

Le développement d'habiletés d'ordre logique au coeur de la formation universitaire — *la méthode des 88 clefs*

Résumé

Les programmes universitaires de premier cycle visent à transmettre certaines connaissances ou habiletés de haut niveau propres à une discipline ou à un champ professionnel. Mais ils visent aussi certains objectifs qui concernent directement ou indirectement diverses habiletés à appréhender de nouvelles connaissances ou à organiser et à exprimer les connaissances déjà acquises. Cependant, ces objectifs sont souvent négligés dans les programmes d'études. C'est pourquoi l'auteur du présent article propose l'utilisation d'une méthode qui permet à un enseignant de contribuer significativement à la formation de ses étudiants sur le plan de l'organisation et de l'expression de la pensée en même temps qu'il les forme sur le plan disciplinaire ou professionnel. Il s'agit de la *méthode des 88 clefs pour annoter les textes des étudiants et des étudiantes*.

Abstract

Transmission of certain kinds of advanced knowledge or abilities is the aim of undergraduate studies. But it also aims at imparting the ability to acquire new knowledge or to organize and express properly knowledge already acquired. Nevertheless, the transmission of these latter abilities is often neglected. That is why this paper proposes the use of a method which enables a teacher to help his students to develop these further abilities, while transmitting the knowledge or abilities proper to their discipline or professional field. That is the method of the 88 keys for annotating students' papers.

Introduction¹

Chaque programme d'études universitaire vise de toute évidence à transmettre certaines connaissances ou habiletés de haut niveau propres à une discipline ou à un champ professionnel. Mais la formation universitaire vise aussi certains objectifs qui, tout en le présupposant, transcendent le cadre disciplinaire ou professionnel. En effet, on attend par exemple d'un bachelier² qu'il soit capable de percevoir les limites de sa discipline ou de son champ d'études et qu'il soit capable de les situer par rapport à d'autres disciplines ou champs d'études connexes; on veut qu'il ait acquis la capacité de penser de nouveaux sujets de manière autonome et rigoureuse et qu'il soit capable d'entretenir des rapports féconds avec des spécialistes formés en d'autres domaines; enfin, on souhaite qu'il sache exprimer par écrit ce qu'il connaît, avec simplicité, précision et cohérence³.

Or, il n'est pas toujours évident que les programmes d'études arrivent à former des spécialistes qui ont toutes ces habiletés, ou qui les ont à un degré que l'on serait en droit d'attendre de la part de diplômés du premier cycle. C'est là du moins une critique adressée aux universités par certains observateurs extérieurs aussi bien que par les membres de diverses commissions d'études mises sur pied notamment par les universités mêmes⁴.

¹ Je me permets ici, avant d'entrer dans le vif du sujet, de remercier mon collègue et ami Denis Rhéaume, professeur à l'INRS. Ses commentaires sévères et pénétrants m'ont beaucoup aidé à terminer à ma satisfaction le présent article.

² ... et de toute bachelière, etc.

³ De tels objectifs sont clairement énoncés par exemple dans la *Politique des études de 1er cycle de l'Université du Québec* (voir le chapitre 2.1.5) et dans le *Règlement du premier cycle de l'Université Laval* (voir les sous-sections I-1 et I-6).

Les politiques ou règlements de ces universités incluent également des objectifs ayant trait à la formation de la personne en tant que citoyen : on parle par exemple de développer chez le diplômé une sensibilité à l'éthique et aux conséquences sociales de son action. On pourrait aussi rattacher à ce chapitre la question du sens critique.

⁴ Voir par exemple l'*Avis de la Commission des études sur la formation personnelle*, Université Laval, 14 novembre 1997, p.1-2. Voir aussi le *Rapport de la Commission d'orientation de l'Université Laval*, mars 1998, p.21-22.

Ces idées sont également très clairement énoncées dans le document *Les États généraux sur l'éducation, Exposé de la situation*, MEQ, 1995-1996, p.54 et dans le *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, MEQ, 1996, p.31-32.

Le document de consultation déposée par la ministre québécoise de l'Éducation en 1998 (*L'université devant l'avenir : perspectives pour une politique gouvernementale à l'égard des universités québécoises*) se fait aussi très explicite au sujet de ces lacunes de la formation au premier cycle. Voir en particulier les pages 29 et 34-35.

Voir enfin l'essai de Laurent Laplante, *L'université : questions et défis*, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988, p.85-86.

Le présent article veut éclairer le sujet en montrant que le développement de diverses habiletés d'ordre logique serait susceptible de contribuer significativement à l'atteinte de tels objectifs. Il ne propose pas cependant de corriger la situation en incluant tout bonnement dans chaque programme d'études un cours centré sur le développement de ces habiletés. Cette approche nous semble trop partielle; elle soulève aussi diverses difficultés qui expliquent en partie pourquoi on fait si peu en cette matière alors que plusieurs intervenants, à tous les niveaux, et depuis longtemps, attirent l'attention sur ces problèmes et demandent divers changements. Nous proposons plutôt d'utiliser dans les cours disciplinaires ou professionnels une méthode que nous avons développée et qui a été expérimentée depuis deux ans par plusieurs professeurs et dans plusieurs programmes : *la méthode des 88 clefs pour annoter les textes des étudiants et des étudiantes*. Comme nous le verrons, cette méthode semble répondre au besoin évoqué sans comporter les inconvénients des autres approches.

L'acquisition d'habiletés d'ordre logique : un objectif important mais négligé de la formation universitaire

Remarquons d'abord qu'à côté des objectifs énoncés plus haut, les règlements ou politiques du premier cycle de plusieurs universités comportent, de façon plus ou moins explicite, une référence à l'acquisition de compétences d'ordre logique¹. On fait mention de capacités approfondies d'analyse et de synthèse; on y parle de cohérence du discours, de discipline de l'esprit, de pensée critique — toutes des notions ou des habiletés d'ordre proprement logique.

Mais on pourrait être plus explicite et énoncer un certain nombre d'habiletés qui sont à ranger sous ce terme et qui devraient manifestement faire partie d'une formation universitaire complète. Ainsi :

- Une personne terminant un baccalauréat devrait être capable d'ordonner facilement et systématiquement les connaissances qu'elle acquiert d'une même réalité; elle devrait savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire et classer au bon endroit ce qui vient avant ou après, ce qui est un fait et ce qui est une hypothèse, ce qui est une cause et ce qui est un effet.
- Elle devrait avoir pris l'habitude en abordant une nouvelle étude ou en commençant une recherche, de définir les objets considérés; et surtout, elle devrait être capable de le faire correctement.
- Elle devrait être capable d'identifier une définition ou un argument circulaire, un énoncé ambigu, une affirmation gratuite, une contradiction cachée, un sophisme.

¹ Cela est très clair dans les passages de la *Politique des études de 1er cycle de l'Université du Québec* et du *Règlement du premier cycle de l'Université Laval* déjà donnés en référence.

- Elle devrait pouvoir distinguer un indice faible d'une preuve rigoureuse et une simple opinion d'une connaissance fermement établie; par suite, elle ne devrait pas être dupe et prendre l'un pour l'autre.
- Enfin, elle devrait pouvoir exprimer par écrit ce qu'elle connaît, avec simplicité, précision et cohérence.

De telles habiletés devraient être acquises ou développées au cours d'une formation universitaire, ne serait-ce que parce qu'elles aident à apprendre. Il est bien connu en effet que l'on n'apprend pas simplement en empilant les connaissances, mais en les structurant¹. Or, pour cela, il faut être capable de faire (consciemment ou non) diverses distinctions et analyses d'ordre logique. C'est pourquoi un spécialiste possédant une bonne formation en logique a de bonnes chances d'être un meilleur spécialiste — c'est-à-dire une personne qui connaît beaucoup de choses précisément mais qui, surtout, a une tête bien faite, une tête remplie de connaissances bien organisées, une tête consciente de la portée et des limites de ce qu'elle connaît.

Mais un spécialiste capable de faire facilement les opérations d'ordre logique énumérées précédemment est aussi une personne qui a plus de facilité à aborder de nouveaux sujets avec rigueur; par le fait même, elle est mieux préparée à poursuivre par elle-même sa formation et elle a plus de facilité à comprendre le langage ou les préoccupations des gens formés en d'autres disciplines ou champs d'études.

Enfin, une formation en logique est sans doute ce qui peut contribuer le plus à rehausser la qualité de l'expression écrite — qui fait défaut à plusieurs diplômés. En effet, s'il est parfois si difficile d'exprimer une idée par écrit de manière claire, précise et cohérente, ce n'est pas tellement parce qu'on a des difficultés avec l'orthographe ou la grammaire ou qu'on a un style très pauvre. Le problème principal est généralement plus profond; il trouve sa racine dans une pensée mal organisée².

Certes, une formation d'ordre logique n'est pas une panacée — la suite de notre texte le manifesterait amplement. Il n'en demeure pas moins qu'elle constitue presque un préalable à l'acquisition méthodique et approfondie d'un quelconque savoir spécialisé, qu'elle aide à percevoir les limites de sa discipline ou de son champ d'études, qu'elle facilite les échanges entre spécialistes et que, finalement, elle améliore la qualité de l'expression écrite.

Ceci dit, il est assez évident d'une part que les habiletés d'ordre logique mentionnées plus haut ne sont pas déjà suffisamment maîtrisées par la majorité des étudiants et étudiantes qui

¹ Voir à ce sujet l'ouvrage d'Albert Boulet, Lorraine Savoie-Zajc et Jacques Chevrier : *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, PUQ (collection Enseignement supérieur), 1996, p.134-135.

² C'est une idée que nous avons développée dans notre ouvrage *Logique et expression de la pensée*, publié chez Gaëtan Morin éditeur en 1997.

arrivent à l'université : les 10 heures de logique prévues aux programmes du collégial ne sauraient suffire. Mais, d'autre part, ces habiletés ont assez peu de chance d'être mieux maîtrisées à la fin d'un programme de premier cycle étant donné que, dans les faits, assez peu de moyens sont pris pour les développer.

On enseigne en général la chimie, l'histoire de l'art, la sociologie, ou toute autre discipline ou champ d'études sans prendre le temps de discuter des défauts d'une définition suggérée par un auteur étudié, sans mettre en évidence l'ambiguïté d'un énoncé trouvé dans un texte, sans manifester l'équivocité d'un mot qu'on y rencontre, sans critiquer les prémisses ou la forme de son argumentation. Par ailleurs, on ne commente pas, ou si peu, les textes des étudiants à l'un ou l'autre de ces titres. On ne leur demande jamais, ou presque jamais, de récrire un texte parce que, par exemple, certains termes importants n'étaient pas définis, parce que le sujet était mal amené dans l'introduction, parce que le sujet annoncé ne correspondait pas à ce qui était effectivement traité par la suite, parce que la ou les conclusions dépassaient ce qui serait permis par les faits et les principes posés dans le développement, etc. On ne fait pas de telles remarques ou requêtes, hormis quelques exceptions, parce qu'on n'en a pas la compétence, ou pas le temps, parce que le programme est trop chargé, parce qu'on n'a pas de méthode adéquate pour le faire, parce que les habiletés concernées sont supposées être déjà acquises, parce qu'on laisse ça aux autres professeurs ou cours en pensant, généralement à tort, que les autres le font. Ainsi, les cours directement liés à la discipline ou au champ d'études sont rarement l'occasion de considérations d'ordre logique et assez peu de programmes comportent un quelconque cours qui s'occuperait spécifiquement de ces questions — et cela à peu près pour les mêmes raisons : pas de temps, pas d'espace. Mais, par ailleurs, on s'imagine que les étudiants qui terminent leur baccalauréat auraient dû développer ces habiletés. Cela, à notre avis, relève de la pensée magique.

Une solution partielle

Il faudrait sans doute inclure dans les programmes au moins un cours centré sur le développement de ces habiletés¹. Cette approche soulève cependant diverses difficultés ou oppositions.

D'abord, les cours directement liés à la discipline ou au champ d'études et les cours de formation générale sont perçus par plusieurs comme visant des objectifs qui s'opposent. Pour plusieurs, la place accordée dans un programme à un cours de formation générale, c'est toujours et irrémédiablement une place enlevée à un cours important pour le

¹ Le cours *Principes de logique* (phi-16149) offert par la Faculté de philosophie de l'Université Laval est un bon exemple de cours axé directement sur l'acquisition ou le développement de telles compétences. — Malheureusement, malgré la bonne réputation dont jouit ce cours, seulement quelques programmes professionnels ou disciplinaires l'ont inclus dans leur banque de cours obligatoires ou de cours à option.

programme et c'est par conséquent la source potentielle d'une lacune dans la formation spécialisée des étudiants concernés¹.

Or, cela est en partie vrai : il y a sans doute un conflit entre les cours de spécialité et les cours de formation générale lorsqu'on pense à des cours d'anglais, d'informatique, d'histoire, d'administration, etc. Mais nous croyons que le temps qu'un étudiant ou une étudiante investit dans un cours de logique pour connaître et pour apprendre à manipuler les outils généraux de la pensée ne peut en aucune façon se solder par une lacune dans sa formation spécialisée. C'est tout le contraire : une personne qui sait penser et qui a développé des habiletés qui l'aident à apprendre ne peut être qu'un meilleur étudiant dans sa spécialité et, en fin de compte, un meilleur spécialiste. C'est pourquoi il nous paraît souhaitable que chaque programme comporte — parmi ses *cours à option*, ou dans une liste de *cours au choix* fortement recommandés — au moins un cours donnant l'occasion d'être mis en contact avec certaines notions fondamentales en logique et, surtout, donnant l'occasion d'appliquer de telles distinctions à un niveau proprement universitaire².

Nous savons cependant que l'inclusion dans les programmes d'un cours de logique, aussi bon soit-il, est ou serait une solution seulement partielle. L'atteinte adéquate des objectifs de formation touchant la maîtrise d'habiletés d'ordre logique suppose en effet deux conditions qui, en général, ne sont pas réunies :

Il faut d'abord que le besoin d'habiletés d'ordre logique soit évident à l'intérieur même des cours disciplinaires ou professionnels.

Sans cela, l'étude de notions et d'outils d'ordre logique faite dans un éventuel cours dédié à ces sujets est perçue par les étudiants et étudiantes comme une parenthèse dans leur formation spécialisée, comme une considération étrangère, supplémentaire et plus ou moins accessoire.

Mais surtout, il faut que ce qui est enseigné dans un cours de logique soit poursuivi et mis en pratique dans les cours disciplinaires ou professionnels.

Un étudiant peut difficilement acquérir la maîtrise d'une habileté d'ordre logique si le besoin d'une telle maîtrise n'est pas évident à l'intérieur même des cours disciplinaires ou

¹ Parfois, on se décharge tout simplement du problème en décrétant que l'acquisition des connaissances générales de cet ordre et le développement des habiletés considérées relèvent des niveaux inférieurs et, par conséquent, n'ont pas leur place à l'université. Voir à ce sujet les observations pertinentes de Laurent Laplante, *op. cit.*, p.97.

² Il est à noter que nous ne suggérons pas de rendre obligatoire un tel cours : nous soutenons simplement qu'un cours de logique de niveau universitaire devrait être fortement recommandé à ceux et celles qui ne sont pas capables de faire les distinctions d'ordre logique que l'on peut attendre d'un étudiant ou d'une étudiante du premier cycle.

professionnels et si ce qui a été commencé à ce sujet dans un cours de logique n'est pas prolongé dans les cours disciplinaires ou professionnels. Autrement, c'est comme si on devait faire des cours de ski sans en ressentir le désir ou le besoin et comme si, après quelques leçons, on ne rechaussait plus jamais de skis. Le développement de toute habileté présuppose un besoin et demande que l'activité visée soit répétée souvent, et cela dans des situations réelles.

Ainsi, pour être capable à la fin d'un baccalauréat de définir correctement un phénomène, un objet, un être, il faut savoir au moins sommairement ce qu'est une définition, connaître ses règles, ses défauts possibles, ses diverses formes acceptables; par ailleurs, il faut avoir eu l'occasion, pendant son baccalauréat, d'appliquer ces connaissances dans des matières à l'étude. De même, pour être capable de distinguer les divers niveaux d'argumentation et de ne pas confondre un indice léger avec une démonstration ou un exemple avec une preuve rigoureuse, il faut avoir étudié un peu ce qu'est un argument, connaître ses exigences, ses défauts possibles, ses diverses formes; mais il faut aussi avoir eu l'occasion de faire ces distinctions dans les cours directement liés à la discipline ou au champ d'études, sur des sujets à l'étude.

Mais il y a une autre raison encore de lier intrinsèquement ce qui est étudié dans un cours de logique à ce qui est fait dans les programmes spécialisés. C'est qu'une habileté d'ordre logique fait presque toujours intervenir deux types de considérations : une connaissance d'ordre essentiellement logique, et une connaissance de la matière sur laquelle on l'applique. C'est pourquoi on ne peut pas, du haut de sa chaire de logique, décréter qu'une notion de physique nucléaire ou d'histoire médiévale est mal définie, qu'un argument n'est pas pertinent ou qu'il est mal appuyé — à moins de connaître très bien les sujets en question. À l'inverse, pour faire correctement une telle analyse, il faut être capable d'établir diverses distinctions d'ordre logique et pour cela il est utile d'avoir de bonnes connaissances en logique. Ainsi, on peut dans un cours de logique commencer à étudier quelques principes qui aident à mieux organiser les connaissances que l'on a; mais pour que cette étude débouche sur une réelle maîtrise des habiletés en jeu, il faut que ces habiletés soient pratiquées avec des connaissances réelles et importantes pour l'étudiant visé — c'est-à-dire avec des connaissances liées à la discipline ou au champ d'études en question.

Il est donc essentiel que des considérations d'ordre logique soient présentes dans divers cours directement liés à la discipline ou au champ d'études. Idéalement, en même temps que l'on forme sur le plan disciplinaire ou professionnel, il faudrait donner un enseignement portant spécifiquement sur l'organisation des connaissances et sur leur expression rigoureuse. Mais cela soulève une autre difficulté importante, comme nous le verrons à l'instant.

La difficulté de contribuer au développement d'habiletés d'ordre logique à l'intérieur des cours directement liés à la discipline ou au champ d'études

Contribuer au développement d'habiletés d'ordre logique chez l'étudiant et l'étudiante en même temps qu'on les forme sur le plan disciplinaire ou professionnel peut exiger beaucoup de temps et d'énergie. Il ne suffit pas en effet pour un professeur d'être lui-même un modèle de rigueur et de cohérence; il ne suffit pas non plus qu'un professeur ponctue ses exposés de remarques méthodologiques et de commentaires d'ordre logique portant sur des auteurs ou des doctrines à l'étude.

Certes, il peut être formateur pour un étudiant de voir l'un de ses professeurs faire de savantes distinctions d'ordre logique. Mais ce n'est pas en regardant les forgerons procéder que l'on devient forgeron : c'est plutôt en forgeant soi-même. C'est pourquoi il faut donner aux étudiants l'occasion d'exercer eux-mêmes leurs habiletés d'ordre logique — par exemple lors de leurs exposés en classe et à l'occasion de leur travaux de recherche et de rédaction. Toutefois, cela suppose aussi que, lors de l'évaluation d'un travail, d'un examen ou d'un exposé, le professeur aille au-delà de la simple vérification des éléments de contenus. Il faut par exemple qu'il prenne la peine de rédiger quelques commentaires d'ordre logique en marge des textes des étudiants¹. Mais, outre le temps exigé, cela présuppose des compétences que le professeur n'a pas toujours ou, à défaut, une méthode permettant de le faire facilement et adéquatement.

En effet, tout enseignant universitaire peut certes sentir que quelque chose ne va pas dans un texte; mais il peut avoir certaines difficultés à préciser la nature du problème ou avoir certaines difficultés à l'exprimer par écrit, simplement et rapidement, à l'étudiant visé. C'est pourquoi on se contente souvent, en corrigeant un texte, de mettre un point d'interrogation en marge d'un passage problématique ou un trait ondulé pour dire que quelque chose ne va pas. Malheureusement, cela n'est pas très formateur pour l'étudiant. On lui dit que quelque chose ne marche pas, mais on ne lui dit pas quoi exactement ni pourquoi cela ne marche pas.

Est-ce...

- parce que le lien entre ce qui précède et ce qui suit n'est pas évident?
- parce que l'argument présenté est faible ou manque de nuance?
- parce que le point de vue exprimé n'est pas suffisamment documenté?
- parce que l'idée développée dans le passage en question n'est pas clairement au service de l'idée directrice?

¹ Il peut certainement être utile également de faire oralement des commentaires de cet ordre à la suite d'un exposé d'un étudiant. Mais dans les faits, cela est presque impossible : les paroles s'envolent trop vite! On ne dispose pas du recul nécessaire pour saisir dans un exposé ce qui accroche sur le plan logique.

- parce que le ton est inutilement savant et compliqué? ou trop familier? ou trop rhétorique?
- parce qu'un terme utilisé est équivoque ou trop vague?
- parce qu'une phrase est trop lourde? ambiguë? non grammaticale?
- parce que la précision ou l'explication apportée dans le passage considéré aurait dû venir plus tôt? parce qu'elle nécessiterait un exemple? parce qu'elle aurait besoin d'être davantage développée? parce qu'elle est trop générale?
- parce qu'une citation est mal comprise ou mal intégrée?
- parce qu'une certaine notion n'est pas définie et qu'elle mériterait de l'être?
- parce qu'un point de vue exprimé est en contradiction avec ce qui est dit dans une autre partie du texte?
- parce qu'on est devant une affirmation gratuite?
- parce que l'argument est circulaire?

On voit bien en lisant ces questions inspirées de la liste associée à la méthode des 88 clefs (que nous présenterons plus en détail dans les pages qui suivent) qu'un problème d'ordre logique identifié dans un texte rédigé par un étudiant peut avoir diverses sources et que les problèmes en question peuvent être d'importances inégales. Or, sans plus de précision, sans un commentaire précis et parfois relativement élaboré, un point d'interrogation en marge d'un texte laisse l'étudiant perplexe et, dans l'immense majorité des cas, ce n'est pas pour lui une occasion d'apprendre¹.

Annoter précisément pour faire apprendre

La méthode des 88 clefs pour annoter le texte d'un étudiant ou d'une étudiante a été développée dans les dernières années à la Faculté de philosophie en collaboration avec quelques professeurs rattachés à divers programmes. Elle permet de simplifier ce genre d'interventions tout en les rendant précises et claires et en faisant en sorte qu'elles soient pour l'étudiant le point de départ d'une réflexion qui le conduira à développer une habileté d'ordre logique qui contribuerait à sa rigueur et à son autonomie intellectuelle. Les habiletés en question lui seraient en outre utiles dans son domaine d'études et elles amélioreraient significativement ses compétences en rédaction.

Cette méthode est basée sur une liste de problèmes d'organisation et d'expression de la pensée qu'un professeur peut observer dans un texte rédigé par un étudiant ou une

¹ En parcourant cet échantillon, on voit bien qu'un commentaire d'ordre logique présuppose à la fois une réelle connaissance du sujet touché et de bonnes connaissances en logique — ou à défaut cela demande d'avoir à sa disposition une méthode permettant de guider l'analyse.

étudiante de niveau universitaire. Les problèmes dont il s'agit peuvent se rapporter à la structure des textes rédigés, peuvent être liés plus particulièrement à l'expression de la pensée ou peuvent toucher plus profondément l'organisation ou la précision de la pensée même¹.

Cette liste peut aider un enseignant à voir distinctement divers problèmes se trouvant dans le texte d'un étudiant et peut l'aider à exprimer rapidement et précisément aux étudiants visés la nature des difficultés observées. En lisant le texte, il lui suffit de souligner ou d'encercler un mot, une phrase ou un paragraphe problématique et, en se référant à la liste, d'inscrire en marge du texte la mention codée qui précède chacun des problèmes énoncés dans la liste².

Par ailleurs, la méthode proposée fournit à l'enseignant une manière simple d'orienter ses étudiants vers des informations ou des explications adaptées aux besoins de chacun. En effet, dans le site W3 associé à la méthode, chaque problème énoncé dans la liste est relié à une fiche qui, de façon concise et directe, fait mieux comprendre le problème en question, l'illustre sommairement et explique comment l'éviter à l'avenir. Ainsi, à partir de son texte annoté par un enseignant, un étudiant peut naviguer et aller chercher facilement des informations immédiatement reliées à ses difficultés. Par le fait même, le geste posé par un professeur en signalant à un étudiant certaines difficultés d'ordre logique présentes dans son texte peut avoir un effet tangible tout en étant relativement économique : il n'a pas à écrire un long commentaire en marge du texte et pourtant il oriente l'étudiant vers des informations et des explications précises et détaillées qui peuvent conduire ce dernier à apprendre quelque chose de vraiment important qui répond à un besoin qui lui est propre et actuel.

Cette intervention ponctuelle peut même mener plus loin puisque chaque fiche explicative comprend en outre des références détaillées de lectures supplémentaires permettant de comprendre plus profondément les notions en cause et des références d'exercices (tirés de divers ouvrages de logique, de linguistique ou de méthodologie du travail intellectuel) permettant de développer les habiletés requises³.

¹ On peut avoir la liste complète des 88 clefs en consultant son site Internet, à l'adresse suivante : < <http://www.fp.ulaval.ca/fp/88clefs> >. Cependant, on peut déjà avoir une bonne idée de sa composition en parcourant la série de questions énumérées à la page précédente. On peut aussi se référer à l'extrait de cette liste cité plus bas, sous le titre " Quelques conditions à l'utilisation de la méthode ".

² Par exemple T2g, qui signifie " l'argumentation est circulaire : ce qui est à démontrer est tenu pour acquis dès le départ " ou E6a, " cette citation est inutile ou redondante ".

Évidemment, pour utiliser la méthode il faut distribuer à chaque étudiant et étudiante une copie de la liste détaillée des 88 clefs. Il est bon aussi de prendre en classe 15 minutes pour expliquer la nature de la méthode, les raisons qui motivent un enseignant à l'utiliser ainsi que l'intérêt profond qu'a chaque étudiant à faire identifier les problèmes de cet ordre dans ses travaux écrits.

³ D'ici quelques mois, il sera aussi possible d'accéder directement par Internet à certains de ces exercices.

Ainsi donc, la méthode des 88 clefs permet en premier lieu de faire voir à un étudiant ou une étudiante les problèmes d'ordre logique qui se trouvent dans ses travaux écrits. En second lieu, elle fournit à l'étudiant ainsi sensibilisé des informations qui peuvent l'aider à développer des habiletés visées par certains objectifs généraux du premier cycle mais qui, en général, ne sont pas directement pris en considération dans les objectifs spécifiques des cours disciplinaires ou professionnels.

Une liste méthodique

La liste associée à la méthode des 88 clefs est le résultat d'une recherche en partie empirique : nous avons analysé un nombre considérable de textes rédigés par des étudiants et étudiantes rattachés à divers programmes. Nous avons identifié les difficultés d'ordre logique qu'on y trouvait et noté les commentaires que nous écrivions en marge de ces textes — ou que nous aurions écrits si nous avions eu à corriger ces copies. Cela nous a donné une liste de problèmes typiques.

L'élaboration de la liste est aussi en bonne partie théorique puisque les problèmes identifiés l'étaient en ayant en tête un cadre théorique précis, celui de la logique aristotélicienne, qui distingue trois opérations de l'intelligence — la conception, l'énonciation et le raisonnement. Cela permet de distinguer trois niveaux potentiels de difficultés intellectuelles et toute une série de difficultés particulières puisque chacune de ces opérations s'analyse elle-même en divers éléments pouvant être plus ou moins bien organisés. Il faut noter aussi que le produit de chacune de ces opérations peut être associé aux trois parties du discours que sont le mot (ou le syntagme), la phrase énonciative et le paragraphe. Cela nous a aidé à identifier des problèmes reliés au choix ou à l'utilisation des mots, à la structure des phrases et à l'organisation des paragraphes. Ce cadre théorique a ainsi servi à identifier et par suite à classer les types de difficultés identifiées, à les énoncer clairement et méthodiquement et à les relier à des explications précises et approfondies.

Pourtant, malgré son infrastructure savante, la liste se veut opérationnelle, facile à comprendre pour un professeur ou un étudiant n'ayant aucune connaissance spéciale en logique et en linguistique. En reprenant une formule de Paul Valéry, qui disait qu'un auteur, dans une oeuvre littéraire, doit être comme Dieu dans l'univers — présent partout, mais visible nulle part — nous dirions que la science est présente dans tous les détails de la liste, mais très discrètement.

Le recours à cette liste permet de préciser un vague sentiment que quelque chose ne va pas dans un texte : elle met les mots dans la bouche de celui qui lit un texte et qui y observe certaines difficultés; elle lui permet d'annoter précisément et méthodiquement le texte sans avoir à élaborer un long commentaire.

Y aller à petit pas

Pour utiliser la méthode des 88 clefs et pour rendre réellement service à un étudiant, il n'est pas nécessaire de se donner la mission de tenir compte de toutes les difficultés énumérées dans la liste. Ce serait là une tâche qui pourrait se révéler un peu trop exigeante, du moins en commençant.

Il est préférable d'aborder la méthode d'une manière plus modeste. On peut se contenter, lors d'une première utilisation, de porter attention à une partie seulement des problèmes énumérés dans la liste — par exemple à ceux qui sont plus fréquents dans le domaine en jeu ou pour lesquels on se sent plus à l'aise de faire des remarques. Progressivement, on sera sans doute porté à inclure d'autres considérations, pour finir par tenir compte de la plupart des problèmes énumérés dans la liste — étant entendu par ailleurs qu'un certain nombre de problèmes énumérés peuvent ne jamais se rencontrer dans un type de texte en particulier¹.

Par ailleurs, l'identification des problèmes peut se faire dans un contexte relativement gratuit : on ne sanctionne pas les problèmes observés; on ne fait que les souligner aux étudiants concernés, leur laissant le soin d'en prendre conscience et d'en comprendre la nature, puis, éventuellement, de travailler librement à développer les habiletés qui leur permettraient d'éviter de retomber dans les mêmes difficultés.

L'identification des problèmes peut aussi servir à motiver une partie des points alloués à un texte. Il ne faut pas cependant voir là l'ajout de nouveaux critères, de nouvelles contraintes : la liste permet tout simplement d'évaluer plus précisément une partie de ce que l'on cherche de toute manière à évaluer dans un texte rédigé par un étudiant ou une étudiante. En effet, assez communément, on se demande de façon plus ou moins explicite si le texte évalué est cohérent, si les idées exposées sont bien cernées, bien fondées, bien documentées, si l'argumentation est bien menée, si la conclusion est justifiée. Le recours à la liste permet de considérer ces questions explicitement et systématiquement; elle permet par conséquent d'indiquer clairement à l'étudiant ou l'étudiante la nature des difficultés observées, et cela aisément puisqu'il suffit d'inscrire quelques codes en marge du texte.

Vers un langage commun et des actions se renforçant mutuellement

Un des obstacles importants au développement d'habiletés d'ordre logique à l'université, c'est le fait que chaque enseignant préoccupé par la question a l'impression de faire cavalier

¹ Ceci dit, il faut toujours éviter de garnir le texte d'un étudiant ou d'une étudiante d'une multitude d'annotations tirées des 88 clefs. Cela pourrait être plus décourageant qu'utile. Il est préférable d'attirer son attention sur quelques problèmes précis qu'il pourra se sentir capable de régler en se servant des outils qui sont mis à sa disposition et en y mettant l'effort nécessaire — tout en disant clairement que ces quelques annotations n'épuisent pas tous les possibles. On doit en effet préciser que l'absence d'une annotation ne doit pas être interprétée comme l'absence d'un problème : on ne dit pas tout, ni tout d'un coup. Il peut être bon dans ce contexte de distribuer aux étudiants et étudiantes une liste sur laquelle on a préalablement pointé les items que l'on considère plus particulièrement.

seul et que, par conséquent, ses interventions ont peu de répercussions. Cela est d'autant plus vrai que plusieurs enseignants préoccupés par la question ont développé leur propre manière de faire; ainsi, il est exceptionnel qu'un étudiant rencontre durant son passage à l'université deux ou trois professeurs dont les interventions en cette matière se renforcent mutuellement. Cela serait pourtant hautement souhaitable.

Or, c'est ce que permettrait la liste à la base de la méthode des 88 clefs si elle était utilisée dans plusieurs cours et dans plusieurs programmes et c'est ce qui a motivé en partie le développement de cette méthode : une telle utilisation de la liste des 88 clefs permettrait d'établir un langage commun pour parler de ces choses — que ce soit entre professeurs ou chargés de cours, entre enseignants et étudiants, entre étudiants eux-mêmes, et cela d'un cours à l'autre et d'un programme à l'autre¹. Par le fait même, les efforts à ce niveau entrepris dans un cours, lors d'un trimestre, pourraient se poursuivre dans un autre cours donné par un autre professeur, lors d'un trimestre ultérieur.

On peut alors imaginer la réaction d'un étudiant ou d'une étudiante qui se ferait dire à diverses reprises pendant ses études, et cela par divers professeurs, que ses travaux écrits comportent un certain défaut — un défaut qui était auparavant peut-être remarqué par plusieurs de ses professeurs, mais qui restait caché, ignoré, parce que personne n'avait le mandat de le faire ressortir, ni les outils pour le faire aisément. Cet étudiant ne pourra plus ignorer ce problème et voudra vraisemblablement prendre les moyens pour le corriger — d'autant plus que les moyens qui lui sont suggérés sont relativement modestes : plusieurs carences peuvent très bien être réglées par la lecture de la fiche associée à chaque problème sur le site W3 de la méthode ou par la lecture d'un passage pertinent d'un ouvrage de logique ou de méthodologie du travail intellectuel, et par quelques exercices appropriés².

Nous croyons que la formation au premier cycle pourrait être sensiblement améliorée si les habiletés en question étaient sérieusement prises en considération dans plusieurs cours qu'un étudiant suit pendant ses études et si les interventions des professeurs sur ces matières allaient toutes dans le même sens. C'est toute une culture académique qui s'en trouverait modifiée. En tout cas, il est permis de penser qu'une simple accentuation de cette préoccupation dans quelques cours aurait des répercussions sur l'ensemble des cours.

¹ Ainsi, un étudiant ou un diplômé en chimie aurait un langage commun pour parler à un collègue en histoire ou en management. C'est entre autres par ce biais que des considérations d'ordre logique peuvent contribuer à la polyvalence et à la souplesse intellectuelle des diplômés universitaires.

² Les références que nous assortissons à la liste sont en effet très ciblées. Dans bien des cas, il s'agit de quelques pages d'un ouvrage de logique ou de méthodologie du travail intellectuel et de quelques exercices pertinents. Nous avons voulu éviter de prescrire la lecture de tout un ouvrage de logique, car cela aurait pu être décourageant. On peut espérer cependant qu'après la lecture des quelques pages recommandées, certains étudiants aient envie de regarder plus loin et finissent par tirer un enseignement plus large de leur contact avec cette discipline intellectuelle.

Quelques conditions à l'utilisation de la méthode

Il est clair que l'utilisation de la méthode des 88 clefs requiert un effort supplémentaire de la part de l'enseignant. Elle présuppose qu'on donne aux étudiants et étudiantes l'occasion de rédiger des textes personnels et qu'on soit prêt à faire plus qu'une lecture superficielle de ces textes. En particulier, l'examen des textes produits ne doit pas se limiter à la simple vérification de certains éléments de contenu; on doit regarder aussi l'organisation et l'expression des idées — ce que, de fait, on est toujours supposé faire; la méthode permet simplement de le faire plus précisément et plus méthodiquement. Cet effort n'est cependant pas démesuré si l'on tient compte du besoin considéré et de l'effet escompté¹.

Cela dit, l'essentiel du travail permettant de développer les habiletés considérées se trouve essentiellement du côté de l'étudiant. L'intervention d'un professeur annotant une copie d'un étudiant ne peut constituer qu'un point de départ; néanmoins, cette intervention est souvent stimulante pour l'étudiant puisqu'il reçoit ainsi un diagnostic précis de quelques-unes de ses lacunes, de même qu'une indication de pistes de solution. Il lui reste cependant à s'engager sur le chemin qui lui est indiqué.

L'application de la méthode présuppose, disions-nous, que les étudiants ont quelque peu à rédiger dans le cours visé. Mais les exercices de rédaction dont il est question n'ont pas besoin d'être très élaborés. Plusieurs annotations typiques de la liste peuvent s'appliquer à des textes de quelques paragraphes seulement; il suffit que ces textes soient composés pour exprimer une idée, une analyse ou un point de vue personnel sur un sujet à l'étude. En outre, les textes en question peuvent aussi bien être de type descriptif qu'argumentatif.

Imaginons par exemple² un texte de 15 ou 20 lignes rédigé dans le cadre d'un cours d'éducation physique et visant tout simplement à décrire un type de nage, un exercice d'assouplissement ou les règles d'un sport d'équipe; ou imaginons un texte du même ordre rédigé dans un cours de génie électrique et visant d'une part à justifier explicitement l'application d'une méthode numérique pour décrire un phénomène et d'autre part à expliquer, en mots et en phrases, la procédure à suivre pour appliquer cette méthode. Il s'agit dans les deux cas d'exercices de rédaction relativement simples (mais pas tant que ça), auxquels on ne songe pas souvent à recourir, mais qui sont formateurs et pertinents pour de futurs enseignants ou enseignantes en éducation physique ou pour de futurs ingénieurs ou ingénieures. Les uns comme les autres, de même que tout professionnel, en tout domaine, auront nécessairement à expliquer et à justifier à des non-spécialistes les approches qu'ils proposent.

¹ D'ailleurs, plusieurs professeurs ayant utilisé la méthode à quelques reprises nous ont dit que, une fois familiarisés avec la liste, elle leur avait en fait permis de réduire leur temps de correction. Il faut dire toutefois qu'il s'agissait là de professeurs qui avaient déjà tendance à intervenir sur ce plan, sur les copies des étudiants.

² Les exemples que nous donnons ne sont pas inventés : ils sont tirés de situations réelles.

Or, il est certain que de tels textes pourraient être l'occasion d'annotations du type :

Le ton est inutilement savant et compliqué (E1b)¹.

On cherche trop à persuader alors que le ton ou le style devrait être neutre ou objectif (E1e).

Ce terme (ou cette expression) est vague ou trop général (E2b).

Ce terme est mal choisi ou impropre, ou n'est pas français (E2c).

Cette phrase est ambiguë, maladroite (E3a).

Cette phrase est lourde et contient trop d'idées (ces idées mériteraient d'être exprimées en deux ou trois phrases plus simples) (E3c).

Cette précision aurait dû venir plus tôt (E4).

Ce paragraphe devrait être divisé en deux ou plusieurs paragraphes (E5a).

Un mot-lien (ou un mot-lien différent de celui qui est utilisé ici) serait nécessaire pour guider le lecteur (E6).

Cette notion n'est pas définie (et mériterait de l'être) (P1).

Cette définition est trop large, trop vague (elle pourrait s'appliquer à autre chose) (P2d).

Cet énoncé ou ce développement passe à côté de l'essentiel. Il repose sur une mauvaise compréhension (ou analyse) de la situation, du problème, de la question — ou de ce qui est dit dans les textes qui en parlent (P5).

Cette explication est trop générale (P6a).

On prend pour essentiel (important, pertinent) ce qui est simplement accessoire ou contingent (ce qui n'est qu'un détail assez peu important) (P6d).

Ceci est faux, mal documenté, absurde ou contraire aux faits connus (P8).

Cette idée aurait besoin d'être mieux expliquée, d'être justifiée ou d'être illustrée par un exemple (ou par un meilleur exemple que celui qui est donné) (P13).

La lecture de ces énoncés extraits de la liste associée à la méthode des 88 clefs montre que des textes relativement brefs peuvent néanmoins comporter divers types de difficultés liées à l'organisation ou à l'expression de la pensée. On comprend aussi que ce genre de commentaires placés en marge d'un mot, d'une phrase ou d'un passage du texte d'un étudiant peut avoir des répercussions sur le plan de sa formation intellectuelle — et cela d'autant plus qu'en inscrivant les cotes E1b ou P2d ou quoi que ce soit d'autre en marge d'un mot, d'une phrase ou d'un passage du texte en question, on ne fait pas qu'attirer l'attention sur un certain problème : on donne à l'étudiant ou l'étudiante visé une occasion de réfléchir et on lui indique comment trouver facilement des explications supplémentaires sur le sujet ainsi que des exercices susceptibles de l'aider à corriger son problème.

¹ Nous utilisons ici quelques commentaires typiques extraits de la liste associée à la méthode des 88 clefs. Nous précisons en même temps le code alphanumérique s'y référant.

Conclusion

Plusieurs enseignants, plusieurs observateurs de la vie universitaire et plusieurs employeurs potentiels des diplômés universitaires se plaignent que les bacheliers ne savent pas organiser leurs idées ou qu'ils ont des connaissances spécialisées mais qu'ils ne savent pas les utiliser et les justifier, ni les exprimer par écrit. On dit aussi parfois qu'ils ont de la difficulté à sortir du cadre de leur spécialité ou même simplement de leur formation immédiate. Cette observation n'est cependant pas très étonnante quand on sait le peu de considérations que l'on porte au premier cycle à l'acquisition d'un certain nombre d'habiletés d'ordre logique susceptibles de guider leurs cheminements intellectuels. Il faut dire toutefois que le sujet soulève certaines difficultés importantes.

Pourtant, pour améliorer considérablement la formation des étudiants et des étudiantes sur ce plan, il suffirait vraisemblablement que la maîtrise des habiletés d'ordre logique soit prise systématiquement en considération dans certains cours liés aux objectifs propres à un programme de premier cycle : ces quelques interventions pédagogiques auraient des impacts dans les autres cours et dans l'ensemble de la formation des étudiants et étudiantes, et cela sans qu'on ait eu à instituer une réforme en profondeur de l'enseignement universitaire. Or, la *méthode des 88 clefs pour annoter le texte d'un étudiant ou d'une étudiante* permettrait de faire un pas important en ce sens, et ce à peu de frais.

Certes, l'utilisation de cette méthode ne règle pas tous les problèmes et ne comble pas toutes les lacunes dans la formation au premier cycle. Elle ne contribue aucunement, du moins pas directement, à développer la culture générale des étudiants et étudiantes; elle ne rehausse pas leur conscience historique ni leur connaissance de la politique internationale ou de l'économie; elle ne rend pas sensible aux dimensions éthiques des problèmes et ne donne pas les moyens d'y voir clair — toutes des connaissances et des habiletés qui mériteraient aussi d'être rehaussées à l'université. La méthode des 88 clefs ne fait pas tout, mais elle permet de bien faire et de faire assez facilement une chose qui devrait certainement se faire à l'université.

Victor Thibaudeau
Professeur
Faculté de philosophie,
Université Laval