

Les stratégies métacognitives en compréhension d'un écrit scientifique : cas d'étude, les étudiants de première année licence

Bencherki Hernoune¹

Université de Chlef Hassiba Ben Bouali / Algérie
b.hernoune@univ-chlef.dz

Naima Hocine²

Université de Chlef Hassiba Ben Bouali / Algérie
n.hocine@univ-chlef.dz

Reçu : 29/12/2024,

Accepté: 11/11/2025,

Publié: 22/12/2025

Metacognitive Strategies in Understanding a Scientific Text: A Case Study of First-Year Undergraduate Students

Abstract: The textual structure allows readers to explore content in various ways, thereby facilitating reading and enriching knowledge. However, this exploration requires skills and reading strategies that are aligned with learning objectives. With the evolution of digital texts, there is a growing need to read critically, making the teaching of metacognitive strategies essential for improving comprehension and making readers more active in their search for information. Despite the advantages of digital texts, their complexity often makes them more difficult to read than printed texts, as readers must manage multiple elements simultaneously, which increases cognitive load. Additionally, the abundance of information can lead to a loss of orientation. A survey was conducted to understand the challenges associated with reading on digital media, focusing on the impact of text structures on cognitive processes and on students' ability to use metacognitive strategies to enhance their understanding. The central question is whether students are capable of adopting these strategies when faced with layouts different from those of printed materials

Keywords: reading-metacognitive strategies-comprehension-processes-learning

Résumé : La structure textuelle permet aux lecteurs d'explorer le contenu de manière variée, facilitant ainsi la lecture et l'enrichissement des connaissances. Cependant, cette exploration nécessite des compétences et des stratégies de lecture adaptées aux objectifs d'apprentissage. Avec l'évolution des textes numériques, un besoin croissant de savoir lire

de manière critique émerge et rend l'enseignement des stratégies métacognitives indispensable pour améliorer la compréhension et rendre les lecteurs plus actifs dans leur recherche d'informations. Malgré les avantages des textes numériques, leur complexité les rend souvent plus difficiles à lire que les textes imprimés, car les lecteurs doivent gérer plusieurs éléments simultanément, ce qui augmente la charge cognitive. De plus, la surabondance d'informations peut entraîner une perte d'orientation. Une enquête a été menée pour comprendre les défis liés à la lecture sur supports numériques, en se concentrant sur l'impact des structures de texte sur les processus cognitifs et sur la capacité des étudiants à utiliser des stratégies métacognitives pour améliorer leur compréhension. La question centrale est de savoir si les étudiants sont capables d'adopter ces stratégies face à des mises en page différentes de celles des supports papier.

Mots-clés : lecture-stratégies métacognitives-compréhension-processus-apprentissage

Introduction

L'équipement des salles de cours des établissements scolaires d'ordinateurs et d'internet permet aux apprenants de rechercher les informations dont ils ont besoin. Mais, cette exploitation ne peut se réaliser sans difficultés tant que la quête du sens se réalise de manière aléatoire par rapport aux finalités de l'apprentissage. Par contre, ces nouvelles technologies considérées comme outils possèdent des atouts et on ne peut concevoir un apprentissage sans bénéficier des avantages qu'elles offrent, surtout depuis que le support numérique fait partie des supports habituels utilisés dans chaque espace de notre environnement afin de réaliser différentes tâches comme écrire, rechercher et consulter des documents de toute nature. Encore faut-il préciser qu'avec la numérisation et la nouvelle approche par compétences adoptée par les institutions, l'information est désormais dissociée de son support traditionnel, où toutes les données peuvent être représentées de manière homogène et traitées par des algorithmes. Ainsi, nous transportons des textes mis sous diverses formes, mais la recherche d'informations sur un réseau numérique ne se fait pas de la même manière. Raison pour laquelle, comprendre l'évolution actuelle des pratiques de lecture, que nous aborderons dans notre article, il est essentiel de les situer dans cette société à la fois numérique et axée sur l'information en identifiant les transformations qui affectent la connaissance lorsqu'elle est produite. De plus, ce passage au numérique entraîne des changements dans les modalités de lecture, où les supports et les genres d'écrits sont déjà discernables. Or, de tels éléments ne peuvent être pleinement compris ou appréciés qu'en tenant compte des véritables enjeux liés aux transformations que subit l'école, en tant que lieu de savoir, notamment dans le domaine de la connaissance à l'ère numérique. D'où, il convient également de rappeler que le traitement linguistique implique la reconnaissance des mots, des phrases et la

construction du sens par l'implication du lecteur, qui effectue des interprétations tout en s'appuyant sur le contenu du texte et en mobilisant ses connaissances antérieures, sa volonté de lire et son désir de comprendre et de s'immerger dans un écrit. En d'autres termes, lors d'une lecture, une série de mouvements corporels et de réactions amènent le lecteur à mobiliser tout ce qui peut l'aider à accéder au texte et à rechercher le sens en adoptant un comportement unique et personnel face à l'écrit.

La structure hypertextuelle offre différents chemins pour explorer le contenu grâce aux moyens mis à la disposition du lecteur dont leur rôle est de faciliter la tâche de lecture et d'enrichir ses connaissances. Sans pour autant oublier que cette activité exige du lecteur un savoir et un savoir-faire pour rendre les différentes formes d'aide exploitables, efficaces et plus pertinentes tout en adoptant des stratégies de lecture qui répondent à ses objectifs et aux buts assignés à la lecture et la construction de son propre savoir. C'est pourquoi, en fonction des spécificités du texte numérique, un nouveau besoin apparaît, celui de savoir lire. Pour ce faire, le lecteur se trouve contraint d'utiliser des stratégies efficaces. Donc, c'est une situation qui nous pousse à dire qu'il est temps de réfléchir sur l'enseignement des stratégies de type métacognitives afin de bénéficier d'une lecture profitable et rendre les lecteurs plus actifs dans leur quête d'informations et du sens. Surtout que le texte numérique, malgré sa structure qui favorise la compréhension reste toujours un document plus complexe et plus difficile à lire que le texte imprimé sur papier, car le lecteur se trouve dans l'obligation de gérer plusieurs éléments en même temps : l'espace réservé au contenu, la résolution de l'écran, les passages contenant des hyperliens, la lecture verticale... etc sans oublier l'augmentation de la charge cognitive causée par les allers et retours exigeant du lecteur de se souvenir des passages lus (Chen & al, 2023, Gaonac'h et Fayol, 2003, Sweller, 2022). Ajoutons à cela, la lecture sur les supports numériques engendre une perte d'orientation à cause du nombre inépuisable et dynamique des informations mettant le lecteur en difficulté une fois mis devant cette quantité phénoménale d'informations (Slavin, 2010, Hoc, 2004, Chen et al, 2018, Garnett, 2020).

L'impact des nouvelles technologies sur le comportement des lecteurs et l'acquisition du savoir est d'une grande importance. Aussi, avons-nous réalisé une enquête pour connaître et comprendre les problèmes inhérents à la lecture sur les supports numérisés. La question fondamentale de notre investigation concerne l'impact des structures de textes proposées par les concepteurs sur les stratégies métacognitives nécessaires adoptées par le lecteur pour atteindre une meilleure

compréhension de textes soumis à une mise en page différente de celle du support papier.

1-Composantes cognitives et métacognitives

La conception des composantes cognitives et métacognitives représente une nouvelle vision dans la mesure où qu'une stratégie peut avoir une composante cognitive ou métacognitive. Dans de telle situation, il s'agit du contexte et la façon par laquelle la stratégie est utilisée (Legendre, 2005, Carignan, 2007, St-Pierre et al, 2010, Geary et Berch, 2016). En effet, au début de chaque acte de lecture, elle incite le lecteur à effectuer des activités pour lui permettre de comprendre ou de construire un processus cognitif. Pour ce faire, deux niveaux de connaissances interviennent. Le premier est lié aux scripts qui se trouvent sous forme de suites d'événements bien organisées et intégrés dans la mémoire ayant pour fonction de classer les connaissances et les mettre en lien. Le deuxième niveau, quant à lui, est destiné à la réalisation des interactions entre les diverses expériences et l'environnement dans lequel se produit les différents types de stratégies qui varient selon la typologie textuelle, les spécificités de la tâche et les contraintes liées aux objectifs de l'acte de lecture. Dans de telle situation, le lecteur est en mesure de connaître ses propres ressources cognitives tout en utilisant ses savoirs et les mettre au service de la gestion et l'orientation de sa lecture/compréhension en même temps essayer de trouver des solutions aux difficultés qu'il rencontre lors de sa lecture sous l'effet du contrôle de l'activité et la révision des stratégies utilisées dans le but d'assurer une lecture efficace et tributaire de ses intentions de lecture et l'aboutissement à l'autorégulation de la cognition (Flavell, 1979, Giasson, 2011).

Les chercheurs (Rouet et Tricot, 1998), dans leur étude sur la recherche d'informations dans un hypertexte, parlent de gestion cognitive. Sauf qu'ils ne séparent pas le cognitif du métacognitif. Ces derniers regroupent les deux concepts tout en faisant référence aux trois processus la planification, l'évaluation et la régulation. En ce qui concerne la planification, elle intervient avant la lecture pour organiser les stratégies efficaces dont le lecteur aura besoin pour la réalisation de son activité de lecture en fonction des buts fixés. Quant à l'évaluation, cette dernière consiste à identifier les difficultés rencontrées au cours de la lecture et la régulation son rôle est de surmonter les contraintes et résoudre les problèmes de lecture et rétablir la compréhension. Il convient de mentionner aussi que la planification peut avoir lieu pendant l'activité de lecture. Par exemple, si le lecteur éprouve des difficultés de compréhension peut s'arrêter de lire, par la suite évaluer les stratégies qu'il vient d'employer pour planifier de nouveau et réguler leur fonctionnement pendant la lecture.

Hill et Hannefin, (1997) ont tenté de reconnaître les stratégies déclarées par des adultes dans un système hypermédia en traitant le concept de connaissance métacognitive. D'après ces auteurs, la connaissance métacognitive se rattache à la prise de conscience sur ses propres processus cognitifs. Elle regroupe un ensemble de stratégies allant de la recherche d'informations jusqu'à la prise de décision. De plus, cette connaissance métacognitive a un effet sur le lecteur car elle lui permet de réfléchir, d'évaluer et de guider efficacement ses structures cognitives. Toujours, selon ces auteurs, il n'y a pas de frontières entre la stratégie cognitive et la connaissance métacognitive parce qu'elles sont en étroite et perpétuelle interaction.

D'après ce que nous venons de citer comme définition, nous pouvons dire que la stratégie cognitive reste la plus dominante tant qu'il n'y a pas de perte de compréhension dans une activité de lecture parce que le lecteur n'a pas besoin de marquer des arrêts pour évaluer et réguler sa compréhension.

2-Les stratégies métacognitives de lecture

La métacognition est l'ensemble des opérations mises en œuvre par l'apprenant qui le laisse réfléchir sur la manière de son apprentissage. Selon Cyr, elle permet à l'apprenant de : *«réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'auto évaluer et s'auto corriger»* (Cyr, 1998). En outre, ces stratégies ne se limitent pas seulement à un moment d'apprentissage mais elles ont la possibilité d'être transférées à d'autres situations. C'est cette particularité qui s'entend à leur accorder une importance particulière surtout quand elles renvoient à un savoir procédural permettant à l'apprenant d'apprendre pour apprendre.

Selon d'autres auteurs, la stratégie métacognitive concerne le contrôle de la situation d'apprentissage et l'autogestion des activités de cognition (Lecavalier, 1991, Legendre, 2005). En utilisant ces stratégies métacognitives, le lecteur devient conscient des activités qu'il réalise du moment qu'il s'auto-questionne sur les difficultés rencontrées afin de trouver une solution et dépasser ses lacunes. Sur la même lignée, Eme et Rouet la définissent ainsi : *«la connaissance et le contrôle pour l'individu de ses propres processus attentionnels, perceptifs et cognitifs»* (Eme et Rouet, 2001). Ajoutons à cela, la métacognition est définie par Omalley et Chamot (1990) comme étant la cognition sur la cognition. D'autres théoriciens comme (Baker et Brown, 1984, Nist et Holschuh, 2000) attribuent à la métacognition deux caractéristiques complémentaires, la cognition et l'autorégulation de la cognition. Autrement dit, la première caractéristique est en rapport avec les ressources cognitives du lecteur et son aptitude à gérer ces dites

ressources en procédant de telle sorte qu'il arrive à cibler un dysfonctionnement au niveau du texte. Par conséquent, ceci va le pousser à choisir des stratégies faisant partie d'un savoir général mis en relation avec le type de texte à lire et de se sentir à l'abri contre toute sorte de menace capable de freiner ou d'empêcher la réalisation d'une lecture efficace. Quant à la deuxième caractéristique, elle est relative à la révision de ses savoirs par la vérification et la correction de la performance au cours de la lecture. Ainsi, à ce niveau, le lecteur se trouve en mesure d'entreprendre plusieurs opérations pour gérer sa compréhension, bien sûr, en ayant recours à la révision et l'évaluation de l'efficacité des stratégies employées. Donc, l'implication du lecteur lors de la lecture avec ses savoirs métacognitifs s'avèrent indispensables pour assurer un meilleur degré de compréhension, surtout quand il se trouve face à une perte de compréhension en agissant par le biais de l'évaluation afin de vérifier la rentabilité des stratégies appliquées et la régulation pour remplacer celles qui ne sont pas efficaces par d'autres plus rentables, et ce, selon le contexte et l'objectif de sa lecture.

Il nous paraît important de mentionner que les stratégies métacognitives se décomposent à leur tour en plusieurs opérations mentales fusionnées et intervenant à divers moments de la lecture. Il s'agit en effet de:

- La planification ou l'anticipation : elles interviennent avant l'acte de lire, son rôle consiste à organiser les différentes stratégies dont le lecteur a besoin pour réaliser l'activité de lecture et atteindre les objectifs visés selon le contexte et l'environnement dans lesquels il se trouve. De plus, la tâche qu'il va effectuer après sa lecture (résumé, commentaire, fiche de lecture, compte rendu...etc (Perraudau, 2006, Hattie, 2012) et comme nous l'avons mentionné, elle peut aussi avoir lieu pendant la lecture pour évaluer et réguler les stratégies adoptées pour la compréhension.

- L'évaluation ou le contrôle : En ce qui concerne l'évaluation, elle favorise le traitement de l'information en cours et l'identification de ses ambiguïtés sémantico-syntaxiques et de permettre d'évaluer ses propres habilités. Par exemple, parfois le lecteur perçoit ses difficultés sans pouvoir les identifier ou sans connaître quelle stratégie doit-il adopter (Eme et Rouet, 2001). En outre, pour l'évaluation, Piaget utilise d'autres termes, il parle de prise de conscience, où le lecteur évalue le résultat de sa performance et se pose des questions sur l'efficacité des stratégies utilisées afin de les mettre en relation avec les objectifs qu'il veut atteindre (Piaget, 1974, Bissonnette et al, 2010).

- La régulation ou ajustement : elle permet de vérifier et de corriger les performances afin de résoudre les problèmes, d'améliorer la compréhension en ayant recours aux autres stratégies et de permettre au lecteur à maintenir un certain équilibre dans leur dynamique en

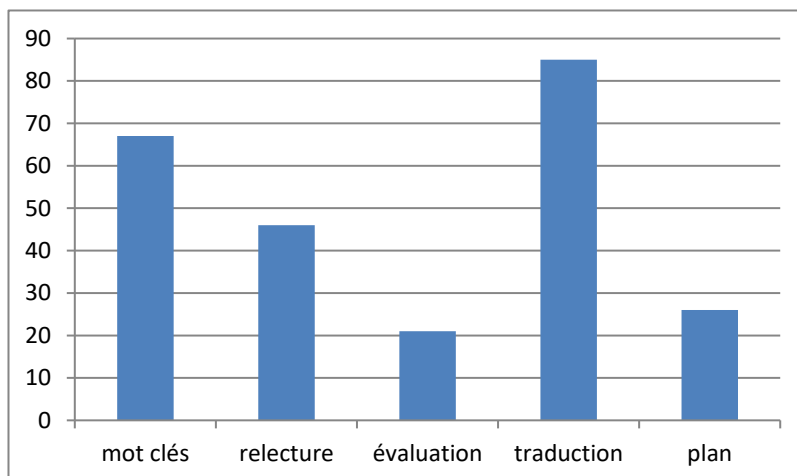
réorganisant les processus à mettre en œuvre pour un éventuel renouvellement de la compréhension, et ce, avec la révision des stratégies activées (Krischner et al, 2006, Dehaene, 2020).

3-Méthodologie

Pour la réalisation de ce travail, nous avons choisi une approche visant à répondre à la problématique préalablement posées pour connaître les stratégies métacognitives utilisées par les sujets lecteurs. Les données de cette étude proviennent d'un entretien semi directif que nous avons mené avec les étudiants de première année licence du département de français de l'université Hassiba Ben Bouali, Chlef. Rappelons-le que notre recherche se concentre spécifiquement sur l'emploi des stratégies du type métacognif lors de la lecture sur des supports numériques.

Le but de notre travail est de présenter une analyse dans le but de nous permettre d'avoir une idée sur les représentations que véhiculent nos sujets lecteurs. Pour ce faire, nous avons opté pour une analyse qualitative des données recueillies. C'est pourquoi, nous nous sommes concentrés principalement sur les réponses des interviewés concernant l'utilisation des stratégies par le biais de l'identification de toutes les réponses fournies par les quatre-vingt-huit étudiants. Ensuite, nous avons centré notre attention sur les réponses spécifiques aux questions sur l'emploi des stratégies métacognitives.

4-présentation des résultats et analyse



Graphique 01 : Pourcentage des stratégies utilisées par les lecteurs

La métacognition vise à contrôler et à ajuster les processus de compréhension tout en construisant le sens du texte lu. Cela implique une prise de conscience des processus cognitifs utilisés afin de surmonter les divers obstacles et stabiliser les dysfonctionnements de lecture par l'utilisation des stratégies spécifiques et capables de remettre la compréhension sur la bonne voie tout en établissant des liens logiques entre les passages textuels. Il s'agit d'une situation, où le lecteur tente de trouver des connexions entre ses propres connaissances et le contenu du texte pour en saisir le sens. Dans le cas où cette mise en relation n'est pas établie, la compréhension devient difficile ou impossible. Par conséquent, face à cette incompréhension, le lecteur utilise alors d'autres stratégies pour réguler sa propre compréhension. Il est important de mentionner aussi que la charge cognitive associée à ce processus est significative, car le lecteur se trouve obligé d'évaluer constamment sa propre compréhension et prendre conscience des problèmes potentiels rencontrés lors de la lecture. Ainsi, cela nécessite non seulement un effort mental mais aussi la capacité d'employer des stratégies efficaces afin d'optimiser la compréhension et améliorer les performances de lecture en identifiant et en surmontant les obstacles qui peuvent entraver la compréhension du texte et résoudre les difficultés rencontrées (Sweller et al, 2019).

Les réponses déclarées par les étudiants, lors de l'entretien, montrent que la stratégie de planification est utilisée par 23/88 étudiant. C'est-à-dire par 26%. Nous pensons que la planification comme stratégie de lecture est employée lorsque le lecteur arrive à mobiliser des processus de haut niveau afin de comprendre la totalité du texte. Autrement dit, cette stratégie consiste à utiliser un plan ou un guide, comme l'index ou la table des matières, pour trier les sections pertinentes à lire en fonction de l'objectif de lecture. Nous pouvons dire que c'est une stratégie que les étudiants utilisent peu, voir jamais quand ils lisent un texte, car elle n'est pas enseignée pendant la séance du module de compréhension et expression écrite. Généralement, elle n'est employée que pour la production écrite. Raison pour laquelle, la majorité des participants ont commencé directement à lire le document. Donc, nous jugeons qu'il serait très utile de l'adopter non pas pour leur montrer seulement le sens du texte mais qu'elle peut être aisément appréhender pour prendre en charge leur lecture en s'investissant davantage pour devenir actifs et responsables pendant le traitement des informations véhiculées par le texte. De cette manière, l'enseignement de cette stratégie va permettre aux apprenants de développer un comportement stratégique pour la recherche continue du sens. Ajoutons à cela, d'après quelques réponses des étudiants lors de l'entretien, montrent qu'ils ont procédé soit par lire le début de chaque paragraphe, soit par souligner les mots clés tels que: les connecteurs, les verbes, les concepts...etc. Nous pouvons dire que cette manière de faire facilite la

mémorisation des passages sans suspendre la lecture tout en établissant le lien entre les passages les plus importants.

En ce qui concerne la traduction mentale, généralement elle concerne le vocabulaire et s'opère quand le lecteur mobilise des processus de bas niveau. Nous remarquons que c'est une stratégie utilisée par presque la totalité des sujets lecteurs (75/88). Ces derniers se basent essentiellement sur les autres langues qu'ils maîtrisent tel l'anglais et l'arabe enseignées à l'école. De plus, les jeunes d'aujourd'hui ont tendance à utiliser l'anglais dans leur vie quotidienne et ce recours à l'anglais, nous tenterons de l'analyser dans un autre travail de recherche.

Il nous paraît important de signaler que dans notre recherche, les étudiants lisent en français langue étrangère. Dans de telle situation, la langue a une influence directe sur le parcours de la lecture et les pousse à utiliser inévitablement la stratégie de traduction, où le vocabulaire est partagé entre plusieurs langues leur facilite la reconnaissance des mots à l'intérieur des phrases.

Quant à la relecture, elle se manifeste lorsque le sujet lecteur effectue des allers et retours sur le texte pour mieux assimiler le sens véhiculé par les passages du document. La relecture est souvent utilisée au moment où les lecteurs ressentent une perte de compréhension. D'après les résultats du questionnaire, presque la moitié des lecteurs a eu recours à cette stratégie, dont le but est de récapituler le contenu du texte et le mémoriser par l'identification des passages les plus pertinents en reproduisant le sens et avoir un schéma mental du texte. En outre, la relecture sur les supports numériques est une tâche difficile à réaliser car le texte n'est pas fixe. C'est une opération, qui se réalise avec une plus grande charge cognitive. Surtout, quand les lecteurs rencontrent des difficultés pour trouver les points de repère en passant d'un bloc d'informations à un autre suite à l'activation des hyperliens. Généralement, cette manière de faire engendre des phases de déconcentration causant des perturbations et désoriente les lecteurs pour comprendre le sens véhiculé par le texte. C'est pourquoi, en cas de problème, leur attention se focalise plusieurs fois autour d'un mot ou une phrase et essaient de le réguler. Ainsi, nous pouvons dire que c'est une lecture discontinue caractérisée par des arrêts pour équilibrer la compréhension en cherchant à connaître la signification d'un mot ou à comprendre le sens véhiculé par un passage. Autrement dit, l'environnement immédiat des hyperliens ou des concepts. Nous pouvons dire aussi que lire un texte en français langue étrangère par des lecteurs ne possédant pas assez de connaissances d'ordre linguistique devient encore plus difficile car l'idée de décomposer les mots en suffixe, radical et préfixe leur échappe, ce qui les pousse à relire plusieurs fois au lieu de continuer la lecture et penser que le sens du passage lu se trouve dans les phrases qui viennent et comme conséquence, les lecteurs se trouvent démotivés et abandonnent la lecture.

Pour réguler la compréhension, nous considérons que l'évaluation est la base de toutes les stratégies utilisées dans ce travail de recherche. Elle se manifeste sous forme de questions que le lecteur se pose pendant qu'il effectue l'activité de lecture et de trouver d'éventuelles solutions aux difficultés de compréhension avec une appréciation sur l'efficacité des stratégies qu'il a utilisé pendant l'exécution de la tâche de lecture avec la prise en charge du traitement des informations. Dans ce cas, il se trouve obligé d'arrêter sa lecture pour s'auto évaluer. C'est pour cette raison, nous pouvons dire que l'évaluation appartient au processus régulateur de la compréhension et oriente le lecteur une fois qu'il rencontre des difficultés pour comprendre ce qu'il est en train de lire. Dans notre travail de recherche, l'évaluation a été utilisée seulement par dix-huit étudiants sur quatre-vingt-huit (18/88), ce qui nous donne un taux de 21% seulement. Malgré la présence des hyperliens mis à la disposition des lecteurs par les concepteurs, normalement une fois activés, le processus de lecture s'interrompt et pousse le lecteur à ouvrir une autre page liée seulement à tout ce qui est relatif au concept ou au mot faisant partie des constituants immédiats de la phrase. C'est-à-dire, il s'éloigne du thème abordé par le texte initial, ce qui peut devenir un obstacle déstabilisant le lecteur pour rester sur la même lignée, car le texte d'origine ne devient plus visible. Dans ce cas, logiquement, au moment de revenir vers le texte de base, le lecteur devrait évaluer sa compréhension une deuxième fois et s'assurer qu'il est sur la bonne voie avant de désactiver l'hyperlien et de continuer sa lecture. En outre, l'activation des hyperliens pour rechercher les informations peut aussi déclencher un questionnement sur les connaissances que possèdent le lecteur et les nouvelles informations qui viennent d'être lues dans ces blocs de texte. Par conséquent, le lecteur va fournir plus d'effort afin de joindre ses connaissances à ce qu'il vient de lire. Ainsi, par cette opération, il va intervenir pour modifier le contenu en ajoutant d'autres informations et enrichir le texte d'origine. Autrement dit, il peut passer du statut de lecteur au statut d'auteur en interagissant avec les informations transmises par le passage lu. Ainsi, l'implication de l'apprenant lecteur est le moment idéal pour produire une sorte de dynamique, dont le but est de se détacher du texte tout en le dominant. Même si la tâche première de toute lecture se fixe comme objectif la compréhension, cette dernière est tributaire de la mobilisation d'un certain nombre de stratégies appartenant aux connaissances procédurales. Ainsi, nous pouvons dire que seulement le quart du nombre des sujets lecteurs a eu recours à l'évaluation car ils n'ont pas l'habitude de se poser des questions pendant la lecture et ils sont beaucoup plus intéressés par la signification des mots et concepts. Donc, il serait intéressant d'inculquer cette stratégie aux apprenants dès leur jeune âge pour les aider à devenir des lecteurs actifs et de ne pas se contenter seulement de ce que le texte leur offre comme informations pour le comprendre.

Conclusion

Les documents numériques représentent un lieu idéal pour les mutations que subit la lecture et peuvent avoir un effet considérable sur la reconstitution du sens à une époque marquée par l'évolution des outils didactiques mis à la disposition des apprenants accompagnés d'une technologie toujours en perpétuelle transformation. Néanmoins, précisons qu'au terme de notre étude, on a pu constater que l'amélioration de la lecture/compréhension est sans doute tributaire du changement des comportements que devraient avoir les lecteurs apprenants sur les supports numérisés riches en hyperliens. C'est pourquoi, nous pensons que ce changement dépend pour l'essentiel du facteur de la mise à disposition des supports en actualisant les pratiques de la lecture par le biais des outils des nouvelles technologies. A travers cet article, nous avons voulu éclairer l'une des questions fondamentales dans le domaine de la didactique de l'écrit, à savoir celle relative aux processus mis en œuvre en compréhension des discours écrits en français langue étrangère. Ainsi, les expériences que nous avons réalisées avaient pour objectif, d'une part, de cibler les stratégies métacognitives adéquates à enseigner aux apprenants. D'autre part, les rendre actifs lors de la lecture pour qu'ils puissent devenir des lecteurs habiles et en mesure d'interagir avec les différents contenus de textes en leur donnant une certaine dynamique par le biais de la réflexion et l'enrichissement des vides sémantiques découverts pendant les différentes phases de la lecture. En effet, il nous semble que l'enseignement explicite des stratégies de lecture serait d'une grande importance pour l'exploitation des différentes informations véhiculées par un texte écrit, surtout quand il s'agit de documents assez long avec des structures complexes et variées, où le vocabulaire spécifique peut rendre la tâche de lecture difficile pour des lecteurs ne possédant pas un plan d'action particulier et ne se questionnent pas pour évaluer leur degré de compréhension et réguler les difficultés. Par conséquent, il serait préférable de prendre en considération l'enseignement stratégique de la lecture/compréhension avec la prise en compte des compétences et les prérequis des étudiants de première année universitaire en leur proposant différentes situations, où ils arrivent à prendre conscience de leur acte de lire des genres textuels sur un matériel motivant. Ainsi, la réussite de toute activité de lecture et la métacognition ne peuvent être conçues efficacement que si elles s'inscrivent tout au long de la scolarité des apprenants.

Références bibliographiques

- 1- BAKER, L, et BROWN,A.L(1984), *Metacognitive skills and reading*, »*Handbook of reading research* ». pp. 353-394, New York,Longman.
- 2- BISSONNETTE, S, RICHARD, M, GAUTHIER,C et BOUCHARD,C,(2010),*quelles sont les stratégies d'enseignements efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficultés de niveau ? Résultats d'une analyse* « *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage* », vol.3.n°1, pp.5-18.
- 3- CARIGNAN, I,(2002),Les stratégies utilisées lors de la lecture d'un hypertexte chez des élèves de la cinquième secondaire,« *Mémoire de maîtrise* »,Montréal,Université du Québec à Montréal.
- 4- CHEN, O, CASTRO-ALONSO, J-C, PAAS, F, et SWELLER, J?(2018). Extension de la théorie de la charge cognitive pour intégrer l'épuisement des ressources de la mémoire de travail : preuve de l'effet d'espacement. *Educational Psychology Review*, 30 , 483–501. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9426-2> consulté le 07-12-2024
- 5- CHEN, O, PAAS, F et SWELLER, J,(2023), *Une approche de la théorie de la charge cognitive pour définir et mesurer la complexité des tâches grâce à l'interactivité des éléments*, « *Educational Psycholgy Review* ». <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09782-w> consulté le 11-02-2024
- 6- CYR, P,(1998), *Les stratégies d'apprentissage*,Paris,Clé International
- 7- DEHAENE,S,(2020),*Comment nous apprenons*,« *la nouvelle science de l'éducation et du cerveau* », Penguin UK
- 8- FAYOL, M, et GAONAC'H, D,(2003),*La compréhension : Une approche de psychologie cognitive*»,D. Gaonac'h & M. Fayol (Eds.), « *Aider les élèves à comprendre. Du Texte au multimédia* ». pp. 5-72,Paris,Hachette.
- 9- EME, P.E et ROUET, J.F ,(2001),*Les connaissances métacognitives en lecture compréhension chez l'enfant et l'adulte*,Enfance. 2001.
- 10- FLAVELL, J. H(1997),*Métacognition and cognitive monitoring*, « *A new area of cognitive developmental inquiry*», *American Psychologist*. pp. 906-911.
- 11- GARNETT, S,(2020),*Théorie de la charge cognitive*, « un manuel pour les enseignants »,Éditions Crown, House.
- 12- GEARY, D et BERCH, D,(2016), *Évolution et développement cognitif et scolaire des enfants*,Dans D. Geary et D. Berch (éd.), « *Perspectives évolutionnaires sur le développement et l'éducation de l'enfant* »,pp. 217–249). Springer.
- 13- GALISSON, J,(2011), *La lecture. Apprentissage et difficultés*.Montréal,Gaëtan Morin éditeur.

- 14- HATTIE, J.A,(2012), *Visible learning for teachers,Maximizing impact on learning*, New York (NY),Routledge
- 15- HILL, J. R et HANNEFIN, M. J,1997, *Cognitive strategies and learning from the world wide web*, « *ETRetD-Educational Technology Research and Development* ». pp.45 – 64
- 16- HOK, J-M. et Darses, F,(2004),*Psychologie ergonomique et tendances actuelles* ,Paris, PUF, Collection Le Travail Humain.
- 17- KISCHNER, P, SWELLER, J. et Clark, R ,(2006),*Pourquoi l'accompagnement minimal pendant l'enseignement ne fonctionne pas,« une analyse de l'échec de l'enseignement constructiviste, de la découverte, basé sur les problèmes, l'expérience et l'investigation »*,Educational Psychologist. Pp.75–86.
- 18- LECAVALIER,J,PREFONTAINE,C et Brassard,A,(1991),*Les stratégies de lecture/écriture au collégial,« Rapport de recherche »*, Collège de Valleyfield.
- 19- LEGANDRE, R,(2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin éditeur (3e éd.). Montréal.
- 20- NIST, S-L et HOLSCHUH, J-P,(2000), *Comprehension strategies at the college level*. « *Handbook of college reading and study strategy research* », In R. F. Flippo et D. C. Caverly (dir.). pp.91-104). Hilldale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- 21- O'MALLEY, J-M et CHAMOT, A-U ,(1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- 22- PERRAUDEAU,M,(2006),*Les stratégies d'apprentissage:Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*,Paris,Armand Colin.
- 23- PUAGET, J,(1974),*La prise de conscience*,Paris,Presses Universitaires de France.
- 24- SLAVIN, R-E,(2010), *L'enseignement corporatif: pourquoi ça marche ?*,dans H.dumont, D. Instance et F, Benavides (dir),
- 25- SAINT-PIERRE,M, DALPE,V, LEFEBVRE,P et Giroux, C,(2010), *Difficultés de lecture et d'écriture*, « Prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes ».
- 26- SWELLER, J,(2022), *Le rôle de la psychologie évolutionniste dans notre compréhension de la cognition humaine ; « conséquences pour la théorie de la charge cognitive et les procédures pédagogiques. Educational Psychology Review »*. pp2229–2241. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09647-0> consulté le 05-07-2024
- 27- SWELLER, J, VAN MERRERRIENBOER, J, et PASS, F,(2019), *Architecture cognitive et conception pédagogique:20 ans plus tard*, « *Educational Psychology Review* ». pp. 261–292.