

Quel français enseigner à l'heure de l'informatique? Le défi est dans le tri

JORGE JUAN VEGA Y VEGA

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

jorgejuan.vega@ulpgc.es

Résumé

Le défi serait celui-ci. De nos jours, l'apprentissage des langues doit faire face à trois types de problèmes interconnectés: *intrinsèques* (améliorer les techniques pour apprendre à apprendre, comprendre, s'exprimer et interagir à l'oral et à l'écrit, maîtriser la grammaire, etc.); *extrinsèques* (décrochage scolaire, chômage des jeunes, analphabétisme fonctionnel, adaptabilité professionnelle, formation continue, etc.); *médiatiques* (expansion du virtuel, rapide obsolescence de l'outil informatique, utilisation superficielle et éphémère des données, sensation d'impunité vis-à-vis de la fraude sur internet, effet Google, etc.). Or cette «crise de l'intelligence» ne serait pas un fait nouveau (P. Valéry, 1957, 1081).

Face à ces difficultés, nous considérons – et ce serait le tri – que l'enseignement du français devrait orienter ses efforts vers des méthodologies développant des pratiques plus discursives, actives et créatives, de sorte que l'apprenant puisse assurer (de manière suivie, responsable, autonome et sensible) la bonne gestion de l'information. Pour y parvenir, il faudrait bien articuler les acquis de la tradition pédagogique avec les progrès actuels, et la qualité de la formation assurée avec les enjeux réels de nos sociétés.

En effet, «Le Conseil soutient également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident les jeunes [...] à se forger les *savoirs, savoir-faire et attitudes* dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action...» (CECR, 2002, 4). C'est pour cela que nous préconisons un apprentissage du français à travers les images, d'autant plus que l'humain pense en images (A. Damasio, 1999). Toutefois, faire entrer l'école dans l'ère du numérique n'implique pas de «*nintendiser*» l'éducation. Il serait préférable d'encourager chez l'apprenant des méthodologies qui, centrées sur la langue, développent des attitudes constructives et créatives en vue de favoriser une meilleure intelligence des images: «Les yeux de l'esprit sont les mots» (P. Valéry, 1957, 1040).

Mots clés:

enseignement de la langue – analyse de l'image – raisonnement discursif
méthode intégrale

1 Le principe de la solution. L'enthymème

La langue n'est pas un «instrument». La langue est plutôt un phénomène dont l'un des instruments essentiels est le raisonnement communicatif, *l'enthymème*. Certes, il ne s'agit pas d'apprendre à raisonner en cours de langue, mais d'y faire comprendre les bénéfices de l'inférence discursive pour la construction d'une véritable compétence communicative. Il nous semble urgent que, face aux défis de notre temps (en particulier l'audiovisuel et le numérique¹⁷),

17 «L'un des rôles de l'école, c'est de faire aimer l'effort. À une époque où l'information numérique se développe de plus en plus, le danger c'est de remplacer l'effort au long terme par une acquisition rapide d'informations mal digérées», Serge Haroche (entretien) *France Info* (03.09.2013).

l'apprenant prenne conscience des opérations qu'il accomplit pour communiquer. De nos jours, rares sont les méthodes consacrant explicitement des activités d'apprentissage au raisonnement en langue¹⁸.

Ce n'est pas en lisant la définition de l'enthymème qu'on comprend son efficacité. C'est dans la *pratique langagière quotidienne* qu'on la voit. Pour essayer d'illustrer son utilité réelle, nous dessinons au tableau des enthymèmes sous forme «d'éventails» dont nous nous servons comme d'un puissant outil pédagogique: convivial, polyvalent et très révélateur¹⁹. Ils ont l'avantage de faire voir les opérations mentales qu'on réalise en parlant. Voici (fig. 1) l'enthymème le plus intuitif: *Observation > Réflexion > Conclusion*.

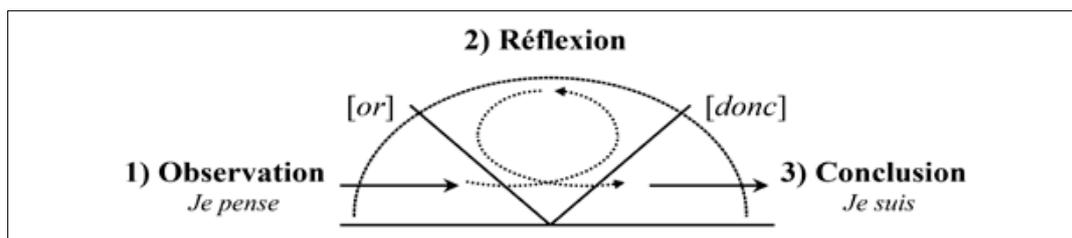


FIGURE 1

L'éventail se compose de trois plans d'information et de deux plis articulateurs: à gauche le pli causal, à droite le consécutif. Les plans distribuent l'information. L'*observation* en est l'entrée et la *conclusion* la sortie. La *réflexion* est son traitement, c'est-à-dire l'association d'idées qui décide du lien de cause à effet. Ce mouvement de pensée est donc une boucle interprétative décrivant le parcours logique, l'inférence réalisée. L'opération peut s'appliquer à toutes les activités discursives, d'où son importance communicative. De plus, on peut visualiser ces plans en couleurs: 1 bleu, 2 jaune, et donc 3 vert (1+2=3). Les applications pratiques de cette «lecture visuelle» semblent immédiates. L'enjeu (l'apprentissage) y est de bien placer chaque idée couleur dans un seul plan. Voici un exemple (fig. 2): *Agnès n'est pas encore arrivée, ce qui m'étonne, car elle n'est jamais en retard*²⁰.

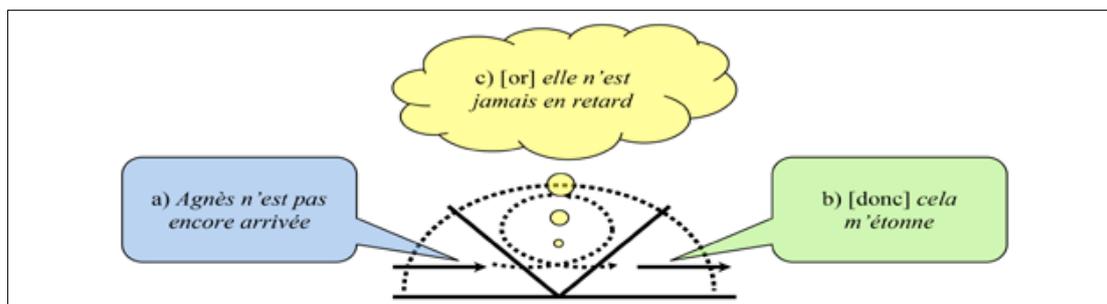


FIGURE 2

- | | | |
|------------------------------|---------------------------------------|------------|
| a) Antécédent-Constatacion: | <i>Agnès n'est pas encore arrivée</i> | (cause) |
| b) Conséquent-Réaction: | <i>cela m'étonne</i> | (effet) |
| c) Interprétant-Explication: | <i>elle n'est jamais en retard</i> | (principe) |

18 «Perhaps those who teach in any context, be they college professors, doctors or business leaders, will become increasingly focused on imparting greater understanding of *ideas and ways of thinking* [...] And perhaps those who learn will become less occupied with facts and more engaged in larger questions of *understanding*», Betsy Sparrow et al., 2011 (nous soulignons).

19 Cf. Vega y Vega, 2012, 145–247.

20 Y. Delatour et al., 1987, 75.

Œuvrer de cette façon, et le faire assidument, permet que l'apprenant sache organiser tout ce qu'il a à comprendre et à dire. C'est ainsi que l'on réussit à «acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action» (CECR). En effet, «L'enthymème est un raisonnement qui part de prémisses vraisemblables ou de signes»²¹. Le principe est simple. Comme on ne peut tout voir et partout, on complète cette carence par un calcul de probabilités fondé sur l'expérience. L'esprit organise via l'enthymème (*réflexion*) perceptions et constats, de sorte qu'il peut s'exprimer ensuite avec une certaine assurance (*action*). L'enthymème est donc la plus naturelle des inférences. Ce *vraisemblable* est en fait notre culture générale (connaissances, croyances, suppositions...). Le *signe* s'identifie normalement avec toute information nouvelle. Voilà comment l'image et le multimédia entrent dans notre méthodologie. L'image n'y est certes pas supplétive. Chaque *image*, chaque situation de la vie réelle, est donc un *signe* qui mériterait d'être (bien) compris. C'est ce *signe-nouveauté* que l'enthymème gère, en le mettant en relation avec nos connaissances, pour produire un résultat. Tout ce processus (1>2>3) peut se réaliser de façon explicite, ou bien implicitement (en passant de 1 à 2 et de 2 à 3 sans mot dire, seulement par la pensée), ou bien encore en explicitant une partie du processus et en laissant implicite le reste (fig. 3).

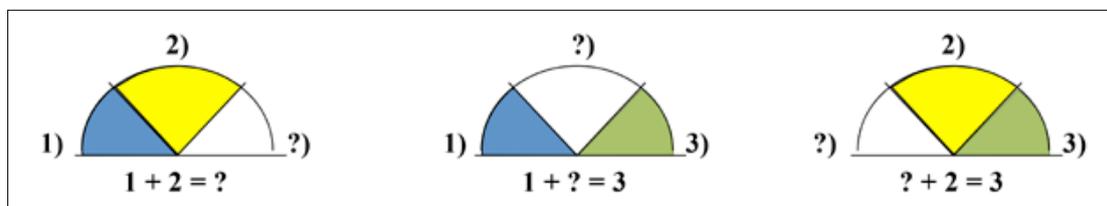


FIGURE 3

Voilà ce qui caractérise l'enthymème: une négociation entre l'explicite et l'implicite, entre ce que je *perçois*, ce que je *sais* et ce que j'*apprends* à chaque instant. La prise de conscience de ce processus suppose un atout considérable. Lorsque le CECR aborde les *Stratégies de réception*, il le fait de façon enthymématique: «Identifier des *indices* et en tirer une *déduction*»²². Il suffirait de s'en apercevoir.

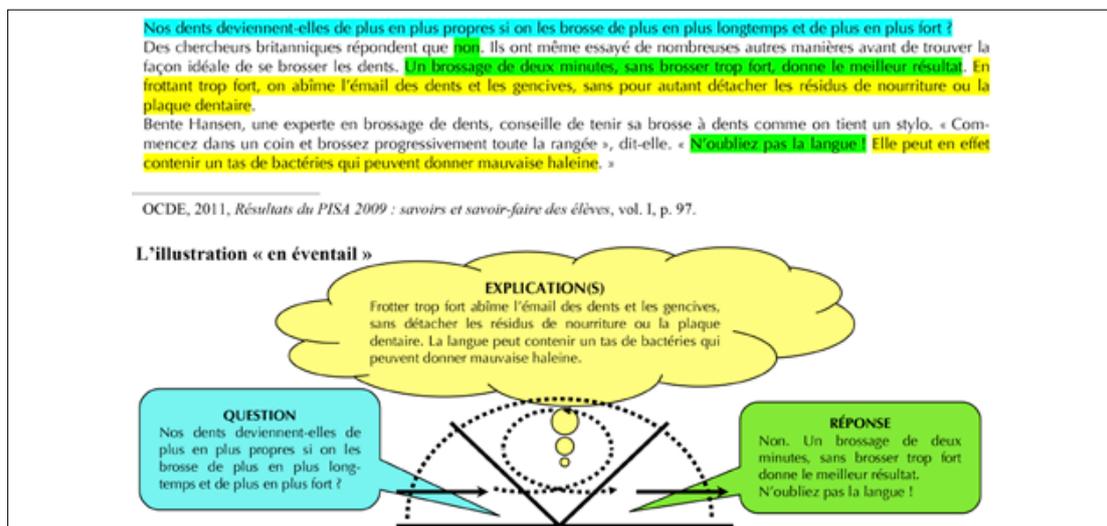


FIGURE 4

21 Aristote, 1992, 322.

22 CECR, 2000, 60. Voir aussi *Ibid.*, p. 59.

On le voit, l'ordre des énoncés (l'ordre syntaxique, textuel) ne coïncide pas forcément avec son agencement logique. Il ne faudrait pas confondre syntaxe et logique. La syntaxe (liée à l'explicite) peut être *variable*, la logique (souvent implicite) doit rester *invariable*. La structure absente de l'enthymème permet d'éviter la confusion, ce qui est encore crucial lors de l'activité de langue, et de lecture en particulier. L'élève s'éloigne des signes sur la page (lecture superficielle) pour aller vers une organisation mentale des concepts (inférence), le vrai sens. Voilà la véritable compréhension de l'écrit. *Idem* à l'oral pour l'interaction. À notre époque, l'activité de lecture devient moins réflexive. On a plutôt tendance à «1. Suivre des yeux en identifiant (des caractères, une écriture)» qu'à «2. Prendre connaissance du contenu d'un texte par la lecture.» (*Petit Robert*, «LIRE»). D'où l'apparition du technicisme *compréhension de l'écrit* (cf. PISA). En effet, les lectures sur écran mobile, les hypertextes divers, la lecture «en F», l'effet Google, etc., empêchent bien souvent de maintenir la concentration et de poursuivre, le long du texte, une construction inférentielle du sens. Dans ces conditions, organiser un texte à l'aide d'éventails coloriés contribuerait à assurer la *visibilité* du sens. Voici (fig. 4) le vrai *tri* de l'information :

Cette visibilité produit deux effets directs: a) une meilleure compréhension de l'écrit, b) une plus grande implication de l'élève dans sa propre lecture. Compréhension et implication se mesurent en termes aussi bien intellectuels (importance «informatrice» de la lecture) qu'émotionnels et esthétiques (plaisir ou délectation à la lecture et au texte). Si bien que le corollaire s'impose: «Les résultats de l'enquête PISA montrent que le plaisir de la lecture est en forte corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit. [...] Il en résulte que pour améliorer la performance en compréhension de l'écrit, les établissements d'enseignement doivent non seulement inculquer des techniques de lecture aux élèves, mais aussi éveiller leur intérêt pour la lecture»²³. L'enthymème y fait d'une pierre deux coups.

En outre, les éventails permettent de concevoir que le raisonnement est bien souvent dialogique, polyphonique. Plusieurs voix présentes ou absentes (ce silence si révélateur...) y sont souvent convoquées. L'enthymème sait être coopératif, il s'entend en audiences et tout aussi bien en dialectique. Ces savoirs «résonnent» en nous; ils sont collectifs et, par là, souvent implicites (fig. 5).

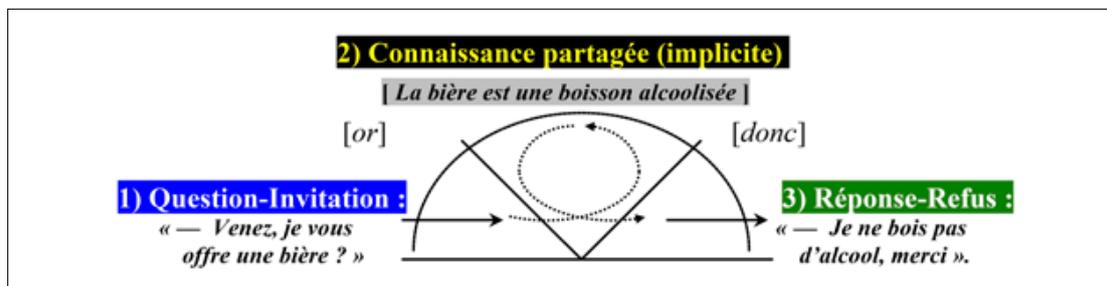


FIGURE 5

Rien de plus enthymématique que les maximes conversationnelles de Grice (1979) et, par conséquent, rien de plus enthymématique que la «compétence discursive» (CECR). Ce qui est dit du nombre des voix et du calcul des informations implicites s'étend à leur qualité et intérêt informatif. Certains contenus jugés non pertinents ne sont pas dits, car redondants. Par contre, on passe souvent sous silence (internet n'y échappe pas) des informations discutables, lâches ou taboues. C'est à l'interlocuteur de savoir s'y prendre. C'est ainsi que l'enthymème développe chez l'apprenant son *esprit critique*, lui permettant de mieux décider des dits et des non-dits (publicité, jeux vidéo, interactions électroniques, etc.).

23 OCDE, 2011, 108.

C'est aussi l'enthymème qui permet de cultiver chez l'élève son *esprit sensible*. Grâce à sa fréquentation, l'apprenant est capable d'apprécier la teneur esthétique, morale ou émotionnelle (teneur *thymique* justement) des propos tenus. Dans tous ces cas, l'enthymème nous invite à « y penser », et à le faire en distinguant les notions (les termes de la langue) avec rigueur, bon sens et efficacité. L'enthymème ne saurait donc se réduire à compléter un puzzle. Les définitions elliptiques de l'enthymème l'empêchent de développer l'une de ses plus claires vocations, la créativité : « Les mots en mouvement et en combinaison sont tout autre chose que les mêmes mots inertes et isolés ! » (P. Valéry, 1957, 1042).

En définitive, l'utilité de l'enthymème est qu'il voue tout son potentiel à assurer la bonne gestion de l'information : individuelle et collective, implicite et explicite, visuelle, textuelle, virtuelle..., et cela sur la base de l'économie linguistique, de la cohérence logique, de l'efficacité pragmatique et de la sensibilité communicative. Toutes ces dimensions sont indispensables pour le cours de langue (compréhension, expression, interaction, etc.) et du coup pour la société. Cela dit, il arrive que, sur les trois célèbres arts libéraux du *Trivium* médiéval, dans les pratiques actuelles, on insiste surtout sur la *grammaire*, combinée volontiers à des interactions lui servant d'application, alors que *logique* et *rhétorique* restent souvent assez floues. Pourtant, « si l'humain se fait un langage, c'est non seulement parce qu'il en a besoin pour échanger avec ses congénères, mais aussi, et surtout, parce qu'il en a besoin pour penser »²⁴. Certains effets indésirables du numérique devraient nous alerter. En corrigeant certaines copies, on s'aperçoit que si la grammaire s'y trouve parfois, bien souvent, *le bon sens* y fait défaut...

L'enthymème concentre donc en un seul faisceau d'opérations l'ensemble des différentes compétences signalées dans le CECR. Non seulement on y travaille avec *les mots* (l'explicite), mais on gère aussi l'information qui tourne autour (l'implicite). Or, malgré tous ces avantages, retour au point de départ : a) une application fréquente de l'enthymème semble être l'exception dans le cours de français, comme si le raisonnement était une opération réservée plutôt aux sciences et aux mathématiques (cf. PISA). Par contre, outre-Atlantique, les pratiques de l'enthymème constituent l'une des priorités dans le cours d'anglais²⁵ ; b) divers rapports officiels nous renseignent sur les chiffres concernant le taux d'échec scolaire ou le nombre des jeunes sans-emploi. Si à la base du décrochage se trouvent souvent des problèmes de lecture tels que la « *compréhension* globale d'un texte, la maîtrise des *implicites*, la mise en *relation* d'éléments prélevés à divers endroits pour en *inférer* une information, la prise d'*indices* très fins » (Chanteau, 2003), un entraînement audiovisuel et textuel à l'enthymème ne pourrait-il contribuer à renverser cette tendance ?

2 De l'enthymème à l'image

Pour apprendre le français (langue maternelle, seconde ou étrangère), ce recours aux images ne nous semble donc pas capricieux. L'image est aujourd'hui une nécessité médiatique. Pourtant, elle est aussi un problème et un langage. Autant le monde des images est séduisant et envahissant, autant il peut s'avérer confus et dangereux. C'est pourquoi il nous semblait urgent de trouver une méthode générale, ouverte, progressive, à même de gérer les images. Bien plus, ce devait être une méthode parlant la même langue que les jeunes. Cette méthode générale, nous l'avons appelée *intégrale*, parce qu'elle permet d'intégrer toutes les pratiques discursives et pédagogiques sans en exclure aucune. Elle permet, de plus, que ce soit l'apprenant qui choisisse son propre entourage iconique, ses propres défis, et donc son propre parcours de formation. Avec le temps, nous avons

²⁴ M. Sasseville, 1999, 299. « *Logic is the art of thinking; grammar, the art of inventing symbols and combining them to express thought; and rhetoric, the art of communicating thought from one mind to another, the adaptation of language to circumstance* », S. M. Joseph, 2002, 3.

²⁵ Cf. J. Gage (1983, 2006), B. Emmel (1994), M. Hood (2012).

trouvé qu'elle coïncidait avec la manière intuitive dont les humains apprennent. Enfin, nous nous sommes aperçus que cet apprentissage pouvait s'expliquer très aisément grâce à l'enthymème tel que nous venons de le présenter.

Notre méthode d'approche du document iconique comporte six phases principales. 0 *Identification*. 1 *Description*. 2 *Interprétation*. 3 *Narration*. 4 *Argumentation*. 5 *Commentaire*²⁶.

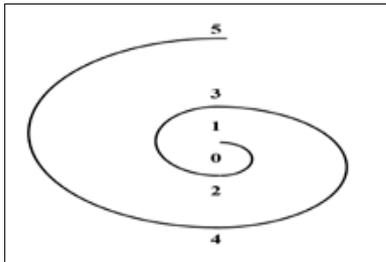


FIGURE 6

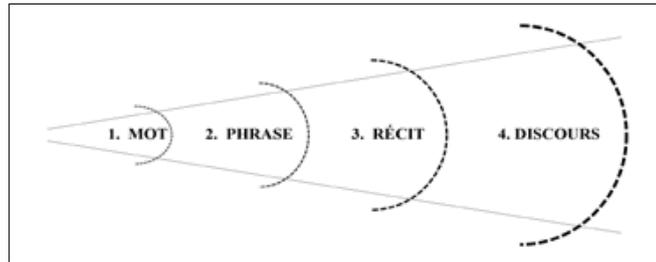


FIGURE 7

Complémentaires et progressives, elles évoluent dans une spirale en «G» (fig. 6): du plus simple au plus complexe et du plus objectif au plus subjectif; depuis les mots les plus élémentaires de la description jusqu'aux discours les plus riches de l'argumentation (fig. 7). Pour chacune des six phases, l'enthymème assure la validité et la cohérence, consolide les acquis et organise la progression de l'apprentissage. Les six étapes se partagent les trois fonctions de l'enthymème: *cognitive*, *communicative* et *émotionnelle*.

La fonction *cognitive* est essentielle dans la relation à établir entre *image* et *langue*, en particulier dans l'univers de la «réalité virtuelle». Étant essentiellement inductive, elle nous permet d'organiser les connaissances. Par l'*observation*, l'enthymème traite les inputs visuels en élaborant des inférences sur la base du *signe*. C'est donc à partir du signe-image que l'on peut construire un apprentissage progressif de la langue (lexique, grammaire, syntaxe, etc.). Cette fonction concerne principalement les trois premières phases de la méthode (0, 1, 2). L'*identification* (0) répond en gros à une question sur l'ensemble du document: *qu'est-ce que c'est?* La réponse doit fournir une approche synthétique et générale de l'image (sur le fond comme sur la forme). C'est aussi l'occasion de compléter l'approche visuelle par une exploration «encyclo-wiki-pédique» du document: titre, auteur, dates, contextes... Mais le cognitif se déploie principalement sur les deux phases suivantes. La véritable analyse du document visuel se réalise sur deux paliers (fig. 8): *description* (1) et *interprétation* (2).

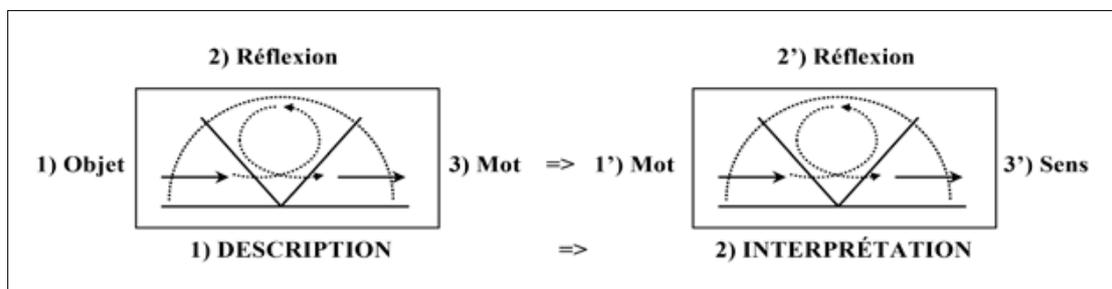


FIGURE 8

²⁶ Cf. Vega y Vega, 1998 et 2012.

En fait, il faut savoir nommer ce qui nous entoure (désignation, sens propre) pour ensuite savoir lui donner une vraie fonction (signification situationnelle, sens figuré, valeur culturelle). Le premier palier est *onomasiologique*. Il implique surtout une exploration structurée du vocabulaire. Le second est lui *sémasiologique*. C'est notamment une recherche sémantico-conceptuelle. Dans ce transit, on passe de la dénotation à la connotation, du propre au figuré, du physique au culturel, ce qui n'est pas une mince affaire dans l'ère du numérique... Mais l'interprétation pose d'autres problèmes. Dans les méthodes de langue, on ne rencontre pas normalement des textes «interprétatifs», alors qu'il y a souvent des textes descriptifs, narratifs ou argumentatifs. Écueil important, car l'élève a tendance à ne pas isoler cette phase, pourtant cruciale. Soit il l'amalgame à la description, soit il la confond avec l'argumentation. C'est pour cela que la négociation «lexicale» entre *observation* et *réflexion* doit être précise, pour en arriver à une *conclusion* acceptable (vrai sens, interprétation). Ce travail exhaustif sur l'image ouvre la voie à d'autres applications: lecture, littérature, traduction, etc. Du déictique spatial au symbolique culturel, que ce soit en compréhension ou en expression, «l'enthymème fonctionne de façon heuristique: il conduit la recherche de l'apprenant à travers une série de questionnements, résultat naturel d'un effort pour répondre adéquatement aux exigences du raisonnement valide» (M. Hood, 2012, 36).

La deuxième grande fonction de l'enthymème est *communicative*²⁷. L'enthymème permet aussi d'organiser le discours. Cela concerne principalement les phases 3 (*narration*) et 4 (*argumentation*). Dans la narration (3), on va par exemple «animer» des individus déjà décrits et interprétés, devenant ainsi les «personnages» d'une histoire. Loin d'être un simple raisonnement «à trous», l'enthymème nous permet de concevoir la séquentiation. Un enchaînement adéquat d'événements transforme un texte en *récit*. C'est que l'enthymème «articule» les structures narratives. Mais attention, on doit bien y distinguer ce qui relève de la dimension temporelle (*quand* les actions se produisent-elles?) de ce qui constitue la dimension logique (*quel type de relation* existe-t-il entre elles?). Dès lors, un *avant* temporel peut faciliter l'apparition d'une *cause* logique; un *après*, la *conséquence*, mais sans jamais les confondre. Les anciens prévenaient déjà du célèbre leurre: *post hoc, ergo propter hoc* («après cela, et donc à cause de cela»). L'enthymème permet aussi de bien distinguer trois ordres discursifs différents: l'*ordre textuel* (ou iconique), l'*ordre chronologique*, et l'*ordre logique*. C'est aussi l'enthymème qui contrôle et active l'implicite narratif: flash-back, anticipations, ellipses, suspenses, récits en abyme, etc. Pour le théâtre classique comme pour l'agenda électronique, les structures séquentielles peuvent ainsi être mieux dégagées. Ceci permet que l'apprenant soit plus *sensible*, *organisé* et *cohérent*, en les repérant d'abord dans les récits des écrivains, et en s'en servant ensuite dans ses propres narrations. Voici (fig. 9) quelques-unes de ces structures:

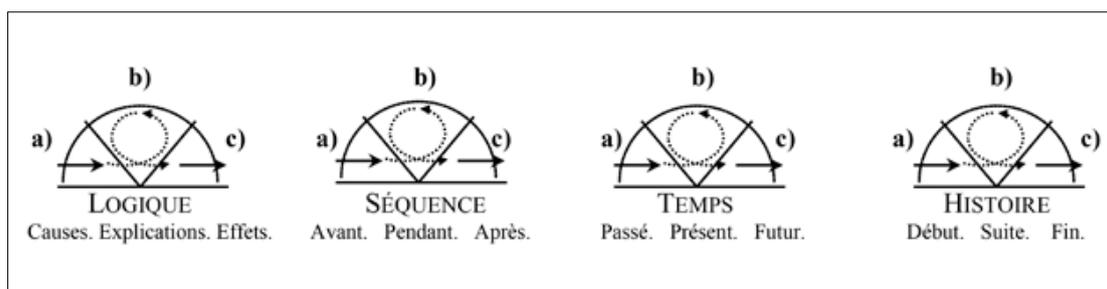


FIGURE 9

C'est surtout au stade de l'argumentation (4) que l'enthymème offre les meilleurs résultats. Non seulement il organise les idées des participants, mais il dispose également leurs opinions. La syntaxe n'étant pas la logique, l'enthymème adopte plusieurs schémas énonciatifs. En voici les

²⁷ Cf. Aristote, 1991. Grimaldi, 1972. Vega y Vega, 2000.

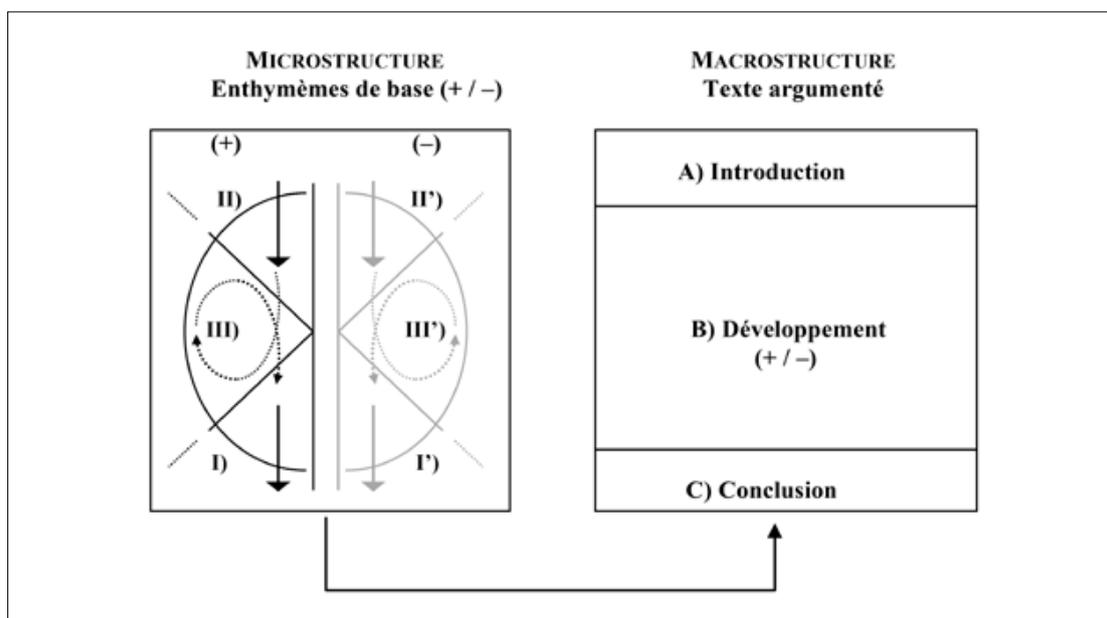


FIGURE 11

Pour bien opérer ce transfert entre micro et macrostructure, on part du point qui leur est commun, la *conclusion*. Ensuite, les autres matériels argumentatifs vont se distribuer aisément. L'*introduction* présente le sujet, les différentes positions et l'intérêt qu'on aurait à en débattre. Le *développement* montre tour à tour les preuves que les deux enthymèmes ont apportées (+/-). Ce contraste doit aboutir, dans le texte final, à l'obtention de la meilleure *conclusion* possible, répondant ainsi aux attentes d'une communauté, que celle-ci soit le cours de langue, une assemblée socioprofessionnelle, ou toute autre circonstance de la vie. En vue du texte définitif, les schémas suivants (fig. 12) résument la progression que vont opérer les enthymèmes jusqu'au consensus final :

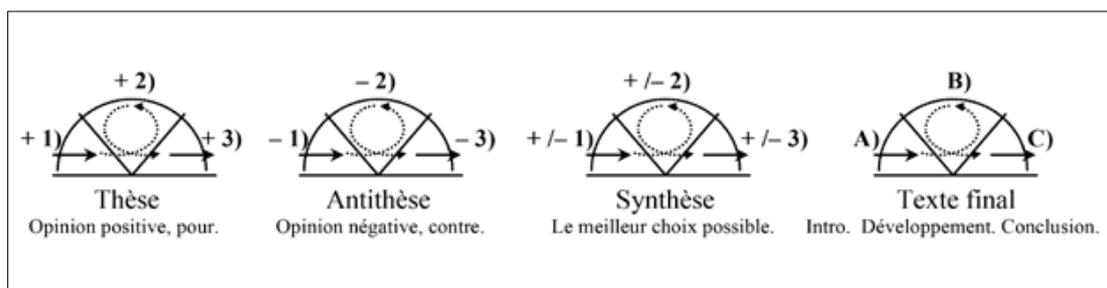


FIGURE 12

La troisième grande fonction de l'enthymème est celle de nous procurer du plaisir. *Sensé* et *sensible*, l'enthymème est aussi *sensuel*. L'esprit (*thymós*) ne peut être séparé des émotions. Lire, écrire, s'engager dans une conversation intéressante, nous donne du plaisir. D'où le besoin que tout apprentissage soit le plus enthymématique (i.e. le plus agréable) possible (fig. 13).

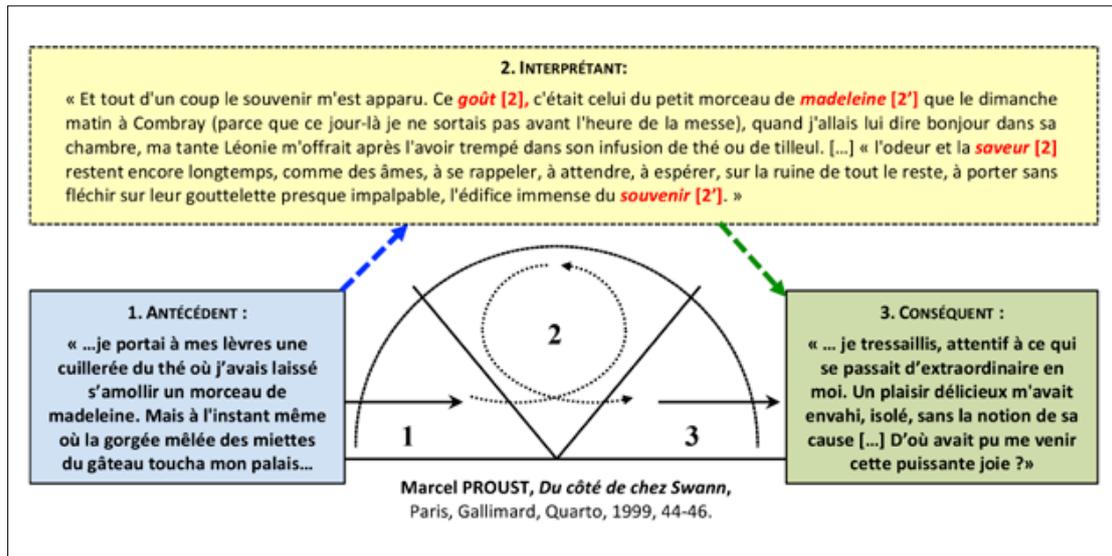


FIGURE 13

Mais agréable, justement, ne veut pas dire immotivé. Voilà pourquoi, lors de la dernière phase de l'analyse (5. *Commentaire*), on doit demander à l'apprenant : *pourquoi avez-vous choisi cette image ?* Alors une nouvelle performance se produit, originale et peut-être inoubliable. Pourtant, puisque l'image (la vie) peut aussi être problématique, dans cette phase finale il serait opportun de parler des difficultés que telle image (signe de l'actualité) pourrait susciter : chômage, écologie, globalisation, société, etc. On l'a vu (fig. 4), l'éventail facilite ici aussi (fig. 14) deux attitudes que les rapports PISA établissent comme essentielles : a) *anticiper les difficultés*, b) *proposer des solutions*.

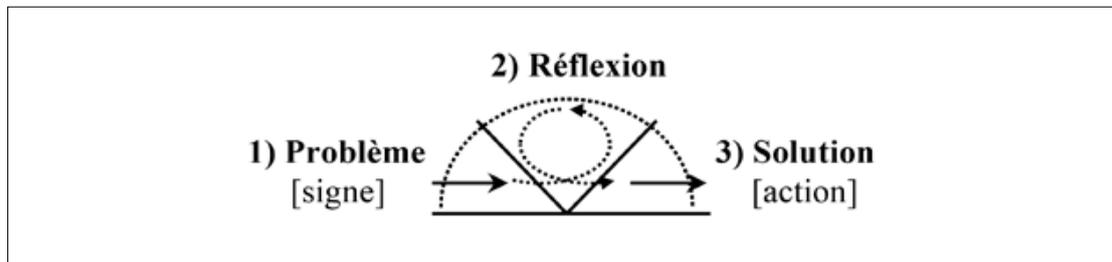


FIGURE 14

La réponse devrait s'y faire par la *créativité* et la *sensibilité*, de sorte que ce que l'on apprend dans le cours soit vraiment utile en dehors de celui-ci. Cette phase doit donc se clore par des ouvertures...

3 Conclusions

À l'heure de l'informatique, de vrais choix pédagogiques s'imposent. Si l'enseignement doit assurer *contenus*, *opérations* et *valeurs*, notre choix est de privilégier les opérations discursives. Ce faisant, nous tâchons de réaliser en cours de français ce qui est moins accessible ailleurs. En effet, les contenus, toujours indispensables, peuvent désormais se procurer aussi sur la toile, quitte à les retravailler en cours. Cas similaire pour les valeurs (tolérance, démocratie, etc.), très institutionnalisées également. Restent donc les opérations, parfois difficiles à saisir. Le cours de français devient

alors atelier, laboratoire à idées. Toutes les compétences y sont convoquées. Non seulement *acteur social* (CECR), l'apprenant peut ainsi se sentir aussi *créateur social*. Voici (fig. 15) le rôle que l'enthymème y est appelé à assurer :

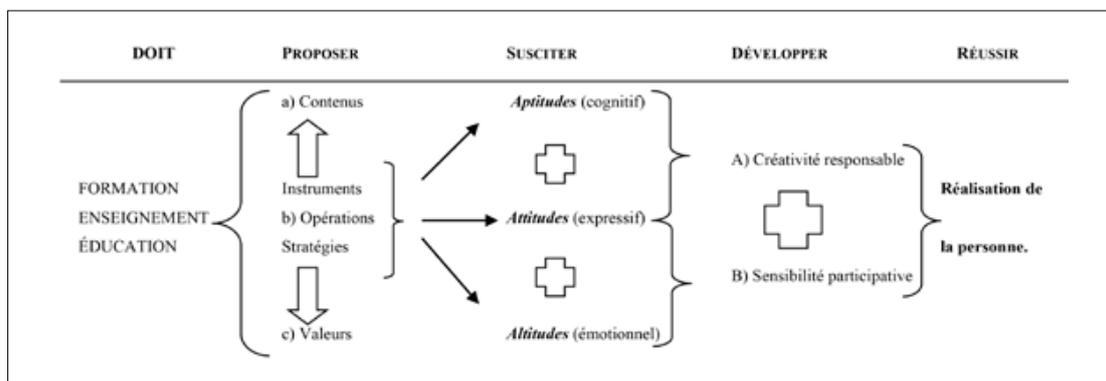


FIGURE 15

Les opérations discursives b) nous permettent de combiner a) les vrais *contenus* avec c) les meilleures *valeurs* en nous détournant de leurs contraires. Par leur mise en pratique assidue, on suscite chez l'apprenant des *aptitudes*, *attitudes* et *altitudes* indispensables à la communication. De plus, combinées deux à deux, celles-ci produisent les deux bases de tout progrès social : la *créativité* et la *sensibilité*. Enfin, créatifs et sensibles, nos apprenants ne pourront que se sentir mieux. Voilà donc bien ciblés les *savoirs*, *savoir-faire* et *attitudes* dont parle le CECR. Mais ce tableau (fig. 14) ne saurait escamoter les problèmes cités. Justement, il les prévoit. C'est pour y faire face efficacement que ces pratiques discursives devraient se généraliser dans nos cours, sans oublier que bien apprendre la langue demande toujours des efforts, de la persévérance et de l'enthousiasme. L'enthymème n'est certainement pas une «potion magique».

L'informatique suppose une grande révolution. Comme l'imprimerie à l'époque, elle transforme notre façon d'accéder à la connaissance et notre relation avec l'intelligence. Or il faut savoir ce qu'elle est pour savoir s'en servir. «L'être humain se développe désormais avec des "prothèses" qui lui sont données au même titre que ses propres membres. [...] Internet est une prothèse d'un nouveau type» (E. Sander, 2007). Certes, mais il ne faudrait pas confondre les lunettes et la vue, car «Tout l'avenir de l'intelligence dépend de l'éducation» (P. Valéry, 1957, 1071).

Références

ARISTOTE (1991), *Rhétorique*, Paris : Gallimard.

ARISTOTE (1992), *Premiers Analytiques*, Paris : Vrin.

CHANTEAU J.-P. (2003), «Que nous apprennent les évaluations nationales et internationales sur les élèves en grande difficulté en lecture?», <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-evaluation-imp.htm>

CONSEIL DE L'EUROPE (2000), *Cadre européen commun de référence*, Strasbourg : Division des politiques linguistiques, 2000.

DAMASIO A. (1999), *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*, New York : Harvest book.

- DELATOUR Y. et AL.** (1987), *Grammaire. 350 exercices. Niveau moyen*, Paris: Hachette.
- EMMEL B. A.** (1994), 'Toward a Pedagogy of the Enthymeme: The Roles of Dialogue, Intention, and Function in Shaping Argument', *Rhetoric Review*, Vol. 13 (1), 132-149.
- GAGE, J. T.** (1983), 'Teaching the Enthymeme: Invention and Arrangement', *Rhetoric Review* Vol. 2, n° 1, September, 38-50.
- GAGE, J. T.** (2006), *The Shape of Reason. Argumentative writing in college*, New York: Pearson.
- GRICE, H. P.** (1979), «Logique et Conversation», *Communications* 30, pp. 57-72.
- GRIMALDI W. A.** (1972), *Studies in the Philosophy of Aristotle's Rhetoric*, Wiesbaden: F. Steiner.
- HOOD, M. D.** (2012), «El entimema y la retórica de la redacción», pp. 21-42, in Vega y Vega J. J. (ed.), *Del a la Argumentación*.
- JOSEPH M. 2002** (1937), *The Trivium: The Liberal Arts of Logic, Grammar, and Rhetoric*, Philadelphie: Paul Dry Books.
- OCDE** (2011), «Les élèves qui prennent plaisir à lire sont-ils de meilleurs lecteurs?», *Regards sur l'éducation 2011: Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, 108-124. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>
- SANDER E.** (2007), «Comment Internet change notre façon de penser?», *Sciences humaines*, n° 186. http://www.scienceshumaines.com/articleprint2.php?lg=fr&id_article=21255
- SASSEVILLE M.** (1999), «La théorie logique d'Aristote et la pratique des arts libéraux», *Laval Théologique et Philosophique*, vol. 55, n° 2, 285-307.
- SPARROW B. et AL.** (2011), «Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips», *Science* 5, Vol. 333, n° 6043, pp. 776-778. <http://news.columbia.edu/googlememory>
- VALÉRY P.** (1957), «Propos sur l'intelligence», «Le bilan de l'intelligence», *Œuvres complètes I*, Paris: Gallimard, pp. 1040-1083.
- VEGA Y VEGA J. J.** (1998), «Didactique de la Langue française. De l'image au texte: une méthode intégrale», pp. 470-481, in García-Sabell et al., (eds.), *Les Chemins du Texte*, St. Jacques de Compostelle: Universidad de Santiago de Compostela, vol. II.
- VEGA Y VEGA J. J.** (2000), *L'Enthymème. Histoire et actualité de l'inférence du discours*, Lyon: PUL.
- VEGA Y VEGA J. J.** (ed.) (2012), *Del Razonamiento a la Argumentación. Teoría y práctica de las destrezas discursivas en la nueva sociedad del conocimiento*, Berne : Peter Lang.
- VEGA Y VEGA J. J.** (2012), «Lengua, Imagen y Razonamiento. Técnicas de comprensión y expresión para la clase de lengua», pp. 145-247, in Vega y Vega J. J. (ed.), *Del Razonamiento a la Argumentación*.