

# COMPRENDRE LE MOT ET L'IDÉE

Si j'ai choisi aujourd'hui de revisiter le champ de la compréhension, c'est bien sûr parce que j'avais envie sous ce titre de faire un clin d'œil amical à nos aînés et aux anglicistes qui ont tellement fréquenté le petit livre vert, mais aussi pour plusieurs raisons qui sont tout à fait d'actualité.

1. Depuis 2005 et l'introduction du *Cadre européen*, l'accent a été principalement mis sur les compétences de production orale et un rééquilibrage est peut-être aujourd'hui nécessaire.
2. L'heure est venue de s'intéresser dans les examens à la mesure de la performance en compréhension.
3. L'arrivée des nouvelles technologies donne l'illusion d'une immersion quasi naturelle et fait oublier que la compréhension n'est pas spontanée. C'est une compétence qui doit être construite selon une progression programmée.
4. Enfin et surtout, la compétence de compréhension est la compétence-socle, c'est celle qui soutient toutes les autres. Ne pas la développer, c'est vouloir construire sur des sables mouvants. Il suffit pour s'en convaincre d'écouter l'élève qui ne réussit pas en langues exprimer son désarroi : « je suis nul, je comprends rien ! »

Je parlerai ici essentiellement de la compréhension de l'écrit, ma collègue ayant insisté sur la compréhension de l'oral. Je souhaite toutefois avant de poursuivre attirer votre attention sur l'excellente page réalisée par le site langues de l'académie de Versailles que je vous encourage à visiter : <http://www.langues.ac-versailles.fr/spip.php?article116>

Mon propos va s'articuler autour de trois questions très simples sur lesquelles les sciences cognitives continuent à s'interroger, mais auxquelles le professeur de langue est confronté au quotidien dans sa pratique.

Qu'est-ce que comprendre ?

Comment faire comprendre ?

Comment évaluer la compréhension ?

## 1. Qu'est-ce que comprendre ?

### 1.1. *En français, un signifiant pour deux signifiés*

*Par l'espace, l'univers me comprend et m'engloutit comme un point, par la pensée, je le comprends*<sup>1</sup>  
Comprendre (et son voisin portugais : *Compreender*) a deux sens :

1. contenir, et pour le sujet se retrouver à l'intérieur, au milieu de ;
2. embrasser par la pensée, se faire une idée claire.

D'un côté : inclure, incorporer, intégrer. De l'autre, déchiffrer, interpréter, saisir, avoir la clé.

D'un côté: comprendre en étant à l'aise dedans, en ayant une proximité physique, un contact. « Je le sens bien ! »

De l'autre, comprendre en étant dehors mais en ayant les clés ou en tenant, en attrapant. « Tu as saisi ? »

---

<sup>1</sup>. Pascal, *Pensées*, VI, 348

## 1.2. Petite promenade dans le bois des langues voisines

“The question is,” said Alice, “whether you can make words mean so many different things.”

*Entender* : saisir par l'oreille, du latin *intendere* : tendre vers, porter son attention à (sens 1)

*Verstehen*<sup>2</sup> : Ver + stehen = aller de l'avant, traverser, voyager et arriver à destination (sens 2)

*Understand* : Se tenir parmi, au milieu de ... (sens 2)

*Capire* : saisir (sens 3), du sanskrit *kapati* = deux poignées

*Et en chinois* : comprendre c'est saisir la diversité des choses (sens 3)

Que retenir de cette promenade dans les déclinaisons du verbe en plusieurs langues ? Il y a trois étapes, trois degrés de compréhension :

1. comprendre, c'est tendre vers, s'apprêter à aller de l'avant, à passer un gué ;
2. comprendre, c'est ensuite se tenir, se positionner dans un univers familier, parce qu'on le reconnaît, on le connaît déjà ;
3. comprendre, c'est enfin prendre du recul pour saisir la globalité, le code et le sens, le mot et l'idée.

## 1.3. Comprendre en langue étrangère

Comprendre une langue étrangère, c'est pour commencer se tenir en dehors. Puis c'est aller de l'avant et rencontrer une porte, et avoir les clés pour franchir cette porte. Comprendre une langue étrangère, c'est faire l'expérience d'une frontière, percevoir l'autre comme un autre, se percevoir aussi comme l'autre de l'autre, et petit à petit acquérir une familiarité avec un autre univers, y pénétrer sans risque, saisir le mot et son sens dans sa culture, autrement dit, le verbe et sa chair, et être à même de l'interpréter.

## 1.4. Quelles sont les clés de la compréhension ?

1. Le code, l'aptitude à déchiffrer et la connaissance des liens graphie-phonie.  
Nous savons que savoir lire, pouvoir entendre, ce n'est pas nécessairement comprendre, mais l'automatisme du déchiffrement est la condition première de tout accès au sens.
2. L'aptitude à tisser des liens entre soi, le texte et le contexte.  
Et nous savons qu'en l'absence de perception d'un contexte spécifique, d'identification d'un temps et d'un lieu autre, le lecteur projette son propre contexte et génère des contresens de lecture.  
Comprendre c'est construire le sens juste.

---

<sup>2</sup>. Voir les développements de Jean M. Zemb sur les particules inséparables dans *Comparaison de deux systèmes*, tome 1, 1978

## 1.5. Quels sont les niveaux de compréhension ?

Je vous renvoie ici à la taxonomie de Barrett<sup>3</sup>. Il compte cinq niveaux, définissant ainsi une progression :  
Niveau 1 : compréhension littérale : je reconnais un mot, une situation, une idée et je peux redire, reformuler  
Niveau 2 : capacité de réorganisation : je peux classer, réorganiser, résumer  
Niveau 3 : capacité d'inférence : je peux formuler l'implicite  
Niveau 4 : évaluation : je sais distinguer fait et opinion, réalité et fiction, humour et sérieux  
Niveau 5 : capacité d'appréciation : je peux formuler ma réaction (émotionnelle, esthétique) au texte.  
Ces niveaux correspondent assez bien aux cinq premiers niveaux du CECRL : A1 à C1.

## 2. Comment enseigner la compréhension

### 2.1. Une nouvelle nécessité

En 1978, Dolores Durkin<sup>4</sup> a conduit aux États-Unis une enquête devenue célèbre sur le temps passé à enseigner la lecture-compréhension : moins de 1% du temps scolaire était consacré à l'enseignement de la compréhension, plus de 99% du temps étant passé à évaluer la compréhension.

Il y a fort à parier qu'une enquête semblable dans les classes de langues en France donnerait des résultats similaires. Et pourtant avec l'adoption depuis 2005 du CECRL la nécessité à laquelle nous sommes confrontés d'évaluer séparément la compétence de communication dans les différentes activités langagières nous fait obligation de construire les compétences liées à la compréhension avant de prétendre les évaluer.

Or, notre pédagogie de la compréhension se résume encore souvent au constat de l'échec de la compréhension, suivi de quelques tentatives de remédiation.

Enseigner la compréhension en langue étrangère, c'est organiser un va-et-vient entre le dehors et le dedans du texte pour permettre au lecteur de pénétrer dans un univers étranger sans effroi, de s'y sentir bien (*understand*), au point même de faire l'expérience du plaisir du texte<sup>5</sup>, et au bout du compte de saisir (capire), de comprendre l'ensemble : le message et l'intention de l'auteur dans un contexte donné.

Comment faire ?

---

<sup>3</sup>. Barrett, T. C. (1972). Taxonomy of reading comprehension, *Reading 360 Monograph*. Lexington, MA: Ginn & Co

<sup>4</sup>. Dolores Durkin, *What classroom observations reveal about reading comprehension*, Reading Research Quarterly, 14, 1978-1979

<sup>5</sup>. *Le plaisir du texte, c'est ce moment où mon corps va suivre ses propres idées - car mon corps n'a pas les mêmes idées que moi*, Roland Barthes, *Le plaisir du texte*, 1973

## 2.2. Les apports de la recherche en compréhension et leurs applications pour le professeur de langue

Ces trente dernières années ont vu fleurir les ouvrages de recherche sur la compréhension en particulier aux Etats-Unis<sup>6</sup>.

Mon propos est aujourd'hui d'explorer avec vous le champ où se recoupent ces recherches et l'horizon que fixent nos nouveaux programmes avec les niveaux cibles : A2 pour le socle, B1 en fin de troisième, B2 en fin de lycée.

Comment enseigner la compréhension et développer les compétences qui y sont associées, palier par palier ? Comment ensuite les évaluer ?

### 2.2.1. Quelques idées simples en rapport avec nos programmes

1. **Qui parle bien lira mieux** : à la frontière entre langue orale et langue écrite, il y a un genre essentiel dans tout apprentissage : le conte, qui se dit puis se lit, se relit et se redit. C'est – dans la langue maternelle comme dans la langue seconde – par le conte que l'on introduit les enfants à la langue, puis aux livres, et par delà aux valeurs explicites ou implicites qui sous-tendent une culture.
2. **Qui entend mieux (*entender*) et prononce mieux lit mieux** : d'où l'intérêt de placer les sons dès le début de l'apprentissage et de pratiquer les exercices de diction, de récitation, de mémorisation. Le lecteur prononce les mots en les lisant, s'il ne s'entend pas lire, il ne comprend pas. Tout texte a une bande sonore. La fréquentation des comptines, des proverbes, puis des chansons et de la poésie est à cet égard très précieuse.
3. **Qui lit beaucoup comprend plus vite** : Aussi longtemps que la lecture reste au niveau du déchiffrement, la compréhension est freinée. Ce n'est que par la lecture extensive que le lecteur entre dans un univers lexical et sémantique.
4. **Le bon lecteur est dans la fable** : *Lector in Fabula*, dit Umberto Eco. Pour faire de nos élèves de bons lecteurs, il faut les inscrire dans la fable, faire d'eux des *lectores in fabula*, c'est-à-dire les amener à mettre en marche « la machine paresseuse » qu'est le texte, et « qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc<sup>7</sup> ».

---

<sup>6</sup>. Voir en particulier les travaux de Michael Pressley : *Comprehension Instruction, Research –Based Best Practices*, Guilford 2002, et le rapport du *National Reading Panel* ( 2000, April)

Voir aussi le fascicule publié par l'UNESCO : On trouve une synthèse très lisible de ces recherches dans le fascicule publié par l'UNESCO : *Teaching reading*

<http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac12e.pdf><sup>HYPE</sup>

RLINK "http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac12e.pdf"

<http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac12e.pdf>

<sup>7</sup>. Umberto Eco, *Lector in Fabula*, éd. Grasset et Fasquelle, (traduction française), 1985

## 2.2.2. Les six stratégies pour faire de nos élèves des « *lectores in fabula* »

Le professeur dispose de stratégies pour déclencher chez le lecteur cette « activité coopérative<sup>8</sup> », pour aider l'élève à répondre à la demande du texte qui selon Eco « veut que quelqu'un l'aide à fonctionner ». Les chercheurs<sup>9</sup> en dénombrent **six** et pour vous aider à les mémoriser et vous donner la foi je les ai rassemblées sous l'acronyme C.R.O.I.R.E. Ce sont des étapes qui définissent une pédagogie de la compréhension.

- solliciter en amont ce que les élèves savent sur le **C**ontexte et le thème du texte à lire, tout ce qui pourra relever du *déjà-dit* du texte,
- leur donner une **R**aison de lire et les amener à faire des prédictions, à formuler des hypothèses à voix haute (les Américains parlent de *think aloud strategy*),
- les entraîner à **O**bserver le texte, son image, sa charpente, sa mise en page,
- les inviter à visualiser concrètement : produire des **I**mages, des dessins, des schémas, ou de manière plus verbale : faire décrire ce qu'ils voient en couleur, mettre des images puis des mots sur les images générées par le texte,
- les inviter à faire régulièrement des **R**ésumés,
- les inviter à se questionner mutuellement et à questionner le texte et son auteur pour **E**lucider le *dit*, le *déjà-dit*, et surtout le *non-dit* du texte. Autrement dit, ne pas leur demander de donner des réponses mais de formuler des questions, les mettre dans une situation de quête du sens.

## 2.2.3. Compréhension et culture : l'accès au *déjà-dit* et au *non-dit*

Ne jamais oublier que la compréhension en langue étrangère doit donner accès à la compréhension d'une autre culture et de sa propre culture. C'est au cœur de nos programmes. Ce fut rappelé dans la lettre aux éducateurs :

*Et quand nos enfants apprennent des langues étrangères, il faut que cet apprentissage soit aussi un apprentissage de culture et de civilisation. Je souhaite que nos enfants apprennent les langues à travers la littérature, le théâtre, la poésie, la philosophie, la science<sup>10</sup>.*

Il paraît impossible de faire passer nos élèves du niveau B1 à B2 sans les entraîner à franchir des frontières culturelles, à fréquenter le *déjà-dit* et le *non-dit* des textes en langue étrangère. Pour cela, il faut choisir des documents denses, même si l'on sait qu'il sera difficile dans le cadre de nos horaires de les exploiter à fond. L'autocensure chez le professeur de langue est une pratique trop courante. Le professeur se doit d'être passeur, d'être éclairé ; même si nous ne faisons qu'effleurer ... nous aurons créé le contact, la proximité physique (sens 2 du mot comprendre). Et il faut faire confiance à l'élève qui, devenu adulte, poursuivra son chemin, dans un univers dont il reconnaîtra quelques repères.

A ce stade là de ma réflexion, je voudrais attirer votre attention sur trois pièges dans le cours de langue, en particulier en second cycle :

---

<sup>8</sup>. *ibid*

<sup>9</sup>. Voir Neil K. Duke and P. David Pearson, *Effective Practices for Developing Reading Comprehension*, in *What Research Has to Say About Reading Instruction*, 2002, International Reading Association

<sup>10</sup>. Lettre aux éducateurs, Président de la république, septembre 2007

## ➤ Le piège des extraits

Les manuels proposent essentiellement des extraits qui ont été choisis pour leur thématique et non pour leur représentativité de l'oeuvre dont ils proviennent. Les manuels ne sont plus des anthologies : recueils de passages dont la qualité reflète un trait essentiel d'une écriture ou d'une pensée. Les extraits sur lesquels nous travaillons manquent le plus souvent de contextualisation et de densité suffisantes.

Dès le collège, pour construire une véritable compétence de compréhension, il semble nécessaire d'introduire aux côtés du travail éclaté en *units/unités/etc.* un travail sur des oeuvres<sup>11</sup>. Aussi longtemps que nous travaillerons uniquement sur des extraits, nous nous condamnerons à plafonner en compréhension, car nous bornerons les champs lexicaux et culturels, nous nous couperons du contexte, nous ne visiterons que des univers étriés dont le *déjà-dit* et le *non-dit* sont difficilement perceptibles. Mieux vaudrait en classe de lycée faire une douzaine d'extraits d'une seule oeuvre, fût-elle mineure, que douze pages diverses, chacune d'elles étant décontextualisée.

## ➤ Le piège des sujets de société

Aussi longtemps qu'en langue vivante nous traiterons de sujets planétaires comme la pollution des villes ou le réchauffement de la planète, nous courons le risque d'entraîner nos élèves à se projeter en aveugles dans un univers dont on aura négligé de montrer les frontières culturelles. Au lieu de les sensibiliser au contexte, à l'héritage historique, à un *déjà-dit* et à un *non-dit* spécifique à la civilisation portée par la langue étrangère, au lieu de les armer pour décoder et comprendre la différence de l'autre et la diversité des enjeux, nous risquons de les mettre sur la piste glissante qui mène au contresens de lecture. Le professeur de langue se doit d'être éclairé, de montrer sans cesse que sur un même sujet l'implicite d'un article du *Times* n'est pas le même que l'implicite d'un article du *Nouvel Observateur*, ou du *Spiegel*.

Je voudrais rappeler ici la notion de civilisation telle qu'elle fut définie par Fernand Braudel dans *Grammaire des civilisations*.

*Les civilisations sont des espaces.*

*Les civilisations sont des sociétés.*

*Les civilisations sont des économies.*

*Les civilisations sont des mentalités collectives.*

*Les civilisations sont des continuités*<sup>12</sup>.

Autre façon de dire que les sociétés ne sont lisibles et compréhensibles que dans un espace (c'est-à-dire une géographie)<sup>13</sup>, une économie, une mentalité collective (où folklore, littérature et religion jouent des rôles essentiels), une continuité (c'est-à-dire une perspective historique)<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup>. On entend ici oeuvre au sens oeuvre de l'esprit.

Voir <http://web.ac-reims.fr/datice/legislation/droit%20auteur/oeuvre.htm>

<sup>12</sup>. Fernand Braudel, *Grammaire des civilisations*, Paris, 1987.

<sup>13</sup>. Il devrait y avoir des cartes de géographie dans toutes les classes de langue.

<sup>14</sup>. Pour une illustration de ces concepts, voir la publicité HSBC :

[http://www.yourpointofview.com/hsbcads\\_airport.aspx](http://www.yourpointofview.com/hsbcads_airport.aspx)

Car ne nous y trompons pas, si certaines frontières politiques ou administratives tendent à s'effacer à l'âge des avions et d'Internet, les vraies frontières - celles qui séparent les cultures – demeurent. Elles ressurgissent même comme on le voit en Belgique, en Yougoslavie par exemple. Une banque - HSBC - (qui a une ambition planétaire) a même construit toute sa campagne publicitaire sur ces frontières invisibles qui constituent de véritables barrières à la communication, des frontières où un même mot change de sens, véhicule une idée toute autre. N'oublions pas qu'en anglais la douane se dit *customs*. Apprenons à nos élèves à passer les frontières et donc à lire en fonction des coutumes<sup>15</sup>.

### ➤ **Le piège de « l'argumentation à la française »**

Il semble que le génie français soit de faire argumenter sur tout. Le cours de langue débouche très souvent sur une phase d'exploitation sur le mode : *Qu'en pensez-vous ? Êtes-vous pour ou contre ?* comme si tout texte était d'essence argumentative.

Enseigner la compréhension c'est donner à fréquenter divers types de textes : narratifs, informatifs, argumentatifs et adapter les objectifs de lecture et de compréhension à chacun de ces types. Certains textes doivent être survolés pour extraire une information, d'autres comme la notice de mon téléphone doivent être lus en détail sinon je ne pourrai jamais faire fonctionner l'appareil, d'autres doivent être simplement mémorisés, d'autres comme *Harry Potter* répondent simplement au désir de savoir la suite... et peut-être la fin.

## **3. Évaluer la compréhension : vérifier la compréhension non pas des mots mais de l'idée.**

### **3.1. Évaluer l'aptitude à combiner pour saisir l'idée, la capacité à réinvestir sa compréhension**

Mesurer la performance de compréhension, c'est au fond, dans une perspective actionnelle, apprécier la capacité du lecteur ou de l'auditeur à réinvestir ce qu'il a compris dans une action<sup>16</sup>. J'emprunte la formule aux Québécois qui ne définissent eux que trois activités langagières : interagir oralement en langue étrangère, réinvestir sa compréhension des textes lus et entendus, écrire des textes.

---

<sup>15</sup>. Voir la campagne publicitaire de la banque HSBC dans les aéroports.

[http://www.yourpointofview.com/hsbcads\\_airport.aspx](http://www.yourpointofview.com/hsbcads_airport.aspx)

<sup>16</sup>. Voir à ce sujet comment on appelle la compétence de compréhension dans les programmes québécois : [http://www.mels.gouv.qc.ca/dqfi/dp/programme\\_de\\_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-052.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dqfi/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-052.pdf)

Comprendre ce n'est pas seulement comprendre le sens des mots. Pour l'heure nos exercices de compréhension tendent à se valider en multipliant les questions sur un même texte. On multiplie les points de mesure comme si compréhension signifiait **addition** de compréhension d'unités sémantiques discrètes et non pas **combinaison** de sens et d'échos, perception d'implicite, va-et-vient entre le texte, le contexte, l'auteur et le lecteur.

Nous devons probablement revenir d'une tradition d'atomisation de la compréhension pour aller vers la saisie globale du sens, vers la compréhension fine de l'idée et de l'intention de l'auteur. Nous devons aller vers le pourquoi et le comment plutôt que faire dresser la liste des micro-faits successifs énoncés au fil du texte au risque de ne jamais dépasser le niveau **un** de la taxonomie de Barrett.

Pour mesurer la performance en compréhension, il faudra que nous apprenions à évaluer non pas la compréhension des mots, mais la compréhension des idées et cela dans plusieurs types de textes : textes narratifs, informatifs, explicatifs...etc.

Il faudra sans doute, à terme, introduire dans nos tests d'évaluation de la compréhension un **plus grand nombre de documents supports** et un **plus petit nombre de questions** sur chaque document.

### ***3.2. Différencier évaluation formative qui peut porter sur la méthode et évaluation sommative qui ne porte que sur la performance***

Comprendre, ce n'est pas être capable d'étiqueter des formes, ce n'est pas non plus faire une explication de texte. Nous sommes là dans une tradition bien française où l'on a tendance à valider la démarche, la méthode au lieu de mesurer la performance, l'action qui fait sens. Ce qui se justifie dans une évaluation formative, n'est plus pertinent dès lors que l'on souhaite procéder à une évaluation sommative. Comment évaluer ?

### ***3.3. Les compétences pratiques attendues chez les jeunes travailleurs européens***

Une enquête auprès d'employeurs européens a montré qu'ils attendaient des jeunes qu'ils aient une bonne connaissance de la culture des pays dont ils ont étudié la langue et qu'ils soient capables de traiter l'information lue. En d'autres termes, qu'ils sachent :

- raconter,
- faire des comptes rendus,
- faire des résumés,
- sélectionner l'information pertinente pour aider à résoudre un problème ou agir,
- faire des présentations PPT<sup>17</sup>.

On bouscule là, j'en ai bien conscience, le sacro-saint clivage entre les activités de réception et celles de production. En évaluation sommative, ce n'est pas nécessairement en supprimant la question ouverte qu'on

---

<sup>17</sup>. Résultat des travaux d'enquête menés par le *TNP 3 in the area of languages 2004-2007* voir [http://tnp3-d.org/docs/tnp3d\\_ch1\\_fr\\_2.pdf](http://tnp3-d.org/docs/tnp3d_ch1_fr_2.pdf)



progressera en matière d'évaluation de la compréhension, c'est plutôt en formant les évaluateurs à apprécier la pertinence de la réponse et son degré d'intelligibilité.

## En guise de conclusion : Écoutons Shakespeare



**Lord Polonius:** *What do you read, my lord?*

**Hamlet:** *Words, words, words.*

**Lord Polonius:** *What is the matter, my lord?*

**Hamlet:** *Between who?*

**Lord Polonius:** *I mean, the matter that you read, my lord.*

**Hamlet :** *Slanders, sir ...*<sup>18</sup>

**Polonius :***Que lisez-vous mon seigneur ?*

**Hamlet :** *Des mots, des mots, des mots.*

**Polonius :** *De quoi est-il question, mon seigneur ?*

**Hamlet :** *Entre qui et qui ?*

**Polonius :** *Je veux dire : de quoi est-il question dans ce que vous lisez ?*

**Hamlet :** *Des calomnies*<sup>19</sup>.

Comprendre c'est bien plus que savoir lire des mots, car derrière les mots, **il y a un enjeu entre deux personnes au moins**, il y a une substance, une matière agissante, un univers que le lecteur investit et comprend.

Permettez-moi de formuler un vœu : Que les professeurs de langue n'oublient jamais le parcours que nous propose Shakespeare. Pour faire répondre à l'interrogation « De quoi est-il question ? » dans un texte, il importe d'abord de se poser la question : « Entre qui et qui ? ». La réponse à cette première question est essentielle pour mettre le lecteur sur la bonne piste, la piste de l'idée, la piste du sens.

Retenons enfin que le professeur de langue n'a pas à choisir entre enseigner la communication « entre X et Y », enseigner la compréhension des mots et des idées et enseigner la littérature.

---

<sup>18</sup>. Shakespeare : *Hamlet* II, ii, 191-195

Hamlet (ou plutôt Shakespeare) joue sur le mot *matter*, mettant ici en lumière le lien consubstantiel entre mot, chose, enjeu du langage et sens.

<sup>19</sup>. Traduction de Jean-Michel Déprats, Gallimard, 2002

*La littérature en contribuant à former la langue crée une identité et une communauté*<sup>20</sup>.

Enseigner la compréhension d'une langue, c'est donner les clés qui permettent d'entrer en dialogue et en amitié avec une nouvelle identité, une nouvelle communauté. Et c'est au bout du compte par un effet de miroir répondre à la célèbre injonction socratique : « *Connais-toi toi-même.* »

*Annie LHÉRÉTÉ, novembre 2007*

---

<sup>20</sup>. Umberto Eco : dans La relève des AVANT-GARDES, *Magazine littéraire* n°392, Novembre 2000