

Penser la pensée critique : cultures épistémiques, colonialité du savoir et angle mort institutionnel

Thinking critical thinking: epistemic cultures, the coloniality of knowledge, and institutional blind spots

Jean-Paul M. Massina

Etudiant au doctorat en sciences humaines et interdisciplinarité

Université Laurentienne - Sudbury, Canada

483 Mahogany court, Pickering, Ontario, Canada

L1X-0A2

Date de soumission : 06/08/2026

Date d'acceptation : 17/09/2026

Pour citer cet article :

Massina. J. P. (2026) «Penser la pensée critique : cultures épistémiques, colonialité du savoir et angle mort institutionnel», Revue Internationale du chercheur «Volume 7 : Numéro 3 » pp : 1733- 1751

Résumé :

Cet article essaie de développer une pensée critique décoloniale en examinant les cultures épistémiques qui régissent la production des connaissances scientifiques. À la lumière d'une recension de littérature approfondie, nous montrons que les savoirs sont historiquement, socialement et institutionnellement situés. Nous analysons la manière dont la colonialité du savoir hiérarchise les connaissances et influence les critères de légitimité scientifique.

Nous soutenons que les modèles classiques de la pensée critique centrés sur l'évaluation des arguments, des preuves et des biais, présentent un angle mort institutionnel : ils interrogent rarement les institutions et les cadres épistémiques qui produisent les savoirs.

En définitive, nous proposons un cadre de pensée critique décoloniale qui met au premier plan les dynamiques de pouvoir épistémique et élargit le champ de la critique aux fondements institutionnels.

Mots-clés : pensée critique, colonialité, culture épistémique, décolonisation du savoir, angle mort institutionnel

Abstract:

This article seeks to conceptualize a decolonial form of critical thinking through an analysis of the epistemic cultures that structure the production of scientific knowledge. Considering an extensive literature review, including the works of Kuhn, Mannheim, Bourdieu, and Knorr Cetina, we demonstrate that knowledge is historically, socially, and institutionally situated. We examine how the coloniality of knowledge hierarchizes forms of knowledge and shapes the criteria of scientific legitimacy.

We argue that classical models of critical thinking, largely centered on the evaluation of arguments, evidence, and biases, exhibit an institutional blind spot: they rarely interrogate the institutions and epistemic frameworks that produce knowledge.

Ultimately, we propose a decolonial critical thinking framework that foregrounds epistemic power dynamics and expands the scope of critique to institutional foundations.

Key-words: critical thinking, coloniality, epistemic culture, decolonization of knowledge, institutional blind spot

Introduction

La pensée critique occupe aujourd'hui une place centrale dans les référentiels de compétences, les programmes universitaires et les discours sur la formation citoyenne. Michelot, Poellhuber et Béland (2023) affirment que l'objectif de faire de la pensée critique un pilier de la formation universitaire, en particulier dans la formation initiale des enseignants, est d'assister les étudiants dans la compréhension des défis auxquels ils seront confrontés dans leur futur métier et de la société informationnelle actuelle. Cette valorisation institutionnelle s'appuie sur une littérature abondante : Ennis (1996) insiste sur le caractère raisonnable et réflexif du jugement ; Facione (1990) identifie, à partir du Delphi Report, des capacités telles que l'interprétation, l'analyse, l'évaluation, l'inférence, l'explication et l'autorégulation ; Halpern (1998) met l'accent sur les dispositions, les habiletés, le transfert et la métacognition ; Bailin, Case, Coombs et Daniels (1999) rappellent enfin que penser de manière critique consiste aussi à mobiliser des critères et des standards appropriés, et non simplement à appliquer des procédures cognitives.

Pourtant, la question évolue lorsque l'objet de la critique ne se limite plus à un argument, une information ou une décision, mais devient le cadre dans lequel certaines raisons gagnent en acceptabilité et en autorité au détriment d'autres. Les cultures de recherche ne sont pas des contenants neutres, comme on pourrait le croire. Leur travail consiste à organiser des pratiques, des normes de preuve, des styles d'écriture, des hiérarchies disciplinaires et des dispositifs de reconnaissance. Kuhn (1970), Mannheim (1929), Bourdieu (1979, 1991) et Knorr Cetina (1991) ont démontré, selon des points de vue différents, que la production des connaissances est enracinée dans des communautés, des positions sociales, des institutions et des cultures épistémiques.

Les approches décoloniales intègrent une dimension historique et géopolitique dans cette question. Quijano (2007), Mignolo (1995), Maldonado-Torres (2007), Lugones (2010), Sousa Santos (2011) et Mudimbe (1988) examinent la persistance des hiérarchies du savoir en lien avec la colonisation. Leur contribution ne se limite pas à confronter un « savoir occidental » homogène à des « savoirs non occidentaux » tout aussi homogènes. Il s'agit surtout d'examiner les processus historiques et institutionnels par lesquels certaines formes de connaissance ont été universalisées, tandis que d'autres ont été marginalisées, folklorisées, localisées ou privées de capacité théorique. Les cultures de recherche revendiquent généralement une posture critique fondée sur les exigences

d'objectivité, de rationalité et de validation scientifique. Cependant, cette prétention à l'universalité fait aujourd'hui l'objet de critiques importantes, notamment de la part des auteurs décoloniaux.

Nous nous interrogeons sur la manière d'articuler les acquis des théories contemporaines de la pensée critique avec une critique des cultures épistémiques, des institutions et de la colonialité du savoir, sans réduire la première à une compétence cognitive individuelle, ni basculer dans un relativisme où toutes les affirmations se vaudraient?

Nous soutenons que le problème ne réside pas dans « la pensée critique classique », considérée comme un bloc catégoriel trop large pour être scientifiquement satisfaisante. Toutefois, il y a une tension entre plusieurs familles de modèles. Les approches cognitivo-éducatives sont extrêmement puissantes pour expliquer les opérations de jugement, les critères et la métacognition. En revanche, les traditions critiques et décoloniales sont d'une grande force pour rendre visibles les relations de pouvoir et les conditions institutionnelles de production des normes. L'enjeu est de les articuler plutôt que de les opposer.

L'originalité proposée tient à deux déplacements. Premièrement, nous définissons l'« angle mort institutionnel » comme une propriété possible de certains usages de la pensée critique, et non comme une déficience de toutes les théories critiques. Deuxièmement, nous proposons un modèle multiscalaire dans lequel l'activité critique peut se déplacer de l'évaluation des raisons à l'examen des présupposés, puis des relations de pouvoir, et enfin des structures institutionnelles et épistémiques. Cette progression permet d'opérationnaliser la contribution et de préciser ce qu'une pensée critique décoloniale ajoute aux modèles existants.

1. Démarche de revue de littérature

Cet article se base sur une revue narrative critique et structurée, plutôt que sur une revue systématique au sens strict. Son objectif ne consiste pas à établir l'exhaustivité statistique d'un corpus, mais à confronter des traditions théoriques qui conceptualisent la critique, la rationalité, la production du savoir et les institutions de manière différente.

Les sources ont été recherchées dans les bases de données ERIC, Scopus, Cairn, Érudit, ACLS Humanities Ebooks et Google Scholar.

Le corpus a été structuré autour de quatre ensembles pour rendre la démarche transparente et reproductible dans ses grandes lignes :

- littérature spécialisée sur la pensée critique en philosophie de l'éducation et psychologie cognitive ;
- sociologie et histoire des sciences portant sur les communautés, champs et cultures épistémiques ;
- théorie critique et pédagogie critique ;
- Études postcoloniales et décoloniales portant sur la colonialité du pouvoir, du savoir et de l'être.

La sélection a privilégié des textes fondateurs ou fortement structurants ainsi que des synthèses explicitement consacrées à la pensée critique dans l'enseignement supérieur. Pour le premier ensemble, les travaux d'Ennis, Facione, Halpern, Lipman, Bailin et al., ainsi que l'ouvrage collectif dirigé par Davies et Barnett (2015), fournissent des repères conceptuels sur les compétences, dispositions, critères, transfert et formes de criticality. Pour le deuxième ensemble, Kuhn, Mannheim, Bourdieu et Knorr Cetina permettent d'analyser la dimension collective, sociale et institutionnelle de la production des connaissances. Le troisième ensemble mobilise Horkheimer et Adorno, Habermas, Freire, Giroux, Foucault et Boltanski afin d'éviter de confondre pensée critique cognitivo-éducative et traditions explicitement orientées vers la critique des institutions et de la domination. Le quatrième s'appuie notamment sur Fanon, Mudimbe, Quijano, Mignolo, Maldonado-Torres, Lugones et de Sousa Santos.

L'analyse se base sur une comparaison basée sur cinq questions : quel est l'objet principal de la critique? Quel est le sujet critique présupposé ? Quels critères sont utilisés pour évaluer une affirmation ou une pratique? Quelle est l'importance accordée aux rapports de pouvoir et aux institutions? Quelle interprétation de la pluralité épistémique est utilisée? Grâce à cette grille, il est possible de passer d'une succession d'auteurs à une confrontation analytique des modèles. Elle permet également de clarifier les limites de la revue : le corpus ne couvre ni les traditions nationales ni les disciplines, et l'expression "décoloniale" recouvre elle-même des positions hétérogènes. Les conclusions doivent être interprétées comme une proposition conceptuelle à étudier empiriquement, et non comme une cartographie complète de toutes les formes de pensée critique.

2. Cultures de recherche, cultures épistémiques et production sociale du savoir

2.1 Communautés scientifiques, paradigmes et savoir situé

Kuhn (1970) souligne que la recherche scientifique est en relation avec des communautés partageant des idées, des exemples de résolution de problèmes, des valeurs et des façons de reconnaître les problèmes légitimes. Il ne nie pas la rationalité scientifique, mais il admet que les critères de pertinence et les pratiques de validation sont pratiqués dans des traditions collectives. Il est possible d'émettre une critique rigoureuse tout en restant à l'intérieur d'un paradigme dont certains présupposés restent peu explorés.

Mannheim (1929) a déplacé l'analyse vers la sociologie de la connaissance. Les idées ne proviennent pas de personnes désincarnées : elles sont liées à des positions sociales et à des contextes historiques. Cette thèse ne signifie pas que toute proposition serait réductible à l'intérêt de son auteur. Elle suggère plutôt d'intégrer la réflexion : comprendre une connaissance implique également d'analyser les conditions sociales de sa production. La pensée critique doit se poser la question suivante : est-ce que les critères à partir desquels nous évaluons les arguments sont eux-mêmes soumis à un examen historique et sociologique?

2.2 Champ scientifique, capital symbolique et institutions

La sociologie de Bourdieu permet de franchir une étape supplémentaire. Kuhn permet de comprendre la cohérence interne d'une communauté scientifique et Mannheim le caractère socialement situé de la pensée ; Bourdieu introduit explicitement la question des rapports de pouvoir qui structurent la production et la légitimation du savoir. D'après Bourdieu (1979 et 1991), le champ scientifique est analysé comme un espace relativement autonome, organisé par des positions, des capitaux et des luttes pour l'autorité scientifique. Les critères de scientificité ne se limitent pas à ces rapports de force, mais ils sont également influencés par d'autres dispositifs tels que les revues, les universités, les agences de financement, les mécanismes de reconnaissance etc. En adoptant cette perspective, on peut éviter deux simplifications symétriques : considérer la science comme totalement indépendante des relations sociales, ou la réduire à un simple effet de pouvoir.

Knorr Cetina (1991) approfondit cette idée en abordant la notion de culture épistémique. Il existe des différences dans la production des objets, des preuves et des certitudes par les différents

domaines scientifiques. Les instruments, les procédures, les routines et les formes de raisonnement sont des éléments constitutifs des cultures de production de connaissance. Pour notre argument, la pluralité interne des sciences est cruciale : évoquer la « science occidentale » comme un seul bloc effacerait les différences entre disciplines, périodes, institutions et controverses. La critique de la colonialité doit donc porter sur des mécanismes identifiables de hiérarchisation plutôt que sur une entité homogène appelée « Occident ».

3. Les cultures épistémiques et la colonialité des savoirs

La culture épistémique a pour but de clarifier comment ces mécanismes se manifestent dans les pratiques concrètes de production des connaissances. Knorr Cetina montre que les domaines scientifiques élaborent leurs propres outils, méthodes, raisonnements et critères de validation. Les manières de produire et de reconnaître un savoir comme valable sont organisées par une culture épistémique. Knorr Cetina permet de comprendre comment différentes communautés scientifiques produisent concrètement leurs connaissances. Il affirme :

« Context or, in a broad sense, "culture" is inside the epistemic, and the sociology of knowledge, or perhaps we should rather say the study of knowledge, must also concern itself with the cultural structure of scientific methodology » (Knorr, 1991: 107).

Bourdieu permet d'expliquer les rapports de pouvoir qui structurent leur légitimité, mais Quijano introduit une dimension supplémentaire : l'inscription historique de ces hiérarchies épistémiques dans la colonialité du pouvoir.

Cette articulation est indispensable. Les disparités entre les savoirs ne sont pas seulement causées par des différences disciplinaires ou des luttes contemporaines entre les acteurs académiques. Elles ont aussi une histoire longue, qui est liée à l'établissement de la modernité coloniale.

Quijano établit une distinction entre le colonialisme et la colonialité. Le premier fait référence à des formes historiques de domination politique et territoriale, tandis que le deuxième met en évidence la perpétuation de structures de pouvoir, de classification et de hiérarchisation au-delà de la disparition formelle des administrations coloniales. Cette matrice traite des rapports économiques et politiques, ainsi que des catégories à travers lesquelles le monde, les populations et les connaissances sont interprétés.

Bourdieu permet donc d'expliquer comment certains acteurs acquièrent le pouvoir de définir le savoir légitime à l'intérieur d'un champ ; Quijano permet d'interroger les conditions historiques qui ont contribué à constituer certaines formes de savoir comme universelles et d'autres comme périphériques ou subalternes.

L'analyse du niveau institutionnel contemporain est déplacée par la colonialité du savoir vers la formation historique des hiérarchies épistémiques. Il ne suffit plus de considérer les normes disciplinaires, les critères de validité, les langues dominantes de publication, les méthodes reconnues, les classements des revues ou les conventions académiques comme des dispositifs techniques. Il est également possible de les interroger du point de vue des histoires et des rapports de pouvoir qui ont contribué à leur légitimation.

Cette perspective ne signifie pas rejeter complètement la connaissance scientifique occidentale. Elle conduit plutôt à interroger la transformation éventuelle d'une tradition épistémique historiquement située en norme universelle d'évaluation de toutes les autres formes de connaissance.

C'est ici que de Sousa Santos prolonge le déplacement opéré par Quijano. Alors que Quijano met en évidence la structure historique de la colonialité du savoir, Sousa Santos aborde la question de la pluralité épistémique et des conditions d'un dialogue entre les savoirs. Son concept d'« écologie des savoirs » ne vise pas à discréditer le savoir scientifique, mais à remettre en question son monopole épistémique et à examiner les possibilités de reconnaître d'autres formes de connaissance.

L'articulation théorique peut donc être formulée de la manière suivante : Kuhn rend visible le paradigme ; Mannheim situe socialement la pensée ; Bourdieu révèle les rapports de pouvoir qui organisent la légitimité scientifique ; Knorr Cetina montre comment ces cadres prennent corps dans des pratiques épistémiques ; Quijano inscrit les hiérarchies entre savoirs dans l'histoire de la colonialité ; de Sousa Santos ouvre enfin la question de leur mise en relation dans une perspective de pluralité épistémique.

4. De la pensée critique cognitivo-éducative à une pensée critique des cadres épistémiques

4.1 Les approches cognitivo-éducatives

La littérature spécialisée sur la pensée critique ne constitue pas un ensemble homogène. Selon Ennis (1996), la pensée critique est une pensée raisonnable et réflexive qui se concentre sur la décision de croire ou d'agir. D'après Facione (1990), un consensus d'experts met l'accent sur les capacités d'interprétation, d'analyse, d'évaluation, d'inférence, d'explication et d'autorégulation, auxquelles s'ajoutent des dispositions. Halpern (1998) met l'accent sur l'apprentissage explicite des compétences, la capacité à les utiliser, la reconnaissance de structures transférables entre les problèmes et le contrôle métacognitif.

Bailin et al. (1999) critiquent spécifiquement une réduction de la pensée critique à des 'habiletés' isolées ou à des procédures. Pour eux, le jugement critique est basé sur des connaissances de fond, des concepts critiques, des heuristiques, des habitudes intellectuelles et l'utilisation de critères appropriés. Cette perspective est cruciale pour notre argument, car elle démontre que les modèles contemporains ne sont pas automatiquement enfermés dans un individualisme cognitif simpliste. Le problème survient principalement lorsque les critères et standards sont utilisés sans examiner adéquatement leur genèse, leur distribution institutionnelle et leurs effets d'exclusion.

Davies et Barnett (2015) démontrent également que la pensée critique dans l'enseignement supérieur ne peut être limitée à une seule définition. La notion de critique peut concerner le raisonnement, la réflexivité, l'action et la relation du sujet au monde. La présente étude s'inscrit dans cette pluralité et renonce donc à utiliser l'expression « pensée critique classique » comme catégorie englobante. Nous aborderons plus spécifiquement les approches cognitivo-éducatives lorsqu'elles visent principalement l'évaluation du raisonnement, et les traditions critiques lorsqu'elles intègrent les structures sociales et institutionnelles.

4.2 Théorie critique et pédagogie critique : une objection décisive

Une des limites de notre argument initial était de suggérer que la pensée critique se pencherait peu sur les institutions. Une telle proposition est intenable si elle englobe la théorie critique, la pédagogie critique ou les travaux foucaaldiens. Horkheimer et Adorno (1972) se penchent sur les transformations de la rationalité moderne en un instrument de domination. Habermas (1974, 1987)

analyse les conditions sociales et communicationnelles de la rationalité, tandis que Foucault (1961) étudie les relations entre savoir, institution et pouvoir. D'un autre côté, Freire (1980) et Giroux (2011) voient l'éducation critique comme une pratique qui favorise l'émancipation et la transformation.

Ces traditions sont donc moins des exemples de l'impasse institutionnelle que des ressources pour la surmonter. Elles prouvent que la critique peut viser les normes, les institutions, les idéologies et les rapports de domination. Le point de divergence avec les approches décoloniales réside ailleurs. En effet, la théorie critique eurocentrique a souvent privilégié le capitalisme, la rationalisation, l'idéologie ou la communication. En revanche, les approches décoloniales placent au premier plan la critique de la hiérarchisation historique des populations et des savoirs, et la remise en question du cadre institutionnel de cette production. Cette différence n'autorise pas à effacer les recouvrements ; elle permet de préciser l'apport spécifique du cadre décolonial.

4.3 L'angle mort institutionnel

L'angle mort institutionnel se réfère à la situation où un modèle de pensée critique évalue efficacement les raisons, les preuves et les inférences, mais laisse implicitement les dispositifs institutionnels et les cadres épistémiques qui déterminent la sélection des problèmes, la recevabilité des preuves, l'autorité des locuteurs et la circulation des connaissances. Il s'agit d'un concept relationnel et gradué qui dénonce des approches parfois très réflexives à l'égard de l'argumentation, tout en étant moins réflexives à l'égard de l'institution.

Il n'est pas question de remplacer des concepts existants dans cette notion. Elle se situe à leur intersection. Selon Foucault, le pouvoir et le savoir sont liés par la coproduction de régimes de vérité et de relations de pouvoir, tandis que Bourdieu examine les positions, les capitaux et les luttes de légitimité dans le domaine scientifique. Knorr Cetina décrit les pratiques par lesquelles différents domaines fabriquent et valident leurs connaissances à travers les 'cultures épistémiques'. En revanche, la notion de « colonialité des savoirs » chez Quijano et Mignolo situe ces hiérarchies dans l'histoire étendue de la modernité coloniale. L'angle mort institutionnel se réfère plus spécifiquement à un problème interne à l'exercice de la pensée critique : le manque de réflexivité lorsque les conditions institutionnelles de possibilité du jugement ne sont pas elles-mêmes sujettes au jugement.

Cette définition évite toute revendication excessive d'originalité. Ce qui le distingue, ce n'est pas la redécouverte du rôle des institutions, mais plutôt son rôle d'opérateur de liaison entre la littérature sur la pensée critique et les analyses sociologiques et décoloniales du savoir. Elle soulève une question opérationnelle : jusqu'à quel niveau l'activité critique remonte-t-elle lorsqu'elle étudie une affirmation?

5. Du raisonnement à la structure : un modèle multiscalair de pensée critique

Pour rendre la contribution plus précise, nous proposons un modèle à quatre niveaux. Il ne s'agit pas de quatre étapes obligatoirement linéaires, mais de quatre échelles d'analyse entre lesquelles le penseur critique peut circuler. Chaque niveau conserve les acquis du précédent tout en élargissant l'objet de la critique.

Niveau	Question centrale	Objet de la critique	Ressources mobilisées	Indicateurs possibles
Raison	Les conclusions sont-elles suffisamment justifiées ?	Arguments, preuves, inférences	Logique, critères, connaissances de fond, évaluation des sources	Qualité des raisons ; pertinence des preuves ; cohérence ; prise en compte des contre-arguments
Présupposés	Qu'est-ce qui est tenu pour évident ?	Catégories, concepts, normes implicites	Métacognition, réflexivité, comparaison de cadres	Explicitation des présupposés ; révision de ses propres catégories ; reconnaissance des limites
Relations	Qui peut définir le problème et être entendu ?	Autorité, positions, interactions, rapports de pouvoir	Sociologie de la connaissance, théorie critique, analyse des parties prenantes	Pluralité des voix ; asymétries d'autorité ; exclusions ; possibilité de contestation
Structures	Quelles institutions et	Disciplines, institutions,	Bourdieu, Foucault, Knorr Cetina,	Analyse des règles de validation ; trajectoires

	histoires rendent ce régime de savoir possible ?	dispositifs de validation, colonialité	approches décoloniales	historiques ; hiérarchies linguistiques et épistémiques ; effets institutionnels
--	--	---	---------------------------	---

Ces quatre niveaux d'analyse fonctionnent comme des échelles complémentaires entre lesquelles l'activité critique peut circuler librement, sans être rigides ni linéaires. En ce qui concerne la raison, l'analyse se base sur les connaissances fondamentales de la pensée critique classique ; elle évalue la fiabilité des arguments, la solidité des preuves, la rigueur des inférences et la prise en considération des contre-arguments. Au niveau des présupposés, la tâche devient réflexive : le critique questionne ses propres certitudes, explique les catégories conceptuelles qu'il utilise et reconnaît les limites de son cadre d'analyse. Au niveau des relations, on recentre justement l'attention sur la dimension relationnelle et politique du savoir en analysant qui a le pouvoir de poser les problèmes, quelles voix ont une légitimité ou une disqualification, et quelles formes de pouvoir subsistent dans le débat. Le niveau des structures, la réflexivité s'étend jusqu'aux conditions institutionnelles et historiques qui permettent un régime de vérité. L'analyse porte sur le rôle des disciplines, les financements, des dispositifs de validation, des politiques d'édition, des hiérarchies linguistiques et la perpétuation des matrices coloniales dans la légitimation des connaissances.

Ce qui rend cette modélisation si intéressante, c'est l'interdépendance de ses paliers. Si on se limite aux structures institutionnelles et qu'on ne considère pas la solidité des arguments, on risque de se retrouver dans un dogmatisme purement idéologique. À l'opposé, une évaluation strictement logique, aussi stricte soit-elle, ne reconnaît pas les conditions sociales et historiques qui ont déterminé quels arguments méritent d'être produits, diffusés et entendus. C'est précisément à travers cette circulation fluide entre les échelles que se manifeste une pensée critique élargie et démocratique.

6. Vers une pensée critique décoloniale

6.1 Définition

À partir de cette articulation, nous définissons la pensée critique décoloniale comme une pratique réflexive multiscalaire qui évalue les raisons et les preuves, et explicite les présupposés du jugement, examine les rapports de pouvoir épistémique et interroge les structures historiques et institutionnelles liées à la colonisation, tout en maintenant des exigences de justification, de cohérence, de rectifiabilité et de confronter aux objections.

Cette définition présente une différence significative par rapport à une simple politique de représentation. Pour décoloniser la pensée critique, il ne suffit pas d'ajouter des auteurs issus de groupes historiquement marginalisés à un curriculum inchangé. Cela nécessite d'examiner la définition des objets de recherche, les langues et les méthodes reconnues. Il est aussi important de remettre en question les types d'expérience qui constituent une source de connaissance, l'historique des catégories formées et les procédures des désaccords entre les traditions épistémiques en présence.

6.2 Pluralité des savoirs sans relativisme

Si les critères de rationalité et de validation sont historiquement situés, comment éviter le relativisme lorsqu'on reconnaît la pluralité des savoirs? La réponse proposée ici repose sur une distinction entre contextualité et arbitraire. Le fait qu'un critère ait une histoire ne veut pas dire qu'il est sans valeur ; le fait qu'un savoir soit situé ne veut pas dire qu'il soit immunisé contre la critique. Une pensée critique décoloniale doit, au contraire, renforcer les exigences de justification en rendant explicites les critères qui sont souvent négligés.

Quatre principes peuvent être utilisés comme garde-fous. Tout d'abord, la justification : une affirmation doit pouvoir être accompagnée de raisons accessibles à la discussion. Ensuite, la confrontation : les énoncés doivent être capables d'être testés à l'aide de données, d'expériences, de contre-exemples ou d'objections pertinentes en fonction de la nature de l'objet. En troisième position, révisabilité: aucune tradition ne devrait être soustraite par principe à la possibilité de rectifier ses catégories et ses conclusions. En quatrième position, la symétrie réflexive implique que les savoirs dominants et marginalisés puissent être examinés, sans que la critique ne serve de prétexte à reproduire des asymétries historiques.

Ces principes ne conduisent pas nécessairement à la création d'un algorithme universel de validation. Ils énoncent plutôt les conditions minimales d'un espace critique partagé. L'évaluation expérimentale revêt une importance capitale dans certaines disciplines, tandis que dans d'autres, l'interprétation historique, l'expérience vécue, la mémoire collective ou la connaissance écologique locale pourraient être pertinentes. La question scientifique ne se pose pas de savoir si toutes les méthodes sont similaires, mais si elles sont adaptées à l'objet et si leurs limites sont clairement définies. Dans le cas où les inférences sont légitimes et où les voix concernées ont la possibilité de contester les cadres qui les décrivent.

6.3 Mudimbe, Towa et Fanon : l'autocritique comme exigence

Mudimbe (1988) revêt une grande importance pour éviter une version romantique de la décolonisation. Sa critique de la « bibliothèque coloniale » ne mène pas à la recherche d'une authenticité africaine pure et intacte. Elle invite à examiner les catégories à travers lesquelles l'Afrique a été pensée, y compris lorsque ces catégories sont reprises dans des discours se présentant comme authentiquement africains. La critique de Towa (1971) à l'égard de l'ethnophilosophie va dans le même sens car l'invocation de la tradition ne dispense pas d'une analyse des reconstructions contemporaines projetées sur le passé.

Fanon fait remarquer que la domination n'est pas seulement externe ; elle est également intériorisée dans le langage, le corps, les désirs et les catégories de perception. Il est donc nécessaire que la pensée critique décoloniale soit autocritique. Elle ne peut se contenter de déformer les signes d'une hiérarchie en affirmant vraies ou légitimes des propositions uniquement parce qu'elles proviennent d'une position inférieure. Sa principale exigence est de rendre visibles les conditions de domination tout en préservant la possibilité de discuter, comparer, vérifier, interpréter et réviser.

7. Discussion : ce que le modèle ajoute aux travaux existants

En confrontant les traditions, il nous semble nécessaire de réaffirmer qu'une pensée critique occidentale n'est pas seulement individualiste et aveugle aux institutions, et que la pensée décoloniale n'a pas le monopole de la remise en question des institutions productrices des savoirs. La théorie critique, la pédagogie critique, Foucault, Bourdieu et plusieurs philosophies de l'éducation ont depuis longtemps problématisé les institutions, les normes et les rapports de

domination. De plus, de nombreuses autres littératures spécialisées sur la pensée critique présentent des conceptions riches qui vont au-delà de l'application simple d'habiletés.

La contribution du présent modèle est plutôt d'organiser ces apports autour d'une question d'échelle. Un exercice critique peut être rigoureux au niveau des raisons et insuffisant au niveau des présupposés ; réflexif au niveau des présupposés et silencieux sur les asymétries relationnelles ; sensible aux rapports de pouvoir sans reconstruire leur institutionnalisation historique. L'angle mort institutionnel devient ainsi observable comme un décalage entre ces différents niveaux de critique.

Cette conceptualisation offre aussi la possibilité de mener des recherches empiriques à l'avenir. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, il serait envisageable d'examiner les plans de cours, des consignes de travaux, des débats en classe ou les grilles d'évaluation en vérifiant la présence de ces quatre niveaux. Une formation à la pensée critique peut être considérée comme multiscalaire si elle exige explicitement des étudiants de réaliser des évaluations critiques selon les quatre niveaux. En effectuant cette opérationnalisation, on transforme une proposition philosophique en un programme de recherche.

Le modèle possède néanmoins des limites. Tout d'abord, les quatre niveaux sont analytiques et peuvent se superposer. Ensuite, la détection d'une asymétrie institutionnelle ne suffit pas à établir qu'une proposition est fausse. En fin de compte, l'ambition décoloniale peut devenir une orthodoxie si elle cesse de confronter ses idées à la critique. La pensée critique décoloniale doit donc faire preuve de récursivité en appliquant à ses propres catégories les exigences qu'elle adresse aux autres régimes de savoir.

Conclusion

La question n'est pas de choisir entre rationalité critique et pluralité épistémique, mais de construire une conception de la critique capable d'examiner simultanément les raisons et les conditions dans lesquelles certaines raisons acquièrent une autorité. La littérature spécialisée sur la pensée critique fournit des ressources indispensables pour l'analyse, l'évaluation, la métacognition, les dispositions et l'usage de critères. La sociologie de la connaissance et les études des sciences montrent que ces pratiques sont situées dans des communautés et des institutions. La théorie critique et la pédagogie critique rendent visibles les mécanismes de domination et les

possibilités d'émancipation. Les approches décoloniales ajoutent une interrogation sur la persistance historique de la colonialité dans la production, la hiérarchisation et la circulation des savoirs.

Dans cette perspective, l'angle mort institutionnel ne désigne pas une faiblesse de toute pensée critique, mais un risque : celui de soumettre les énoncés à la critique tout en laissant hors champ les dispositifs qui déterminent leur visibilité, leur crédibilité et leurs critères de validation. Le modèle multiscalaire proposé évalue les raisons, examine les présupposés, interroge les relations et examine les structures, dans le but d'analyser ce risque et de créer un pont entre la pensée critique, les cultures épistémiques et la pensée décoloniale. Sa spécificité d'une pensée critique décoloniale ne dépend pas de l'abandon des exigences de preuve ou de justification. Elle les élargit en remettant en question l'autorité qui définit le problème, ainsi que les structures historiques et institutionnelles qui stabilisent les critères d'évaluation. Sa contribution repose sur cette réflexivité élargie, tout en restant ouverte à la contradiction, à la révision et à l'épreuve des raisons.

Références

- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285–302. <https://doi.org/10.1080/002202799183133>
- Beauchair, N. (2015). Épistémologies autochtones et décolonialité : réflexions autour de la philosophie interculturelle latino-américaine. *Recherches amérindiennes au Québec*, 45(2–3), 67–76.
- Boltanski, L. (2024). *De la critique : Précis de sociologie de l’émancipation*. Gallimard.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1991). *Langage et pouvoir symbolique*. Seuil.
- Davies, M., & Barnett, R. (Eds.). (2015). *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137378057>
- de Sousa Santos, B. (2011). Épistémologies du Sud. *Études rurales*, 187, 21–50.
- De Visscher, H., & Latinis, P. (2015). Le sens critique. Et quoi encore ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 105(1), 99–118.
- Dewey, J., (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Henry Holt and Company.
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(2–3), 165–182.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). American Philosophical Association / ERIC.
- Fanon, F. (2002). *Les damnés de la terre*. La Découverte. (Œuvre originale publiée en 1961)
- Fanon, F. (2015). *Peau noire, masques blancs*. Seuil. (Œuvre originale publiée en 1952)
- Fassin, É., & Ibos, C. (2025). *La savante et le politique : Ce que le féminisme fait aux sciences sociales*. Presses Universitaires de France.
- Foucault, M. (1961). *Folie et déraison : Histoire de la folie à l’âge classique*. Plon.
- Freire, P. (1980). *Pédagogie des opprimés*. Maspero.
- Gagnon, M., & Hasni, A. (Eds.). (2020). *Pensées disciplinaires et pensée critique : Enjeux de la spécificité et de la transversalité pour l’enseignement et la recherche*. Éditions universitaires.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.
- Habermas, J. (1974). *Legitimation crisis* (T. McCarthy, Trans.). Heinemann.

- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action: Vol. 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Beacon Press.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Hemming, H. E. (2000). Encouraging critical thinking: “But... what does that mean?”. *McGill Journal of Education*, 35(2).
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1972). *Dialectic of enlightenment*. Herder and Herder.
- Knorr Cetina, K. (1991). Epistemic cultures: Forms of reason in science. *History of Political Economy*, 23(1), 105–122.
- Ku, K. Y. L. (2009). Assessing students’ critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 70–76.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Lignier, W. (2010). Comment pratiquer la critique des institutions ? *Critique*, 756, 421–434. <https://doi.org/10.3917/criti.756.0421>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Lugones, M. (2010). Toward a decolonial feminism. *Hypatia*, 25(4), 742–759.
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2–3), 240–270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Mannheim, K. (1929). *Idéologie et utopie : Une introduction à la sociologie de la connaissance*.
- Mathias, A. D. S. (2018). La formation de la pensée décoloniale. *Études littéraires africaines*, 45, 169–173.
- Michelot, F., Poellhuber, B., & Béland, S. (2023). Métalittératie et pensée critique de futurs enseignants : pratiques et perceptions en francophonie. *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur*, 39(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.4943>
- Mignolo, W. D. (1995). *The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization*. University of Michigan Press.
- Mudimbe, V.-Y. (1988). *L’invention de l’Afrique : Gnose, philosophie et ordre de la connaissance*. Présence Africaine.



Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21(2–3), 168–178.
<https://doi.org/10.1080/09502380601164353>

Towa, M. (1971). *Essai sur la problématique philosophique dans l’Afrique actuelle*. Éditions CLE.