



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a347>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Gilles **Beauchamp**
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Sivane **Hirsch**
Université Laval (Canada)

L'ignorance active en classe : un obstacle à l'inclusion

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a347>

HRONIQUE • Éthique enseignante et droit scolaire

Introduction

Dans une classe de secondaire 5, une enseignante de Culture et citoyenneté québécoise (CCQ) aborde la question de la réconciliation dans le cadre du thème de l'égalité et de l'inclusion sociale. Au fil de la discussion, l'enseignante réalise que plusieurs préjugés et stéréotypes nuisent à une prise en compte des réalités et perspectives autochtones de bonne foi. De plus, lorsqu'il est question de discuter des avenues possibles pour corriger certaines injustices passées, la résistance de certain-es élèves semblent encore plus grande; elle se voit même dans leur posture. Ces élèves semblent incapables de se détacher de leur point de vue sur le monde et de réellement considérer comment la justice pourrait exiger des concessions de leur part : comment les revendications autochtones pourraient-elles être impartiales et légitimes ? L'enseignante fait face à un mélange d'ignorance et de fermeture d'esprit. Difficile de dialoguer dans ces conditions.

Lorsqu'on aborde certains sujets sensibles en classe, plusieurs défis peuvent émerger et nuire au dialogue et à l'inclusion. On peut d'abord faire face à des propos qui sont, en soi, porteurs d'exclusion et d'oppression, comme des propos racistes, misogynes ou faisant preuve d'impérialisme culturel. On peut aussi constater, chez les élèves, le sentiment et la peur d'être inadéquat en abordant des sujets sensibles, comme ceux de justice sociale, tout particulièrement lorsque l'on a le sentiment d'appartenir au groupe des oppresseurs. Le dialogue peut aussi être confronté à un biais sociocognitif des privilégiés qui nourrit et soutient cet inconfort de manière à les pousser à éviter ces sujets et les remises en question qui les accompagnent, c'est-à-dire l'*ignorance active*.

La gestion de ces défis se pose, entre autres, comme un enjeu d'éthique enseignante puisque l'agir éthique se traduit « par une attitude de respect, d'inclusion et d'ouverture » (Ministère de l'Éducation, [MEQ], 2020, p. 21). Si ces exigences s'appliquent premièrement à la façon dont la personne enseignante interagit avec les autres, elles ne peuvent être oubliées dans les interactions entre les élèves qui surviennent en classe, sous la responsabilité de la personne enseignante. L'inclusion passe également par la responsabilité de la personne enseignante de « [d]énoncer et déconstruire les savoirs, les pratiques, les attitudes et les processus qui produisent ou reproduisent, en contexte éducatif, des situations d'exclusion et de discrimination » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 82). Autrement dit, il y a plusieurs situations qui contribuent à l'exclusion et à la discrimination qui ne peuvent être ignorées si l'on souhaite une classe et un milieu scolaire inclusifs.

Dans cette chronique, nous examinons comment la notion d'ignorance active nous permet de mieux comprendre le défi avec lequel la personne enseignante doit composer tout en suggérant quelques pistes de solution.

Ignorance active

Le concept d'ignorance active a été développé par des auteur-es des champs du féminisme et de la théorie critique de la race pour rendre compte de la dimension épistémique de l'oppression — c'est-à-dire les aspects de l'oppression qui concernent la connaissance (Alcoff, 2007; Fricker, 2016; Medina, 2013; Mills, 2007, 2023). L'oppression ne se vit pas uniquement sur les plans social et politique, mais également dans le domaine de la connaissance et des ressources de sens, telles que par les concepts, les scripts sociaux et les stéréotypes qui justifient ou rendent invisibles l'oppression. Charles Mills décrit l'ignorance blanche, qui est une forme d'ignorance active qui opère dans le domaine racial, comme « un schéma particulier de dysfonctions cognitives [...] produisant un résultat ironique où les Blancs seront en général incapables de comprendre le monde qu'ils ont eux-mêmes créé » (Mills, 2023, p. 52). José Medina la décrit comme « une sorte d'incapacité des sujets privilégiés blancs de reconnaître et de faire sens de leurs identités, expériences et positionnalités dans un monde racialisé » (Medina, 2012, p. 202, notre traduction). Alors que les personnes subissant l'oppression saisissent la nature des injustices subies, les personnes privilégiées et qui bénéficient même de ces injustices semblent *ignorer* l'existence de cette oppression. Or, il est bien difficile de corriger une injustice dont on ignore l'existence; plutôt pratique pour celles et ceux qui en bénéficient, mais fatal pour celles et ceux qui en font les frais.

La notion d'ignorance mobilisée ici rend compte d'un phénomène différent de l'ignorance comme simple absence d'information, telle l'ignorance d'une personne de la composition moléculaire de l'eau. L'ignorance active comporte plusieurs dimensions. Elle comprend l'absence d'information, mais aussi les fausses croyances, l'absence de concepts ou la présence de concepts inadéquats, des scripts sociaux oppressants, des stéréotypes et préjugés identitaires, des mécanismes (structuraux ou psychologiques) de résistances qui la rendent *active*, etc. En somme, l'ignorance active est un biais sociocognitif qui s'autoprotège et qui se manifeste par une insensibilité aux identités sociales (la sienne et celles des autres) et à leur incidence sur la positionnalité sociale et épistémique. Il s'agit donc d'une incapacité d'interpréter le monde social de façon à faire sens des privilèges et de la discrimination identitaires. D'autres concepts, comme les injustices épistémiques, qui décrivent le déficit injuste de crédibilité et d'intelligibilité que reçoivent les personnes marginalisées dans ce contexte (Catala, 2025; Fricker, 2007; Medina, 2013), doivent être pris en compte lorsqu'on veut aller plus loin dans la compréhension

de ces phénomènes. Ainsi, une personne sous l'emprise de l'ignorance active pourrait nier la présence de racisme (systémique) au Québec et, par le fait même, rejeter le témoignage des minorités affirmant le contraire, éviter de se confronter aux travaux et aux commissions d'enquête qui documentent le phénomène et réinterpréter la situation précaire de membres de groupes racialisés comme résultant uniquement de comportements individuels.

Ignorance active dans ma classe ?

L'ignorance active peut nuire au dialogue inclusif de plusieurs façons et le personnel enseignant doit y remédier afin de déconstruire les mécanismes d'exclusion et de discrimination qui opèrent dans le contexte scolaire. Voici quelques manières dont elle peut se manifester, tant chez les élèves que chez les personnes enseignantes.

Sur le plan structurel, l'ignorance active peut prendre la forme, par exemple, de la déformation ou de l'effacement de la mémoire sociale par rapport au colonialisme (Catala, 2025, p. 313). En effet, lorsque le curriculum scolaire n'aborde pas l'histoire coloniale d'une nation ou s'il le fait en euphémisant les injustices et la violence ou, pire, en les justifiant afin d'absoudre les colons et leurs descendant-es de toute faute morale, il est difficile de pouvoir avoir un dialogue qui mène à la compréhension et la reconnaissance, par exemple, des savoirs et des revendications autochtones. À problème structurel, solution structurelle; il faut donc que l'histoire coloniale soit intégrée à la mémoire sociale, par le cursus scolaire et d'autres moyens d'éducation comme les musées, les expositions, et la littérature. L'histoire coloniale d'une société doit être enseignée en mettant de l'avant celles et ceux qui ont subi ces réalités historiques et sans glorifier les auteurs (Catala, 2025, p. 159).

Sur le plan des interactions, l'ignorance active peut mener au rejet et au discrédit des contributions de celles et ceux qui subissent l'oppression. Mal à l'aise devant ces témoignages, on résiste : on peut prétendre faire preuve d'une pensée critique, mais, lorsque le doute s'inscrit dans un rapport de pouvoir qui tend à protéger le *statu quo* et les privilèges d'un groupe dominant, il ne s'agit pas d'une vertu intellectuelle. On peut aussi faire preuve d'autres vices épistémiques, tels que la fermeture d'esprit, l'arrogance et la paresse intellectuelle (Medina, 2013, p. 30-40), qui peuvent également nuire à la réception de ces témoignages et contribuer au caractère actif de l'ignorance. Pour y remédier, il faut apprendre à faire confiance aux groupes marginalisés quant à l'expérience de leur marginalisation. Il ne s'agit pas ici de faire d'une personne marginalisée la porte-parole ou la représentante de son groupe, mais plutôt de reconnaître qu'en expérimentant l'oppression, les groupes marginalisés en ont une expertise expérientielle (Catala, 2025, p. 161).

L'ignorance active des membres du groupe dominant peut également se manifester dans une inclusion de surface qui contraint les groupes marginalisés à constamment « éduquer » les groupes dominants sans générer de réel changement dans leur façon de voir le monde ou leur façon de traiter les autres. Lorsque l'on demande à répétition aux groupes marginalisés d'expliquer la nature de leur oppression, de prouver aux dominants qu'il y a effectivement un problème et pour quelles raisons on devrait agir, sans qu'aucun changement ne se produise, ces personnes sont confrontées à de l'exploitation épistémique (Berenstein, 2016), ce qui est cognitivement et émotionnellement taxant. Pour éviter de perpétrer de l'oppression épistémique, on peut commencer par s'éduquer soi-même avec les ressources qui sont déjà disponibles pour développer de meilleures dispositions avant de requérir le temps et l'énergie

des autres. C'est d'ailleurs dans cet esprit que l'organisme Mikana a développé la ressource *Boîte à outils décoloniale : parcours éducatif* (2022) pour réduire la sollicitation excessive auprès des personnes et organismes autochtones.

Conclusion

Il n'est jamais évident de savoir par où commencer pour réduire les biais sociocognitifs. L'application des stratégies proposées ici demeure contextuelle et doit être faite avec jugement et sensibilité par le personnel enseignant. Reconnaître le biais de l'ignorance active lorsqu'il se manifeste est nécessaire afin d'y résister et de lutter contre ces processus qui contribuent à l'exclusion et la discrimination. Cependant, ceci n'est qu'un aspect des dynamiques de pouvoir qui ont une incidence sur la capacité de toutes et tous de participer au dialogue. Comme nous avons vu, le concept des injustices épistémiques est en interaction avec celui de l'ignorance active : alors que l'ignorance active décrit une résistance et une insensibilité de celles et ceux qui sont en position dominante ou privilégiée, l'injustice épistémique décrit les torts soufferts dans ce contexte par celles et ceux qui sont en position non dominante. Ainsi, si l'ignorance active permet de penser sa pratique enseignante, l'injustice épistémique invite à s'interroger sur la façon dont sont reçus les propos de chacun-e. Mais cela devra faire l'objet d'une autre chronique.

Références

- Alcoff, L. M. (2007). Epistemologies of ignorance : Three types. Dans S. Sullivan et N. Tuana (dir.), *Race and epistemologies of ignorance* (p. 39-57). State University of New York Press.
- Berenstain, N. (2016). Epistemic Exploitation. *Ergo, an Open Access Journal of Philosophy*, 3. <https://doi.org/10.3998/ergo.12405314.0003.022>
- Catala, A. (2025). *The dynamics of epistemic injustice: Situating epistemic power and agency* (1^e éd.). Oxford University Press, Incorporated.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Fricker, M. (2016). Epistemic Injustice and the preservation of ignorance. Dans R. Peels et M. Blaauw (dir.), *The epistemic dimensions of ignorance* (p. 160-177). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9780511820076.010>
- Medina, J. (2013). *The epistemology of resistance: Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford University Press.
- Mikana. (2022). *La boîte à outils décoloniale : Parcours éducatif*. <https://mikana.ca/la-boite-a-outils-decoloniale-parcours-educatif/>
- Mills, C. W. (2007). White ignorance. Dans S. Sullivan et N. Tuana (dir.), *Race and epistemologies of ignorance* (p. 11-38). State University of New York Press.
- Mills, C. W. (2023). *Le contrat racial* (traduit par A. Ndiaye.). Mémoire d'encrier.
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel des compétences professionnelles — Profession enseignante* (p. 112). Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2023). *Programme Culture et citoyenneté québécoise—Secondaire*. Gouvernement du Québec.

Pour citer cet article

Beauchamp, G. et Hirsch, S. (2025). L'ignorance active en classe : un obstacle à l'inclusion [Chronique]. *Formation et profession*, 33(2), 1-4. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a347>