



Note pédagogique sur les « habiletés intellectuelles »

Guy Godin

Volume 45, Number 1, février 1989

La Dogmatique de Gérard Siegwalt

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/400430ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/400430ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté de philosophie, Université Laval

ISSN

0023-9054 (print)

1703-8804 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Godin, G. (1989). Note pédagogique sur les « habiletés intellectuelles ». *Laval théologique et philosophique*, 45(1), 121–129. <https://doi.org/10.7202/400430ar>

NOTE PÉDAGOGIQUE SUR LES « HABILITÉS INTELLECTUELLES »

Guy GODIN

RÉSUMÉ. — Cette note propose une élucidation de la notion d'habiletés intellectuelles comme contribution à la pédagogie et non à la théorie philosophique comme telle. L'approche est faite à partir du sens courant des mots et vise à décrire des outils appropriés à l'étude de textes par la lecture, en vue de la présentation écrite des résultats de cette étude.

L'ÉVOLUTION récente des programmes de premier cycle à l'Université Laval, ainsi que la remise en question de certains aspects de la pédagogie universitaire à laquelle l'évolution des populations étudiantes — sinon celle des professeurs — n'est pas totalement étrangère, ont suscité beaucoup d'échanges relativement, entre autres, à la maîtrise de la langue maternelle que les étudiants devraient normalement posséder à leur entrée à l'université. La même conjoncture a aussi attiré l'attention sur certaines aptitudes que le Règlement du premier cycle décrit à grands traits par des expressions comme « la capacité d'analyse et de synthèse », le développement « d'un certain sens critique ». L'expression « habiletés intellectuelles » est devenue à la mode sans que le sens en soit toujours plus précis chez les locuteurs que chez les allocutaires. La présente note propose une première élucidation de cette notion (préliminaire à la considération de méthodes plus « techniques ») à partir d'une analyse du sens courant des mots¹. S'il fallait défendre cette approche, je citerais Albert le Grand : « Loquendum ut plures, sentiendum autem ut pauci ; pauci enim sunt sapientes » que je paraphraserais ainsi : il faut parler comme tout le monde pour se comprendre, mais penser comme les sages pour comprendre !

1. Les définitions sont tirées du *Robert* (1965). On retient surtout les définitions relatives à l'étude par la lecture, qui est l'objet principal de cet article. Toutefois, mon propos ne se limite pas aux études universitaires dont l'outil principal réside dans des textes d'auteurs car, d'une part, l'étude de l'écrit est une méthode universelle à l'université et, d'autre part, le problème de la langue est général chez les étudiants.

Par l'expression générale et vague d'habiletés intellectuelles, on veut désigner l'art de manier différents instruments, d'utiliser différentes méthodes, divers moyens et procédés que nous réunirons sous le vocable d'*outils*, nous rappelant que c'est par le mot *organon* qu'Aristote a désigné l'art de la logique. En l'occurrence, il pourrait s'agir des outils de la pensée (la logique proprement dite), des outils de l'étude ou des outils de la recherche². Nous nous limiterons ici à la deuxième catégorie, les outils de l'étude, i.e. cette « application méthodique de l'esprit cherchant à apprendre, à comprendre » et à quelques applications au plan des travaux écrits qui témoignent des résultats de l'étude. La plupart des mots courants relatifs au domaine de l'étude comportent un double sens : celui de l'opération intellectuelle elle-même et celui du résultat de cette opération, présenté soit oralement, soit par écrit. Autrement dit, nous allons considérer les opérations en relation avec les écrits auxquels elles peuvent conduire sans toutefois nous arrêter aux techniques de l'écriture comme telles, lesquelles pourraient être définies comme une autre catégorie d'outils.

Les trois opérations intellectuelles principales de l'étude

L'étude comporte trois moments principaux, les deux premiers (analyse et synthèse) ayant pour objectif de permettre de comprendre un texte et le troisième (critique) consistant à évaluer ce qui a été compris. Citons les sens du dictionnaire qui relèvent spécifiquement de notre propos :

- ANALYSE :
1. Méthode, procédé de raisonnement qui consiste à aller du complexe au simple, des conséquences aux principes, des faits aux causes et aux lois.
 2. Analyse d'un ouvrage : V. abrégé, compte rendu, critique, exposé, précis, raccourci, rapport, résumé, sommaire.
- SYNTHÈSE :
1. Suite d'opérations mentales qui permettent d'aller des notions ou propositions simples aux composées.
 2. Opération intellectuelle par laquelle on rassemble des éléments de connaissance, concernant un objet de pensée, en un ensemble cohérent ; vue d'ensemble qu'on obtient ainsi.
- CRITIQUE :
1. Examen d'un principe, d'un fait en vue de porter sur lui un jugement d'appréciation, spécialement au point de vue esthétique ou philosophique.
 - a) Art de juger les ouvrages de l'esprit, les œuvres littéraires et artistiques.

2. J'adapte librement à mon propos des notions tirées du chapitre 4 du *Rapport d'évaluation périodique des programmes de premier cycle*, faculté de philosophie, Université Laval, mai 1987. En opposant étude à recherche, on restreint implicitement le sens général du mot étude à celui de l'acte d'apprendre ce qui est déjà connu, réservant au mot recherche la découverte — aussi par l'étude — de ce qui est inconnu. La première forme d'étude est plus répandue à l'université que la seconde, et c'est celle-là qui pose les plus grands problèmes pédagogiques.

- b) Examen de la valeur d'un jugement, d'un raisonnement, d'un texte quant à son contenu (c. interne) ou quant à son origine (c. externe).
- c) Jugement défavorable.

Remarquons que le langage courant devient flottant lorsqu'on passe de l'opération intellectuelle à l'expression orale ou écrite des résultats de cette opération, plus particulièrement dans le cas du mot analyse, lequel renvoie, entre autres, à critique. C'est que la forme écrite peut combiner les résultats de plusieurs opérations ; d'où l'importance de bien distinguer celles-ci dans le premier temps de notre analyse. Cette importance s'accroît au point de vue pédagogique car l'étudiant est naturellement porté à « s'exprimer » et éprouve souvent, et la plupart du temps inconsciemment, beaucoup de difficulté à bien distinguer le contenu de la pensée d'un autre de sa réaction spontanée à cette pensée. Le recul face à la pensée d'un autre est la condition absolument nécessaire à la possibilité même de l'acte critique.

L'analyse consiste à décomposer un texte, à en identifier les différentes parties en vue d'assurer la compréhension ; la synthèse à reconstituer les parties en des tous plus maniables que la totalité du texte, en vue, soit d'exposer le contenu du texte, soit de l'évaluer de façon critique. Mais il arrive, et sans doute plus souvent en philosophie, que le texte résiste à la décomposition pour toutes sortes de raisons qui peuvent aller de la profondeur de la pensée jusqu'à l'obscurité de l'expression... d'où la nécessité de l'interprétation.

Les deux opérations complémentaires de l'étude

Citons encore le dictionnaire :

EXPLICATION : Développement destiné à éclaircir le sens de quelque chose.

INTERPRÉTATION : 1. Action d'expliquer, de donner une signification claire à une chose obscure ; résultat de cette action.
2. Par ext. : action de proposer, de donner une signification (aux faits, gestes, paroles de quelqu'un) ; résultat de cette action.

C'est la difficulté d'un texte qui demande l'intervention de l'acte d'expliquer ou d'interpréter ; c'est normalement le contenu du texte qui doit commander le contenu de cette explication. Mais il arrive que le texte ne contienne pas des indices suffisamment plausibles pour justifier telle ou telle clarification de sens ; il faut alors « donner » un sens à ce qui n'en a pas ; « proposer une interprétation », laquelle devra nécessairement faire appel à des éléments extrinsèques au texte. À ce moment-là, il importe que l'interprète soit conscient du fait qu'il est déjà entré subrepticement dans l'acte de l'évaluation critique.

Les trois questions de l'analyse

Trois plans ou niveaux de compréhension sont impliqués dans le travail de découpage et d'identification des parties d'un texte : le procédé d'exposition et les principales articulations du texte (Que fait l'auteur ?), le ou les thèmes traités (De quoi parle-t-il ?), et le contenu proprement dit, sa pensée, sa position, ce qu'il veut exprimer (Que dit-il ?)³. C'est à cette troisième question que doit principalement répondre l'analyse, mais la réponse aux deux premières questions est le plus souvent le meilleur chemin pour assurer une bonne réponse à la troisième. Ces questions se recoupent partiellement, et s'il s'agit d'un texte court, il est assez facile de faire une analyse en tenant compte simultanément des trois questions. Un texte élaboré requiert une analyse plus serrée, qui ne va pas sans l'application de méthodes plus rigoureuses et plus systématiques, dont l'ouvrage cité à la note 3 donne des exemples.

La première question vise à préciser la forme d'exposé choisie par l'auteur : présentation et défense d'une thèse personnelle, ou d'une problématique, analyse ou critique de la position d'un autre, réflexions par mode intuitif ou argumentatif, etc. Le découpage du texte doit dégager nettement les articulations du procédé de l'auteur et, le cas échéant, la diversité des modes d'exposition utilisés. La seconde question permet de déterminer le sujet sur lequel porte le texte : y a-t-il un seul sujet ou plusieurs, sont-ils d'égale importance, ou coordonnés, ou hiérarchisés ou, peut-être, incohérents ? Cette analyse s'organise naturellement en relation avec les principales parties du texte déjà identifiées en réponse à la première question. La troisième question nous amène à la substance même du texte pour ainsi dire : quelle est la pensée de l'auteur ? quelle est sa *position* ? L'analyse doit permettre d'identifier les différentes parties de cette position, en tenant compte des résultats des analyses précédentes, de façon à pouvoir les énoncer clairement, avec l'assurance que ces énoncés représentent fidèlement la pensée de l'auteur. Il n'est pas exclu, bien au contraire, que cette analyse aboutisse parfois à montrer clairement que la pensée de l'auteur n'est pas claire en tout point.

Au terme d'une telle analyse, on aura dégagé du texte tous les éléments nécessaires à la construction de synthèses sur lesquelles pourront porter des jugements critiques. Ceux-ci pourront s'orienter selon deux axes principaux : une critique plutôt formelle et « interne » : les procédés de l'auteur sont-ils appropriés à ses thèmes et à ses positions ? sont-ils cohérents et valables ? ; une critique « externe » : quelle est la valeur des positions de l'auteur en regard des réalités ou des positions à propos desquelles il se prononce. C'est à ce stade seulement que doivent normalement intervenir les positions personnelles du critique.

3. Je m'inspire ici très librement d'un ouvrage récent : Normand LACHARITÉ, *Introduction à la méthodologie de la pensée écrite*, Presses de l'Université du Québec, 1987. Je ne fais pas de citation explicite pour éviter des contresens possibles, n'ayant pas suffisamment analysé cet ouvrage pour être sûr de mon interprétation ou pour oser en faire une évaluation critique. Je note que l'auteur propose trois plans d'analyse, nommés respectivement l'organisation rhétorique d'un texte, son plan thématique et son plan logique. Il rapporte explicitement la question « De quoi parle-t-il ? » au plan thématique (p. 11) et la question « Que dit-il ? » au plan logique (p. 181) ; il distingue ces deux questions de la question « Que fait-il ? » mais sans rapporter celle-ci explicitement à l'organisation rhétorique comme on serait porté à s'y attendre.

Les principales formes d'exposés

Le mot exposé est apte à servir de dénominateur générique des travaux écrits demandés aux étudiants car en son sens courant il est purement formel, indifférent au contenu : « Développement oral ou écrit par lequel on présente ou expose un ensemble de faits ou d'idées ». Exposer, c'est bien mettre en vue quelque chose, que ce soit l'opinion d'un autre ou la sienne propre. D'un point de vue pédagogique, il est opportun de s'assurer tout d'abord que l'étudiant est capable de bien mettre en vue l'opinion d'un autre en lui rendant parfaitement justice même lorsqu'il la critique, avant de lui demander d'exposer une position personnelle quelque peu élaborée sous forme de dissertation, d'essai, de mémoire ou de thèse⁴. Retournons au dictionnaire pour définir trois formes d'exposés par lesquels on devrait commencer.

- RÉSUMÉ :** Présentation abrégée de l'essentiel d'un texte, d'un discours.
- COMMENTAIRE :** Ensemble des explications, des remarques, des observations que l'on fait à propos d'un texte pour en éclaircir le sens.
- CRITIQUE :** Examen de la valeur d'un jugement, d'un raisonnement, d'un texte quant à son contenu.

Chacune de ces formes d'exposés suppose qu'on a fait une certaine opération de synthèse à la suite de l'analyse du texte à l'étude. D'autre part, chacune d'elles peut constituer à elle seule un exercice, ou elles peuvent se combiner entre elles. Un commentaire comporte ordinairement un résumé partiel ; il peut être exclusivement explicatif ou comporter des évaluations critiques. Une critique peut porter sur la thèse principale de l'auteur, ou se limiter à tel ou tel de ses arguments. Mais ces exposés ont en commun d'être commandés par le contenu du texte à l'étude, même dans le cas de la critique dont l'objectif n'est pas d'exprimer sa position personnelle mais d'évaluer celle d'un autre et de justifier cette évaluation. Ces formes d'exercice sont donc les plus appropriées pour aider l'étudiant à acquérir une discipline fondamentale d'objectivité sans laquelle aucune véritable habileté intellectuelle ne peut se développer.

Et à ce chapitre, l'exercice du résumé est le plus exigeant parce que le plus objectif. En effet le résumé n'est qu'une façon abrégée de dire *la même chose* que le texte à l'étude, sans aucun apport personnel. Faire un excellent résumé est beaucoup plus difficile qu'il n'y paraît, et, paradoxalement, d'autant plus difficile que le texte à l'étude est plus court.

Le commentaire laisse plus de liberté à un auteur dans le choix des parties du texte sur lesquelles il voudra insister, compte tenu du fait qu'il s'agit de clarifier la pensée d'un autre et non d'exposer la sienne propre. Il importe que le commentateur soit

4. Le sens courant de ces mots est lui aussi révélateur. Dissertation : développement, le plus souvent écrit, portant sur un point de doctrine, sur une question savante. Essai : premières productions de celui qui s'essaye dans un genre quelconque. Mémoire : dissertation sur un sujet d'étude généralement destinée à être lue dans une société savante. Thèse : proposition ou théorie qu'on tient pour vraie et qu'on s'engage à défendre par des arguments.

conscient de la forme de commentaire qu'il aura choisi et en respecte les exigences, évitant, par exemple, de confondre l'explication et la critique. Pour acquérir une telle discipline, il faut commencer par des exercices de commentaires limités à des points précis.

D'autre part, comme la critique fait au moins indirectement appel aux positions personnelles du critique, il est difficile de toujours tracer une ligne de démarcation bien nette entre l'évaluation de la pensée d'un autre et l'élaboration d'une position personnelle. C'est pourquoi les premiers exercices à la critique doivent aussi porter sur des points particuliers et précis, qui obligent à coller à la pensée de l'auteur critiqué. Par la suite, une fois cette discipline acquise, on pourra s'essayer à élaborer une position personnelle, en utilisant au besoin la critique de la pensée d'un autre comme repoussoir.

Pour illustrer mon propos je vais brièvement relater certaines expériences faites avec des étudiants à propos des trois formes d'exposés susmentionnées appliquées à un court texte portant sur certaines attitudes propres au philosophe. Ce texte se prête bien à toutes sortes d'analyses et d'exercices car, en plus du fait qu'il provoque une réflexion sur la nature de la philosophie, il comporte une thèse principale claire, plusieurs arguments d'inégale valeur et n'est pas dépourvu d'ambiguïté, sinon de contradictions.

Le thème d'un premier exercice auquel peut prêter ce texte s'énonce de la façon suivante : Résumez en 12 lignes le texte de M. R. Shaerer intitulé « Le péché capital du philosophe »⁵ (contenant environ 120 lignes). À l'annexe 1, on trouvera un résumé proposé comme « corrigé » par le professeur, lequel résumé s'efforce de répondre simultanément et de la façon la plus succincte aux trois questions de l'analyse : Que fait l'auteur ? De quoi parle-t-il ? Que dit-il ? La plupart des étudiants sont portés à faire un résumé répondant à la troisième question, mais en s'arrêtant aux aspects qui les ont le plus intéressés (soit pour approuver, soit pour critiquer), s'éloignant ainsi du véritable résumé pour présenter une sorte de compte rendu. Quelques-uns présentent un résumé qui répond davantage à la première question ou énoncent une succession de thèmes traités par l'auteur.

D'autre part, ce même texte peut donner lieu à plusieurs formes de commentaires : évaluation de la thèse de l'auteur, description de la conception de la philosophie propre à l'auteur, identification des ambiguïtés et leur interprétation, critique des arguments de telle ou telle partie, etc. Il est intéressant — mais plus difficile à évaluer pour le professeur — de demander un commentaire critique libre. Dans ce cas, les réponses sont très variées, certains s'attardant plutôt à des détails, d'autres s'essayant à une approche très globale, laquelle tend parfois à dévier. Il arrive que la position de l'auteur soit mal interprétée ou que la critique tourne à un développement d'idées personnelles à partir de celles de l'auteur. C'est l'occasion de faire prendre conscience à chacun des exigences propres à la forme de commentaire qu'il a librement choisi. On

5. Rémi SCHAEERER, « Le péché capital du philosophe », *La nature humaine*, Actes du XI^e Congrès des sociétés de philosophie de langue française, P.U.F., 1961, pp. 269-272.

ne peut proposer un « corrigé » dans un tel cas, mais le professeur peut entrer dans le jeu et proposer un commentaire personnel du type de celui qui est reproduit à l'annexe 2.

Pour conclure, j'énoncerai le postulat dont s'inspire l'ensemble de mon propos : l'édifice des « habiletés intellectuelles » repose, comme sur un fondement premier, sur une symbiose entre la lecture et l'écriture, idée qu'un pédagogue a déjà exprimée ainsi : « L'écriture et la lecture devraient être présentées aux étudiants comme les deux faces d'une même médaille »⁶. Cette affirmation est extraite d'un article intitulé *The Age of Overwrite and Underthink* (littéralement : l'âge de la sur-écriture et de la sous-pensée) que j'ai traduit par l'image suivante : l'âge des têtes vides sous des tonnes de papier. L'auteur ajoutait :

Les cours de *Creative Writing* donnés à l'université n'ont pas pour but de faire des étudiants des écrivains. Par ces cours nous voulons leur apprendre à lire, à s'exprimer, à apprécier le langage, à mieux parler et à mieux discuter en apprenant à lire et à écrire.

Voilà une excellente description des « habiletés intellectuelles » générales qu'il faut acquérir, avant de s'exercer aux habiletés d'écriture spécifiques à la création littéraire ou philosophique. C'est pourquoi j'ai proposé comme premiers exercices le résumé, le commentaire et la critique. Ces formes d'exposés sont commandées par le contenu d'un texte proposé et permettent d'apprécier le résultat de l'étude qu'en aura faite l'étudiant : dans de tels exercices, un écrit réussi témoigne d'une véritable capacité de lire. C'est de celle-ci qu'il faut s'assurer en tout premier lieu, car l'expérience montre à l'évidence qu'elle est loin d'être acquise chez l'étudiant qui entre à l'université.

L'invention des méthodes dites « actives » a apporté une contribution importante à l'éducation. Mais on peut se demander si on n'a pas quelque peu abusé de ces méthodes au détriment de l'équilibre à maintenir entre l'actif et le passif. Si l'expression de soi l'emporte sur l'étude du monde chez l'étudiant, on risque de perturber gravement son développement intellectuel. Piaget a montré que ce développement obéit à une dialectique entre le monde et soi, puis entre l'autre et soi par le biais d'une « décentration » qui conduit graduellement de l'égoïsme inconscient de l'enfant à la pleine possession de la maturité intellectuelle. Une discipline de lecture qui oblige à l'étude de la pensée de l'autre constitue l'un des pôles essentiels de cette interaction dialectique.

Notre culture est actuellement en voie de passage des tonnes de papier aux tiroirs de disquettes. Nul ne peut clairement prévoir les changements que cette mutation apportera aux formes des « habiletés intellectuelles » générales. Mais il est certain que celles-ci reposeront toujours sur la discipline élémentaire et rigoureuse de l'étude, c'est-à-dire de ce lien à faire entre ce que seront devenues la lecture et l'écriture.

6. Stephen SPENDER, *Saturday Review*, 11 mars 1966 ; traduction de Guy Godin.

Annexe 1

MODÈLE DE RÉSUMÉ

L'auteur définit trois types d'assurance philosophique :

- a) as. terminale : celle des vérités acquises ;
- b) as. permanente : celle de la valeur de la raison ;
- c) as. initiale : celle de la valeur de ses thèses personnelles.

Il concède les deux premières au philosophe mais critique la troisième, le péché capital, en niant la validité des quatre raisons par lesquelles on pourrait tenter de la justifier. Mais, selon lui, ces raisons seraient valables pour tous les domaines autres que celui de la philosophie.

La raison principale de cette position apparaît dans les dernières lignes du texte et tient à la conception que l'auteur se fait de la philosophie comme ouverte à l'autre au point de vue subjectif et comme visant la totalité du réel au point de vue objectif.

Annexe 2

COMMENTAIRE CRITIQUE LIBRE

Si les hommes de science s'emportent facilement dans leurs querelles, comme on l'a encore vu récemment lors d'un échange « animé » entre généticiens et paléontologues à propos de l'origine de l'homme, le philosophe, sous des dehors ordinairement plus froids, est par contre plus absolu et souvent irréductible en profondeur... au point que l'on pourrait qualifier d'épistémologie spontanée des philosophes, l'assurance initiale que l'auteur décrit comme leur péché capital. L'intention principale de l'auteur est d'inviter le philosophe à la modestie critique, au nom de la valeur même de la pensée philosophique à laquelle il veut contribuer. Si l'épistémologie a pour objectif de déterminer la valeur d'une science ou d'une connaissance, une attitude qui, dès le départ et peut-être inconsciemment, valorise ses propres thèses justement *parce qu'elles sont siennes* est certainement tout à l'opposé d'une épistémologie critique.

Il y a deux raisons pour lesquelles le philosophe éprouve des difficultés à prendre un véritable recul critique vis-à-vis de lui-même et de ses propres thèses :

- 1) Le fait qu'une pensée philosophique se développe la plupart du temps à partir d'intuitions plutôt que d'expériences ou même de raisonnements — ceux-ci viennent après ;
- 2) l'idée moderne — inventée par Kant et poussée à son summum de perfection par Hegel — que la philosophie est un « système », i.e. : un ensemble de conclusions rigoureusement liées entre elles et déduites tout aussi rigoureusement de quelques principes ou évidences premières.

Trop exclusivement fondées sur l'intuition, de telles constructions finissent par n'être plus qu'une « longue citation de l'auteur »⁷, et un arsenal inépuisable pour la critique des constructions des autres philosophes. *Système* renvoie ici à l'idée de systématique, moins contemporaine que celle de *systémique*. Systématique a comme une affinité naturelle avec dogmatique, tandis que l'approche systémique aurait sans doute l'avantage de rendre le philosophe plus attentif au *désordre* — principe d'évolution — que pourrait introduire dans sa pensée le *bruit* de la pensée d'autrui.

En second lieu, en plus des trois formes d'assurance décrites par l'auteur — et dont deux sont à juste titre concédées au philosophe, tout comme elles devraient l'être aussi aux hommes de science — il existe chez les philosophes une quatrième forme d'assurance, fondée sur quelque réalité transcendante — Dieu ou l'Être — laquelle, pour certains, explique la valeur de l'assurance permanente en la raison dont parle l'auteur. À mon avis, l'assurance initiale que critique l'auteur s'explique parfois par l'auto-identification de certain philosophe avec cette Vérité, dont il serait l'oracle autorisé.

En troisième lieu, l'auteur veut se montrer assez nuancé dans l'examen des quatre raisons par lesquelles on voudrait justifier l'assurance initiale... peut-être pour éviter d'être lui-même accusé de trop d'assurance ! On peut se demander dans quelle mesure il y réussit. Il faudrait s'arrêter à chacun de ses arguments, et sans doute tenir compte d'une certaine part d'ironie chez l'auteur. Contentons-nous de remarquer que son analyse de la troisième raison — coïncidence avec soi-même — comporte trop d'affirmations absolues et témoigne d'une certaine ambivalence, laquelle tient peut-être au fait que, en profondeur, il serait lui-même plutôt porté vers un subjectivisme platonicien. On a peut-être ici l'explication du privilège étonnant que l'auteur accorde au philosophe par rapport à *tous* les autres hommes... nostalgie de la tour d'ivoire ?

En conclusion, je puis difficilement résister à la tentation de citer — péché mignon du philosophe — l'épigramme que j'écrivais en 1965 (dans un journal étudiant) en guise de commentaire un tant soit peu sardonique de ce que d'autres ont appelé le « scandale de la contradiction des philosophes » :

Si beaucoup de philosophes ne se rencontraient pas sur les conclusions, il faudrait désespérer de l'esprit humain ; s'ils se rencontraient tous sur les principes, il faudrait désespérer de la philosophie...

7. G. GODIN, « La vraie nature de Thalès », *Urgence de la philosophie*, Actes du Colloque du Cinquantenaire de la Faculté de philosophie, Université Laval, 1985.