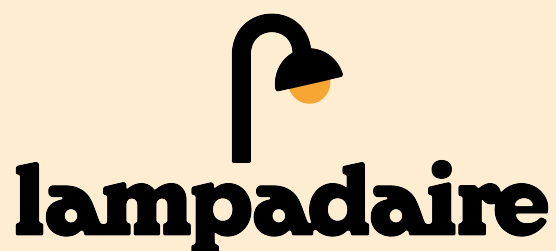


Penser juste, penser vrai : vers une formation épistémique du jugement



Alexandra Guité

Publié le 01-06-2026

lampadaire.ca/articles/04-penser.html

Lampadaire, No. 04 - Philosophie et éducation

ISSN 2819-0203

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

Penser juste, penser vrai : vers une formation épistémologique du jugement

Alexandra Guité (Université de Montréal)

Résumé

Dans un contexte marqué par des crises écologiques, sociales et politiques, la question de la formation du jugement invite à dépasser la seule transmission de savoirs ou de méthodes de raisonnement. Cet article propose de revisiter la formation philosophique à partir de l'épistémologie des vertus, notamment chez Linda Zagzebski, qui conçoit la connaissance comme l'expression d'un caractère intellectuel vertueux. En articulant les dimensions éthique et épistémologique, cette approche met l'accent sur des dispositions telles que la responsabilité, l'humilité et le courage intellectuel. Nous montrerons pourquoi viser une pédagogie du caractère intellectuel est fécond pour cultiver la responsabilité, la coopération et la recherche partagée de la vérité. Cette perspective offre une réponse originale aux défis éducatifs contemporains, en plaçant la formation du jugement au cœur du projet démocratique.

Mots-clés : argumentée, épistémologie des vertus, formation du jugement, vertus intellectuelles, pensée critique, éducation démocratique

Former à penser dans un monde incertain

Former à penser n'a jamais été une tâche simple, mais notre époque en modifie radicalement les conditions. Dans un monde traversé par des crises systémiques — écologiques, politiques, sociales, technologiques —, l'acte de juger se déploie désormais dans un environnement où l'incertitude est la règle et où plusieurs facteurs fragilisent la pensée critique : la surcharge informationnelle, qui rend difficiles l'analyse et la réflexion approfondie ; les lacunes éducatives, qui limitent le développement des compétences de raisonnement ; la résistance émotionnelle à la remise en question de ses croyances, qui conduit à rejeter des idées inconfortables ; et l'emprise des médias sociaux et des pressions culturelles, qui favorise le conformisme, les jugements hâtifs. Éduquer au jugement, aujourd'hui, ce n'est donc pas seulement transmettre des repères conceptuels : c'est préparer à naviguer dans des situations complexes, à concevoir des problèmes sans solution unique, et à faire preuve à la fois de rigueur intellectuelle et d'ouverture à l'imprévu.

C'est dans ce contexte que la question de la formation du jugement mérite d'être reposée : il ne s'agit plus de se demander *Quoi enseigner ?* mais *Comment former des sujets capables de chercher, discerner et décider dans l'incertitude ?* L'épistémologie des vertus, notamment dans la formulation de Linda Zagzebski (1996), fournit un cadre fécond pour penser ce déplacement. Elle invite à concevoir la connaissance comme l'expression d'un caractère intellectuel façonné par la responsabilité, l'intégrité et la lucidité – bref, à reconnaître que bien juger implique de bien vouloir savoir. Transposé au niveau éducatif, il ne s'agit plus alors de se concentrer sur la transmission des contenus ou de garantir la validité d'un raisonnement abstrait, mais de former un sujet connaissant vertueux, c'est-à-dire capable d'habiter la pensée avec responsabilité, humilité et courage intellectuel. Cette perspective bouleverse non seulement la manière de penser la connaissance, mais aussi la manière d'envisager le rôle de l'école. Elle offre une réponse particulièrement féconde aux exigences éducatives qu'impose le climat d'incertitude de l'époque actuelle : éduquer, c'est former à l'exercice vertueux du jugement.

Aristote, la vertu et la justification dérivée : une proposition épistémologique

S'inspirant d'Aristote tout en s'en éloignant sur certains points, Zagzebski propose de repenser la connaissance comme un accomplissement à la fois intellectuel et moral. Alors qu'Aristote distinguait les vertus morales des vertus intellectuelles, Zagzebski soutient qu'une séparation trop stricte entre cognition et éthique demeure artificielle : toute quête sincère de vérité mobilise des dispositions normatives du sujet connaissant. Connaître ne consiste donc pas uniquement à contempler les savoirs

(*theoria*), mais également à s'engager activement dans une enquête, à faire preuve de courage intellectuel, de persévérance, d'humilité et d'ouverture à la révision de ses croyances — autant de dispositions qui possèdent à la fois une portée morale et épistémique.

Dans *Virtues of the Mind*, Zagzebski formule sa thèse ainsi : « Un acte de vertu intellectuelle procède d'une motivation vertueuse et permet au sujet d'acquérir une croyance vraie — un contact cognitif avec la réalité — grâce aux caractéristiques mêmes de cet acte. » (Zagzebski 1996, 270, traduction libre)

Un autre passage nuance cette conception en montrant que certaines vertus intellectuelles peuvent aussi tirer leur valeur de leur contribution à des fins pratiques, artistiques ou techniques, sans être orientées exclusivement vers la connaissance propositionnelle (Zagzebski 1996, 179). Des habitudes comme la concentration, l'écoute attentive, la reformulation ou la rigueur dans la lecture peuvent ainsi être comprises comme des dispositions intellectuelles dont la valeur dépend de leur contribution à une enquête plus lucide et plus rigoureuse. Ces formulations clarifient deux éléments fondamentaux : d'une part, la connaissance ne relève pas d'un mécanisme cognitif abstrait, mais d'un sujet incarné, doté d'un caractère intellectuel. D'autre part, la valeur d'une croyance dépend aussi des conditions éthiques et épistémiques de son acquisition. Cette perspective conduit à redéfinir le rôle de l'école : former le jugement ne consiste plus uniquement à transmettre des contenus vrais, mais également à cultiver des dispositions permettant de croire, d'interpréter et de délibérer de manière responsable. Dans cette optique, la justification devient incarnée, délibérative et enseignable. L'épistémologie des vertus invite ainsi à envisager la pensée comme une transformation de la posture cognitive du sujet. Cette réorientation rejoint, sous certains aspects, ce qu'Aristote appelait la *phronèsis*, c'est-à-dire une forme de sagesse pratique attentive aux situations concrètes, correspondant à une attitude intellectuelle distincte de la *theoria*, entendue comme contemplation des savoirs, en ce qu'elle consiste à :

- percevoir ce qui est saillant et moralement pertinent dans une situation ;
- évaluer les biens et les risques avec sens de la mesure ;
- agir à partir d'un caractère formé plutôt que par impulsion ou application mécanique de règles.

Ce changement est transformateur : il modifie les critères mêmes de ce qui compte comme une bonne raison, une source fiable ou une question pertinente. Il ne s'agit pas d'un simple perfectionnement des habiletés cognitives, mais d'une véritable conversion épistémique du sujet, qui touche les valeurs, les dispositions et les sensibilités intellectuelles à partir desquelles il entre en relation avec la connaissance.

Éducation et formation épistémique : vers une pédagogie du caractère intellectuel

Si l'on accepte avec Zagzebski que la justification découle du caractère vertueux, alors l'éducation ne peut plus se limiter à enseigner des contenus ni à transmettre des procédures argumentatives. Il s'agit avant tout de former des sujets capables de bien juger, c'est-à-dire de développer un ensemble de dispositions intellectuelles qui favorisent une relation lucide et responsable à la quête de la connaissance.

Autrement dit : une tâche essentielle de l'éducation devient la formation épistémique. Cela signifie :

- encourager la curiosité et la persévérance face à la complexité ;
- donner l'exemple (« modélisation ») en intégrant les vertus épistémiques aux pratiques d'enseignement (écoute réelle, reformulation, intégrité intellectuelle) ;
- permettre aux élèves de pratiquer, en situation, la lenteur, la nuance, la coopération intellectuelle.

Prenons un exemple. Deux étudiantes, Sara et Léa, répondent à une question en classe de philosophie : « Devrait-on permettre l'euthanasie dans des cas de souffrance aiguë, même si le pronostic est incertain ? » Léa applique parfaitement la méthode apprise : elle expose les positions déontologique et conséquentialiste, cite la jurisprudence, conclut clairement. Elle maîtrise les outils cognitifs, mais son raisonnement demeure principalement procédural.

Sara, elle, hésite d'abord, puis évoque un souvenir personnel, interroge ses propres préjugés, confronte son expérience à Kant et Mill, doute, reformule, cherche avec soin. Elle ne donne pas une réponse

« parfaite », mais elle incarne une disposition intellectuelle vertueuse : elle pense avec attention, humilité et responsabilité.

Cette mise en situation illustre une distinction fondamentale que l'épistémologie des vertus met en lumière : ce n'est pas la conformité à une règle (comme en déontologie) ni l'efficacité du résultat (comme en conséquentialisme) qui garantit la valeur du jugement, mais la qualité des dispositions du sujet qui juge. Penser vertueusement, selon Zagzebski, signifie que le sujet connaissant agit avec un élan sincère vers la vérité, en mobilisant des traits de caractère intellectuels comme l'humilité, la persévérance, l'intégrité, l'attention lucide et le courage de réviser ses croyances.

Parmi ces vertus, l'humilité intellectuelle occupe une place centrale. Penser avec humilité, c'est reconnaître que l'on peut se tromper, que notre accès à la vérité est partiel, et que d'autres voix peuvent nous éclairer. Cette disposition n'est pas seulement éthique : elle est épistémique, car elle permet d'ajuster nos croyances de manière plus fiable et plus responsable. Sans humilité, il n'y a ni enquête collective, ni révision possible, ni apprentissage réel. Penser vertueusement implique ainsi de prendre soin de la pensée, selon une double exigence : le soin de sa propre pensée (en la rendant plus lucide, plus cohérente, plus rigoureuse), mais aussi le soin du processus collectif de pensée (en écoutant, en reformulant, en accueillant les désaccords comme des occasions de clarification).

De la lutte contre la désinformation à la formation du jugement

Penser la transformation des dispositions du sujet éclaire aussi notre rapport au débat public et à la circulation des savoirs, notamment face à la désinformation et à la polarisation. En contexte de crise socioécologique, de polarisation politique et de désaffiliation sociale, l'accent traditionnel mis sur la formation de « techniciens » de la pensée critique et « obstineux habiles » montre ses limites (Desrosiers 2024). Alors que Schopenhauer, dans *L'art d'avoir toujours raison*, systématisait les procédés rhétoriques destinés à « gagner » un débat, nous plaidons pour une éthique de la discussion qui ne se mesure pas à la victoire rhétorique, mais à la capacité des interlocuteurs à penser contre eux-mêmes, à accueillir l'incertitude et à laisser place à la transformation mutuelle. Dans cette optique, connaissance et responsabilité apparaissent étroitement liées : responsabilité envers soi, envers les autres, envers la vérité. Comme le souligne Miranda Fricker (2007), l'acte de connaître n'est jamais entièrement neutre : il est traversé par des rapports de pouvoir, des préjugés et des mécanismes sociaux qui influencent la manière dont nous accordons — ou refusons — de la crédibilité à autrui. L'absence d'écoute, les biais de crédibilité ou la tendance à accorder davantage de valeur à certaines voix qu'à d'autres peuvent conduire à des formes d'injustice épistémique, où certains sujets sont empêchés d'être pleinement reconnus comme porteurs de savoir. Dès lors, la formation au jugement gagne à inclure une réflexion sur l'imputabilité de nos actes cognitifs : savoir, c'est aussi rendre compte de la manière dont nous croyons, doutons et jugeons. L'épistémologie des vertus conduit ainsi à l'idée d'une responsabilité partagée, où la recherche de vérité se conçoit comme une pratique éthique ancrée dans la relation et la délibération. C'est aussi apprendre à reconnaître les limites de son propre savoir, à faire confiance de manière justifiée, à chercher ensemble au lieu de chercher à avoir toujours raison.

L'école face au défi des vertus

Toutefois, n'est-ce pas trop demander à l'école que de transmettre non seulement des savoirs, mais également des vertus épistémiques ? N'ajoutons-nous pas une autre responsabilité à un personnel enseignant déjà surchargé ? Cette objection est légitime et ne doit pas être balayée du revers de la main. Toutefois, il ne s'agit pas ici de faire de l'école le lieu exclusif de la formation éthique du jugement, mais d'en reconnaître le rôle co-éducatif, au sein d'une société qui a besoin de citoyens et de citoyennes capables de discerner, de dialoguer et de juger avec intégrité.

Former aux vertus épistémiques ne suppose pas une perfection morale ni une pédagogie moralisante : cela implique de concevoir l'apprentissage comme une expérience partagée de lucidité, où la personne qui enseigne agit moins comme un gardien du savoir que comme un modèle faillible et sincère d'attention au vrai. L'éducation, en son sens le plus fort, comporte diverses formes de soin, de responsabilité et de

vertu, ce qui suppose une pédagogie qui ne saurait se contenter de simplement faire lire des textes du corpus classique dans l'espoir qu'une formation du jugement s'opère au simple contact des oeuvres.

Conclusion

En définitive, l'épistémologie des vertus met au jour une exigence qui, loin d'aller de soi, représente un véritable défi pour l'éducation contemporaine : si bien juger suppose de bien vouloir savoir, alors la valeur d'un jugement ne peut être évaluée indépendamment des dispositions intellectuelles qui le rendent possible. Or, ces dispositions vertueuses — humilité, responsabilité et courage intellectuel — ne se décrètent pas et ne s'ajoutent pas simplement à un bagage de connaissances ; elles reconfigurent la manière même dont nous définissons ce qui compte comme une bonne raison, une source digne de confiance ou une question pertinente. Cette perspective déplace le centre de gravité de la réflexion épistémologique : elle ne se limite plus à l'examen de la validité des propositions, mais engage la responsabilité du sujet dans l'acte même de connaître. C'est là, peut-être, le défi le plus décisif que soulève l'épistémologie des vertus : reconnaître que la recherche de connaissances justifiées est inséparablement un exercice intellectuel et une responsabilité partagée.

Bibliographie

- Desrosiers, Martin. 2024. *L'art de ne pas toujours avoir raison : Penser contre soi-même avec Montaigne*. Montréal : Leméac.
- Fricker, Miranda. 2007. *Epistemic Injustice : Power and the Ethics of Knowing*. Oxford : Oxford University Press.
- Zagzebski, Linda. 1996. *Virtues of the Mind : An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge : Cambridge University Press.