Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation

Roger Pouivet

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/380>

DOI : 10.4000/educationdidactique.380

ISBN : 978-2-7535-1619-9

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2008

Pagination : 123-139

ISBN : 978-2-7535-0790-6

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Roger Pouivet, « Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation », *Éducation et didactique* [En ligne], 2-3 | Décembre 2008, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/380> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.380>

VERTUS ÉPISTÉMIQUES, ÉMOTIONS COGNITIVES ET ÉDUCATION

Roger Pouivet, Université Nancy 2,
LHSP-Archives Poincaré (CNRS UMR 7117)

Résumé : La philosophie de l'éducation reste fortement influencée par une conception déontologique en épistémologie, selon laquelle les croyances sont justifiées par leur examen interne, à la Descartes. Or, depuis vingt-cinq ans, se développe une « Épistémologie des vertus » (Virtue Epistemology) mettant l'accent non pas sur la réflexivité mais sur des qualités personnelles, les vertus intellectuelles ou épistémiques, grâce auxquelles nous majorons nos chances de parvenir à la vérité. Si la philosophie de l'éducation s'inspire de cette conception, alors l'enseignement scolaire devrait encourager le développement d'émotions cognitives, constitutives des vertus épistémiques, et proscrire les vices épistémiques, qui empêchent le développement de notre nature humaine cognitive. Cette conception arétique de la connaissance refuse en effet d'anesthésier notre vie intellectuelle, mais insiste sur le rôle qu'y jouent les émotions, celles de l'enseignant et de l'enseigné. Vertus épistémiques et émotions cognitives devraient dès lors constituer un objet central de la didactique.

Mots clés : Épistémologie, Vertus épistémiques, émotions cognitives, motivation, connaissance

Roger Pouivet

L'épistémologie des vertus

Dans l'épistémologie américaine, depuis une vingtaine d'années se développe un courant appelé « Virtue Epistemology »¹. Dans la traduction de cette expression par « épistémologie des vertus », le génitif est trompeur. Il ne s'agit pas d'une épistémologie au sujet des vertus, mais d'une épistémologie dans laquelle la notion de « vertu intellectuelle » ou « épistémique » joue un rôle constitutif. « Épistémologie » n'a pas ici le sens d'« étude historique et philosophique des doctrines et des concepts scientifiques », celui qui s'est imposé en France depuis soixante ans à peu près, mais le sens de « philosophie de la connaissance ». L'épistémologie des vertus ne porte pas exclusivement sur la connaissance scientifique, afin de la distinguer de la connaissance ordinaire en fixant des critères de scientificité, et d'analyser des concepts comme ceux de « théorie », « hypothèse », « vérification », à travers un examen du fonctionnement de l'activité scientifique et de ses produits. Elle s'étend à toute attribution de connaissance, par exemple dans : « Jacques sait qu'il a tendance à s'enervé facilement », « Michel sait que Pierre a pris le train ce matin », ou « Paul sait que Dieu existe ». Elle porte ainsi sur la vie épistémique *en général*.

Dans les dernières années, la plupart des épistémologues anglo-américains se sont intéressés à une caractérisation de la connaissance qui prend la forme suivante :

S sait que *p* si et seulement si

1. *p* est vrai (condition de vérité) ;
2. S croit que *p* (condition doxastique) ;
3. S croit que *p* pour de bonnes raisons (condition de justification).

L'épistémologie s'est ainsi souvent cantonnée à l'examen de la condition de justification : « À quelles conditions une croyance est-elle justifiée ? ». L'épistémologie est alors une *éthique des croyances*. Elle répond à la question : « Qu'avons-nous le droit de croire ? » ou « Quels sont nos devoirs épistémiques ? ». Elle définit des droits et des devoirs épistémiques. En gros, deux options principales se dégagent : nous avons le droit de croire tout ce qu'il n'y a pas de raison de ne pas croire ; nous ne devons croire que ce que nous avons des raisons de croire. La première conception est, disons, *libérale*. Elle exprime une confiance dans le *sens commun*. La deuxième conception est *déontologique* ; elle est solidaire d'une conception de l'épistémologie (ou de la philosophie en général) comme instance juridique, autorisant ou interdisant des croyances.

Pendant des années, l'argument contenu dans un article de trois pages d'Edmund Gettier, « Une croyance vraie et justifiée est-elle une connaissance ? » (Gettier, 1963), a retenu l'attention des épistémologues. On y

trouve des exemples de croyances vraies et justifiées dont il n'est pourtant pas possible de dire qu'elles sont des connaissances. Ces croyances à la fois vraies et justifiées ne le sont que par hasard, ce que celui qui « croit savoir » ne sait évidemment pas. Par exemple, assis sur la plage, je vois un bateau dans le lointain, je crois qu'il y a un bateau, c'est vrai qu'il y en a un et j'ai de bonnes raisons de le croire (je le vois). Mais ce que je vois est un rocher, même si derrière ce rocher se trouve un bateau (celui que je crois voir). Et donc, ma croyance vraie et justifiée s'avère n'être pas une connaissance. Généralisons : comment pouvons-nous être sûrs n'être pas, pour chacune de nos croyances vraies et justifiées, dans un cas de chance épistémique ? L'épistémologue d'aujourd'hui devrait gravement se demander si nous pouvons jamais savoir que nous ne sommes pas dans un « scénario à la Gettier », tout comme un lecteur de Descartes doit se demander s'il n'est pas le jouet d'un Malin génie, c'est-à-dire d'un être malicieux dont toute l'entreprise consiste à le tromper, en lui faisant croire que les choses sont comme il les perçoit ou les conçoit, alors que rien, aucune chose justement, ne correspond à ce qu'il perçoit ou conçoit. C'est l'hypothèse que nos croyances sont systématiquement fausses, sans que nous puissions jamais nous en rendre compte. Une véritable petite industrie épistémologique a produit des centaines d'articles dans lesquels on tâche d'ajouter ce qui convient à la définition de départ en termes de condition de vérité, de croyance et de justification, afin d'éviter les scénarios à la Gettier, et de spécifier les contextes dans lesquels cette définition de la connaissance est acceptable. L'épistémologie analytique est devenue une Gettierologie (voir Engel, 2007, Pouivet, 2008).

Tous les beaux efforts pour résoudre cette difficulté précise entrent dans le cadre traditionnel de la philosophie de la connaissance. Ce sont finalement des thèses classiques qui sont discutées :

- *Fondationalisme* : Pour qu'une croyance soit légitime, elle doit être évidente, incorrigible, infalsifiable ou indubitable, si c'est une croyance de base, ou bien elle doit être fondée, de façon appropriée, sur une ou des croyances de base.

- *Cohérentisme* : Une croyance est légitime si elle n'entre pas en contradiction avec celles qui le sont déjà.

On a assisté à des joutes argumentatives entre ces deux courants pendant les dernières quarante années.

Cependant, certains philosophes pensent que des critères de fondation ou de cohérence ne garantissent pas la valeur épistémique de nos croyances.

- *Scepticisme* : L'épistémologie doit cultiver un certain scepticisme sur notre capacité d'énoncer des règles épistémiques, qu'elles soient fondationnalistes ou cohérentistes. Que nous ne puissions pas ne pas croire ce que nous croyons n'implique pas que nous y soyons autorisés.

Enfin, pour d'autres encore, c'est peut-être toute cette problématique d'un examen de notre droit de croire à laquelle il convient de renoncer.

- *Nihilisme (épistémologique)* : Il serait temps de faire notre deuil d'une épistémologie définissant *a priori* des normes de la connaissance. Correctement menée, l'épistémologie est, en gros, à identifier à la psychologie de la connaissance ; elle trouve ses données dans les sciences cognitives, voire les neurosciences². Elle doit être « naturalisée ». Ce qui signifierait la fin de l'épistémologie définie comme une discipline philosophique *normative*, examinant quels sont nos droits ou nos devoirs épistémiques. C'est une discipline empirique disant comment se forment nos croyances.

L'épistémologie des vertus prend une voie différente. Deux de ses caractéristiques principales sont ici d'importance. Premièrement, elle suppose une modification radicale de *l'objet de l'épistémologie*. Ce ne sont plus les états mentaux de croyance ou de connaissance, comme dans les épistémologies auxquelles la philosophie moderne (surtout Hume et Kant) nous a accoutumés. C'est la *personne* qui croit ou qui sait. Deuxièmement, l'épistémologie des vertus met en question la notion de justification épistémique et tend à lui préférer celle de *garantie épistémique*. Voyons ces deux points.

L'épistémologie des vertus porte sur les personnes qui croient quelque chose, et non pas au premier chef sur leurs croyances ou sur leur contenu

L'épistémologie des vertus hérite de l'éthique des vertus, laquelle est apparue en 1958, dans un article, fameux d'Elizabeth Anscombe intitulé « Modern

Moral Philosophy »³. Elle y affirme que la philosophie morale ne doit pas tant porter sur une caractérisation des règles régissant les actes moraux, comme chez Kant ou chez les utilitaristes, qu'être une réflexion sur les qualités humaines, les vertus, assurant notre perfectionnement moral. L'éthique des vertus, opposées aux éthiques déontologiques d'inspiration kantienne ou utilitariste, renoue avec la psychologie morale et la théorie des vertus d'Aristote ou de saint Thomas. À l'instar d'une éthique des vertus, et par analogie avec elle, l'épistémologie des vertus entend décrire les qualités humaines, les vertus intellectuelles ou épistémiques, qui garantissent la légitimité de nos croyances. Alors qu'une épistémologie déontologique (une épistémologie des règles) se propose de déterminer à quelle condition une croyance est légitime, tout comme une éthique déontologique recherche la ou les maximes à suivre pour agir moralement.

L'épistémologie des vertus est une théorie de la garantie épistémique

C'est aussi l'histoire de la réflexion sur la justification des croyances – et surtout ses impasses⁴ – qui ont conduit des philosophes à aller vers cette épistémologie. Beaucoup de philosophes considéraient qu'une théorie de la justification comporte deux éléments essentiels.

(1) L'examen *interne* des croyances consistant à identifier des *contenus mentaux* – des « idées » pour parler comme Descartes ou comme Hume, des vécus intentionnels, pour parler comme un phénoménologue.

(2) L'application à ces contenus mentaux de certaines règles épistémologiques permettant de vérifier leur légitimité.

(1) suppose que l'esprit soit à la disposition de lui-même, c'est-à-dire que ses contenus, s'il en est, puisse être ses objets. Ce qui implique l'identification d'une idée ou d'une croyance indépendamment de ce dont elle est l'idée, de ce sur quoi porte la croyance ou la pensée. On parle alors d'*internalisme épistémologique*. Les philosophes *externalistes* rejettent cette thèse.

1°) Si nous pensons que *p*, alors ce que dit *p* est un élément de cette pensée. Si je crois qu'il pleut,

qu'il pleuve est un élément de ma croyance, même si c'en est quelque chose d'externe. Pour déterminer la valeur épistémique d'une croyance (d'une idée, d'une pensée), il ne suffit alors pas de l'examiner pour elle-même, puisque certains de ses aspects sont extérieurs à l'état mental auquel l'internaliste l'identifie.

2°) La légitimité de la croyance ne résulte pas, ou au moins pas seulement, de propriétés que la croyance elle-même posséderait, disons l'évidence ou l'indubitabilité. Elle suppose la *fiabilité* du processus par lequel si, par exemple, il pleut, alors je crois qu'il pleut. La valeur épistémique d'une croyance ne repose donc pas sur un examen interne de sa légitimité, en fonction de règles épistémiques que le « sujet connaissant » lui applique. Cette valeur épistémique est fonction de la fiabilité d'un processus (qui n'est pas sous le contrôle de celui qui croit) et du fonctionnement approprié de ses facultés sensibles et intellectuelles. C'est ce qu'on appelle le *fiabilisme épistémologique*⁵.

Dès lors, plutôt que de justification épistémique, mieux vaut parler de *garantie épistémique*. Justifier est une activité épistémologique consistant à donner les raisons de croire. Cela revient souvent à « se justifier » en affrontant une demande. La justification fait face à un *défi sceptique* à l'égard de la prétention au savoir ou à la légitimité de nos croyances. Elle en reconnaît le bien-fondé. En revanche, la garantie épistémique suppose que tant qu'une croyance n'est pas en défaut épistémologique, il n'y a aucune raison de la légitimer. Nos croyances sont légitimes s'il n'existe pas de raisons d'en douter. Nous sommes épistémologiquement innocents tant que notre culpabilité n'est pas démontrée, et donc pas coupables à défaut d'avoir démontré notre innocence. C'est alors le sceptique qui est en question, et non celui qui prétend connaître ou croire légitimement. Le défi sceptique n'est-il pas une demande inappropriée et, au moins, excessive (voir Pouivet, 2006a, chap. I) ? Que nous ayons tendance à exagérer notre capacité de connaissance, si c'est vraiment le cas, n'implique pas que nous ayons à justifier tout ce que nous prétendons savoir ou croire à juste titre.

La métaphysique des personnes

L'évidentialisme consiste à affirmer qu'une croyance n'est justifiée que si nous possédons des

données empiriques (« evidence » en anglais) en sa faveur. L'identification de la rationalité avec la justification épistémique est un héritage des Lumières et de l'évidentialisme dirigé contre les croyances religieuses. Dès lors, comme le suggèrent en chœur Locke, Hume, Russell, nous devrions proportionner le degré de notre croyance à l'évidence empirique en sa faveur. Sans entrer dans la critique de cette conception épistémologique dominante, l'épistémologie des vertus et la thèse de la garantie épistémique en particulier s'en dégagent. Il convient d'inverser l'ordre épistémologique : tant qu'une de nos croyances n'est pas en mauvaise posture épistémique, sa justification n'est pas de mise (Plantinga, 1993) ⁵. Elle est *prima facie* légitime. De plus, il ne suffit pas de dire que nous ne possédons pas l'évidence empirique suffisante d'une de nos croyances pour qu'elle soit en mauvaise posture. Si cela suffisait, nous verserions inévitablement dans le scepticisme, puisque fort peu de nos croyances à un moment *t* bénéficient de ce que l'évidentialiste appellerait « une évidence empirique suffisante ». C'est ce qu'un sceptique rappelle constamment, et ce qui est rendu dramatique par un argument comme celui du Malin génie.

Cependant, externalisme plus fiabilisme n'égalent pas épistémologie des vertus, sauf à penser que les facultés sensibles et intellectuelles sont elles-mêmes des vertus⁶. Il suffirait pour ces facultés de fonctionner correctement pour que nous soyons épistémiquement irréprochables, et donc vertueux. La vertu épistémique serait simplement la normalité des facultés sensibles et intellectuelles. Mais cela ne correspond pas vraiment à ce qu'on entend par vertu. Car la fiabilité d'un être humain n'est pas celle d'un mécanisme ou d'un processus, mais d'une personne. Si un thermomètre indique correctement la température, il n'en est pas pour autant épistémiquement vertueux. L'identification des vertus à des facultés sensibles ou intellectuelles gomme le caractère *métaphysique* du concept de vertu. Or, l'affirmation décisive dans une épistémologie des vertus, c'est que la *personne*, donc un *certain type d'être*, est faite pour un certain fonctionnement. Quand une personne possède certaines *qualités* intellectuelles ou épistémiques, ses croyances sont garanties et donc légitimes. Quand il n'est pas seulement une autre appellation du fiabilisme (qui vaut indifféremment pour n'importe quelle entité remplissant une fonction, qu'il s'agisse d'un grille-pain, d'un cœur, ou d'un système

cognitif), le concept de vertu épistémique est à mon sens solidaire d'une conception pour laquelle les personnes humaines sont *irréductibles* à leur équipement sensible et intellectuel⁷.

Dès lors, premièrement, dans une épistémologie des vertus, la légitimité des croyances est garantie par des qualités humaines et non par une règle s'appliquant aux croyances et appliquée indifféremment par un « sujet connaissant » non qualifié. Qu'il s'agisse de morale ou d'épistémologie, le vertueux est à lui-même, par sa nature humaine spécifique et les qualités propres qu'une personne humaine peut développer, la norme de son action ou de la valeur épistémique de ses croyances. Être vertueux, pour une *personne humaine*, c'est réaliser pleinement sa nature.

Si l'épistémologie des vertus n'est pas à confondre avec une thèse fiabiliste en épistémologie, à cause du rôle qu'y joue la notion métaphysique de personne, elle récuse également la notion de sujet connaissant indifférencié, compris comme un pur esprit capable d'examiner ses contenus mentaux. C'est une notion à laquelle les épistémologies internalistes nous ont accoutumés. Le sujet connaissant est une créature philosophique s'adonnant, avec toute la passion critique qu'on lui connaît, à son activité préférée d'examen interne de ses propres contenus mentaux, quand il n'est pas fort occupé, comme chez les phénoménologues, à constituer le sens des objets qu'il vise intentionnellement. Cette notion est parfois remplacée aujourd'hui par celle d'esprit (par exemple dans la formule « philosophie de l'esprit »). Elle est toujours aussi peu qualifiée. C'est l'esprit en général, mais on ne sait pas de qui c'est l'esprit, et l'on n'oserait pas demander ce qu'il fait dans la vie et où il habite. Certains philosophes ne parlent pas du sujet connaissant, ni de l'esprit, mais carrément du cerveau. Ils disent « le cerveau croit, pense, sait, jouit, décide, choisit, etc. ». Mais si le cerveau a certainement un rôle quand quelqu'un croit quelque chose, un cerveau à mon sens ne croit rien, ne pense rien, ne sait rien, ne choisit rien. Ce sont des activités qui ne sont attribuables qu'à une *personne*.

Dans l'épistémologie des vertus, on parle de personnes particulières, d'agents épistémiques, avec une histoire intellectuelle au terme de laquelle ils ont développé certaines qualités intellectuelles, des

vertus et des vices, mises en œuvre dans un contexte social particulier, celui d'une communauté épistémique à laquelle ils appartiennent. L'agent épistémique est fiable du fait de ces qualités propres et de son histoire personnelle dans laquelle ces qualités se sont formées. Sa fiabilité n'a que bien peu à voir avec une activité réflexive préalable ou postérieure à l'acquisition de croyances, que cette activité soit celle d'un sujet connaissant, d'un esprit ou d'un cerveau.

Le caractère métaphysique de l'épistémologie des vertus apparaît encore dans la doctrine, qui lui est implicite, selon laquelle *nous sommes faits* pour connaître ou avoir des croyances légitimes. Nos vertus épistémiques sont indispensables à la connaissance ou à la légitimité des croyances et réalisent ce pour quoi nous sommes faits. L'épistémologie des vertus définit en effet la connaissance ou les croyances légitimes comme ce à quoi parvient une personne quand elle est épistémiquement vertueuse. Connaissance et croyances légitimes sont des degrés, du plus élevé (la connaissance) au plus courant (la croyance légitime), dans notre vie épistémique. Ce sont des degrés que nous atteignons dans et par l'exercice de nos vertus intellectuelles, réalisant ainsi ce pour quoi nous sommes faits. Oui, mais faits par qui ? Le Créateur ou l'évolution ? Les deux ? Il n'est pas indispensable ici de se prononcer. En revanche, force est de remarquer que l'épistémologie des vertus n'est pas seulement normative, mais téléologique. Elle indique une destination de la personne humaine en tant qu'être naturel. En ce sens, elle est une forme de naturalisme. Non pas celui pour lequel les sciences de la nature constituent (ou constitueront) l'explication complète de l'humain, mais celui qui, dans la tradition aristotélicienne, donne un sens à l'idée d'un perfectionnement de la personne humaine dans l'exercice de certaines activités grâce auxquelles sa nature se réalise.

Il n'est pas mince l'écart entre l'épistémologie comme tentative pour définir les conditions épistémologiques qu'une croyance d'un sujet doit satisfaire pour être légitime, et l'épistémologie des vertus comme description des dispositions dont l'exercice garantit, dans un contexte donné, la valeur épistémique d'une personne. En passant de l'une à l'autre, l'épistémologie change de registre parce que son objet est différent. Premièrement, elle ne porte plus sur des croyances, des idées, des états mentaux, des proposi-

tions, des actes intentionnels, afin de s'assurer qu'ils représentent bien la réalité ou qu'ils la construisent intentionnellement. Elle ne porte pas plus sur des esprits, des egos transcendants, des systèmes intentionnels, ou une quelconque créature philosophique de ce genre, dont l'existence me semble douteuse et que je crois réservée au zoo philosophique. Elle ne porte pas non plus sur des cerveaux, tard venus dans ce même zoo. Elle porte sur des personnes.

Deuxièmement, l'épistémologie n'est plus un tribunal de la légitimité des pensées. Elle est plutôt une *éthique intellectuelle*, non *déontologique*, destinée à décrire des attitudes intellectuelles en termes de valeurs épistémiques qu'elles incarnent ou dont malheureusement elles s'écartent. À cette différence correspondent deux modèles de la responsabilité épistémique. L'un est juridique. Il porte sur notre droit de croire. Or, en droit, on n'est responsable que de ce sur quoi l'on a un contrôle. L'exigence serait ici celle du contrôle épistémique par un examen interne des contenus mentaux. Comme nul n'est censé ignorer la loi juridique, nul ne serait censé ignorer les règles épistémiques. En revanche, le modèle éthique de la responsabilité épistémique porte sur des mœurs ou des comportements, qui peuvent être loués ou blâmés. La responsabilité épistémique ne consiste pas à appliquer la loi, mais à *bien se comporter* dans les circonstances épistémiques qui sont les nôtres, et que nous ne choisissons pas.

La question de l'éthique des vertus n'est pas « Qu'est-ce qu'un acte moral ? », mais « Quelle est la vie moralement bonne ? » (voir Hursthouse 1999). Par analogie, la question de l'épistémologie des vertus n'est pas « Que puis-je savoir ? » ou « À quelles conditions une croyance est-elle justifiée ? », mais « Quelle est la vie intellectuellement bonne ? » ou « Qu'est-ce qu'une vie épistémique réussie ? ». Quelles sont les attitudes intellectuelles qui, dans le cadre de notre vie sociale, (1) accroissent nos chances de parvenir à la vérité ou, au moins, à des croyances garanties et (2) assurent le plein développement de notre nature humaine ?

Vertu épistémique et éducation

Dans la mesure où la notion de vertu épistémique est centrale et constitutive dans l'épistémologie des

vertus, il convient d'en fournir une analyse plus précise. Elle nous conduira à celle d'émotion cognitive, et au rôle que vertus épistémiques et émotions cognitives jouent ensemble dans une éducation réussie.

Les vertus sont des *dispositions* qui font fonctionner ou réagir une personne, pour le mieux ou excellemment, et cela conformément à sa nature. Elles sont :

- *théologiques*, elles concernent alors notre relation à Dieu ;
- *morales*, il s'agit des fins propres de l'homme ;
- *épistémiques*, elles portent sur notre activité de compréhension des personnes et des choses qui nous entourent ;
- *esthétiques*, elles nous permettent d'attribuer correctement des propriétés esthétiques (Pouivet, 2006a).

Je vais laisser ici de côté les vertus théologiques, morales et esthétiques, ainsi que la question de savoir comment ces quatre types de vertus sont liés. Je ne dirai rien non plus de la question de l'unité des vertus (à savoir si l'on peut en avoir une sans avoir toutes les autres).

Pour celui qui les possède, les vertus sont des *motivations*. Entrant à titre d'élément moteur dans la rationalité de certains de nos comportements ou de certaines nos attitudes intellectuelles, les vertus *expliquent* que nous agissions ou que nous pensions comme nous le faisons. Par exemple, le courage intellectuel est une disposition à accomplir, contre l'adversité, des tâches intellectuelles⁸. Imaginons qu'une personne travaille énormément à la réalisation d'un projet intellectuel lui tenant particulièrement à cœur. Elle s'aperçoit que malgré tout ce travail qu'elle pensait en passe d'aboutir, elle ne parvient pas à la conclusion attendue, celle qui couronnerait ses efforts de plusieurs années. Elle doit tout reprendre dès le départ ou abandonner. Cela vaut pour Frege qui reçoit en 1902 une lettre de Russell (en date du 16 juin) mettant à mal certains aspects des théories du philosophe de Jena. Russell montre en effet que le projet de Frege tombe en partie sous le coup d'un

paradoxe logique (qu'on appelle depuis « le paradoxe de Russell »). Frege reconnaît la difficulté. Il tâche d'y faire face. Voici ce qu'il écrit dans une postface du tome II des *Grundsetze der Arithmetik* alors sous presse :

Rien de plus malheureux ne peut advenir à un homme de science que l'un des fondements de son édifice soit ébranlé lors de l'achèvement de son travail.

C'est cette situation dans laquelle je me suis trouvé à la suite d'une lettre de M. Bertrand Russell, au moment même où s'achevait l'impression de ce volume⁹.

Finalement, l'impossibilité de donner une solution vraiment satisfaisante au paradoxe conduit Frege à interrompre son projet de clarification de la nature du nombre. Le courage intellectuel est là. Non seulement Frege en fait preuve, au plus haut degré, mais les vertus venant en grappe, même si d'en avoir une n'implique pas de les avoir toutes – mais j'ai dit que je ne parlerai pas de la question de l'unité des vertus – il donne l'exemple d'une belle humilité intellectuelle et, bien sûr, d'un solide amour de la vérité.

Frege fait l'épreuve de notre faillibilité. Dans une épistémologie déontologique, éviter l'erreur consiste à examiner de façon interne et réflexive nos propres pensées pour en faire une évaluation épistémique. En revanche, l'épistémologie des vertus mise sur le rôle joué par certaines qualités humaines. Ce n'est pas d'une activité réflexive, sous forme d'une attention critique portée à ses propres pensées, qu'il convient d'attendre le moyen d'éviter l'erreur, mais du perfectionnement de notre nature humaine rationnelle par l'acquisition des vertus. La réflexivité critique importe moins que certaines qualités humaines grâce auxquelles, tout en restant faillibles, nous majorons nos chances de parvenir à la vérité et d'entretenir des croyances appropriées.

Cela a une signification pour la philosophie de l'éducation. Les vertus épistémiques sont des dispositions qui se développent sur la base de capacités naturelles. Mais elles sont fondamentalement *acquises*. Nous avons une *seconde nature* : nous ne sortons pas tout faits des mains de la nature ou de notre Créateur. Nous sommes dans une grande mesure ce que notre éducation fait de nous, pour le meilleur et pour le pire, et le plus souvent pour quelque chose entre les deux. Cela vaut pour la vie

morale comme pour la vie épistémique. L'éducation scolaire en particulier est l'élaboration de notre *caractère épistémique*. Cependant, toute forme d'éducation scolaire ne favorise pas le développement des vertus épistémiques. Certaines de ces formes peuvent même l'entraver. Elles n'ont alors aucun rôle de perfectionnement épistémique, voire elles nous gâchent. Ratée, une éducation scolaire, peut conduire au développement de *vices épistémiques*. Ils nous font privilégier des évaluations épistémiques (la détermination de la valeur épistémologique de tel ou tel comportement épistémique) dans lesquelles priment la rhétorique creuse, les faux savoirs, la vaine érudition, la conformité à des modèles strictement formels. Se pose alors la question de savoir comment il est possible d'encourager le développement des vertus épistémiques, en allant vers l'excellence, au sens que ce terme possède lorsqu'il signifie le meilleur développement de la nature humaine, la réalisation de ses potentialités.

Ce à quoi s'oppose une conception de l'éducation scolaire solidaire d'une théorie des vertus et d'une métaphysique de la personne, c'est à une éducation scolaire qui, au mieux, est un mode d'acquisition de *compétences* et non de vertus, de *technai* et non d'*aretai* pour reprendre des termes aristotéliens. Cette éducation scolaire dont la finalité n'est pas la réalisation de la personne humaine vise avant tout à rendre capable de remplir des tâches dont la finalité nous est extérieure. Elle ne se préoccupe nullement de notre perfectionnement épistémique et humain en général¹⁰. Mais en quoi consiste exactement une éducation scolaire permettant d'acquérir les vertus épistémiques et de les développer ? Cela n'a rien d'évident. C'est finalement la question de savoir si les vertus épistémiques s'enseignent, et si oui comment ?

Des émotions en général

La question de savoir si les vertus s'enseignent est traditionnelle. L'acquisition d'une forme de « sensibilité à la rationalité », pour emprunter et détourner une belle formule de Williams James¹¹, me paraît à cet égard décisive. En termes d'« émotions cognitives », Israel Scheffler décrit adéquatement ce que je veux dire.

Dans la vie de la raison, les processus cognitifs sont organisés en accord avec les idéaux rationnels et des normes de contrôle. Cette organisation comporte des modèles de pensée, d'action et d'évaluation propres, y

compris, disons, un caractère rationnel. Elle requiert donc aussi des dispositions émotionnelles adéquates. Il s'agit, par exemple, de l'amour de la vérité et de l'horreur du mensonge, d'un souci de l'exactitude dans l'observation et dans l'inférence, et, de façon correspondante, d'une répugnance à l'égard de l'erreur logique ou factuelle. Cette organisation des processus cognitifs exige le dégoût de toute fausseté, de tout sophisme, et en revanche de l'admiration pour les réalisations théoriques, du respect pour les arguments des autres. À défaut, on encourt un blâme rationnel ; en revanche, satisfaire de telles demandes, c'est se respecter soi-même en tant qu'être rationnel¹².

Scheffler appartient à une lignée philosophique pragmatiste plutôt qu'à la tradition néo-aristotélienne, laquelle met l'accent sur la théorie des vertus. Mais certains aspects essentiels de sa notion d'émotions cognitives est à mon sens proche de celle de vertus épistémiques. Pour le montrer, je vais expliquer ce qu'il convient d'entendre par « émotion » en général (voir Deonna et Teroni, 2008) et par « émotion cognitive » en particulier.

Telle qu'elle est ici comprise, l'émotion possède cinq caractéristiques fondamentales. Elle est épistémique, évaluative, physiologique et affective, conative (ou motrice) et sociale.

(1) *L'émotion est épistémique*. Supposant une croyance au sujet de quelque chose, elle possède un contenu intentionnel. Par exemple, si j'ai peur, c'est que je crois que quelque chose est dangereux. Que quelque chose soit dangereux est le contenu intentionnel de mon émotion. La croyance est peut-être fausse ; je peux avoir peur sans qu'il y ait de danger. Mais, semble-t-il, je ne peux pas avoir peur et ne pas croire qu'il y a du danger¹³.

(2) *L'émotion est évaluative*. C'est une réaction indiquant une préférence, positive ou négative. Elle est cette évaluation même et ne fait pas qu'en résulter. Par exemple le sentiment amoureux est une évaluation positive, la peur une évaluation négative. L'émotion consiste dans l'évaluation du contenu intentionnel d'une croyance.

(3) *L'émotion est physique et affective*. C'est une réaction physique, plus ou moins marquée et manifeste. Pourtant, ce n'est pas une sensation, laquelle n'a pas de contenu intentionnel ; la sensation n'est pas au sujet de quelque chose. L'émotion est une croyance

évaluative ayant un caractère physique, et non pas une réaction physique simplement accompagnée d'une croyance évaluative. Pour certains philosophes, Kant par exemple, le caractère physique de l'émotion a un effet désastreux sur les capacités de raisonnement. Mais la plupart de nos émotions ne sont pas des ébranlements physiques tels que nous en perdons la maîtrise de nous-mêmes ; la plupart sont calmes. Ressentir quelque chose, au sens physique, n'entraîne pas nécessairement une incapacité épistémique.

(4) *L'émotion est conative (ou motrice)*. Dans l'émotion, comme désir, la croyance est active. Si je suis en colère parce qu'on m'a menti, c'est en croyant qu'on m'a menti. Et aussi je désire qu'on ne m'ait pas menti. Ma colère s'analyse selon deux dimensions : l'une épistémique, je crois qu'on me ment, l'autre conative, je désire qu'on ne me mente point.

(5) *L'émotion est sociale*. Elle n'est pas privée ou intérieure. Notre capacité d'identifier notre propre émotion suppose notre capacité d'utiliser un langage public. Wittgenstein l'a montré dans sa critique de la notion philosophique d'intériorité (voir Pouivet, 1997). Avec raison, on remarquera que si l'identification des émotions suppose la maîtrise d'un langage commun, les ressentir ne le suppose pas. Mais les émotions ne sont pas de simples sensations, des titillements, des grattements ou des chatouillis – des états physiologiques que nous pourrions avoir indépendamment du fait que nous soyons des êtres rationnels appartenant à une communauté linguistique. La jalousie, par exemple, suppose la compréhension de relations sociales et leur évaluation ; cette compréhension ne semble possible que pour des êtres doués de langage.

À des degrés divers, ces cinq aspects – épistémique, évaluatif, physique/affectif, conatif et social – sont manifestés par toutes les émotions. Bien sûr, une croyance peut être fausse, vague, incertaine, illusoire, etc. L'évaluation est plus ou moins marquée. La réaction peut être physiquement accentuée – ému, je défaille, m'écroule, m'évanouis – ou elle passera inaperçue, parce qu'elle est faible, ou parce que je suis particulièrement maître de moi. Mon désir peut être extrêmement fort ou de l'ordre d'un simple souhait. Le scénario social dans lequel entre mon émotion et ma maîtrise linguistique peuvent déterminer de façon plus ou moins rigide ce que je ressens.

Revenons sur le premier aspect, épistémique. À cet égard, une émotion est appropriée ou non. Une émotion appropriée nous permet d'appréhender une caractéristique de l'objet ou de la situation. Cela n'implique pas que la croyance soit vraie. On peut imaginer des situations dans lesquelles une croyance fausse joue un rôle cognitif positif. Par exemple, je crois à tort que quelqu'un me déteste et, par l'émotion négative que j'ai à son égard, cela me permet de saisir des traits de sa personnalité que la croyance vraie qu'il a une réelle amitié pour moi m'empêcherait de reconnaître. L'émotion dans ce cas possède une valeur épistémique. Elle constitue une connaissance de son objet, au moins de certaines de ses propriétés. Mais, pourtant, la croyance qui la constitue est fausse. Le caractère approprié d'une émotion tient donc au fait qu'elle constitue une façon de comprendre adaptée à certaines caractéristiques de son objet (voir Pouivet, 2006a, chap. IV). Le problème est moins de savoir si la croyance constitutive de l'émotion est vraie que de savoir si l'émotion est rationnelle ou non. Une émotion est rationnelle si elle joue un rôle positif dans la compréhension de ce qui nous entoure et dans notre action.

Par rationalité des émotions, il faut entendre deux choses : la consistance logique et la finalité. Mon émotion n'est pas rationnelle si la croyance qu'elle suppose est contredite par une autre de mes croyances, rationnelle celle-là. Par exemple, je suis en colère contre quelqu'un parce que je crois qu'il a taché mon beau costume neuf. Mais je sais aussi qu'il s'agit d'un accident malencontreux. En ce sens, nul n'est coupable, et je n'ai en réalité personne contre qui être en colère. Je crois deux choses contradictoires : quelqu'un est coupable d'avoir taché mon costume ; quelqu'un a taché mon costume, mais nul n'est coupable. Une émotion n'est pas rationnelle non plus si elle introduit une (sorte de) contradiction, par exemple entre la nécessité d'agir pour échapper à un danger et l'incapacité à le fuir ou à y faire face. Un camion arrive droit sur moi. Avoir peur, c'est croire qu'on va être écrasé et désirer ne pas l'être. Mais j'ai les jambes en coton, je perds la tête et je reste planté là. Mon émotion, sous son aspect physique, me rend alors incapable de finaliser ma croyance.

J'accorde que cette description de deux cas d'irrationalité émotionnelle – la contradiction épistémique et, disons, l'inconsistance téléologique – est sommaire.

Mais elle est suffisante pour montrer que l'émotion n'est pas *en soi* irrationnelle, puisque ces contradictions n'apparaissent ni nécessairement ni habituellement. En revanche, l'absence d'émotion serait préjudiciable à une personne, puisqu'une part non négligeable de notre compréhension de ce qui nous entoure se fait en termes de réactions émotionnelles. La peur est une réaction indispensable face au danger. L'enfant se penchant trop à la fenêtre agit de façon irrationnelle *parce qu'il n'a pas peur*. Pour agir rationnellement, il devrait avoir peur. L'émotion ressentie à l'annonce de la mort d'un proche est rationnelle ; la tristesse constitue un mode de compréhension de la situation. (D'un enfant qui n'est pas triste à la mort d'un proche, on dira qu'il ne comprend pas la situation.) Que certains philosophes aient opposé systématiquement émotion et rationalité doit nous conduire à nous interroger sur la pertinence de la psychologie philosophique qu'ils présupposent. L'émotion est rationnelle quand elle constitue un mode de compréhension. Elle l'est *donc* souvent.

En même temps qu'un mode de compréhension, l'émotion est un mode de perception. Dans l'*Éthique à Nicomaque*, Aristote explique que même indémontrables, les affirmations et les opinions des gens d'expériences sont importantes, car « ils ont acquis par l'expérience un "œil" qui leur permet de voir correctement les choses »¹⁶. Cet à cet œil qu'ils doivent leur capacité d'apercevoir dans une situation ce qu'il convient de faire. Aristote affirme aussi que les émotions sont susceptibles de trop et de pas assez :

Éprouver les émotions au bon moment, pour un motif convenable, à l'égard de qui il est juste, pour obtenir le résultat qu'on doit obtenir, et de la façon dont on le doit, voilà qui est le milieu et l'excellence, et l'excellence, c'est justement la marque de la vertu¹⁵.

Comprendre et percevoir, dans ce cas, c'est ressentir. Ressentir, c'est être sensible à ce qu'il convient de faire dans le contexte, en fonction de qui l'on est, de qui l'on a affaire et de quoi il s'agit. Ce qui est perçu dans l'émotion, ce sont des valeurs. Aristote décrit la rationalité morale comme une forme de disposition à une émotion appropriée à la détermination de la valeur de son objet. Cette émotion est toujours celle d'une personne particulière dans une situation particulière saisissant la valeur d'un objet et motivant son action.

Les émotions cognitives

Une telle caractérisation des émotions permet maintenant de donner un sens à la notion d'« émotions cognitives » qui, à défaut, pourrait sembler être une *contradictio in adjecto*. Les émotions cognitives ont cette particularité que leurs objets sont épistémiques. Leur contenu intentionnel est dès lors constitué par une théorie, une hypothèse, une interprétation, une comparaison, une description – ce que j'entends par « objet épistémique ». Appropriées, les émotions ne sont pas seulement destinées à apprécier la vérité ou la fausseté de ces objets, ce qui ne suppose aucune émotion, mais à déterminer ce qu'ils *valent épistémiquement*, pour nous, en tant que personnes rationnelles. Les émotions cognitives sont en réalité métacognitives : elles consistent à appréhender la valeur cognitive que des objets épistémiques possèdent, autrement dit le rôle qu'ils jouent dans le développement de notre nature rationnelle. Voici un exemple. Je lis un livre. Je commence à comprendre ce que signifie la conception qui y est défendue, en quoi elle constitue une critique pertinente de ce que je croyais correct. Je suis pris par ma lecture, attentif, en même temps un peu inquiet de l'écroulement de la thèse que je pensais juste. Je reste prudent, circonspect. Pour être bien sûr d'avoir compris, au moment où je ressens comme une gêne intellectuelle, je relis depuis le début. Ma lecture est une suite d'émotions. Elles motivent le travail intellectuel et constituent une perception de la valeur cognitive, et pas seulement de la vérité ou de la fausseté, de ce que je lis. C'est ce qu'il faut entendre par l'évaluation de l'objet épistémique que j'appréhende alors.

Une éducation réussie suppose ainsi l'acquisition de dispositions épistémiques consistant en émotions cognitives appropriées. « Approprié » signifie ici que ces émotions sont négatives à l'égard de ce qui est faux, bien sûr, mais aussi de ce qui est incohérent, ce qui va contre les faits, de ce qui a des conséquences insoutenables, ne consistant qu'en jeux de mots ou en rhétorique creuse, aussi brillante qu'elle puisse être. À l'inverse, ces émotions sont positives à l'égard de la vérité, de la cohérence logique, de l'adéquation aux faits, de la pertinence des conséquences, de la rigueur argumentative, de la clarté et de la minutie intellectuelles. Nous *devons* ressentir les émotions convenables, négatives et positives, quand il le faut. Ce que permettent nos vertus épistémiques.

Les émotions cognitives incluent les cinq aspects des émotions en général : épistémique, évaluatif, physique, conatif et social. Mais surtout, il convient de bien comprendre qu'elles n'accompagnent pas le jugement. Elles n'en sont pas non plus une conséquence facultative, finalement subjective et relative. Elles sont la forme que prend le jugement au sujet de la valeur de ce qui est compris, ou de ce qui est découvert¹⁷. Parlant de la morale, Christine Tappolet affirme que « les émotions joueraient le même rôle à l'égard des valeurs que celui des expériences perceptuelles à l'égard des formes et des couleurs »¹⁸. C'est la même chose pour les valeurs cognitives dans le cadre de l'éducation scolaire. Une émotion cognitive est appropriée quand elle correspond aux propriétés cognitives *réelles* de leur objet épistémique. En ce sens, les émotions cognitives appropriées sont objectives et indispensables pour une caractérisation correcte des objets épistémiques. On se souvient de l'alternative proposée dans l'*Euthyphron* de Platon. Aimons-nous X parce qu'il est aimable ou disons nous qu'il est aimable parce que nous l'aimons ? Faire des émotions cognitives une forme de perception encourage le premier membre de l'alternative ; cela encourage aussi une conception objectiviste des émotions appropriées.

Cependant, cela ne signifie pas que les émotions ne sont rien d'autre que des jugements en étant réductibles à la croyance qu'elles comprennent, exprimable dans une proposition. Si c'était le cas, les émotions ne seraient finalement *rien d'autre* que des croyances. Or elles ont une caractéristique phénoménale, un « ce que cela fait », particulièrement manifeste quand le caractère physique de l'émotion est prononcé. Les vertus épistémiques, comme dispositions émotionnelles, comprennent cette dimension phénoménale, un « ressenti ». Cela vaut aussi bien pour les vices, qui sont autant des perversions de la raison pratique que de la sensibilité. Le vertueux n'est pas de bois ; le vicieux épistémique non plus. Ce qu'il faut blâmer chez le vicieux, ce ne sont pas les émotions, mais qu'elles ne soient pas appropriées. Elles ne lui permettent pas de percevoir les défauts objectifs des objets épistémiques. Le vicieux épistémique sera totalement insensible à la valeur épistémique des idées ; on peut alors parler d'*anesthésie émotionnelle cognitive*. Ou il sera sensible à des caractéristiques inappropriées des idées ; disons qu'il s'agit de *perversion émotionnelle cognitive*. Dans ce dernier cas, ce que les émotions

cognitives nous font percevoir, c'est que des idées sont à la mode, sont socialement valorisantes, qu'en les faisant nôtres nous devenons des *happy few* intellectuels, qu'elles sont subversives, et nous mettent ainsi à part, dans le groupe de ceux qui ne s'en laissent pas compter. Ce ne sont pas les idées de tout le monde. Ou bien, au contraire, ces idées nous garantissent un accueil favorable – et cela même si nous les présentons comme subversives. Cependant, il serait ici difficile de faire le tour de toutes les manières dont nous pouvons être intellectuellement pervers et des dangers d'éthique intellectuelle que nous courrons en lisant, allant au cinéma (voir Pouivet, 2006a, chap. IV), en entrant dans des expositions, et en suivant des cours, y compris de philosophie (Pouivet, 2004).

Émotions cognitives vs réflexion critique

Cependant, tout comme nous ne décidons pas de croire ou de ne pas croire, contrairement à ce que Descartes semble avoir pensé, nous ne décidons d'être ou de n'être pas émus. La passivité des émotions ne signifie-t-elle pas leur caractère subjectif et l'impossibilité de leur faire jouer un rôle constitutif dans une vie épistémique réussie ? Comment acquérir les émotions cognitives positives et négatives appropriées ? Aristote insiste sur « l'importance d'avoir été entraîné d'une certaine façon depuis l'enfance pour ressentir à bon escient la joie ou la colère ». Et il ajoute que « l'éducation correcte consiste en cela »¹⁹. L'acquisition des vertus épistémiques est l'entraînement à ressentir à bon escient les émotions cognitives, amour de la vérité, horreur de la tromperie intellectuelle, révolusion à l'égard des sophismes ou admiration pour les réalisations théoriques particulièrement réussies. Et ce n'est pas une simple façon de parler. Être vertueux, en général, c'est ressentir ce qui convient au moment où cela convient. Cela vaut aussi pour les vertus épistémiques. Elles prennent la forme d'un sentiment de malaise, voire de dégoût, face à certaines productions intellectuelles ; ou, c'est plus heureux, elles se caractérisent par un sentiment de confiance face à certaines productions, même sans souscrire aux thèses qu'elles défendent. La passivité des émotions, loin d'être un obstacle à leur rôle cognitif, constitue, pour peu qu'elles jouent leur rôle perceptif des valeurs épistémiques, la façon dont nous saisissons certaines caractéristiques réelles, évaluatives, des objets épistémiques.

Les émotions cognitives font saillir des caractéristiques cognitives des objets épistémiques. Nous restons faillibles bien sûr. Mais de toute façon, notre capacité d'appréhender nos propres erreurs – l'inadéquation de nos émotions – repose aussi sur des émotions de second ordre à l'égard de nos propres réactions trop rapides. La vertu cognitive de circonspection est elle aussi une émotion cognitive : se sentir mal à l'aise, éprouver quelque chose de négatif quand nous sommes allés trop vite dans notre activité intellectuelle, que nous avons maltraité un objet épistémique. C'est ce qui nous fait lire de nouveau et plus attentivement une page, nous demander si l'on a bien compris un film, ce qui nous conduit à refaire une expérience dans un laboratoire, à essayer d'autres interprétations, à éviter d'émettre un jugement définitif trop hâtif... Dans la lignée d'une épistémologie des vertus, l'éducation scolaire est pour une bonne part l'acquisition d'habitus intellectuels. Elle ne consiste pas en l'inculcation de règles, mais dans le développement d'une disposition émotionnelle *non réflexive* à avoir une réaction intellectuelle appropriée. Réussie, elle nous rend, autant que possible, *intellectuellement bon, sans anesthésie ni perversion épistémiques*. Il est clair que la réussite sociale intellectuelle – être une « bête à concours », être un intellectuel reconnu – n'est en revanche incompatible ni avec l'une ni avec l'autre.

Cependant, on pourrait objecter que donner comme finalité à l'éducation scolaire l'acquisition d'émotions plutôt que le développement de la *réflexion critique*, généralement considérée comme primordiale, est discutable, voire indéfendable. N'est-ce pas à la réflexion de donner le droit d'entretenir une croyance ? Développer cette capacité critique, n'est-ce pas l'honneur même d'une éducation digne de ce nom ? N'est-ce pas un apprentissage du contrôle rationnel de ses croyances, sur le modèle juridique dont il a été question précédemment, qu'il convient d'encourager chez les élèves ? Pour l'épistémologue des vertus, la réponse est négative. Voici ce que dit, par exemple, Christopher Hookway :

Les théories des vertus nient que la régulation de la recherche soit entièrement conduite par la réflexion : les traits de caractère, les habitudes et les aptitudes peuvent réguler les recherches et les délibérations même si nous n'avons pas accès à la manière dont elles le font²⁰.

Les épistémologies des vertus défendent la thèse selon laquelle l'éducation consiste moins à donner des règles de contrôle de nos croyances qu'à encourager l'acquisition de dispositions émotionnelles qui forgent le « caractère épistémique » d'une personne. Si les émotions cognitives, pour peu qu'elles soient appropriées, sont des modes de perception de valeurs épistémiques objectives, alors encourager leur acquisition constitue la finalité même de l'éducation scolaire.

Certaines éthiques sont hostiles aux émotions. Elles les considèrent comme des « passions », et elles les tiennent pour responsable de notre immoralité pour autant qu'elles ne sont pas maîtrisées par la raison. Chez Kant, la raison énonce une maxime sous la forme d'un impératif catégorique d'universalisation possible de notre action. Les sentiments moraux, s'ils jouent bien un rôle, restent sous la domination de la raison pure. Dans l'éthique des croyances, on retrouverait une telle conception qui entend édicter des règles de la pensée rationnelle. Par exemple, on exigera que le degré de croyance soit proportionnel au degré d'évidence. Comment pourrait-on confier la légitimation d'une croyance à ce qui apparaît comme un sentiment subjectif et trompeur d'appréhension émotionnelle de la valeur des objets épistémiques ? Mais une éthique des croyances mettant l'accent sur les émotions cognitives affirme que la légitimation des croyances passe moins par des règles universelles que par l'acquisition des vertus épistémiques. Comme l'éthique des vertus, c'est en termes de caractère des personnes et non d'application de règles universelles qu'elle comprend l'attitude adéquate. En ce sens, les émotions cognitives sont des aspects décisifs de la vie épistémique. Leur acquisition paraît indispensable aussi bien au perfectionnement de soi qu'au bien-être d'une communauté intellectuelle.

L'éducation scolaire peut ainsi être comprise comme l'inculcation de dispositions épistémiques appropriées. Éduquer reviendrait à induire les émotions cognitives appropriées (ou « convenables », si l'on veut). On peut supposer que cela se fait en partie par imitation : ce sont les émotions du pédagogue qui forment celle de l'élève. Les réactions émotionnelles du premier définissent un *modèle* pour le second. Dès lors, l'enthousiasme à l'égard des plus belles réussites dans ce que l'on enseigne, le dégoût pour toutes les formes d'approximations, de trucages, de brio creux, de faux-semblant, cela joue un rôle

fondamental et indispensable dans l'apprentissage intellectuel. Si l'on parle souvent de la motivation des élèves pour le travail scolaire, et de la façon dont on peut la développer, la motivation des professeurs (l'enthousiasme pour ce qu'ils enseignent) ne doit pas être négligée.

Sursum corda

Je voudrais en dire un peu plus au sujet de l'attitude intellectuelle du vertueux épistémique, qui ressent des émotions cognitives appropriées. Pour cela, je passerai par l'évocation d'un aspect de la tradition anselmienne en philosophie de la religion.

Lors d'une messe catholique, mais aussi dans d'autres cultes chrétiens, le dialogue qui débute la prière eucharistique comprend la formule dite par le prêtre : « Élevons notre cœur », à laquelle les participants répondent : « Nous le tournons vers le Seigneur ». Dans la tradition anselmienne, il convient de croire afin de comprendre – « *credo ut intelligam* » est une formule du *Proslogion* de saint Anselme. Cela donne une signification à la formule « Sursum corda ». L'incroyant dispose exactement des mêmes données empiriques et rationnelles que le croyant, il est, de bonne foi, si je puis dire. Mais il ne comprend pas *parce qu'il ne croit pas*. C'est que la compréhension suppose une attitude qui n'est pas strictement intellectuelle. À défaut, les raisons restent lettre morte. Pour saint Anselme, la raison est capable d'une forme de connaissance de Dieu, mais cela suppose que nos facultés cognitives y soient correctement disposées.

Il est frappant de constater que deux personnes, intelligentes et informées, parviennent quelquefois à des conclusions extrêmement différentes. Ce phénomène est fréquent dans les domaines de la politique, de la philosophie, des sciences humaines, et de la religion bien sûr. On peut être tenté d'en conclure que la « subjectivité » y est particulièrement importante et qu'elle déforme la vision des choses, s'il ne s'agit pas d'aveuglement volontaire. Paradoxalement, cette analyse, aujourd'hui généralement utilisée contre la croyance religieuse, a vraisemblablement une origine théologique. C'est la laïcisation de la thèse selon laquelle le péché originel aurait eu un effet noétique décisif, nous empêchant de voir correctement les

choses, c'est-à-dire d'entretenir la relation appropriée au Créateur. Ainsi, cela pourrait être l'incroyant qui serait aveuglé par le péché, dont l'effet est d'abord l'orgueil intellectuel. Il est bien évident que lorsque le Christ dit que les aveugles verront, il ne s'agit pas seulement de guérisons miraculeuses de mal voyants, mais d'une modification de notre vision des choses par la Grâce. Certes, aujourd'hui beaucoup pensent que ce sont au contraire les croyances religieuses qui déforment notre vision des choses. Richard Dawkins dit même que la croyance religieuse est un « virus de l'esprit ». On n'en décidera pas ici. Ce qui m'importe est un certain accord. Car, finalement, que l'on soit croyant ou non, pour les deux conceptions opposées il convient d'être dans une certaine disposition d'esprit pour que les choses nous apparaissent correctement. Autrement dit, la rationalité n'est pas seulement une affaire de justification épistémique, mais comprend, de façon décisive, un aspect disons *pragmatique*. Nous devons « élever notre cœur », en adoptant ainsi une attitude intellectuelle appropriée à l'appréhension des raisons. Le changement intellectuel pourrait être, disons, une *conversion épistémique*.

Si j'ai pensé utile d'évoquer la formule « Sursum corda », c'est qu'il s'agit bien du *cœur*, au sens d'émotions appropriées à la compréhension de ce qui est proposé à un élève dans l'éducation scolaire. S'il ne ressent pas ce qui convient à l'égard des objets épistémiques qui font l'objet de l'enseignement, sa compréhension est entravée, voire impossible. Il est exactement dans cette situation de l'incroyant qui se demande si son ami croyant va tout à fait bien quand il affirme qu'il y a un seul Dieu en trois personnes, quand il prie la Vierge Marie ou s'agenouille devant le Saint Sacrement. Il est possible que, pour un élève, l'essentiel de l'enseignement scolaire reste lettre morte à défaut des émotions cognitives appropriées. Si elles permettent la perception de la valeur des objets épistémiques, alors l'élève qui en est dépourvu, ou dont les émotions seraient inappropriées, est incapable d'appréhender ce qu'ils valent, comme l'incroyant face aux arguments théistes, ou le croyant face à l'évidence que Dieu n'existe pas. En présence des mêmes objets épistémiques, il n'en perçoit pas la valeur, et surtout il est incapable d'y prendre la sorte d'intérêt vivant impliquant des émotions.

On peut ainsi distinguer deux sens, fort et faible, du terme « connaissance ». Au sens fort, la connais-

sance implique de croire en ressentant des émotions à l'égard de ce qui est connu. Au sens faible, la connaissance n'implique même pas la croyance, mais une acceptation utilitaire. Un élève peut savoir au sens faible. L'évaluation de ses connaissances ne laissera pas nécessairement transparaître qu'il sait, mais au sens faible, tout comme elle fait difficilement reconnaître qu'un élève sait, mais au sens fort. Je crains même que certaines organisations des études n'encouragent que la connaissance au sens faible et n'exigent rien d'autre. Pourtant, dans la perspective de la métaphysique de la personne solidaire de l'épistémologie des vertus, la différence entre le sens fort et le sens faible de la connaissance est considérable. Dans une connaissance au sens faible, nous ne sommes pas perfectionnés par le savoir, nous ne réalisons pas notre nature. La connaissance ne fait rien pour nous, sinon nous adapter socialement. Une éducation scolaire devrait rendre possible une connaissance au sens fort.

Dans l'éducation scolaire, les objets épistémiques sont, pour une grande part, liés à la personne même de l'enseignant, qui se trouve être l'intermédiaire indispensable à leur accès. Je n'ose pas dire liés à la personne du « maître », mais c'est le mot qui conviendrait, en nous renvoyant à son usage dans le *De Magistro* de saint Augustin ou de saint Thomas. L'une des émotions appropriées est la confiance (voir Origgi, 2008). Nous sommes souvent dans des situations où nous devons faire confiance. Par exemple, le chirurgien nous dit qu'il va nous opérer, que c'est indispensable. Bien sûr, nous pouvons nous renseigner sur ce qu'il vaut comme chirurgien et évaluer en gros son sérieux. Mais nous avons confiance ou non, et tous les renseignements pris ne sont pas suffisants pour qu'on ait une certitude dans un sens ou dans l'autre. La confiance consiste ici à croire sans que les raisons ne soient jamais complètes. On continue donc à pouvoir nous dire : « Oui, mais tu es sûr de lui ? ». En répondant : « Oui, je suis sûr », nous indiquons alors notre confiance, et non pas que nous possédons des raisons complètes. Et parfois, alors même que les états de service du chirurgien sont excellents, nous n'avons pas confiance et refusons l'opération. La confiance est un sentiment à l'égard d'une personne, une émotion positive. Dans le cas qui nous préoccupe, nous devons attendre de l'élève une attitude qui consiste à *ressentir* de la confiance à l'égard de l'enseignant, tout comme on peut avoir

confiance dans un chirurgien. Il convient que l'élève ait le sentiment que l'enseignant est bienveillant, et que bien sûr ce soit le cas. La perception de la valeur des objets épistémiques passe en partie par la perception de la valeur même de la personne morale de l'enseignant comme *source* de la connaissance. Cette confiance est une *vertu* grâce à laquelle il peut être enseigné.

Je serais bien en peine de dire *comment* cette vertu peut se former chez l'élève, au sens de donner une recette de son apparition. Cependant, je suppose que la valeur de la personne morale de l'enseignant comme source de la connaissance est *la cause* nécessaire, même si elle n'est pas suffisante, de l'acquisition de cette vertu de confiance. Il convient aussi vraisemblablement qu'un contexte favorable encourage l'élève à attendre de l'enseignant qu'il possède des vertus auxquelles l'acquisition de la confiance est une réponse appropriée. Dès lors, de même qu'une épistémologie des vertus fait de la connaissance ou de la croyance garantie l'effet des vertus épistémiques, une « pédagogie des vertus » ferait de la réussite éducative l'effet des vertus épistémiques que le maître et l'élève développent *ensemble*.

Conclusion

Dans la lignée d'une épistémologie des vertus, l'éducation ne viserait pas, ou pas seulement, à donner des moyens de contrôle par une sorte d'attention critique à l'égard de nos contenus mentaux, mais à favoriser le développement des habitudes et des dispositions émotionnelles garantissant une attitude intellectuelle appropriée. Si nos croyances ne sont pas volontaires, il convient d'avoir des dispositions favorisant l'acquisition de croyances rationnelles et épistémiquement garanties. Ce sont les vertus épistémiques en tant que motivations à l'égard des biens cognitifs. Il s'agit aussi d'une disposition à se tourner vers l'enseignant afin de recevoir l'enseignement de façon ouverte et positive. Une activité cognitive réussie contribue à la fin naturelle de la vie humaine, même si ce n'est peut-être pas autant ou au même titre qu'une vie morale réussie. C'est ce programme que fixe à l'éducation une épistémologie des vertus : développer les vertus par lesquelles se réalise notre nature. L'épistémologie des vertus donne aussi un cadre théorique à ce que nous avons tous pu constater : si

l'élève ne ressent pas des émotions cognitives à l'égard de ce qui lui est enseigné et une confiance dans le maître, alors l'éducation scolaire court à l'échec ou se

transforme en simple formation technique sans valeur cognitive et, bien sûr, sans réalisation de soi par l'acquisition des vertus épistémiques.

NOTES

1. Voir d'autres travaux sur le même sujet: Pouivet, 2003, 2004, 2006a, chap. II (L'épistémologie des vertus), 2006b, 2006c, 2007.
2. Voir Dutant et Engel, 2005.
3. Voir Anscombe, 1958.
4. C'est au moins ce que je comprends comme des impasses (Pouivet, 2008). Pour un jugement moins sévère, voir Engel (2007).
5. À mon sens, la meilleure théorie du fiabilisme se trouve chez Plantinga (2003), même s'il n'utilise pas couramment ce terme.
6. Ce qui revient à une défense du sens commun, telle qu'on la trouve chez un philosophe des Lumières écossaises comme Thomas Reid, et dans toute la tradition du sens commun. Voir Boulter, 2007.
7. Comme c'est le cas de Sosa (1991, 2007). Sosa est en général considéré comme un des principaux défenseurs d'une épistémologie des vertus – et le revendique. Selon ma définition, Sosa n'est cependant pas vraiment un épistémologue des vertus.
8. Je dis « à mon sens », parce que je suis conscient que cela ne va pas de soi pour certains philosophes présentés comme des épistémologues des vertus et qui n'accepteraient pas une métaphysique de la personne inspirée de saint Thomas, comme je le fais là.
9. Malgré tout l'intérêt du livre de Roberts et Jay Wood (2007), ils commettent une erreur qui tend à se généraliser dans l'épistémologie de vertus. On prend une vertu morale et on la qualifie d'« intellectuel (le) ». On ajoute quelques exemples, et le tour est joué. Par exemple, Roberts et Jay Wood présente comme du courage intellectuel, de publier et de diffuser ses idées malgré la répression politique, religieuse, anti-religieuse (p. 76). Mais il s'agit alors de courage *moral* et non intellectuel. Un tel procédé fait tomber sous le coup des critiques adressées par C. Tiercelin (2005, p. 309), celle d'une paresse intellectuelle, pour le coup, face au défi que constitue le scepticisme, et dont son remarquable livre témoigne, en revanche, du courage intellectuel qu'il convient d'avoir pour l'affronter sérieusement.
10. Cité in Kenny, 1995, p. 174.
11. Sur cette distinction évidemment capitale pour distinguer une technologie éducative et une éducation à proprement parler, voir MacIntyre, 1997, chap. 14 (La nature des vertus).
12. James, 1916.
13. Scheffler, 1991.
14. Il existe des désaccords à cet égard. Mais il me semble que cette thèse est en gros correcte et que les cas cités d'émotions non épistémiques sont toujours très particuliers. La caractérisation de l'émotion proposée ici en cinq aspects ne prétend pas entrer dans les débats nombreux qui ont cours en ce moment.
15. *Éthique à Nicomaque*, VI, 1143 b 12. D'autres textes pertinents dans le même sens: 1109 b 18-23, 1149 a 29 *sqq.*
16. *Ibid.*, II, 1106 b 21-23.
17. Il existe une controverse au sujet du caractère cognitif des émotions. Une théorie cognitive accepte la conception d'origine stoïcienne identifiant les émotions à des jugements. Je ne me prononce pas ici en général sur la question de savoir si les émotions sont ainsi réductibles à des jugements, mais je considère que cette conception est adéquate dans le cas des émotions cognitives lorsqu'il s'agit de déterminer la valeur épistémique d'un objet épistémique.
18. Tappolet, 2000, p. 167.
19. Aristote, *Éthique à Nicomaque*, 1104b 11-12 (ma traduction).
20. Hookway, 2006, p. 290.

RÉFÉRENCES

- Anscombe, G.E.M. (1958). Ethics, Religion and Politics, *Collected Papers*, vol III. Oxford : Blackwell, 1981.
- Aristote, *Éthique à Nicomaque*. (2004). Tr. fr. R. Bodéüs. Paris : GF-Flammarion.
- Axtell, G. (ed). (2000). *Knowledge, Belief, and Character. Readings in Virtue Epistemology*. Lanham : Rowman & Littlefield Publishers.
- Boulter, S. (2007). *The Rediscovery of Common Sense Philosophy*. London : Palgrave MacMillan.
- Deonna, J. A et Teroni, F. (2008). *Qu'est-ce qu'une émotion ?* Paris : Vrin.
- DePaul, M. et Zagzebski, L. (ed). (2003). *Intellectual Virtue. Perspectives from Ethics and Epistemology*. Oxford : Clarendon Press.
- Dutant, J. et Engel, P. (ed.). (2005). *Philosophie de la connaissance : croyance, connaissance et justification*. Paris : Vrin.
- Engel, P. (2007). *Va savoir ! De la connaissance en général*. Paris : Hermann.
- Fairweather, A. et Zagzebski, L. (ed). (2001). *Virtue Epistemology. Essays on Epistemic Virtue and Responsibility*. Oxford : Oxford University Press.
- Gettier, E. (1963), in Dutant, J. et Engel, P. (ed.). *Philosophie de la connaissance : croyance, connaissance et justification*. Paris : Vrin, 2005.
- Greco, J. (2002). Virtues in Epistemology, in P. Moser (ed), *Oxford Handbook of Epistemology*. Oxford : Oxford University Press.
- Hookway, C. (2006). Comment être épistémologue des vertus, in *Les cahiers philosophiques de Strasbourg*, n° 20 (tr. fr. C. Hornung).
- Hursthouse, R. (1999). *On Virtue Ethics*. Oxford : Oxford University Press.
- James, W. (1916). Le sentiment de rationalité, in *La volonté de croire*. Tr. fr. L. Moulin. Paris : Flammarion, s.d.
- Kenny, A. (1995). *Frege*. Harmondsworth : Penguin Books.
- MacIntyre, A. (1997). *Après la vertu*. Tr. fr. A. Bury. Paris : Presses Universitaires de France.
- Origgi, G. (2008). *Qu'est-ce que la confiance ?* Paris : Vrin.
- Plantinga, A. (1993). *Warrant and Proper Function*. Oxford : Oxford University Press.
- Pouivet, R. (1997). *Après Wittgenstein, saint Thomas*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pouivet, R. (2003). *Qu'est-ce que croire ?* Paris : Vrin.
- Pouivet, R. (2004). Les vertus intellectuelles et la philosophie, in J.-P. Cometti (ed), *L'éthique de la philosophie*, Paris : Éditions Kimé.
- Pouivet, R. (2006a). *Le réalisme esthétique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pouivet, R. (2006b). Pourquoi les hommes ont-ils besoin des vertus épistémiques ?, in *Les cahiers philosophiques de Strasbourg* 20 (Le retour des vertus intellectuelles), 143-178.
- Pouivet, R. (2006c). Aesthetics Virtues and the Beauty of the World, in A. Sigurjonsdottir et O. P. Jonsson (ed), *Art, Ethics and Environment*. Newcastle : Cambridge Scholars Press.
- Pouivet, R. (2007). Croyances religieuses et vertus épistémiques, in D. Müller, M. Sherwin op, N. Maillard, C.S. Titus (ed), *Sujet moral et communauté*. Fribourg : Academic Press.
- Pouivet, R. (2008). De la connaissance en général et des vertus épistémiques en particulier, in *Critique* 731.
- Roberts, R.C. et Jay Wood W. *Intellectual Virtues. An Essay in Regulative Epistemology*. Oxford : Oxford University Press.
- Scheffler, I. (1991). *In Praise of the Cognitive Emotions*. London & New York : Routledge.
- Sosa, E. (1991). *Knowledge in Perspective*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Sosa, E. (2007). *A Virtue Epistemology*. Oxford : Clarendon Press.
- Tappolet, C. (2000). *Émotions et valeurs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Tiercelin, C. (2005). *Le doute en question*. Paris & Tel Aviv : Éditions de l'éclat.
- Zagzebski, L. (1996). *Virtues of the Mind*. Cambridge : Cambridge University Press.