arrogance) qui affectent de manière négative leur capacité à apprendre des autres et à modifier leurs propres comportements¹⁸.

S'appuyant sur le constat que les travaux sur les inégalités épistémiques reposent, pour beaucoup, sur l'analyse des interactions entre individus et sur les balises éthiques les plus susceptibles de garantir une égalité épistémique dans l'interaction, la philosophe féministe américaine Elizabeth Anderson a engagé une réflexion sur les institutions les plus susceptibles de garantir des rapports épistémiques plus égalitaires entre les groupes (2006). Pour reprendre sa comparaison, c'est parce que la charité ne peut,

18. Medina prend le soin de préciser que ces qualités et défauts ne sont pas automatiques, universels et exclusifs.

à elle seule, endiguer la pauvreté, qu'il est essentiel de se doter d'institutions de redistribution de la richesse. Ces institutions ont pour objectif de corriger les injustices épistémiques structurelles et les inégalités sociales qui existent en amont, mais aussi de favoriser la friction entre les points de vue divergents (Anderson, 2006 ; 2012). Provoquer ces changements collectifs et institutionnels est précisément l'objectif des initiatives présentées dans la dernière partie du texte.

PRODUCTION ALTERNATIVE DES SAVOIRS ET RÉDUCTION DES INÉGALITÉS ÉPISTÉMIQUES : QUELS PROJETS, QUELS ESPACES ?

Les épistémologies féministes et postcoloniales se sont souvent montrées critiques des lieux traditionnels de production des savoirs (y compris l'université) jugés hostiles ou indifférents à certains groupes sociaux, essayant à la fois de transformer ces lieux et de produire des savoirs dans d'autres espaces et communautés. Les tentatives pour investir, transformer ou créer ces espaces et les types de rapports sociaux qu'ils nourrissent occupent une place importante dans leurs réflexions.

Nous présentons ici, de manière non exhaustive, des « utopies concrètes » (Piron *et al.*, 2016) mises sur pied dans plusieurs régions du monde. En s'opposant à la hiérarchisation des savoirs produits par le Nord global et à l'impérialisme cognitif en éducation, elles illustrent les réflexions en matière d'inégalités épistémiques présentées tout au long de l'article.

La non-mixité et le croisement des savoirs

Pour répondre à la dévalorisation de la parole de certains groupes et faciliter la prise de conscience des rapports sociaux inégalitaires de genre et de race, des groupes d'activistes ont développé des approches de non-mixité choisie (Peniel, 2006 ; Ali, 2007). Cette pratique, développée notamment dans les années 1960 et 1970 par des groupes de femmes, notamment de femmes noires qui ne se reconnaissaient pas dans le féminisme blanc ainsi que par des hommes noirs du mouvement *Black Power*, vise à corriger la mixité jugée illusoire entre groupes sociaux privilégiés et groupes sociaux désavantagés. Celle-ci est particulièrement préjudiciable à ces derniers puisqu'elle reconduit de manière camouflée les mécanismes de domination épistémique tels que l'autocensure, l'absence de prise de parole de membres de certains groupes et la moindre prise en compte de leur parole lorsqu'exprimée, contrastant avec la monopolisation de la parole de certains groupes à qui l'on accorde plus de légitimité.

Ces pratiques sont toujours en vigueur au sein des mouvements étudiants, des mouvements sociaux altermondialistes et de certains groupes antiracistes, pour libérer la parole de groupes qui subissent un préjudice épistémique historique et pour donner une dimension collective à leur parole. Ces pratiques contribuent à la mise en récit des expériences d'oppression vécues par les membres ayant ou faisant l'expérience de ces oppressions. Elles contribuent également à ancrer la mémoire des luttes militantes au sein de ces groupes, ce qui permet une résistance à l'invisibilisation de ces expériences par les mots et récits des groupes dominants (Bar On, 1993).

L'article de Marion Carrel, Christine Loignon, Sophie Boyer et Marianne De Laat publié ici souligne la pertinence et l'actualité de ces approches dans le domaine de l'accès aux soins, tout en soulevant les défis méthodologiques et épistémologiques auxquels elles font face. Leur texte analyse la méthodologie de croisement des savoirs entre personnes en situation de pauvreté, praticien.ne.s et universitaires adoptée par ATD Quart-Monde dans le cadre d'un projet de recherche participatif visant à améliorer la qualité et l'accès aux soins de santé, et à déconstruire des préjugés entretenus de part et d'autre par les soignant.e.s et les personnes en situation de pauvreté. En permettant aux personnes en situation de pauvreté de présenter « un savoir construit collectivement à partir de leurs expériences — et non de livrer leurs propres expériences sur le registre du témoignage », la méthodologie adoptée semble avoir favorisé une « forme de symétrie » avec les universitaires et les professionnel.le.s de la santé dans la construction des savoirs. La description des tensions entre les membres du projet et le sentiment de « dépossession » vécu de la part des universitaires sur le contrôle de la démarche éclairent l'ampleur des défis qui ne manquent pas de survenir dans ce processus de transformation des rapports traditionnels de production des savoirs scientifiques.

Repenser l'université

Dans son allocution inaugurale du premier colloque du projet *Multiversity*¹⁹, qui s'est tenu sur l'île de Penang en 2002, l'environnementaliste indien Claude Alvares revient sur une expérience qui lui a fait prendre conscience de l'ampleur des inégalités épistémiques en matière d'édition et de circulation des idées. Il a constaté, à la fin des années 1990, que la majorité des livres qu'il pouvait se procurer dans les librairies de Malaisie et d'Inde provenaient d'éditeurs anglais et américains. Lors d'un séjour au Zimbabwe, il a également dressé un constat similaire : les livres étaient majoritairement importés des pays du Nord et les librairies locales essentiellement administrées par des Blancs. Ces dynamiques sont encore plus marquées dans le monde universitaire où le système de publication anglo-saxon tend à exclure les productions qui ne répondent pas aux standards scientifiques occidentaux. Les auteurs du Sud n'existent que s'ils sont publiés dans les revues scientifiques occidentales, ce qui assure une perpétuelle supériorité des sciences occidentales (Raju, 2011 ; Piron, ce numéro).

Souhaitant offrir un contrepoids à cette situation, Alvares a mis sur pied, avec d'autres « activistes pour le savoir » (*knowledge activists*) en provenance du Sud, le projet *Multiversity*. Alvares qualifie ce projet d'espace de rassemblement des activistes pour le savoir qui travaillent à soutenir des traditions intellectuelles propres à chaque région du monde et à produire une « critique compréhensive (...) de la qualité des productions académiques de l'Occident » (Alvares, 2001). Mohamed Idris, dans une autre allocution inaugurale du colloque fondateur de Penang, propose dans la même

19. Ce concept n'est pas sans rappeler celui de « plurivers » forgé par Escobar dans un autre contexte pour souligner le passage de la conception d'un univers unique à une multiplicité d'univers, permettant la coexistence et le dialogue entre différentes ontologies et épistémologies (2011, 2012).

lignée de se servir de cet espace pour « démanteler » les savoirs occidentaux qu'il qualifie de « savoirs empruntés » (*borrowed knowledge*). Il convient, selon lui, de procéder à l'examen et au rejet éventuel de certains de leurs présupposés, et de restaurer les « droits de tous les êtres humains à posséder leurs propres savoirs » (Idris, 2002). Parmi les projets mis de l'avant lors de la fondation de *Multiversity* figurent le redécoupage des facultés et disciplines universitaires, et la redécouverte des disciplines enseignées dans les universités des pays du Sud avant leur colonisation. Les membres de ce projet ont organisé sept conférences internationales en Asie du Sud-Est entre 2002 et 2015. *Multiversity* s'inscrit dans un réseau plus large (*Multiworld network*) incluant des chercheurs et des activistes pour le savoir d'Asie, d'Afrique et d'Amérique du Sud réunis autour de l'objectif commun de « restaurer la diversité des apprentissages qui existent depuis des temps immémoriaux²⁰ ».

Dans un article récent, Jess Auerbach, professeure au département de sciences sociales de la African Leadership University (ALU), décrit les principes ayant contribué à la création de cette nouvelle université dont les deux campus sont situés au Rwanda et à l'île Maurice (Auerbach, 2017). Cette université s'est fixée pour objectif de former, dans ses différents programmes, trois millions de jeunes Africains d'ici 2060. Le curriculum universitaire de l'ALU repose sur l'idée de décolonisation des sciences sociales. Pour atteindre cet objectif, les universitaires et les étudiant.e.s inscrit.e.s se sont accordé.e.s sur un certain nombre d'engagements. En particulier, les textes produits et étudiés durant le parcours scolaire doivent être en libre accès et refléter la diversité des langues. Bien que l'anglais soit la langue partagée, les étudiant.e.s et professeur.e.s doivent dans leurs cours présenter des textes écrits dans une des vingt-neuf langues parlées par les étudiant.e.s de l'Université. Durant leur formation, les étudiant.e.s sont incité.e.s à apprendre des langues des pays colonisateurs (français, portugais, arabe), mais aussi des langues indigènes du reste de l'Afrique (wolof, zulu, amharique). Enfin, les supports proposés sont variés et non limités aux textes écrits parce que « ce n'est que récemment que la longue histoire intellectuelle de l'Afrique a commencé à être enregistrée et accumulée dans des textes. Si les étudiant-e-s sont exposé-e-s seulement à des sources écrites, leur connaissance sera largement contrainte aux époques de la colonisation et de la postcolonialité (*post-coloniality*). » Pour cette raison, les étudiant.e.s sont exposé.e.s au moins une fois par semaine à des sources non textuelles comme du matériel publicitaire, de la musique, des objets ou encore de la nourriture.

Le bien-connaître

À l'occasion d'un sommet sur le bien-connaître qui s'est tenu en mai 2014 à Quito, en Équateur, le mouvement Bien connaître (*Buen Conocer*) a produit un manifeste intitulé « Vers une société de la connaissance commune et ouverte²¹ ». Le bien-connaître y est

20. Énoncé de mission tiré de la page d'accueil du projet : <http://multiworldindia.org/>

21. Cette déclaration est disponible en ligne sur le site de la *Free/Libre Open Knowledge* (FLOK) Society : <http://flokociety.org/wp-content/uploads/2014/05/Declaraciones-Buen-Conocer.pdf>

décrit comme un mécanisme de résistance et une proposition décolonisatrice orientée vers la construction d'une « économie sociale de la connaissance » (Crespo et Vila Viñas, 2014). Ce projet est bâti sur l'idée de produire des connaissances qui soient utiles et émancipatrices pour les communautés locales et, à l'image des communautés autochtones qui prélèvent des ressources tout en maîtrisant les techniques favorables à la régénération de la nature, respectueuses de l'environnement social, culturel et écologique. Le mouvement prône notamment l'accès libre en ligne aux savoirs traditionnels et aux connaissances scientifiques des universitaires du Nord et du Sud.

Le bien-connaître s'inscrit dans la philosophie latino-américaine du bien-vivre (*Buen Vivir*²²) mise en avant depuis le début des années 2000 par les mouvements sociaux²³, notamment indigènes, en tant qu'alternative aux conceptions occidentales non durables et extractivistes du développement, au mythe de la croissance économique infinie et aux modes de vie individualistes. Cette philosophie repose sur la reconnaissance des « savoirs pachamamiques » (Escobar, 2011) qui réintègrent la spiritualité, les êtres vivants non humains et les autres éléments de l'environnement qui ont été éliminés du système de connaissance moderne. Ces connaissances écologiques sont non dualistes, c'est-à-dire qu'elles n'établissent pas de frontière entre un individu prétendument rationnel et la communauté dans laquelle il vit. Le bien-être est pensé dans le cadre d'une communauté dont la Nature fait partie (Gudynas, 2011). Cette philosophie a fait l'objet de récupérations politiques, entre autres à la suite de son introduction dans la Constitution de l'Équateur en 2008, puis dans celle de la Bolivie en 2009. Elle a alors pris un sens plus conventionnel, mais elle représente dans son essence un projet politique écologique centré sur l'autodétermination, la reconnaissance des territoires et des droits des peuples autochtones (Merino, 2016).

CONCLUSION

Ce n'est pas un hasard si la partie précédente se termine sur l'idée de récupération. Cette crainte est présente chez plusieurs auteur.e.s cité.e.s. Il peut s'agir, tout d'abord, de la crainte de la récupération des savoirs traditionnels africains par la pensée eurocentriste, comme l'exprime notamment Jaguire (2014). Il peut aussi s'agir de la récupération universitaire de ces concepts, affaiblissant au passage leur portée politique émancipatrice pour certains groupes. Russo et Beresford, deux universitaires et activistes dans le champ des *mad studies*²⁴, attirent précisément l'attention sur cet enjeu dans un texte rédigé à la suite de leur participation à une conférence organisée à Bristol,

22. Le terme de *Buen Vivir* a des équivalents dans les communautés autochtones : *Sumak Kawsay* chez les Quechuas et *Shiir Waras* chez les Shuar de l'Équateur ; *Suma Qamana* chez les Aymaras de Bolivie, *Nandereko* chez les Guaraní de Bolivie et *Küme Mongen* chez les Mapuches du Chili (Gudynas, 2011).

23. La revue *Interface* se veut un point de rencontre entre milieux universitaires et mouvements sociaux. Ce projet est présenté dans l'introduction du premier numéro de la revue (Cox et Flesher Fominaya, 2009).

24. Ce champ de recherche, développé par des universitaires qui affichent ouvertement leurs expériences vécues des problèmes de santé, remet en question la construction sociale de la folie. Voir également Martin (2013)[2007].

en 2014, sur le thème *Comprendre les injustices épistémiques*. Russo et Beresford font part de leur déception devant le constat du « prompt détachement de ces concepts avec un potentiel émancipateur considérable des réalités qu'ils prétendent illuminer, et leur recadrage en tant que nouvelles disciplines académiques, qui deviennent rapidement des fins en soi » (2015 : 154).

Les responsables du colloque, Havi Carel et Ian Kidd, y réalisaient une conférence sur l'application du concept d'injustice épistémique au domaine de la santé²⁵. À propos de cette conférence, Russo et Beresford notent qu'en dépit de la mention du rôle positif des associations de patient.e.s dans la reconnaissance des savoirs expérientiels qu'ils possèdent relativement aux savoirs médicaux des professionnel.le.s, Carel et Kidd maintiennent malgré tout dans une position universitaire de surplomb vis-à-vis de la société civile :

La perspective selon laquelle il y a des personnes (« ceux là-bas ») qui ont besoin de nos « outils » qu'il faut développer pour « eux » (mais sans eux) sous-tendait toute la conférence. C'était particulièrement évident dans la plénière de clôture, qui comprenait une brève discussion de la question : « De quelle manière pouvons-nous, en tant que communauté académique, aider ceux qui ont besoin de nos concepts dans les luttes politiques ? » C'est, bien sûr, une préoccupation légitime et sensible. Cependant, la façon dont cette discussion était orientée impliquait une division plutôt problématique entre deux mondes qui ne devraient de toute évidence jamais se rencontrer : celui « là-bas » où les expériences se produisent ; celui fermé, de domaine interne des universitaires où ces expériences deviennent des sujets de réflexion. (Russo et Beresford, 2015 : 155)

Cet appel de Russo et Beresford interpelle les chercheurs en sciences sociales en les incitant à penser davantage leur recherche « avec » et non simplement « sur » les personnes qui vivent ces inégalités épistémiques afin que cette réflexion demeure pour eux une source de prise de pouvoir et non une nouvelle source de marginalisation. Ce texte rappelle, à la suite des épistémologies féministes et postcoloniales, que les corpus de savoirs (universitaires comme profanes) ne sont pas des « boîtes noires » isolées des enjeux sociaux ; ils constituent autant de prises de position sur le monde et dans le monde pouvant alimenter ou réduire les inégalités épistémiques et les inégalités sociales qui les sous-tendent.

Les thèmes abordés dans cette présentation du numéro ne sont pas sans soulever d'autres questions d'envergure qui alimentent des pistes futures de recherche en épistémologie sociale : la reconnaissance de la diversité des savoirs implique-t-elle pour autant leur égalité ? L'égalité épistémique est-elle souhaitable du point de vue de l'avancée des connaissances scientifiques ? Ces courants conduisent-ils à promouvoir un relativisme épistémique qui abolit toute distinction entre croyance et savoir et entre savoir et savoir scientifique ?

L'objectif de cette présentation du thème et des contributions de ce numéro thématique de *Sociologie et sociétés* était plus modeste : rappeler l'importance d'une

25. Se rapporter à leur article pour un aperçu des enjeux soulevés par ces concepts dans le cadre de la relation médecin-patient (Carel et Kidd, 2014).

réflexion continue sur les formes, la portée et le degré d'hégémonie des savoirs et d'ignorance que l'on produit quel que soit son positionnement dans l'espace social, et inscrire cette réflexion en tant que dimension à part entière de l'étude des inégalités sociales.

BIBLIOGRAPHIE

- ABÉCASSIS, F., BOYER, G., FALAIZE, B., Meynier, G. et M. ZANCARINI-FOURNEL (dir.) (2008), *La France et l'Algérie: leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*, Lyon, ENS Éditions.
- ALCOFF, L. M. (2007), « Epistemologies of Ignorance: Three Types », in SULLIVAN, S. et N. TUANA (dir.), *Race and Epistemologies of Ignorance*, Albany, State University of New York Press, p. 39-58.
- ALCOFF, L. M. (2008), « How is Epistemology Political? », in BAILEY, A. et C. CUOMO (dir.), *The Feminist Philosophy Reader*, New York, McGraw-Hill, p. 705-718.
- ALCOFF, L. M., Goldberg, S. et C. Hookway (dir.) (2010), *Episteme*, vol. 7, n° 2.
- ALVARES, C. (2001), *Recapturing Worlds, The Original Multiversity Proposal*, Goa, Inde, Other India Press. En ligne, consulté le 15 mai 2017 : http://vial.bol.ucla.edu/multiversity/Right_menu_items/Claude_proposal.htm
- ANDERSON, E. S. (2006), « The Epistemology of Democracy », *Episteme*, vol. 3, n° 1-2, p. 8-22.
- ANDERSON, E. S. (2012), « Epistemic Justice as a Virtue of Social Institutions », *Episteme*, vol. 26, n° 2, p. 163-173.
- AUERBACH, J. (2017), « What a new university in Africa is doing to decolonise social sciences? », *The conversation*, 13 mai, consulté en ligne le 14 mai 2017, <http://theconversation.com/what-a-new-university-in-africa-is-doing-to-decolonise-social-sciences-77181>
- BAR ON, B.-A. (1993), « Marginality and Epistemic Privilege », in ALCOFF, L. et E. POTTER (dir.), *Feminist Epistemologies*, New York, Routledge, p. 83-100.
- BATTISTE, M. (2013), *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*, Saskatoon, SK, Purich Press.
- BHARGAVA, R. (2013), « Pour en finir avec l'injustice épistémique du colonialisme », *Socio*, n° 1, p. 41-75.
- BOHMAN, J. et J. MCCOLLUM (dir.) (2012), « Epistemic Injustice », numéro spécial de *Social Epistemology: A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, vol. 26, n° 2.
- BROWNMILLER, S. (1990), *In Our Time: Memoir of a Revolution*, New York, Dial Press.
- CAREL, H. et I. J. KIDD (2014), « Epistemic injustice in healthcare: a philosophical analysis », *Medical Health Care and Philosophy*, vol. 17, n° 4, p. 529-540.
- CHAMBERS, R. (1995), « Poverty and livelihoods: whose reality counts? », *Environment and Urbanization*, vol. 7, n° 1, p. 173-204.
- CODE, L. (1991), *What Can She Know?*, Ithaca, Cornell University Press.
- CODE, L. (2014), « Ignorance, Injustice and the Politics of Knowledge », *Australian Feminist Studies*, vol. 29, n° 80, p. 148-160.
- COX, L. et C. F. FOMINAYA (2009), « Movement knowledge: what do we know, how do we create knowledge and what do we do with it? », *Interface: a journal for and about social movements*, vol. 1, n° 1, p. 1-20.
- CRESPO, J. M. et D. VILA VIÑAS (2014), *Saberes y Conocimientos Ancestrales, Tradicionales y Populares* (v. 2.0), FLOK Society Documento de política pública 5.2. Quito: IAEN, 48p.
- DOTSON, K. (2011), « Tracking Epistemic Violence, Tracking Practices of Silencing », *Hypatia*, vol. 26, n° 2, p. 236-257.
- DOUCET, A. et N. MAUTHNER (2006), « Feminist Methodologies and Epistemologies », in C. D. BRYANT et D. L. PECK (dir.), *Handbook of 21st Century Sociology*, Thousand Oaks, CA, Sage, p. 26-32.
- DU BOIS, W. E. B. ([1903]1994), *The Souls of Black Folk*, New York, Dover.
- EILPERIN, J. (2016), « White House women want to be in the room where it happens », *Washington Post*, édition du 13 septembre, En ligne, consulté le 14 septembre 2016 : www.washingtonpost.com/news/powerpost/wp/2016/09/13/white-house-women-are-now-in-the-room-where-it-happens/

- ESCOBAR, A. (2011), « ¿ » Pachamámicos » versus « Modernos »? », *Tabula Rasa*, n° 15, p. 265-273.
- ESCOBAR, A. (2012), « Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso », *Revista de Antropología Social*, vol. 23, n° 21, p. 23-62.
- FALS-BORDA, O. (1987) [1970], *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, Bogotá, Carlos Valencia Editores.
- FANON, F. (1952), *Peau noire, masques blancs*, Paris, Le Seuil.
- FRICKER, M. (2007), *Epistemic Injustice*, Oxford, Oxford University Press.
- FRYE, M. (2008), « Oppression », in Bailey, A. et C. Cuomo (dir.), *The Feminist Philosophy Reader*, New York, McGraw-Hill, p. 41-49.
- GROSFOGUEL, R. et A. M. CERVANTES-RODRÍQUEZ (2002), « Unthinking twentieth-century Eurocentric mythologies: Universalist knowledges, decolonialization, and developmentalism », in R. GROSFOGUEL et A. M. CERVANTES-RODRÍQUEZ (dir.), *The modern/colonial/capitalist world-system in the twentieth century: Global processes, antisystemic movements, and the geopolitics of knowledge*, Westport, Praeger, p. xi-xxix.
- GROSFOGUEL, R. et J. COHEN (2012), « Un dialogue décolonial sur les savoirs critiques entre Frantz Fanon et Boaventura de Sousa Santos », *Mouvements*, vol. 4, n° 72, p. 42-53.
- GUDYNAS, E. (2011), « Buen Vivir: Today's tomorrow », *Development*, vol. 54, n° 4, p. 441-447.
- HARAWAY, D. (1991), « Situated Knowledges », in *Simians, Cyborgs, and Women*, New York, Routledge, p. 183-201.
- HARDING, S. (1986), *The Science Question in Feminism*, Ithaca, Cornell University Press.
- HARDING, S. (1991), *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*, Ithaca, Cornell University Press.
- HARDING, S. (1993), « Rethinking Standpoint Epistemology: What is "Strong Objectivity"? », in ALCOFF, L. et E. POTTER (dir.), *Feminist Epistemologies*, New York, Routledge, p. 49-82.
- HARDING, S. (1998), *Is Science Multicultural? Postcolonialisms, Feminisms, and Epistemologies*, Bloomington, Indiana University Press.
- IDRIS, M. (2002), « The Lunch of Multiversity », première conférence inaugurale de *Multiversity* tenue à Penang en février 2002. En ligne, consulté le 15 mai 2017 : http://vlal.bol.ucla.edu/multiversity/Right_menu_items/2002conf/Idris_launch.htm
- JAGUIRE, J. (2014), « Indigenous African Knowledges and African Feminism. Resisting Eurocentric Ways of Knowing », in WANE, N., JAGIRE, J. et Z. MURAD (dir.), *Ruptures: Anti-colonial & Anti-racist Feminist Theorizing*, Rotterdam, Springer Science, p. 77-89.
- KADRI, A. (2008), « Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie », in ABÉCASSIS, F., BOYER, G., FALAIZE, B., MEYNIER, G. et M. ZANCARINI-FOURNEL (dir.), *La France et l'Algérie: leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*, Lyon, ENS Éditions, p. 19-39.
- KATEB, K. (2004), « Les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale », *Insaniyat* [En ligne], vol. 25-26, consulté le 23 mars 2017, <http://insaniyat.revues.org/6242>
- KATEB, K. (2005), *École, population et société en Algérie*, Paris, L'Harmattan.
- LAL, V. (2005), « Multiversity: The West and the rest », *Humanscape*, vol. 12, n° 4, p. 9-12.
- LANDER, E. (2000), « Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocentricos », in Lander, E. (dir.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- LUGONES, M. (2010), « Toward a Decolonial Feminism », *Hypatia*, vol. 25, n° 4, p. 742-759.
- MACAULAY, T. B. (1835), « Minute, Bureau of Education », in Sharp, H. (dir.) (1965), *Selections from Educational Records, Part I (1781-1839)*, Delhi, National Archives of India, p. 107-117.
- MALDONADO-TORRES, N. (2016), *Outline of Ten Theses on Coloniality and Decoloniality*, Cape Town, Institute for Creative Arts.
- MARTIN, E. (2013) [2007], *Voyage en terres bipolaires. Manie et dépression dans la culture américaine*, Paris, Éditions Rue d'Ulm.
- MEDINA, J. (2013), *The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations*, New York, Oxford University Press.

- MERINO, R. (2016), « An alternative to “alternative development”?: Buen vivir and human development in Andean countries », *Oxford Development Studies*, vol. 44, n° 3, p. 271-286.
- MIGNOLO, W. D. (2001), « Géopolitique de la connaissance, colonialité du pouvoir et différence coloniale », *Multitudes*, vol. 3, n° 6, p. 56-71.
- MIGNOLO, W. D. (2010), *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*, Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- MILLS, C. (1997), *The Racial Contract*, Ithaca, Cornell University Press.
- PENIEL, E. J. (dir.) (2006), *The Black Power Movement: Rethinking the Civil Rights-Black Power Era*, New York, Routledge.
- PIRON, F. et al. (2016), « Une autre science est possible. Récit d’une utopie concrète dans la Francophonie (le projet SOHA) », *Possibles*, vol. 40, n° 2, p. 202-217.
- QUIJANO, A. (2000), « Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America », *International Sociology*, vol. 15, n° 2, p. 215-232.
- RAJU, C. K. (2011), *Ending Academic Imperialism... a Beginning*, Penang, Multiversity & Citizens International.
- RENAUT, A. (2013), « Différences, inégalités, injustices : éléments d’une grille conceptuelle », *CIPPA—EA*, vol. 1, n° 4, consulté en ligne le 2 février 2017 : <http://cippa.paris-sorbonne.fr>
- RUSSO, J. et P. BERESFORD (2015), « Between exclusion and colonisation: seeking a place for mad people’s knowledge in academia », *Disability & Society*, vol. 30, n° 1, p. 153-157.
- SANTOS, B. de Sousa (2006), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*, CLACSO, Buenos Aires. En ligne, consulté le 20 juin 2016 : <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>
- SANTOS, B. de Sousa (2007), « Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges », *Review*, vol. 30, n° 1, p. 45-89.
- SANTOS, B. de Sousa, NUNES, J. A. et M. P. MENESES (2008), « Introduction: Opening Up the Canon of Knowledge and Recognition of Difference », in SANTOS, B. de Sousa (dir.), *Another Knowledge is possible: Beyond Northern Epistemologies*, London, Verso, p. ix-lxii.
- SANTOS, B. de Sousa (2011), « Épistémologies du Sud », *Études rurales*, vol. 187, n° 1, p. 21-49.
- SANTOS, B. de Sousa (2014), *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*, Boulder, Paradigm Publisher.
- SHIVA, V. (2008), « Biodiversity, Intellectual Property Rights, and Globalization », in SANTOS, B. de Sousa (dir.), *Another Knowledge is possible: Beyond Northern Epistemologies*, London, Verso, p. 272-287.
- SMITH, D. (1987), *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology*, Milton Keynes, England, Open University Press.
- SMITH, D. (1999), *Writing the Social: Critique, Theory and Investigations*, Toronto, Ontario, Canada, University of Toronto Press.
- SMITH, L. T. (1999), *Decolonizing methodologies: Research and indigenous people*, London, UK et Dunedin, New Zealand, Zed Books et University of Otago Press.
- SPIVAK, G. C. (2009) [1988], *Les subalternes peuvent-elles parler?*, Paris, Éditions Amsterdam.
- SULLIVAN, S. et N. TUANA (dir.) (2007), *Race and Epistemologies of Ignorance*, Albany, State University of New York Press.
- TUANA, N. (2004), « Coming to Understand: Orgasm and the Epistemology of Ignorance », *Hypatia*, vol. 19, n° 1, p. 194-232.
- TUANA, N. et S. SULLIVAN (dir.) (2004), « Feminist Epistemologies of Ignorance », numéro spécial de la revue *Hypatia*, vol. 21, n° 3.
- TUANA, N. (2006), « The Speculum of Ignorance: The Women’s Health Movement and Epistemologies of Ignorance », *Hypatia*, vol. 21, n° 3, p. 1-19.
- VIMALASSERY, M., HU PEGUES, J. et A. GOLDSTEIN (2016), « Introduction. On Colonial Unknowing », *Theory & Event*, vol. 19, n° 4, En ligne, consulté le 20 mars 2017 : <https://muse.jhu.edu/article/633283>

- VISVANATHAN, S. (1997), *A Carnival for Science: Essays on science, technology and development*, London, Oxford University Press.
- VISVANATHAN, S. (2009), « The search for cognitive justice », texte proposé au symposium « Knowledge in Question on Interrogating Knowledge and Questioning Science », En ligne, consulté le 15 mars 2016 : www.india-seminar.com/2009/597/597_shiv_visvanathan.htm.