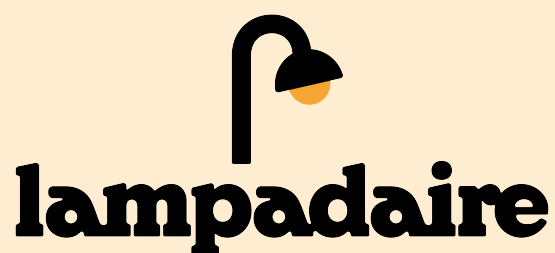


Former à quoi ? L'enseignement supérieur face à la répression épistémique des savoirs situés



Valérie Lederer

Publié le 01-06-2026

lampadaire.ca/articles/04-former.html

Lampadaire, No. 04 - Philosophie et éducation
ISSN 2819-0203

Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

Former à quoi? L'enseignement supérieur face à la répression épistémique des savoirs situés

Valérie Lederer (Université du Québec en Outaouais)

Résumé

Cet article propose une lecture de la conjoncture éducative actuelle comme une forme de répression épistémique, pas une censure explicite, mais un ensemble de mécanismes symboliques, politiques et organisationnels qui restreignent la capacité à nommer certaines réalités dans les institutions d'enseignement supérieur. S'appuyant notamment sur Tuana, Mills et Haraway, il montre que l'appel à la neutralité scientifique dans les débats entourant les politiques d'équité, diversité et inclusion (ÉDI) ne constitue pas une absence de position ; il dissimule plutôt une idéologie technocratique du savoir, qui mène à exclure et dépolitiser les savoirs situés et critiques (féministes, queer, autochtones), en les requalifiant d'idéologiques. Mobilisant Longino, le texte établit que l'ÉDI, malgré ses propres compromis institutionnels, relève avant tout d'une méthodologie critique et d'une pratique de justice cognitive. Il conclut en défendant une philosophie de l'éducation qui forme à l'incertitude, à la dissension argumentée et à la désobéissance cognitive, condition nécessaire pour que l'enseignement supérieur reste fidèle à sa mission démocratique face aux pressions anti-intellectuelles contemporaines.

Mots-clés : argumentée, répression épistémique, savoirs situés, équité, diversité et inclusion (ÉDI), pédagogie critique, justice cognitive

L'histoire nous apprend que ce que l'on ne nomme pas ne cesse pas d'exister, mais agit en silence. Dans l'appel contemporain à « dépolitiser » l'éducation, on perçoit une résistance et un soupçon croissant envers les pédagogies critiques, les politiques d'équité, diversité et inclusion (ÉDI), et même certains champs entiers du savoir (comme les études de genre ou les approches critiques de la race) accusés de produire de l'idéologie plutôt que de la connaissance. Derrière cette volonté de neutralité présentée comme un projet de rigueur se cache plutôt le retour d'une idéologie technocratique du savoir : une science sans sujets, un enseignement sans tensions, une éthique sans conflits. Que ce soit dans les milieux de travail, dans certains milieux de recherche ou en enseignement supérieur, je constate une dynamique analogue : les enjeux liés à la santé, à l'équité, aux inégalités ou à la reconnaissance sont refoulés au nom de l'efficacité, de la performance, voire une version dénaturée de la liberté académique.

Ce texte propose une lecture du moment éducatif actuel comme un moment de répression épistémique. Ce que j'appelle répression épistémique ne désigne pas uniquement la censure ou le contrôle des contenus enseignés, mais l'ensemble des mécanismes symboliques, politiques et organisationnels, qui restreignent la capacité à nommer certaines réalités. Cette répression touche les mots (« genre », « racisme », « diversité », « pauvreté »), les expériences (vécus minoritaires, traumas sociaux) et les cadres d'interprétation. Elle affecte non seulement l'éducation obligatoire, mais aussi l'enseignement supérieur, la formation professionnelle et, dans mon domaine, les sciences de la santé et du travail.

La neutralité comme gestion des conflits : une dérive managériale

L'idée que la science et l'enseignement supérieur sont ou devraient demeurer neutres repose sur une fiction. Cette fiction, souvent mobilisée par les tenants d'un retour à une « vraie science », est historiquement liée à une vision managériale des institutions publiques (Fraser 2013). On prétend pacifier les savoirs pour éviter les conflits, mais ce faisant, on les vide de leur portée critique. La neutralité devient un outil de gouvernance ; elle ne désigne pas l'absence de valeurs, mais leur mise en conformité avec l'ordre établi.

Dans ma pratique en santé au travail, j'ai observé des effets comparables. Les enjeux psychosociaux, organisationnels ou systémiques sont psychologisés et individualisés. Les enjeux genrés sont parfois exclus des protocoles de prévention au motif qu'ils seraient trop « idéologiques ». On considère comme

neutre ce qui est aligné sur les standards organisationnels, et comme politisé, ce qui vient les perturber. Cette logique s'exporte désormais dans les milieux académiques, notamment en ce qui concerne l'ÉDI. Il devient suspect de remettre en question les dynamiques d'exclusion dans les contenus ou les structures. On confond critique et dogmatisme.

Éducation, pouvoir et production de l'ignorance

En philosophie des sciences, Nancy Tuana (2006) et Charles Mills (2007) ont montré que l'ignorance peut être socialement produite, entretenue, et institutionnalisée. Ce qu'on n'enseigne pas, ce qu'on efface des curriculums, ce qu'on délégitime dans les demandes de subvention, n'est pas neutre : c'est une politique de la connaissance. Les structures scolaires et universitaires peuvent produire une ignorance stratégique, particulièrement lorsqu'elles disqualifient les savoirs situés, féministes, autochtones, queer, etc. Par savoirs situés, on entend des savoirs produits depuis une position incarnée, historique et sociale particulière, qui assument leur partialité plutôt que de prétendre à une universalité fictive (Haraway 1988).

Cette logique d'effacement agit aussi dans la formation des futur·es professionnel·les du travail, de la santé, de l'éducation. Lorsque les curriculums évacuent la notion de rapports sociaux ou refusent d'aborder la souffrance éthique au travail sous le couvert de la neutralité, ils participent d'une pédagogie de l'adaptation : adapter les corps, les identités et les récits à un cadre normatif silencieux. Or, former à l'adaptation sans former à la critique, c'est à mon sens renforcer la dépossession politique.

L'ÉDI comme pédagogie de la responsabilité épistémique

Ce que l'on appelle aujourd'hui ÉDI n'est pas une idéologie uniforme. C'est un champ de pratiques, de recherches, d'expérimentations pédagogiques qui cherchent à rendre les institutions éducatives plus attentives aux exclusions systémiques. Il ne s'agit pas d'imposer une grille de lecture unique, mais de suspendre les évidences du pouvoir pour permettre à d'autres récits d'émerger.

L'ÉDI est d'ailleurs elle-même déjà le résultat d'un compromis institutionnel : un langage managérialisé qui tend à dissoudre des luttes politiques historiques (contre le sexisme, le racisme, la colonialité) dans une rhétorique plus acceptable pour les organisations. Comme le souligne Sara Ahmed (2012), l'institutionnalisation du langage de la diversité transforme souvent les revendications en procédures, tout en neutralisant la charge subversive des savoirs issus des marges.

Helen Longino (1990) parle d'objectivité forte : la vérité n'est pas atteinte en supprimant les subjectivités, mais en les confrontant. La diversité cognitive devient une méthode de validation scientifique. En éducation, cela suppose que l'on enseigne la science comme une entreprise humaine, historiquement située, traversée par des biais. Cela suppose aussi que les étudiant·es apprennent à interroger les savoirs eux-mêmes. Qui les produit ? À quelles fins ? Au prix de quels silences ?

En ce sens, l'ÉDI n'est pas un supplément moral à la pédagogie. C'est une méthodologie critique, qui appelle une vigilance constante quant aux angles morts du savoir. C'est une façon d'enseigner qui rend possible la parole là où il y avait mutisme. C'est une pratique de justice cognitive (Visvanathan 2002).

Enseigner la conflictualité du monde, sans la lisser

Dans *Teaching to Transgress*, bell hooks (1994) affirme que l'enseignement critique est une pédagogie du conflit, mais aussi de la transformation. Il ne s'agit pas d'un conflit entre individus, mais entre visions du monde. Enseigner les questions d'ÉDI, c'est assumer que les savoirs ne sont pas neutres, que les savoirs dominants sont traversés par des rapports sociaux, et que certaines vies, certaines souffrances, certains corps ont historiquement été écartés des espaces de production et légitimation du savoir.

Refuser cela, c'est enseigner un monde lisse, désincarné, où la science serait pure, et les sujets pensants, interchangeables. Mais ce monde n'existe pas. La salle de classe n'est pas un laboratoire

aseptisé. C'est un lieu traversé de tension, d'affects, de pouvoir. Et c'est là que l'éducation puise sa force : dans sa capacité à former des sujets capables de penser dans et parfois contre les institutions.

Pour une philosophie de l'éducation en régime d'incertitude

Aujourd'hui, les systèmes éducatifs semblent pris entre des exigences contradictoires : renforcer la littératie scientifique dans une époque de désinformation, tout en faisant face à une montée des discours anti-intellectuels. Le danger est de répondre à cette pression en rigidifiant l'enseignement, en l'alignant sur des référentiels technocratiques, en censurant ce qui pourrait déstabiliser. Or, le rôle de l'enseignement supérieur n'est pas d'éviter le trouble, mais de l'enseigner.

La philosophie de l'éducation peut ici jouer un rôle essentiel : non en édictant des normes définitives, mais en aidant à penser la formation comme une pratique politique du doute, de la responsabilité et du désaccord. Enseigner, c'est former à l'incertitude, à l'interprétation, à la négociation du sens. Refuser les questions d'ÉDI, c'est refuser cette incertitude ; c'est prétendre qu'il existe un savoir pur, décontextualisé, sans corps, sans histoires.

En conclusion

Dans une époque marquée par des formes de répression épistémique, où certains mots deviennent suspects et certaines expériences illégitimes, les cégeps et les universités doivent rester des lieux de désobéissance cognitive. On entend par là la capacité à penser collectivement dans et parfois contre les cadres institutionnels existants, à ouvrir des espaces de réflexion partagée et à résister aux angles-morts perpétués par la science. Cela ne signifie pas enseigner contre la science, mais enseigner une science plus complète, plus responsable, plus attentive à ce qu'elle oublie.

Loin d'être une idéologie, l'ÉDI est un ensemble de réponses incomplètes, parfois maladroites, mais nécessaires à une longue histoire d'exclusion des savoirs. La refuser au nom de la rigueur ou de la neutralité revient à occulter les rapports de pouvoir qui structurent la production du savoir lui-même.

L'enseignement supérieur, en tant qu'institution publique, ne peut pas prétendre former à la citoyenneté, à la pensée critique ou à la délibération démocratique sans intégrer les conflits réels qui traversent la société. Il ne s'agit pas d'endoctriner, mais d'enseigner la complexité. Il ne s'agit pas d'imposer un point de vue, mais de rendre visibles les silences des anciens manuels, les lacunes dans la recherche. Il ne s'agit pas de moraliser, mais de rendre pensables des réalités vécues.

Refuser l'ÉDI, c'est croire que l'on peut enseigner sans mémoire, sans histoire, sans politique. Mais c'est justement parce que nous vivons une époque de polarisation, de désinformation et de crispations idéologiques que nous avons besoin d'une éducation qui ne recule pas devant le trouble, qui forme à la dissension argumentée, à la responsabilité éthique et à la lucidité critique.

L'enseignement supérieur ne peut pas tout, mais il peut encore ouvrir des espaces de désobéissance cognitive, de pensée partagée, de refus actif de l'ignorance fabriquée. C'est à cette condition qu'il reste fidèle à sa mission : non pas protéger un ordre établi, mais préparer à un monde plus juste, plus ouvert, plus pensant.

Bibliographie

- Ahmed, Sara. 2012. *On Being Included : Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1131d2g>.
- Fraser, Nancy. 2013. *Fortunes of Feminism : From State-Managed Capitalism to Neoliberal Crisis*. Verso Books.
- Haraway, Donna. 1988. « Situated Knowledges : The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective ». *Feminist Studies* 14 (3) : 575. <https://doi.org/10.2307/3178066>.
- hooks, bell. 1994. *Teaching to Transgress : Education as the Practice of Freedom*. New York : Routledge.

- Longino, Helen E. 1990. *Science as Social Knowledge : Values and Objectivity in Scientific Inquiry*. Princeton : Princeton University Press.
- Mills, Charles W., Shannon Sullivan, et Nancy Tuana. 2007. « White Ignorance ». Dans *Race and Epistemologies of Ignorance.*, 11-38. Albany : SUNY Press.
- Tuana, Nancy. 2006. « The Speculum of Ignorance : The Women's Health Movement and Epistemologies of Ignorance ». *Hypatia* 21 (3) : 1-19. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2006.tb01110.x>.
- Visvanathan, Shiv. 2002. « The Future of Science Studies ». *Futures* 34 (1) : 91-101. [https://doi.org/10.1016/s0016-3287\(01\)00037-4](https://doi.org/10.1016/s0016-3287(01)00037-4).