



**La compréhension de l'apprenant :
entre enjeu pédagogique et rencontre existentielle
Comprendre, c'est également se rencontrer soi-même,
les autres et le monde.**

Amal NACIRI, Doctorante

Faculté des Langues, des Lettres et des Arts

Driss LOUIZ, Directeur de thèse

Faculté des Langues, des Lettres et des Arts

Laboratoire : Langage et Société

Université Ibn Tofail, Kénitra

Maroc

Résumé :

Lorsque le vécu de l'apprenant rencontre le contenu scolaire, une compréhension réelle peut émerger. Cet article interroge la compréhension de l'apprenant à la croisée de deux dimensions : l'une didactique, centrée sur l'appropriation du savoir à travers des stratégies pédagogiques et métacognitives ; l'autre existentielle, nourrie par la pensée de (Pépin.C, 2021) qui conçoit comprendre comme une ouverture à soi, à l'autre et au monde. La compréhension est fondamentale en didactique et l'articulation (Pépin.C, 2021) donne lieu à une réflexion riche si nous relions la compréhension intellectuelle et la compréhension humaine.

Mots clés: Philosophie de l'éducation–Compréhension –Rencontre pédagogique –Didactique de la compréhension–Lecture réflexive–Conscience de soi–Empathie pédagogique–Altérité



Abstract :

Genuine comprehension can emerge when a student's lived experience intersects with school curriculum content. This article investigates student comprehension on two principal dimensions. The first is the didactic dimension, which centers on the appropriation of knowledge facilitated by pedagogical and metacognitive strategies. The second is the existential dimension, informed by the philosophy of (Pépin.C, 2021) Pépin conceives of understanding as an inherent openness towards oneself, others, and the world. Comprehension is fundamental within the field of didactics. Moreover, articulating intellectual comprehension with human understanding, particularly through (Pépin.C, 2021) framework, enables a richer and more profound findings.

Key words: Philosophy of education – Comprehension– Pedagogical encounter– Didactics of comprehension– Reflective reading– Self-awareness– Pedagogical empathy– Alterity



Introduction

Dans une classe du FLE, la compréhension des textes littéraires ne se limite pas à une simple compétence de décodage linguistique. La compréhension littéraire engage également une dimension **existentielle**, souvent négligée. Lorsqu'un apprenant rencontre/reconnait dans un texte une expérience qu'il a vécue lui-même. Cette démarche pédagogique, ou le savoir rencontre le vécu, représente avec **vigueur** la conception de la « rencontre » développée par **Charles Pépin**, agrégé de philosophie, dans son livre *La Rencontre*. Cet article explore cette expérience de compréhension profonde, via le prisme de la rencontre, tout en l'adaptant dans les apports de la didactique de FLE et des sciences de l'éducation.

Cette analyse découvre la compréhension de l'apprenant à la fois comme enjeu pédagogique et comme expérience existentielle. En se focalisant sur *La Rencontre* de Charles Pépin, elle présente la compréhension non seulement comme une compétence scolaire, mais aussi comme un moment de métamorphose intérieure. L'analyse met l'accent sur des stratégies didactiques et métacognitives qui offrent du sens aux contenus scolaires, en tenant compte des besoins de tous les apprenants, y compris ceux en difficulté.

La méthodologie adoptée est qualitative. Elle repose d'abord sur une lecture attentive puis une articulation de la **compréhension au sens à la fois philosophique et existentiel**, telle qu'elle apparaît dans (Pépin.C, 2021), **avec la compréhension au sens didactique**, autrement dit dans l'apprentissage scolaire, afin de mieux saisir des approches agissantes pour comprendre. Cette démarche vise à sélectionner des pratiques pédagogiques qui aident à une compréhension vivante, intellectuelle et personnelle.

I. Cadre théorique et conceptuel

Dans le cadre de cette recherche consacrée à la compréhension en lecture chez les élèves, il est essentiel de s'appuyer sur un ensemble de concepts et de théories permettant de cerner les mécanismes cognitifs, métacognitifs et didactiques qui entrent en jeu dans l'acte de comprendre. Le cadre théorique qui suit vise ainsi à définir les notions centrales de compréhension, de stratégies de lecture, et de métacognition, tout en s'appuyant sur les travaux de chercheurs tels que **Philippe**



Meirieu, Dominique Reuter, Jean-François Bordron, Emmanuel Levinas, Francisco Varela, Evan Thompson & Eleanor Rosch et Carl Rogers...

1. Philosophie de l'éducation

La philosophie de l'éducation est une réflexion critique sur les finalités, les valeurs et les fondements de l'acte éducatif, interrogeant le sens de l'éducation et ses implications éthiques et sociales :

« Si tous les élèves, quand ils viennent à l'école, savent qu'ils doivent y réaliser des tâches, peu nombreux sont ceux qui pressentent ou savent qu'elles ne sont que des prétextes pour accéder à des objectifs. La plupart vont donc se contenter de faire, sans chercher à comprendre. » (Meirieu, 2006)

2. Rencontre pédagogique

La rencontre pédagogique reste l'Interaction significative entre enseignant et apprenant, où la relation humaine devient un levier de transformation réciproque et de croissance intellectuelle :

« Être pédagogue, c'est comprendre les contradictions qui se nouent dans la relation entre l'enseignant et l'élève, c'est comprendre que nous désirons la toute-puissance, que nous souffrons que l'autre s'émancipe, et que nous devons le prendre tel qu'il est pour qu'il devienne ce qu'il veut. »
(Meirieu.)

3. Didactique de la compréhension

La didactique de la compréhension est l'ensemble des démarches et stratégies d'enseignement visant à développer chez les élèves des compétences interprétatives, critiques et réflexives dans des situations de lecture :

« La compréhension en lecture ne se réduit pas à la restitution d'informations ; elle implique une construction de sens, une interprétation active du lecteur. »
(Reuter, 2007).

4. Lecture réflexive

La lecture réflexive est une pratique de lecture engageant le lecteur dans une mise à distance critique du texte et de sa propre lecture, mobilisant des questionnements sur le sens, les intentions de l'auteur et ses propres réactions :



« La lecture réflexive suppose une posture de vigilance interprétative, où le lecteur interroge le texte autant qu'il s'interroge lui-même. »

(Bordron, 2011)

5. Conscience de soi

La conscience de soi est la capacité du sujet à se percevoir, à identifier ses états mentaux, ses émotions, et à réfléchir sur ses pensées et ses actions. :

« La conscience de soi émerge de l'interaction entre le corps, le cerveau et l'environnement, dans une dynamique en perpétuelle évolution. »

(Francisco Varela, Evan Thompson & Eleanor Rosch, 1993.)

6. Empathie pédagogique

L'empathie pédagogique est une disposition de l'enseignant à comprendre les émotions, les représentations et les besoins de ses élèves, afin de mieux ajuster sa posture et ses interventions :

« Le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie. »

(Rogers).

7. Altérité

L'Altérité, c'est une reconnaissance de l'autre comme différent, irréductible à soi, mais porteur de sens et digne d'être écouté et compris.

« Le visage de mon prochain est une altérité qui ouvre l'au-delà. Le Dieu du ciel est accessible sans rien perdre de sa transcendance, mais sans nier la liberté du croyant. »

(Levinas)

Ces différentes notions, ***philosophie de l'éducation, rencontre pédagogique, didactique de la compréhension, lecture réflexive, conscience de soi, empathie pédagogique et altérité***, créent les fondements d'une approche éducative humaniste et exigeante. Elles nous rappellent que l'acte d'enseigner ne se limite pas à la transmission de savoirs, mais engage l'être, dans ses dimensions cognitives, émotionnelles et relationnelles. Enseigner, c'est faire le pari de la rencontre, du sens et de la transformation. C'est aussi voir en chaque apprenant



une personne en train de se construire, capable de penser, de comprendre et d'évoluer à l'aide aux échanges avec les autres et avec le monde. Penser l'éducation à travers ces notions, c'est travailler pour une école plus consciente et plus humaine.

II. Cadre méthodologique

Afin de vérifier nos hypothèses sur l'impact du vécu dans la compréhension de texte, nous avons mené une enquête auprès de quelques apprenants de la 2^{ème} année Baccalauréat (Casablanca).

L'objectif était d'identifier dans quelle mesure les apprenants relient leur expérience personnelle aux textes étudiés en classe.

1. Analyse des résultats

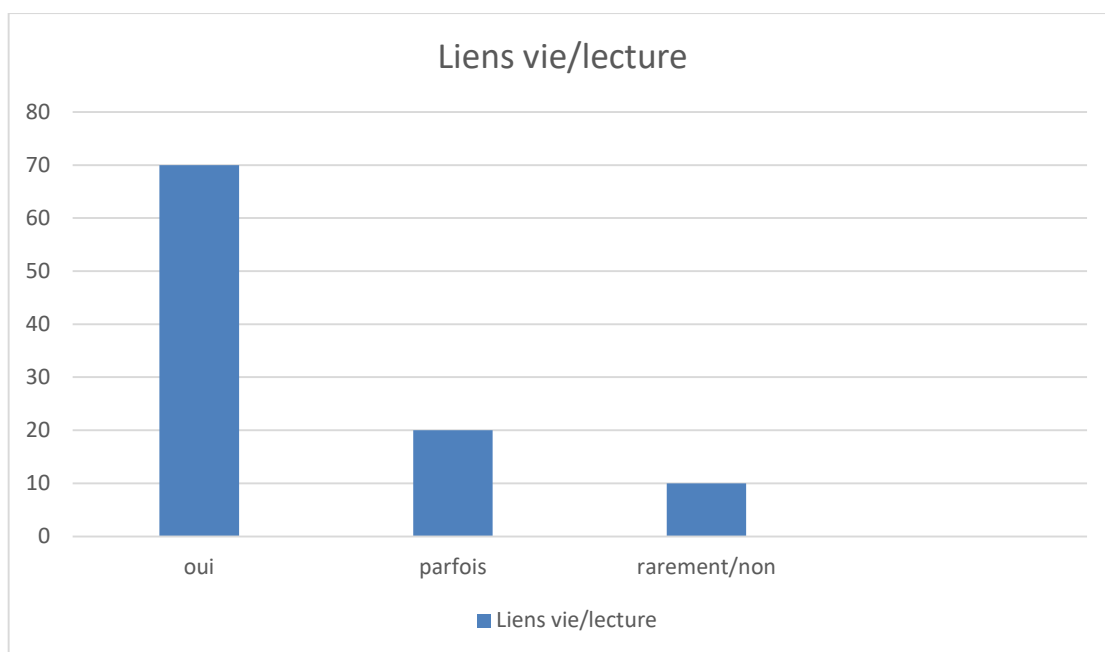


Figure 1 : Histogramme des réponses de la question : « *Aimes-tu faire des liens entre ta vie et ce que tu lis ?* »

La plupart répond « Oui », cela confirme que l'apprenant se situe dans une dynamique de *lecteur impliqué* (Jouve, 1993). Le plaisir de lecture naît de cette reconnaissance d'échos personnels. Par contre, les réponses négatives révèlent que certains apprenants restent dans une posture de *lecture scolaire* où le texte est perçu comme extérieur à leur monde.

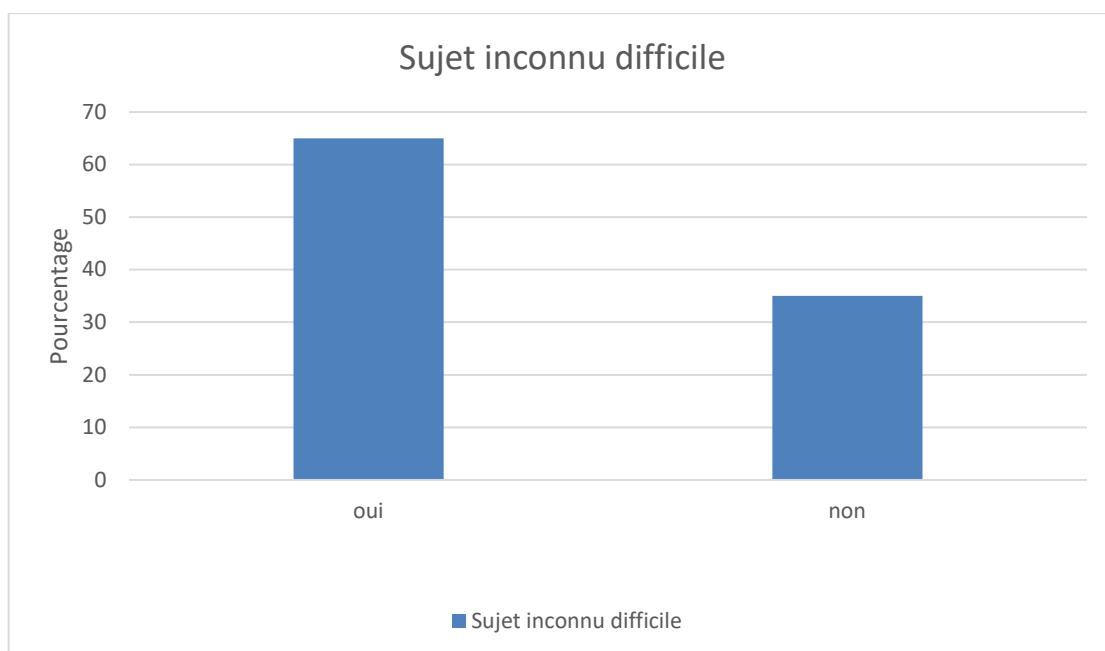


Figure 2 : Histogramme des réponses de la question : « *Quand tu ne connais pas le sujet du texte, est-ce plus difficile pour toi de comprendre ?* »

Beaucoup répondent « Oui », cela illustre la théorie de la **charge cognitive** : sans références antérieures, l'apprenant doit tout construire à partir du texte, ce qui rend la tâche plus difficile. Cela confirme également que la **compréhension est une interaction** entre texte et lecteur (Eco, 1985).

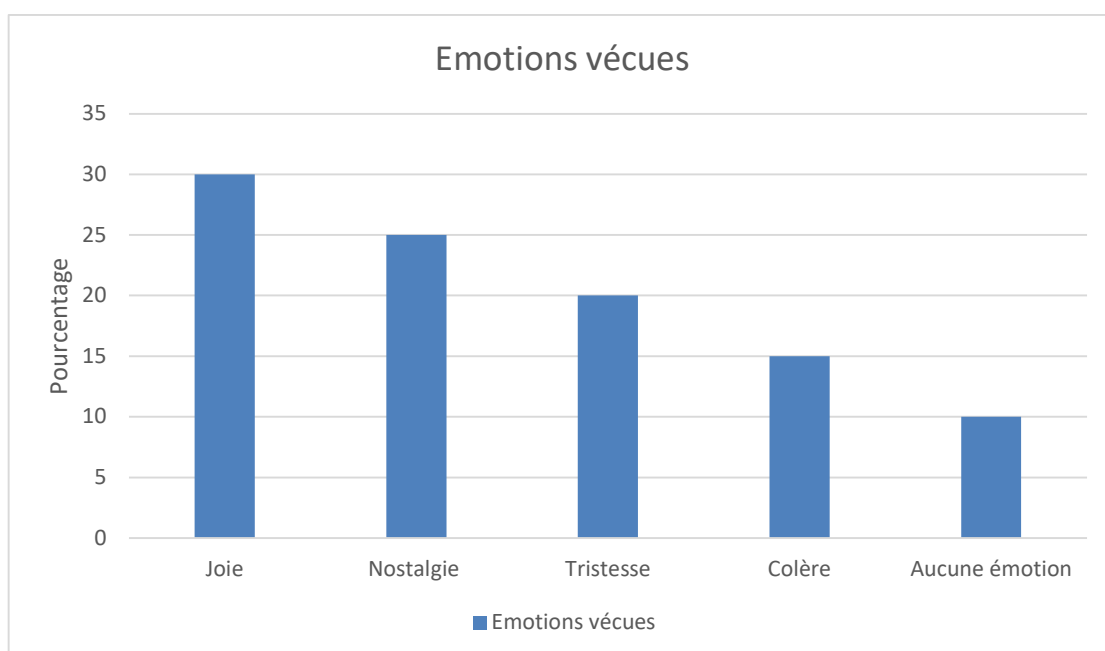




Figure 3 : Histogramme des réponses de la question : « *Quand un texte parle de choses que tu as déjà vécues, quelles émotions ressens-tu ?* »

La diversité des émotions (joie, nostalgie, tristesse, colère) montre que la lecture n'est pas neutre, mais bien une expérience affective. L'émotion renforce l'ancrage mémoriel et la compréhension. Ce point rejoint les recherches en **neuroéducation** (Damasio, 1995) qui montrent que l'émotion facilite la fixation et la réorganisation des connaissances.

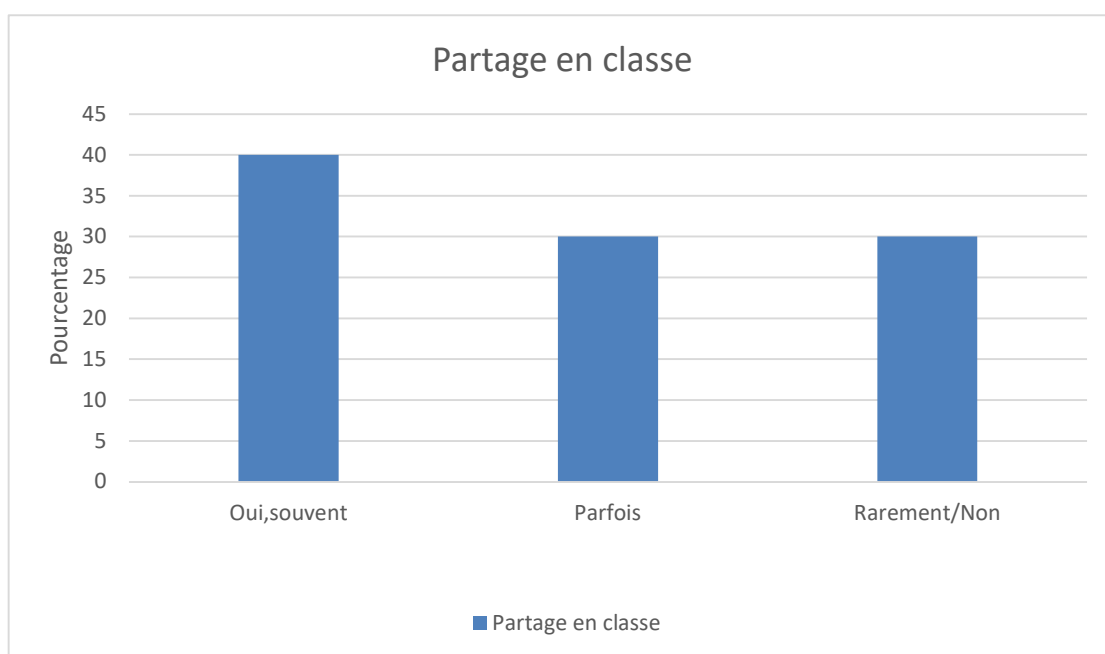


Figure 4 : Histogramme des réponses de la question : « *As-tu déjà partagé ton expérience personnelle lors d'une discussion en classe ?* »

La classe devient un espace de reconnaissance du sujet-lecteur pour certains apprenants (Bucheton, 2009). Pour d'autres, cela peut indiquer une peur du jugement ou un cadre scolaire qui valorise davantage la « bonne réponse » que la subjectivité.

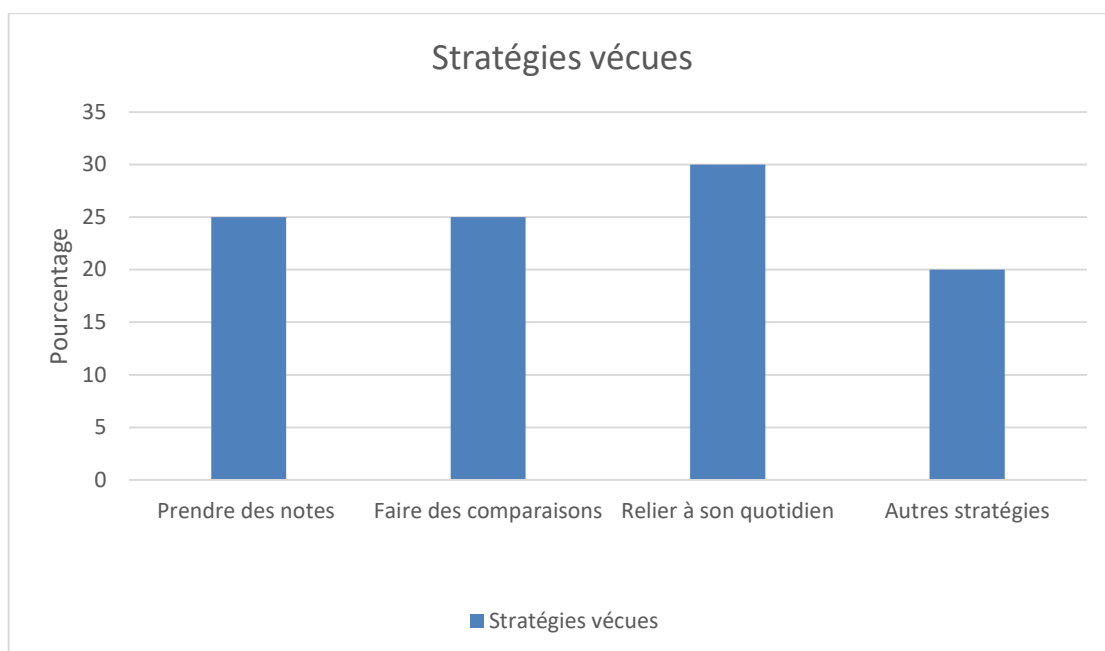


Figure 5 : Histogramme des réponses de la question : « *Que pourrais-tu faire pour mieux utiliser ton vécu pour comprendre ce que tu lis ?* »

Les apprenants proposent des stratégies métacognitives (prendre des notes, faire des comparaisons, relier à leur quotidien). Cela illustre une **conscience émergente de leur rôle actif** dans la compréhension. C'est un pas vers l'autonomie et l'indépendance du lecteur et la construction d'une compétence réflexive.

2. Discussion

Ces résultats invitent l'enseignant à prévoir des temps typiques en classe pour encourager les apprenants à partager les liens qu'ils établissent entre leur vécu et le texte étudié. Cette démarche permet de reconnaître l'apprenant comme sujet-lecteur et de valoriser sa particularité, ce qui favorise une compréhension plus riche et un engagement actif dans la lecture. Par contre, lorsque le vécu n'est pas sollicité, la compréhension reste superficielle, si le texte ne trouve aucun écho dans l'expérience personnelle de l'apprenant.

3. Conclusion des résultats empiriques

La lecture prend sens lorsqu'elle trouve un écho dans notre propre expérience. Cette harmonie intime, qui transforme le texte en miroir de soi, présente le rôle créateur du lecteur comme sujet compétent d'habiter les mots pour les comprendre



davantage. À l'inverse, quand ce lien s'efface, la lecture risque de se réduire à un exercice scolaire, privé de sa dimension vivante.

Ces constats rappellent que lire n'est pas uniquement décoder un texte, mais se rencontrer soi-même à travers l'altérité des mots.

III. La compréhension littéraire : au-delà du sens littéral

Les contenus scolaires insistent sur des compétences pour comprendre un texte : repérer des idées majeures, identifier des procédés et interpréter. Comprendre un texte implique chez (Bucheton.D, 2009), le sujet-lecteur : l'apprenant lit avec son histoire, ses représentations et ses expériences. (J.P.Astolfi, 2008) affirme que l'acte de comprendre passe par des malentendus féconds où l'apprenant essaye de donner sens à partir de ce qu'il est de lecture subjective ouvre la voie à une compréhension enrichie, le texte reflète l'expérience personnelle.

De ce fait, comprendre un texte consiste à suivre un processus d'idées. Cela demande au lecteur de s'engager activement dans une construction de sens. Chaque lecteur entre dans le texte avec ce qu'il est : son histoire, ses émotions, ses connaissances et ses représentations du monde. Il ne lit pas de façon neutre ou automatique.

À partir de ce qu'il lit, il fait des liens avec ce qu'il connaît déjà, il imagine, il interprète, parfois même il se questionne ou doute. C'est ce qui explique que deux lecteurs, face au même texte, peuvent en avoir des compréhensions distinctes, mais toutes aussi valables. Cette lecture subjective, qui prend appui sur l'expérience personnelle, enrichit la compréhension et donne au texte une résonance particulière. Le rôle de l'école est alors d'aider l'élève à prendre conscience de ce travail personnel, à le guider, en lui laissant la liberté de construire son propre sens.

IV. Comprendre par résonance : l'expérience de la rencontre

(Pépin.C, 2021) définit la rencontre comme :

« La rencontre, c'est ce moment mystérieux où ce qui m'arrive dans le monde extérieur vient éclairer mon monde intérieur »

Cette idée prend tout son sens lors de son application à la classe, cela veut -dire lorsque le thème d'un texte (le divorce, l'amitié, la famille ...) entre en écho avec



une réalité que vit ou a vécue cet apprenant, celui-ci accède à une forme de compréhension intuitive, intime parfois bouleversante.

(Jouve, 1992) nomme cette résonance : effet de lecture, qui, transforme la relation au texte. L'apprenant ne se contente pas par répondre à une question mais il lit pour comprendre à travers ce qu'il lit. Donc, nous déduisons que le texte se métamorphose en un vecteur identitaire.

Cette résonance donne naissance à une autre pédagogie vivante, où l'apprenant n'est plus seulement un récepteur passif, mais aussi **un lecteur engagé (averti)**. L'apprenants s'implique dans ce qu'il lit, il découvre que les textes peuvent parler de lui, de ses émotions, de ses conflits intérieurs. La lecture devient subséquemment une expérience personnelle, presque **profonde**, où le sens ne se trouve pas uniquement dans les mots, mais dans ce qu'ils réveillent chez lui.

Comprendre un texte par résonance, c'est également développer une forme d'empathie. En entrant dans la peau des personnages, en partageant leurs émotions, l'apprenant apprend à voir le monde autrement. La lecture devient un pont vers l'autre, une manière de mieux comprendre ceux qui l'entourent, mais aussi de mieux se comprendre soi-même. C'est une ouverture à la diversité des vécus humains.

Cette compréhension ne s'exige pas : elle surgit souvent de façon spontanée. Le rôle de l'enseignant est donc d'encourager ce moment, en favorisant des textes porteurs de sens et en laissant à chacun la liberté d'interpréter selon son vécu. Le texte devient alors un espace de découverte de soi et du monde, une véritable rencontre.

V. Une posture pédagogique favorisant la rencontre

Comme le propose (Bucheton, 2014) pour que de telles rencontres aient lieu en classe, l'enseignant crée un climat de confiance convenable à l'expression du sujet-lecteur. Ce climat demande une pédagogie d'écoute : accueillir la parole de l'apprenant dans ce qu'elle a de sensible.

Dans ce contexte, l'apprenant se permet à dire ce que le texte lui évoque, ce qu'il ressent ou ce qu'il vit via la lecture. Il ne s'agit plus uniquement de « bien répondre », mais de risquer s'exprimer, de faire entendre sa voix singulière. L'enseignant



devient donc un guide, qui accompagne sans imposer, qui ouvre des chemins de lecture au lieu de les borner.

Cette posture fait émerger des interprétations riches et variées, souvent imprévues, qui révèlent la manière dont chaque apprenant entre en relation avec le texte. La lecture devient un espace de partage et de construction, à la fois intellectuel et affectif. En valorisant cette dimension personnelle, l'école redonne à la lecture son pouvoir de transformation.

Conclusion

Comprendre un texte ne consiste pas seulement à en déduire le sens, mais à se laisser transformer. Quand le vécu de l'apprenant rencontre le contenu scolaire, il se résulte un effet rare mais essentielle rencontre signifiante. Charles Pépin nous mène à penser cette dynamique **exquise**, où le sens émerge dans cet écart entre l'attendu et l'éprouvé.

Charles Pépin nous invite à penser cette dynamique subtile, où le sens ne se trouve pas uniquement dans ce qui est attendu, mais dans ce qui est ressenti. C'est dans cet écart, entre ce que nous lisons et ce que nous vivons, que naît la profondeur de la compréhension.

À nous, enseignants, de reconnaître et de valoriser ces instants de vérité, où la littérature dépasse le cadre scolaire pour devenir une aventure humaine, intime, partagée.



Références bibliographiques

- Bordron, J.-F. (2011). *Lire entre les lignes. Presses Universitaires de Limoges*
- Bucheton, D. (2014). *Former les enseignants au XXI^e siècle.ESF. De Boeck Supérieur*
- Bucheton.D. (2009). *Les gestes professionnels dans la classe.ESF Éditeur.*
- Francisco Varela, Evan Thompson & Eleanor Rosch. (1993.). *L'inscription corporelle de l'esprit. Seuil.*
- J.P.Astolfi, .. (2008). *L'erreur, un outil pour enseigner. ESF Éditeur.*
- Jouve, V. (1992). *L'effèt-personnage dans le roman. Presses Universitaires de France .*
- Levinas, E. (s.d.). *Difficile Liberté.Albin Michel.*
- Meirieu, P. (2006). *Faire l'école,faire la classe.ESF Éditeur.*
- Meirieu., P. (s.d.).
- Pépin.C. (2021). *La Rencontre. pocket .*
- Reuter, D. (2007). *La lecture littéraire. Presses Universitaires de Rennes.*
- Rogers, C. (s.d.).