



## *Les stratégies métacognitives de lecture déclarées face à un texte argumentatif : enquête exploratoire auprès d'étudiants de FLE de l'Université de Sabratha*

Majdi Omar Yahya.

Faculté des Lettres et de l'Éducation, Université de Sabratha, Libye

Courriel : [Majdi.yahya@sabu.edu.ly](mailto:Majdi.yahya@sabu.edu.ly)

**Received: 08/9/2026 Revised: 10/9/2026 Accepted: 05/10/2026 Publication: 12/10/2026**

استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفة المصرّح بها إزاء النص الحجاجي: دراسة استكشافية على طلبة اللغة الفرنسية لغةً أجنبية بجامعة صبراتة

مجدي عمر محمد يحيى

عضو هيئة التدريس بكلية الآداب والتربية – جامعة صبراتة – ليبيا

### Résumé

Cette étude décrit les stratégies métacognitives de lecture que des étudiants de français langue étrangère (FLE) déclarent mobiliser face à un texte argumentatif. S'appuyant sur la tradition issue de Flavell (1979) et de Baker et Brown (1984) ainsi que sur le modèle de Giasson (2011), elle retient trois dimensions : la planification, le contrôle et l'évaluation. Une enquête exploratoire par questionnaire à échelle de Likert en cinq points, de 18 énoncés répartis à raison de six par dimension et adaptée du Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (Mokhtari et Reichard, 2002), a été menée, à l'issue de la lecture d'un texte à dominante argumentative, auprès de 25 étudiants (15 étudiantes et 10 étudiants) du département de français de la Faculté des Lettres et de l'Éducation de l'Université de Sabratha (Libye). Le coefficient alpha de Cronbach est de 0,84 pour l'ensemble du questionnaire. Les résultats révèlent un usage global moyen ( $M = 2,99$  ;  $ET = 0,52$ ) et une prédominance du contrôle ( $M = 3,62$ ), nettement devant la planification ( $M = 2,84$ ) et l'évaluation ( $M = 2,51$ ). Les démarches les plus déclarées sont la relecture d'un passage incompris ( $M = 4,12$ ) et le ralentissement de la lecture ( $M = 3,88$ ), alors que l'anticipation de la position de l'auteur ( $M = 2,28$ ) et la vérification de la thèse après la lecture ( $M = 2,12$ ) sont les moins fréquentes. Les étudiantes obtiennent des moyennes légèrement supérieures à celles des étudiants (3,08 contre 2,86), sans que cet écart puisse être généralisé. Compte tenu de la taille de l'échantillon et du caractère déclaratif des données, ces résultats valent pour le contexte étudié ; ils suggèrent l'intérêt d'un enseignement explicite des stratégies de planification et d'évaluation, dont l'effet sur la compréhension reste à établir.

Mots-clés : stratégies métacognitives ; compréhension écrite ; texte argumentatif ; français langue étrangère ; contexte universitaire.

### المخلص

تصف هذه الدراسة استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفة التي يصرّح طلبة اللغة الفرنسية لغةً أجنبية (FLE) باستعمالها عند قراءة نص حجاجي. وانطلاقاً من التقليد البحثي الذي أرساه فلافل (Flavell, 1979) وبيكر وبراون (Baker & Brown, 1984)، ومن نموذج جياسون (Giasson, 2011)، اعتمدت الدراسة ثلاثة أبعاد هي: التخطيط والمراقبة والتقييم. وقد أجريت دراسة استكشافية بواسطة استبيان بمقياس ليكرت الخماسي، يتكوّن من 18 عبارة موزعة بواقع ست عبارات لكل بعد، ومقتبس من مقياس الوعي ما وراء المعرفة باستراتيجيات القراءة (MARSI) لموختاري وريتشارد (Mokhtari & Reichard, 2002)، وذلك بعد قراءة نص ذي غلبة حجاجية، وشملت 25 طالباً (15 طالبة و10 طلاب) بقسم اللغة الفرنسية بكلية الآداب والتربية بجامعة صبراتة (ليبيا). وبلغ معامل ألفا كرونباخ 0.84 للاستبيان ككل. وكشفت النتائج عن مستوى استعمال عام متوسط ( $M = 2.99$ ؛  $ع = 0.52$ )، وعن هيمنة بُعد المراقبة ( $م = 3.62$ ) بفارق واضح عن التخطيط ( $م = 2.84$ ) والتقييم ( $م = 2.51$ ). وكانت أكثر الممارسات تصرّحاً بها إعادة قراءة المقطع غير المفهوم ( $م = 4.12$ ) وإبطاء القراءة ( $م = 3.88$ )، في حين كانت أقلها توقّع موقف الكاتب ( $م = 2.28$ ) والتحقق من الأطروحة بعد القراءة ( $م = 2.12$ ). وسجّلت الطالبات متوسطات أعلى قليلاً من الطلاب (3.08 مقابل 2.86)، دون أن يمكن تعميم هذا الفارق. وبالنظر إلى حجم العينة والطابع التصريحي للبيانات، تصحّ هذه النتائج على السياق المدروس وحده؛ وهي توجي بأهمية التعليم الصريح لاستراتيجيات التخطيط والتقييم، مع بقاء أثره في الفهم القراني بحاجة إلى إثبات.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجيات ما وراء المعرفة؛ الفهم القراني؛ النص الحجاجي؛ الفرنسية لغةً أجنبية؛ السياق الجامعي.

## **1. Introduction**

Lire en langue étrangère est une activité qui paraît simple de l'extérieur et qui se révèle, dès qu'on l'observe de près, d'une grande complexité. L'étudiant qui aborde un texte en français doit à la fois reconnaître les mots, saisir la construction des phrases, mobiliser ses connaissances sur le sujet et, surtout, garder le contrôle de ce qu'il comprend ou ne comprend pas. Les travaux sur la lecture en langue seconde et en langue étrangère ont montré que la compréhension ne dépend pas seulement du niveau linguistique : elle repose aussi sur la manière dont le lecteur gère son propre processus de lecture (Cornaire, 1999 ; Grabe, 2009).

C'est ce que recouvre la notion de métacognition. Introduite par Flavell (1976, 1979), elle désigne la connaissance qu'un sujet a de son propre fonctionnement cognitif ainsi que la régulation qu'il en opère. Appliquée à la lecture, elle a été reprise par Brown (1980), puis par Paris, Lipson et Wixson (1983), qui parlent de « lecteur stratégique » pour décrire celui qui sait pourquoi, quand et comment employer telle ou telle démarche. Dans l'espace francophone, Noël (1991), Tardif (1992) et Giasson (2011) ont contribué à diffuser ces idées auprès des didacticiens. On distingue généralement trois moments dans l'activité du lecteur : la planification avant la lecture, le contrôle pendant la lecture et l'évaluation une fois la lecture achevée.

Dans le champ des langues étrangères, plusieurs recherches ont établi un lien entre la conscience métacognitive et la réussite en compréhension écrite. Carrell (1989) a mis en relation la conscience des stratégies et la performance en lecture, tandis qu'Anderson (1991) a observé que les lecteurs efficaces se distinguaient moins par le nombre de stratégies utilisées que par la façon de les combiner et de les adapter à la tâche. Pour mesurer la conscience des stratégies, Mokhtari et Reichard (2002) ont conçu l'inventaire MARS, prolongé par Mokhtari et Sheorey (2002) avec une version destinée aux lecteurs de langue seconde, ce qui en a fait un outil très répandu.

Le type de texte joue cependant un rôle que l'on évoque moins souvent. Le texte argumentatif, très présent dans les cursus universitaires, impose des exigences particulières. Selon Adam (1992), il s'organise autour d'une thèse défendue au moyen d'arguments, parfois confrontée à une thèse adverse et appuyée par des exemples. Le schéma de Toulmin (1958) et la nouvelle rhétorique de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958) rappellent que comprendre un tel texte suppose de repérer cette architecture, de relier les arguments aux conclusions et d'identifier la position de l'auteur. Autrement dit, le lecteur ne peut pas se contenter de comprendre phrase après phrase : il doit prévoir, vérifier, revenir en arrière et juger de la cohérence de l'ensemble, ce qui sollicite directement ses stratégies métacognitives (Cicurel, 1991 ; Moirand, 1979).

Or, dans les sources que nous avons consultées, les études qui croisent explicitement stratégies métacognitives et texte argumentatif chez des apprenants de FLE restent peu nombreuses, en particulier dans le contexte universitaire arabophone et libyen. Les recherches repérées portent le plus souvent sur la lecture en général, sur d'autres types de textes ou, dans le cas libyen, sur la relation entre lecture et production écrite (Dra et Naseer, 2025). Cette lacune justifie l'intérêt d'une enquête locale, même de taille modeste.

### **1.1. Problématique et questions de recherche**

Dans l'enseignement du FLE, la compréhension des textes argumentatifs est réputée difficile, même après plusieurs années d'apprentissage. Ces difficultés sont souvent attribuées à des lacunes linguistiques ; elles peuvent aussi tenir à la manière dont les lecteurs régulent leur lecture. La présente étude n'évalue ni la compréhension ni le niveau de langue : elle se borne à décrire ce que des étudiants déclarent faire avant, pendant et après la lecture d'un texte argumentatif, ce qui constitue une première étape pour interroger cette seconde piste. Elle cherche à répondre aux questions suivantes :

1. Quelles stratégies métacognitives les étudiants de français déclarent-ils mobiliser face à un texte argumentatif ?
2. Parmi la planification, le contrôle et l'évaluation, quelles dimensions sont les plus et les moins employées ?

3. Observe-t-on, à titre descriptif, des différences d'usage entre les étudiantes et les étudiants de l'échantillon ?

### **1.2. Statut de l'étude et attente de départ**

Il s'agit d'une étude exploratoire et descriptive : elle ne teste pas d'hypothèses confirmatoires. La littérature fondée sur le MARSI et le SORS conduit toutefois à une attente de départ, que nous examinons à titre descriptif : les démarches de régulation déclenchées par une difficulté de compréhension (relire, ralentir) devraient être davantage déclarées que celles qui supposent un recul avant ou après la lecture (planifier, évaluer). Le niveau global d'usage et les écarts entre étudiantes et étudiants sont décrits sans hypothèse préalable.

### **1.3. Objectifs et plan**

Notre objectif est double : décrire les pratiques de lecture déclarées des étudiants face à un texte argumentatif, puis en tirer des pistes pour l'enseignement de la compréhension écrite en FLE. Après un cadre théorique consacré à la métacognition, à la lecture en langue étrangère, au texte argumentatif et aux recherches antérieures, nous exposerons la méthodologie, puis nous présenterons et discuterons les résultats avant de conclure.

## **2. Cadre théorique**

Cette section pose les bases conceptuelles de l'étude. Nous partirons de la notion de métacognition et de la place qu'elle occupe dans l'activité de lecture, puis nous verrons ce que change le fait de lire dans une langue étrangère, avant de nous arrêter sur les particularités du texte argumentatif. Nous passerons ensuite en revue les recherches antérieures les plus proches de notre problématique, ce qui permettra de situer notre contribution, et nous préciserons enfin les concepts opératoires retenus.

### **2.1. La métacognition : origines et définitions**

Le terme est associé aux travaux de Flavell (1976, 1979), psychologue du développement, qui s'intéressait à la façon dont les enfants savent (ou ne savent pas) ce qu'ils savent. Pour lui, la métacognition recouvre d'abord les connaissances qu'une personne possède sur son propre fonctionnement cognitif, mais aussi la surveillance qu'elle exerce sur ses activités mentales. Flavell distingue ainsi des connaissances métacognitives, qui portent sur la personne (ses forces et ses limites), sur la tâche (sa difficulté, ses exigences) et sur les stratégies (celles qui conviennent à tel ou tel but), et des expériences métacognitives, ces impressions fugitives qui surgissent en cours d'activité, comme le sentiment soudain de ne plus suivre ou, à l'inverse, celui d'avoir saisi. Brown (1978), puis Baker et Brown (1984), ont déplacé l'accent vers l'aspect régulateur : savoir ce que l'on fait ne suffit pas, encore faut-il planifier son action, vérifier qu'elle avance dans la bonne direction et la corriger au besoin. On retrouve cette double composante, connaissance et régulation, chez la plupart des auteurs ultérieurs (Garner, 1987). Dans l'espace francophone, Noël (1991) et Tardif (1992) ont contribué à en faire un outil didactique. Tardif insiste notamment sur une distinction qui nous est utile : les connaissances déclaratives (savoir quoi), procédurales (savoir comment) et conditionnelles (savoir quand et pourquoi), cette dernière catégorie étant précisément celle qui permet de choisir une stratégie plutôt qu'une autre (voir aussi Paris, Lipson et Wixson, 1983).

### **2.2. La métacognition dans l'activité de lecture**

C'est dans le champ de la lecture que ces idées ont connu leurs applications les plus fécondes. Paris, Lipson et Wixson (1983) parlent de « lecteur stratégique » pour désigner celui qui ne lit pas de manière mécanique, mais qui choisit ses démarches en fonction de son but et du texte. Jacobs et Paris (1987) précisent que la métacognition en lecture comprend l'évaluation de sa propre compréhension (self-appraisal) et la gestion de son activité (self-management). Les travaux de Pressley et Afflerbach (1995), qui ont synthétisé de nombreuses études par protocoles de verbalisation, montrent que les lecteurs experts sont constamment en éveil : ils anticipent, s'interrompent quand quelque chose les gêne, reviennent en arrière et jugent la pertinence de ce qu'ils lisent.

Giasson (2011) intègre cette dimension dans un modèle global de la compréhension où la lecture résulte de l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte, et où cinq catégories de processus travaillent ensemble : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Ces derniers jouent un rôle de chef d'orchestre : ils permettent de s'apercevoir qu'on a perdu le fil et de décider de la réparation à mettre en œuvre.

Pour décrire concrètement cette activité, la didactique distingue classiquement trois moments : la planification avant la lecture (se donner un but, survoler le texte, formuler des hypothèses), le contrôle pendant la lecture (surveiller sa compréhension, ralentir, relire, reformuler) et l'évaluation après la lecture (juger de ce qui a été compris et de l'efficacité des démarches employées). Mokhtari et Reichard (2002) proposent, dans leur inventaire MARSI, une autre répartition en stratégies globales, stratégies de résolution de problèmes et stratégies de soutien. Les deux classements ne se recouvrent pas parfaitement, car une même démarche, relire par exemple, peut être rangée dans des catégories différentes selon l'intention du lecteur. Nous retenons ici la tripartition planification, contrôle, évaluation, plus proche de la tradition francophone et plus directement lisible en classe de FLE. Cette tripartition prolonge les distinctions de Baker et Brown (1984), qui séparent l'évaluation, la planification et la régulation de la compréhension, et se retrouve sous des formes voisines chez Schraw et Dennison (1994), dont l'inventaire de conscience métacognitive retient la planification, la surveillance et l'évaluation.

### **2.3. Stratégies cognitives et stratégies métacognitives**

Il importe de ne pas confondre deux niveaux. Les stratégies cognitives agissent directement sur le texte : deviner un mot grâce au contexte, faire une inférence, résumer un paragraphe. Les stratégies métacognitives portent sur la lecture elle-même : se demander si l'on comprend, décider de changer de procédure. Cette distinction est présente dans les grandes taxonomies de l'apprentissage des langues. O'Malley et Chamot (1990) répartissent les stratégies en cognitives, métacognitives et socio-affectives ; Oxford (1990) oppose les stratégies directes aux stratégies indirectes, dont font partie les stratégies métacognitives ; Cohen (1998) insiste de son côté sur le caractère conscient et orienté vers un but de ces démarches. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) reconnaît pour sa part les stratégies comme une composante à part entière de la compétence de communication, ce qui légitime leur place dans l'enseignement du FLE.

Il faut aussi distinguer la stratégie de l'habileté. D'après Giasson (1990, citée par Boubir, 2010), une habileté consiste à savoir comment faire, alors qu'une stratégie suppose de savoir aussi quoi faire, pourquoi et quand. La stratégie est donc une démarche choisie en fonction d'un but, consciente et contrôlée, par opposition aux processus automatisés.

### **2.4. Lire en langue étrangère**

Lire en langue étrangère n'est pas lire en langue maternelle avec un vocabulaire réduit. Dès les années 1970, Hosenfeld (1977) observait que les lecteurs efficaces en langue seconde traitaient le texte par ensembles de sens et non mot à mot, et Block (1986) a distingué des lecteurs qui intègrent les informations de ceux qui restent collés à l'échelle locale. Clarke (1980) a formulé l'hypothèse du « court-circuit » : lorsque la maîtrise de la langue est insuffisante, même un bon lecteur de sa langue première ne parvient plus à mobiliser ses habiletés. Alderson (1984) a prolongé la question en se demandant si les difficultés relèvent d'un problème de lecture ou d'un problème de langue, et sa réponse est que les deux contribuent, dans des proportions qui varient avec le niveau. Bernhardt et Kamil (1995) ont montré, dans le même esprit, que la compétence en langue seconde et les habiletés de lecture acquises en langue première expliquent ensemble une part importante de la réussite en lecture L2. Grabe (2009) en tire une vue d'ensemble : la compréhension en langue étrangère repose sur des processus de bas niveau (reconnaissance des mots, analyse de la phrase) et de haut niveau (construction du sens global, usage des connaissances), que la métacognition permet de coordonner.

La didactique du FLE a développé ces idées dans la tradition francophone. Moirand (1979) a insisté sur la lecture comme une activité située, orientée par une situation d'écrit, tandis que Cicurel (1991) a proposé de concevoir la lecture comme un échange entre le lecteur et le texte, dans lequel l'apprenant doit apprendre à formuler des hypothèses et à les vérifier. Cornaire (1999) et Cuq et Gruca (2003) fournissent des synthèses qui montrent combien l'enseignement de la compréhension écrite gagne à rendre les apprenants conscients de leurs démarches. Pour un étudiant arabophone, la situation est encore particulière : il passe d'un système d'écriture et d'une organisation du texte à un autre, ce qui peut accroître la charge de traitement en lecture. Les travaux d'Alsheikh et Mokhtari (2011), présentés plus loin, portent précisément sur des lecteurs arabophones.

## **2.5. Le texte argumentatif : une architecture à reconstruire**

Parmi les types de textes que rencontre l'étudiant, le texte argumentatif pose un défi de nature particulière. Pour Adam (1992), il s'organise autour de données, d'arguments, éventuellement de contre-arguments, et d'une conclusion qui n'est pas toujours formulée explicitement. Toulmin (1958) a proposé un modèle qui distingue la donnée, la garantie, l'appui, la réfutation et la conclusion, mettant en évidence que tout raisonnement repose sur des principes parfois implicites que le lecteur doit reconstituer. Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958) ont montré, dans leur *Traité de l'argumentation*, que l'argumentation vise l'adhésion d'un auditoire et non la seule démonstration logique, et Plantin (1996) comme Amossy (2000) soulignent qu'elle naît d'une situation de désaccord et s'inscrit dans un discours adressé à quelqu'un. Comprendre un texte argumentatif, c'est donc saisir non seulement ce qui est dit, mais aussi contre quoi, pour qui et sur quelles bases.

Du point de vue de la compréhension, cela suppose la construction d'une représentation globale. Van Dijk et Kintsch (1983) parlent de macrostructure pour désigner l'idée d'ensemble que le lecteur dégage au-delà du détail des phrases, et Kintsch (1998) montre que cette représentation s'élabore par un va-et-vient entre le texte et les connaissances du lecteur. Pour y parvenir, l'étudiant doit repérer la thèse, hiérarchiser les arguments, interpréter les connecteurs (cependant, en effet, par conséquent) et distinguer le point de vue de l'auteur de ceux qu'il rapporte pour les critiquer. Dans une langue qui n'est pas la sienne, chacune de ces opérations peut devenir un point de rupture.

## **2.6. Pourquoi la métacognition est décisive face au texte argumentatif**

Les ensembles de travaux que nous venons de présenter convergent vers un même constat : lire un texte argumentatif en langue étrangère est une activité de régulation autant que de décodage. L'étudiant qui planifie sa lecture se demande quelle question le texte pose et quelle position l'auteur défend ; celui qui contrôle sa lecture s'aperçoit qu'un connecteur lui a échappé et que le raisonnement lui paraît soudain incohérent ; celui qui évalue sa lecture vérifie, à la fin, qu'il est capable de reformuler la thèse et les arguments principaux. À l'inverse, un lecteur qui n'active pas ces régulations peut avoir compris chaque phrase et passer à côté de l'architecture du texte. C'est cette hypothèse de travail, selon laquelle le texte argumentatif sollicite particulièrement les stratégies métacognitives, qui fonde notre étude. Elle reste, à ce stade, une hypothèse que nous soumettons à l'examen auprès d'un public précis.

## **2.7. Les recherches antérieures**

Conscience métacognitive et performance en lecture. Carrell (1989) a étudié des apprenants de langue seconde et de langue étrangère et a mis en évidence un lien entre leur conscience des stratégies et leur performance en compréhension, lien qui varie selon le groupe de lecteurs et le type de stratégies. Anderson (1991), qui a recueilli des protocoles de verbalisation, a constaté que les lecteurs plus et moins performants emploient en grande partie les mêmes stratégies, mais que les premiers les combinent plus efficacement et les ajustent à la tâche. Cette observation est importante pour nous : ce n'est pas la quantité de stratégies qui compte, mais la manière de les gérer.

Mesure et profils d'usage. Mokhtari et Reichard (2002) ont mis au point et validé le MARSI, puis Mokhtari et Sheorey (2002) en ont proposé la version pour lecteurs de langue seconde (SORS), qui a servi de base à de nombreuses enquêtes. Sheorey et Mokhtari (2001) ont comparé des lecteurs natifs et non natifs et ont relevé des différences dans la valeur accordée aux catégories de stratégies. Dans un contexte d'apprentissage de l'anglais en Chine, Zhang et Wu (2009) ont étudié la conscience métacognitive d'élèves du secondaire et l'ont mise en relation avec leur compréhension en lecture. Dans un contexte plus proche du nôtre, Alsheikh et Mokhtari (2011) se sont penchés sur les stratégies métacognitives d'étudiants arabophones lisant en arabe et en anglais.

Entraînement aux stratégies. Une autre série de travaux montre que ces stratégies peuvent s'enseigner. Palincsar et Brown (1984), avec leur enseignement réciproque, ont jeté les bases d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension, et Carrell, Pharis et Liberto (1989) ont observé qu'un entraînement à des stratégies de lecture avait amélioré la compréhension d'apprenants d'anglais langue seconde.

Contexte du FLE, arabophone et libyen. Dans l'espace arabophone, plusieurs travaux ont abordé la lecture en FLE, avec des degrés d'ancrage métacognitif variables. Le plus proche de notre perspective est celui d'Abdel Ghany (2011), mené auprès de vingt étudiants de quatrième année de la Faculté de Pédagogie de Tanta, en Égypte, futurs enseignants de français. Après une épreuve de compréhension écrite et un questionnaire de conscience métacognitive, l'auteur a dispensé un programme fondé sur le modelage, la pratique guidée puis autonome, et l'évaluation de la compétence. Un second passage des mêmes instruments a révélé des différences significatives en faveur du post-test, ce qui l'amène à conclure que l'entraînement aux compétences de compréhension, associé à un travail sur la conscience métacognitive, améliore le niveau des étudiants. Avant l'entraînement, ces derniers disaient peu connaître les buts de la lecture et se concentraient surtout sur le traitement des mots et les aspects de surface. Notons toutefois que le dispositif ne comportait qu'un seul groupe, sans groupe témoin, et que l'échantillon était restreint, ce qui invite à la prudence sur la portée des résultats.

En Algérie, Boubir (2010) s'est intéressée aux stratégies de compréhension d'étudiants de troisième année de traduction de l'Université d'Annaba. Trois groupes de dix étudiants, âgés de 19 à 24 ans, ont résumé trois textes informatifs de difficulté croissante, puis ont verbalisé leur démarche lors d'entretiens d'explicitation. Ses premiers résultats montrent que les étudiants réussissent surtout les questions littérales et beaucoup moins celles qui exigent d'établir des liens pour inférer. Elle observe aussi que plus le texte est difficile, moins les lecteurs recourent à des stratégies efficaces, et elle distingue deux profils : des lecteurs qui reformulent, cherchent le sens global et relient les idées, et des lecteurs en difficulté qui recopient des passages du texte sans distinguer l'essentiel de l'accessoire. Cette étude, qui a pour terrain un public universitaire arabophone, est proche de la nôtre par son public et par le recours à la verbalisation, mais elle porte sur des textes informatifs et non argumentatifs.

Du côté du type de texte, Alrabadi, Nawafleh et Al-Muhaisan (2023) ont travaillé en 2020 auprès de quinze étudiantes de niveau A2/B1 inscrites à la mineure de français de l'Université du Qatar, à partir d'un texte narratif. Ils relèvent, à côté de difficultés lexicales et grammaticales, des difficultés d'ordre discursif : reconnaître et structurer le plan du texte, saisir la cohésion et l'enchaînement des idées. Ces observations, faites sur un récit, laissent supposer que l'architecture d'un texte argumentatif, plus abstraite, poserait des problèmes comparables. S'agissant précisément du texte argumentatif, Mehdi et Benyoucef (2022) ont étudié, auprès d'élèves algériens de quatrième année moyenne, l'apport d'aides lexicales (les « cadratifs ») à la compréhension de ce type de texte, en partant du constat qu'il s'agit d'une compétence régulièrement visée mais complexe. Leur public, scolaire et non universitaire, et leur angle, centré sur les aides plutôt que sur la métacognition, les distinguent de notre travail.

Pour le contexte libyen, les recherches accessibles sont encore rares. Dra et Naseer (2025), à l'Université de Tripoli, ont fait lire un texte de niveau débutant à des étudiants du deuxième

semestre du département de français, puis ont analysé vingt résumés écrits. Les copies sont en majorité lisibles, mais la cohérence des phrases, la grammaire et l'orthographe ne sont pleinement respectées que dans environ la moitié des cas, et les auteurs relèvent un manque de vocabulaire et une difficulté à structurer les idées. Leur objet est la relation lecture-écriture et non la métacognition, mais leur étude documente, sur un terrain libyen, des difficultés d'organisation du discours qui rejoignent notre problématique.

Bilan et positionnement. Dans les sources que nous avons consultées, les travaux sur les stratégies de lecture en FLE auprès d'étudiants arabophones existent (Abdel Ghany, 2011 ; Boubir, 2010), ainsi que des recherches sur la compréhension de textes narratifs (Alrabadi et al., 2023) ou argumentatifs (Mehdi et Benyoucef, 2022), mais nous n'avons pas trouvé d'étude qui croise explicitement les stratégies métacognitives de planification, de contrôle et d'évaluation avec la lecture d'un texte argumentatif chez des étudiants libyens de FLE. Les études libyennes repérées traitent de la lecture dans sa relation à l'écriture. C'est cet espace que notre étude se propose d'occuper, à l'échelle modeste d'un échantillon de vingt-cinq étudiants de l'Université de Sabratha.

## **2.8. Définition des concepts opératoires**

Compréhension en lecture. Nous adoptons la conception interactive de Giasson (2011), pour qui la compréhension résulte de l'interaction entre le lecteur (ses connaissances et ses habiletés), le texte (son type, sa structure, son intention) et le contexte (les conditions psychologiques, sociales et matérielles de la lecture). Comprendre n'est pas extraire un sens déjà contenu dans le texte, mais le construire : l'étudiant fait des hypothèses, relie les informations et ajuste sa démarche. C'est dans cet ajustement que s'inscrit la métacognition.

Stratégies métacognitives de lecture. Nous entendons par là l'ensemble des démarches conscientes par lesquelles le lecteur organise, surveille et évalue sa compréhension d'un texte. Cette définition recoupe celle de Jacobs et Paris (1987), qui distinguent l'évaluation de sa propre compréhension et la gestion de son activité, et s'accorde avec la place que Giasson (2011) accorde aux processus métacognitifs : identifier une perte de compréhension et la réparer.

Les trois dimensions retenues. La planification concerne ce que le lecteur fait avant ou au début de la lecture pour s'orienter : se fixer un but, mobiliser ses connaissances, survoler le texte et anticiper son contenu. Face à un texte argumentatif, cela revient à se demander quelle question est posée et quelle position l'auteur va défendre. Le contrôle désigne ce que le lecteur fait en cours de lecture pour suivre sa compréhension et la réparer quand elle échoue : il regroupe la surveillance (s'apercevoir qu'on ne comprend plus, repérer une incohérence) et la régulation (relire, ralentir, reformuler, chercher le sens dans le contexte). Nous avons regroupé ces deux gestes parce que, dans un questionnaire, ils sont difficiles à séparer pour l'étudiant. Certaines de ces démarches (relire, reformuler, chercher le sens d'un mot dans le contexte) recouvrent aussi des actes cognitifs au sens de la section 2.3 ; elles sont ici rangées dans le contrôle parce que les énoncés les présentent, pour la plupart, comme des réponses à une difficulté de compréhension perçue, mais la frontière reste poreuse et constitue une limite de l'instrument. L'évaluation concerne ce que le lecteur fait une fois la lecture achevée pour juger de sa compréhension et de la pertinence de ses démarches : vérifier qu'il a bien saisi la thèse et les arguments, reformuler l'idée principale, se demander quelle démarche l'a aidé. Ce découpage diffère de celui de Mokhtari et Reichard (2002), qui répartissent les stratégies en globales, de résolution de problèmes et de soutien. Nous lui avons préféré la tripartition planification, contrôle, évaluation, plus proche de la tradition didactique francophone (Giasson, 2011 ; Noël, 1991 ; Tardif, 1992).

Texte argumentatif. Nous l'entendons au sens d'Adam (1992) : un texte dont la séquence dominante est organisée autour d'une thèse défendue par des arguments, appuyés par des exemples ou des données, et conduisant à une conclusion, éventuellement en réponse à une thèse adverse. Cette définition est compatible avec le modèle de Toulmin (1958) et avec la perspective de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958). Un texte ne relève presque jamais d'un seul type pur : un même texte peut combiner des séquences argumentatives, explicatives ou descriptives (Cuq et

Gruca, 2003). Nous avons donc retenu comme support un texte à dominante argumentative, dont la thèse, les arguments et la conclusion sont identifiables par un étudiant de ce niveau.

Étudiant de FLE en contexte universitaire. Il s'agit d'un étudiant arabophone inscrit au département de français de la Faculté des Lettres et de l'Éducation de l'Université de Sabratha, pour qui le français est une langue étrangère étudiée en tant que spécialité.

### **3. Méthodologie**

#### **3.1. Type de recherche**

Cette étude exploratoire relève d'une démarche descriptive et quantitative, sans visée inférentielle. Elle ne cherche pas à mesurer l'effet d'un enseignement, mais à décrire les stratégies métacognitives que des étudiants déclarent mobiliser face à un texte argumentatif. Le choix d'une enquête par questionnaire s'explique par la nature de l'objet : les stratégies métacognitives ne sont pas directement observables et passent le plus souvent par la déclaration des lecteurs (Mokhtari et Reichard, 2002 ; Dörnyei, 2007).

#### **3.2. Terrain et participants**

L'enquête a été menée au département de français de la Faculté des Lettres et de l'Éducation de l'Université de Sabratha (Libye). L'échantillon se compose de vingt-cinq étudiants, dont quinze étudiantes (60 %) et dix étudiants (40 %), inscrits au département de français. Tous ont l'arabe pour langue première et apprennent le français comme langue étrangère. Il s'agit d'un échantillon de convenance, constitué des étudiants disponibles et volontaires. Sa taille réduite interdit toute généralisation : les résultats valent pour ce groupe et ce contexte. Les participants sont inscrits du quatrième au huitième semestre de leur cursus, soit, à raison de deux semestres par année, de la deuxième à la quatrième année. Leur répartition par semestre est la suivante : quatrième semestre, 6 étudiants (4 étudiantes et 2 étudiants) ; cinquième, 3 (2 et 1) ; sixième, 7 (5 et 2) ; septième, 3 (2 et 1) ; huitième, 6 (2 et 4). Les effectifs par semestre, de 3 à 7, sont trop faibles pour permettre une analyse par semestre. Leur niveau de français est estimé à partir de leur niveau général et du programme d'études suivi : A2 pour les quatrième et cinquième semestres (9 étudiants, dont 6 étudiantes et 3 étudiants), B1 pour les sixième, septième et huitième semestres (16 étudiants, dont 9 étudiantes et 7 étudiants). Ces deux groupes, de 9 et 16 étudiants, sont eux aussi trop restreints pour une comparaison fiable : aucune comparaison selon le niveau n'a été conduite.

#### **3.3. Instrument de collecte**

Nous avons utilisé un questionnaire inspiré du Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) de Mokhtari et Reichard (2002) et de la version destinée aux lecteurs de langue seconde (SORS) de Mokhtari et Sheorey (2002). L'instrument d'origine répartit les énoncés en stratégies globales, de résolution de problèmes et de soutien. Pour rester cohérent avec le cadre théorique retenu, les énoncés ont été organisés en trois dimensions : la planification, le contrôle et l'évaluation. Ils ont été formulés par l'auteur, en français, en s'inspirant de questionnaires utilisés dans des travaux antérieurs sur les stratégies de lecture. Il s'agit d'une adaptation et non d'une validation de l'instrument : avec 25 répondants, aucune analyse factorielle n'était envisageable, et la structure en trois dimensions repose sur le cadre théorique, non sur une validation empirique.

Le questionnaire compte 18 énoncés, à raison de six par dimension. Pour chaque énoncé, l'étudiant indique sur une échelle de Likert en cinq points à quelle fréquence il adopte la démarche décrite (1 = jamais ou presque jamais ; 5 = toujours ou presque toujours). À titre d'illustration, un énoncé de planification est « À partir du titre, j'essaie d'anticiper la position que l'auteur pourrait défendre », un énoncé de contrôle est « Je relis un passage lorsque je ne le comprends pas », et un énoncé d'évaluation est « Après la lecture, je vérifie si j'ai bien compris la thèse défendue par l'auteur ». Le questionnaire figure en Annexe 1. Il a été administré en français. La consigne demande d'indiquer la fréquence des démarches après avoir lu un texte argumentatif ; comme il a été rempli à l'issue de la lecture du texte support, les réponses renvoient à la fois aux habitudes de lecture et

à l'expérience immédiate de ce texte, que l'instrument ne permet pas de distinguer. Tous les énoncés étant formulés positivement, un biais d'acquiescement n'est pas exclu.

Le tableau 1 précise la manière dont chaque dimension a été traduite en indicateurs.

| <b>Tableau 1 :<br/>Opérationnalisation<br/>des dimensions</b> |                             |                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Dimension</b>                                              | <b>Moment</b>               | <b>Indicateurs</b>                                                                                                                      |
| Planification                                                 | Avant / début<br>de lecture | Se fixer un but ; activer ses connaissances ; survoler le texte ; anticiper la thèse                                                    |
| Contrôle                                                      | Pendant la<br>lecture       | Repérer une perte de compréhension ; relire ; ralentir ; reformuler ; inférer à partir du contexte ; suivre le lien entre les arguments |
| Évaluation                                                    | Après la<br>lecture         | Vérifier l'identification de la thèse et des arguments ; reformuler l'idée principale ; juger l'efficacité de ses démarches             |

### **3.4. Texte support**

Les participants ont lu un texte à dominante argumentative, dont la structure devait permettre d'identifier une thèse, des arguments et une conclusion. Le questionnaire a été rempli à l'issue de la lecture. Le texte support est le suivant : « Faut-il rendre les transports en commun gratuits dans les grandes villes ? ».

### **3.5. Déroulement et considérations éthiques**

La passation a eu lieu en classe. Les étudiants ont été informés de l'objectif de l'étude et du caractère volontaire de leur participation. Les réponses étaient anonymes et aucune n'était évaluée, afin de limiter la tendance à fournir des réponses jugées socialement attendues. Elle s'est déroulée au cours du semestre de printemps 2026.

### **3.6. Analyse des données**

Les réponses ont été saisies et analysées avec le logiciel SPSS, à l'aide de statistiques descriptives. Pour chaque dimension et chaque énoncé, la moyenne et l'écart-type ont été calculés. L'interprétation des moyennes suit la grille conventionnelle des travaux fondés sur le MARS (Mokhtari et Reichard, 2002) : usage élevé à partir de 3,50, moyen de 2,50 à 3,49 et faible en dessous de 2,50. Cette grille est une convention de lecture, sans valeur normative. La cohérence interne du questionnaire a été évaluée au moyen du coefficient alpha de Cronbach (Cronbach, 1951). Les comparaisons entre étudiantes et étudiants restent descriptives, compte tenu des effectifs (15 et 10). Aucun test d'inférence n'a été conduit : les écarts entre dimensions et entre groupes sont présentés comme des tendances, et l'échelle de Likert est traitée comme une échelle d'intervalles pour le calcul des moyennes.

### **3.7. Limites méthodologiques**

Plusieurs limites doivent être signalées. Les données sont déclaratives : ce que les étudiants disent faire ne correspond pas nécessairement à ce qu'ils font réellement. L'échantillon est petit et non aléatoire. Un seul texte a été utilisé, alors que les stratégies peuvent varier selon le texte, et aucun autre type de texte n'a été comparé : l'étude ne permet donc pas de dire si les profils observés sont propres au texte argumentatif. L'instrument, adapté du MARS et du SORS, n'a pas fait l'objet d'une validation empirique de sa structure, et les réponses mêlent habitudes de lecture et expérience du texte support. Enfin, ni la compréhension ni le niveau de langue n'ont été mesurés, ce qui interdit de relier les profils observés à la réussite en lecture. Ces réserves invitent à lire les résultats comme des tendances, appelant des recherches complémentaires, par exemple des entretiens ou des protocoles de verbalisation.

## 4. Résultats

### 4.1. Profil des participants

L'échantillon compte 25 étudiants : 15 étudiantes (60 %) et 10 étudiants (40 %). Selon le niveau de français estimé, 9 étudiants relèvent du niveau A2 et 16 du niveau B1.

| <b>Tableau 2 : Répartition de l'échantillon</b> | <b>Effectif</b> | <b>Pourcentage</b> |
|-------------------------------------------------|-----------------|--------------------|
| Étudiantes                                      | 15              | 60 %               |
| Étudiants                                       | 10              | 40 %               |
| <b>Total</b>                                    | <b>25</b>       | <b>100 %</b>       |

### 4.2. Fiabilité du questionnaire

Le questionnaire comporte 18 énoncés, à raison de six par dimension. Le coefficient alpha de Cronbach est de 0,84 pour l'ensemble, de 0,71 pour la planification, de 0,76 pour le contrôle et de 0,69 pour l'évaluation (Cronbach, 1951). Ces valeurs traduisent une cohérence interne acceptable, mais, avec 25 répondants, elles restent des estimations peu précises. La valeur de l'évaluation reste légèrement en dessous du seuil usuel de 0,70, ce que l'on peut attendre d'un nombre aussi restreint d'énoncés par dimension, mais elle appelle une certaine prudence dans l'interprétation de cette dimension.

### 4.3. Usage global des trois dimensions

| <b>Tableau 3 : Moyennes par dimension</b> | <b>Moyenne (/5)</b> | <b>Écart-type</b> | <b>Niveau d'usage</b> |
|-------------------------------------------|---------------------|-------------------|-----------------------|
| Planification                             | 2,84                | 0,71              | Moyen                 |
| Contrôle                                  | 3,62                | 0,58              | Élevé                 |
| Évaluation                                | 2,51                | 0,77              | Moyen (limite basse)  |
| <b>Ensemble</b>                           | <b>2,99</b>         | <b>0,52</b>       | <b>Moyen</b>          |

Les étudiants déclarent un usage globalement moyen des stratégies métacognitives face au texte argumentatif ( $M = 2,99$ ). Le contrôle se détache nettement, avec la seule moyenne située dans la zone élevée ( $M = 3,62$ ). La planification ( $M = 2,84$ ) et l'évaluation ( $M = 2,51$ ) restent dans la zone moyenne, cette dernière frôlant le seuil de l'usage faible. L'écart entre le contrôle et l'évaluation atteint 1,11 point. La figure 1 représente ces moyennes accompagnées de leurs écarts-types.

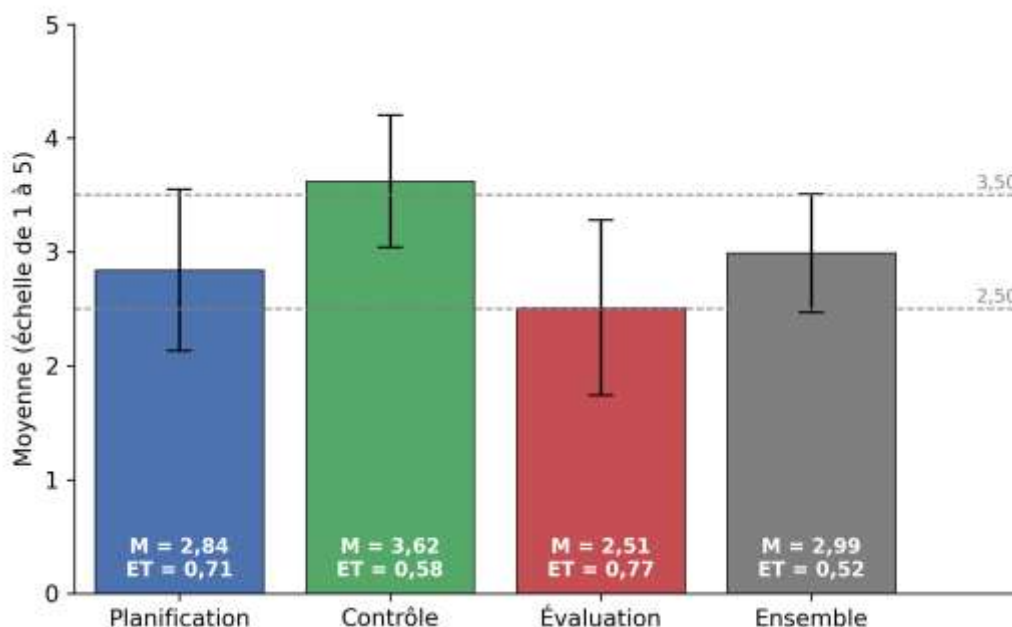


**Figure 1 : Moyennes et écarts-types par dimension** (barres d'erreur =  $\pm 1$  écart-type ; lignes pointillées = seuils d'interprétation 2,50 et 3,50)

#### 4.4. Résultats par énoncé

| <b>Tableau 4 : Énoncés extrêmes</b>                                                      | <b>Dimension</b> | <b>Moyenne</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|----------------|
| Je relis un passage lorsque je ne le comprends pas                                       | Contrôle         | 4,12           |
| Je ralentis ma lecture lorsque le texte ou un passage devient difficile                  | Contrôle         | 3,88           |
| Quand je rencontre un mot inconnu, j'essaie d'en comprendre le sens à partir du contexte | Contrôle         | 3,76           |
| À partir du titre, j'essaie d'anticiper la position que l'auteur pourrait défendre       | Planification    | 2,28           |
| Après la lecture, je réfléchis aux démarches qui m'ont aidé à comprendre le texte        | Évaluation       | 2,20           |
| Après la lecture, je vérifie si j'ai bien compris la thèse défendue par l'auteur         | Évaluation       | 2,12           |

Les trois démarches les plus déclarées relèvent toutes du contrôle et correspondent à des réactions immédiates face à une difficulté (relire, ralentir, chercher dans le contexte). Les moins déclarées concernent l'anticipation de la position de l'auteur et la vérification finale de la thèse, c'est-à-dire des démarches qui supposent de prendre du recul par rapport au texte. Seuls les énoncés extrêmes sont présentés ici (figure 2).

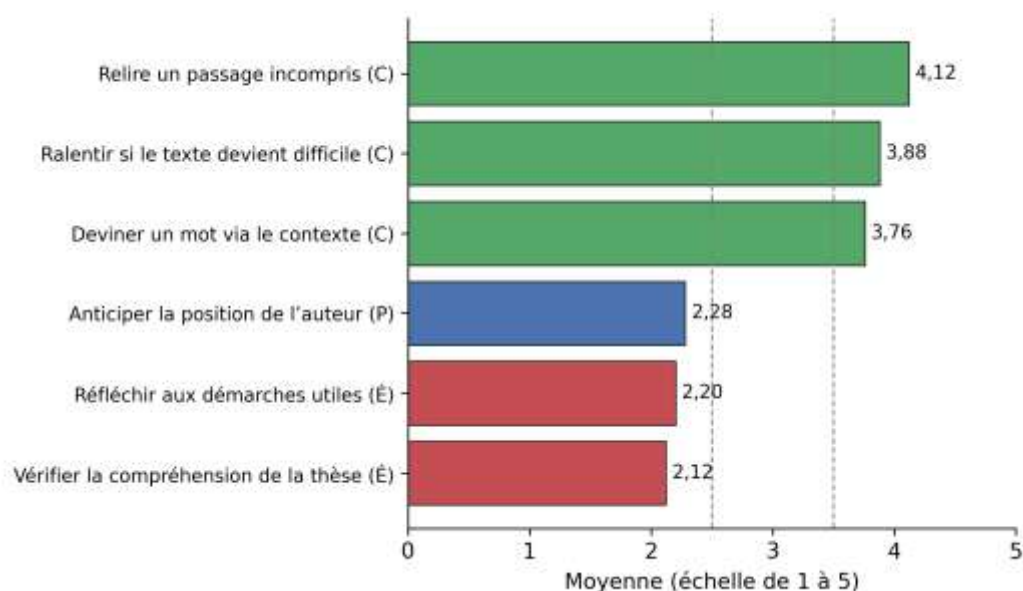


**Figure 2 : Énoncés les plus et les moins déclarés** (C = contrôle ; P = planification ; É = évaluation ; lignes pointillées = seuils 2,50 et 3,50)

#### 4.5. Comparaison entre étudiantes et étudiants

| <b>Tableau 5 : Moyennes selon le sexe</b> | <b>Étudiantes (n = 15)</b> | <b>Étudiants (n = 10)</b> |
|-------------------------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Planification                             | 2,95                       | 2,67                      |
| Contrôle                                  | 3,70                       | 3,50                      |
| Évaluation                                | 2,58                       | 2,40                      |
| <b>Ensemble</b>                           | <b>3,08</b>                | <b>2,86</b>               |

Les moyennes des étudiantes sont légèrement supérieures à celles des étudiants dans les trois dimensions (écart global de 0,22 point), mais l'ordre des dimensions est identique dans les deux groupes : contrôle, puis planification, puis évaluation. Compte tenu des effectifs réduits, ces écarts sont présentés à titre descriptif (figure 3).

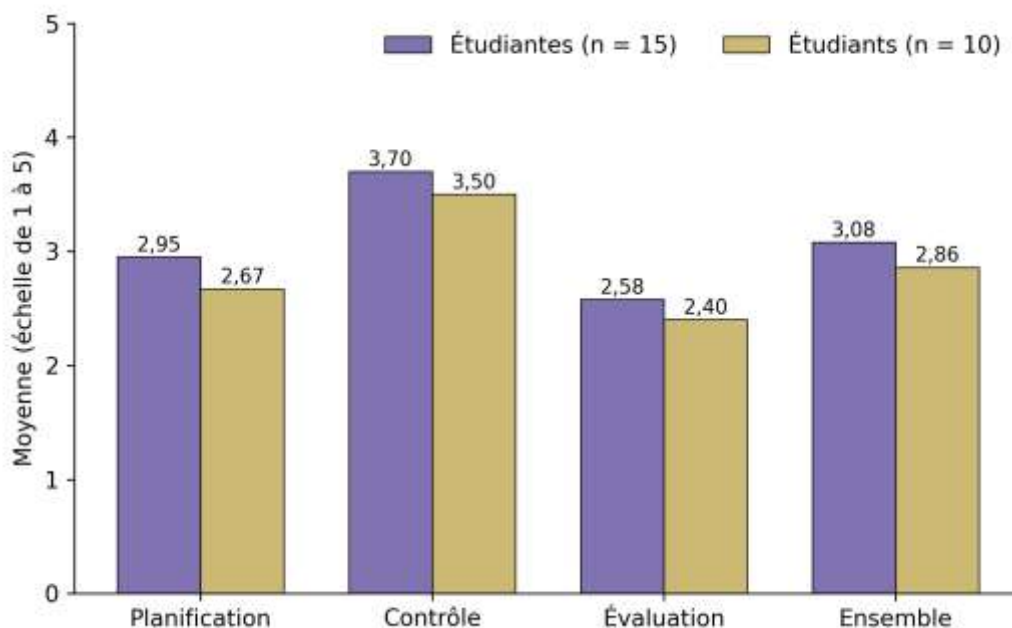


**Figure 3 : Moyennes selon le sexe, à titre descriptif** (étudiantes, n = 15 ; étudiants, n = 10)

## 5. Discussion des résultats

### 5.1. Une prédominance des stratégies de contrôle

Les résultats font apparaître une prédominance descriptive des stratégies de contrôle chez les étudiants interrogés, conformément à l'attente de départ. Cette dimension présente la moyenne la plus élevée ( $M = 3,62$  ;  $ET = 0,58$ ), contre 2,84 pour la planification ( $ET = 0,71$ ) et 2,51 pour l'évaluation ( $ET = 0,77$ ), soit un écart de 1,11 point entre le contrôle et l'évaluation. Elle est aussi la seule à se situer dans la zone d'usage élevé, selon la grille retenue dans cette étude (usage faible : moins de 2,50 ; moyen : de 2,50 à 3,49 ; élevé : 3,50 et plus). Cet écart met en évidence une tendance des étudiants à mobiliser davantage des stratégies de régulation immédiate pendant la lecture, notamment lorsqu'ils rencontrent des difficultés de compréhension.

Les résultats par énoncé renforcent cette observation. La relecture d'un passage incompris constitue la démarche la plus fréquemment déclarée ( $M = 4,12$ ), suivie du ralentissement de la lecture face à un passage difficile ( $M = 3,88$ ) et de la recherche du sens d'un mot inconnu à partir du contexte ( $M = 3,76$ ). En revanche, l'anticipation de la position de l'auteur à partir du titre obtient une moyenne de 2,28, tandis que la vérification de la compréhension de la thèse atteint 2,12. Les étudiants semblent donc accorder davantage d'importance à la résolution des difficultés immédiates qu'à l'anticipation de la structure argumentative ou à la vérification de leur compréhension une fois la lecture achevée.

Cette tendance peut être rapprochée de plusieurs travaux. Boubir (2010) observe, chez des étudiants algériens lisant en FLE, que les réponses se situent surtout au niveau littéral et que les liens entre les éléments du texte, nécessaires aux inférences, sont les plus difficiles à établir, ce qui est compatible avec une attention centrée sur les difficultés locales. De même, Abdel Ghany (2011) relève, chez des futurs enseignants égyptiens de français, une connaissance limitée des buts de la lecture et une attention portée surtout sur les mots et les aspects de surface avant l'entraînement. Une explication possible est que le contrôle constitue la réaction la plus spontanée face à un obstacle, alors que planifier ou évaluer suppose une prise de recul que les séances de compréhension sollicitent peu. Cette explication demeure toutefois une hypothèse, que seules des observations de classe ou des entretiens permettraient de vérifier. Un profil où les démarches de résolution de problèmes, proches de notre dimension de contrôle, sont les plus déclarées est d'ailleurs fréquemment rapporté dans les enquêtes fondées sur le MARSIS et le SORS (voir notamment Sheorey et Mokhtari, 2001 ; Alsheikh et Mokhtari, 2011). Il n'est donc pas établi qu'il

soit propre à la lecture d'un texte argumentatif, ce que seule une comparaison entre types de textes permettrait de trancher. Le niveau de français estimé des participants (A2 et B1) peut aussi contribuer à ce profil : des lecteurs dont la maîtrise de la langue est encore limitée rencontrent plus souvent des obstacles locaux (Clarke, 1980 ; Alderson, 1984), ce qui sollicite davantage les démarches de réparation. L'étude ne mesurant pas le niveau de langue, cette piste reste à vérifier.

### **5.2. Un niveau global d'usage moyen**

La moyenne générale obtenue pour les trois dimensions est de 2,99 sur 5 (ET = 0,52), ce qui correspond à un niveau moyen d'utilisation. Les stratégies métacognitives sont donc présentes dans les pratiques déclarées des étudiants, mais leur mobilisation varie selon la nature de la stratégie considérée. L'analyse des trois dimensions révèle un profil différencié : le contrôle est relativement développé, tandis que la planification et l'évaluation restent à des niveaux plus modérés, l'évaluation (M = 2,51) se situant à la limite basse de la zone moyenne. Il serait donc réducteur de considérer ces étudiants comme dépourvus de stratégies métacognitives : les données mettent plutôt en évidence un usage inégal, marqué par une présence plus nette des démarches de contrôle pendant la lecture.

Ce constat rappelle l'observation d'Anderson (1991), pour qui ce qui distingue les lecteurs efficaces tient moins au nombre de stratégies employées qu'à la manière de les articuler et de les adapter à la tâche. Notre enquête ne mesure toutefois pas la performance en lecture : elle ne permet pas de dire si l'inégalité observée entre contrôle, planification et évaluation a des conséquences sur la compréhension. Elle suggère seulement l'intérêt d'activités permettant aux étudiants de mieux préparer leur lecture, de formuler des anticipations sur la position défendue par l'auteur et de vérifier, à la fin, leur compréhension de la thèse et des arguments.

Il convient toutefois de rappeler que le questionnaire renseigne sur des pratiques déclarées. Il ne permet pas, à lui seul, de déterminer avec certitude le degré de conscience métacognitive des participants ni la manière dont ces stratégies sont effectivement mobilisées en situation réelle de lecture. C'est pourquoi nos conclusions portent sur le niveau d'usage déclaré et non sur le degré de conscience.

### **5.3. Des écarts descriptifs entre étudiantes et étudiants**

La comparaison descriptive des moyennes selon le sexe montre des scores légèrement supérieurs chez les étudiantes dans les trois dimensions. Pour la planification, la moyenne est de 2,95 chez les étudiantes contre 2,67 chez les étudiants ; pour le contrôle, elle est de 3,70 contre 3,50 ; pour l'évaluation, de 2,58 contre 2,40. La moyenne générale atteint 3,08 chez les étudiantes et 2,86 chez les étudiants, soit un écart descriptif de 0,22 point. Malgré cette différence, les deux groupes présentent la même hiérarchie des dimensions : le contrôle arrive en première position, suivi de la planification, puis de l'évaluation.

Ces résultats traduisent donc une tendance descriptive en faveur des étudiantes, mais ils ne permettent pas d'affirmer que les différences observées sont statistiquement significatives. Compte tenu de la taille limitée de l'échantillon, composé de 15 étudiantes et de 10 étudiants, une analyse inférentielle complémentaire serait nécessaire avant de tirer des conclusions sur l'existence d'un effet du sexe.

### **5.4. Interprétation dans le contexte du texte argumentatif**

La compréhension d'un texte argumentatif implique d'identifier la thèse défendue par l'auteur, de repérer les arguments et de saisir leurs relations logiques (Adam, 1992 ; Toulmin, 1958). Or, les moyennes les plus faibles de notre enquête concernent précisément des démarches qui soutiennent ces opérations : l'anticipation de la position de l'auteur avant la lecture et la vérification de la compréhension de sa thèse après la lecture. Ce constat fait écho à Alrabadi, Nawafleh et Al-Muhaisan (2023), qui relèvent chez des étudiantes arabophones de FLE des difficultés à reconnaître et à structurer le plan d'un texte. Il met en évidence un domaine susceptible de bénéficier d'un accompagnement pédagogique spécifique.

Il serait ainsi pertinent de proposer des activités guidées invitant les étudiants à formuler des hypothèses à partir du titre, à identifier la thèse et les arguments au cours de la lecture, puis à

vérifier leur interprétation à la fin de l'activité. L'objectif serait de favoriser une utilisation plus équilibrée des stratégies métacognitives, en complément des démarches de contrôle déjà présentes dans les réponses des participants. Un enseignement explicite des stratégies, avec modelage par l'enseignant puis pratique guidée et autonome, tel que l'a expérimenté Abdel Ghany (2011) auprès d'étudiants égyptiens, constituerait une voie à explorer dans le contexte libyen.

### 5.5. Synthèse

En définitive, les données recueillies auprès des 25 étudiants font ressortir une utilisation globale moyenne des stratégies métacognitives et une prédominance des stratégies de contrôle, la planification et l'évaluation obtenant les moyennes les plus faibles. Ce profil invite à s'interroger sur la place de la planification et de l'évaluation dans la lecture d'un texte argumentatif, dont la compréhension repose sur la reconstruction de la thèse et des arguments, sans que la présente étude permette de dire s'il est propre à ce type de texte. Ces résultats permettent de dégager des pistes pédagogiques adaptées au contexte étudié, tout en tenant compte des limites liées à la taille de l'échantillon et au caractère déclaratif du questionnaire.

## 6. Conclusion

Cette étude s'est intéressée aux stratégies métacognitives que mobilisent des étudiants de français lorsqu'ils lisent un texte argumentatif. Elle partait d'un constat : malgré plusieurs années d'apprentissage, la compréhension d'un texte dont il faut reconstruire la thèse, les arguments et les articulations logiques reste difficile pour de nombreux étudiants, et ces difficultés ne se réduisent pas toujours à des lacunes linguistiques. Nous avons donc cherché à décrire, auprès de vingt-cinq étudiants (quinze étudiantes et dix étudiants) du département de français de la Faculté des Lettres et de l'Éducation de l'Université de Sabratha, la place qu'occupent la planification, le contrôle et l'évaluation dans leur lecture.

Les résultats montrent que les étudiants déclarent un usage globalement moyen des stratégies métacognitives ( $M = 2,99$  ;  $ET = 0,52$ ). Le contrôle est la dimension la plus employée ( $M = 3,62$ ), nettement devant la planification ( $M = 2,84$ ) et l'évaluation ( $M = 2,51$ ). Au niveau des énoncés, les démarches les plus déclarées sont la relecture d'un passage incompris ( $M = 4,12$ ), le ralentissement de la lecture ( $M = 3,88$ ) et la recherche du sens d'un mot dans le contexte ( $M = 3,76$ ), alors que les moins déclarées concernent l'anticipation de la position de l'auteur à partir du titre ( $M = 2,28$ ) et la vérification de la compréhension de la thèse après la lecture ( $M = 2,12$ ). Les étudiantes obtiennent des moyennes légèrement supérieures à celles des étudiants (3,08 contre 2,86), avec la même hiérarchie des dimensions dans les deux groupes, mais cet écart descriptif ne peut être généralisé. Ces résultats vont dans le sens de l'attente de départ (prédominance du contrôle), décrivent un usage global moyen et laissent apparaître, à titre descriptif seulement, un écart en faveur des étudiantes.

Au-delà de ces chiffres, l'étude apporte deux éclairages. D'une part, elle décrit les stratégies métacognitives déclarées à propos d'un texte argumentatif, sans comparaison avec d'autres types de textes, alors que les recherches consultées portent surtout sur la lecture en général ou sur d'autres types de textes (Boubir, 2010 ; Alrabadi, Nawafleh et Al-Muhaisan, 2023). D'autre part, elle documente un terrain, l'Université de Sabratha, qui, à notre connaissance, n'a pas été étudié sous cet angle, en complément des travaux libyens sur la lecture en FLE (Dra et Naseer, 2025).

Cette étude comporte toutefois des limites qu'il convient de rappeler. Les données sont déclaratives : elles reflètent ce que les étudiants disent faire, qui peut différer de ce qu'ils font réellement. L'échantillon, de convenance et restreint à vingt-cinq étudiants, ne permet aucune généralisation, et les comparaisons selon le sexe restent descriptives. Enfin, un seul texte a été utilisé, alors que les stratégies peuvent varier selon la difficulté et le genre du texte ; l'instrument, adapté, n'a pas été validé empiriquement, et ni la compréhension ni le niveau de langue n'ont été mesurés.

Sous réserve qu'un lien avec la compréhension reste à établir, ces résultats invitent à plusieurs pistes didactiques. Il serait utile d'intégrer à la séance de lecture un temps de planification (formuler des hypothèses sur la thèse à partir du titre et des premières lignes), un temps de contrôle

**Les stratégies métacognitives de lecture déclarées face à un texte argumentatif : enquête exploratoire auprès d'étudiants de FLE de l'Université de Sabratha**

guidé (repérer et expliciter les connecteurs et les passages qui résistent) et un temps d'évaluation (reformuler la thèse et les arguments avec ses propres mots). Un enseignement explicite des stratégies, fondé sur le modelage de l'enseignant puis sur une pratique guidée et autonome, comme celui expérimenté par Abdel Ghany (2011) en Égypte, constituerait une voie à explorer dans le contexte libyen.

Sur le plan de la recherche, plusieurs prolongements sont envisageables : associer au questionnaire des entretiens ou des protocoles de verbalisation pour accéder aux démarches réelles, mettre en relation les scores métacognitifs avec un test de compréhension, comparer plusieurs types de textes, comparer des niveaux de français mieux documentés (par exemple à l'aide d'un test de positionnement), élargir l'échantillon à d'autres universités libyennes, ou mettre à l'épreuve un programme d'entraînement aux stratégies avec un groupe témoin.

**Annexe 1 : Questionnaire**

UNIVERSITÉ DE SABRATHA

Faculté des Lettres et de l'Éducation

Département de français

**QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE**

Les stratégies métacognitives face aux textes argumentatifs  
chez les étudiants de français en contexte universitaire

Cher/Chère étudiant(e),

Ce questionnaire vise à mieux connaître les démarches que vous utilisez lorsque vous lisez un texte argumentatif en français. Il ne s'agit pas d'un examen et il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Vos réponses sont anonymes et seront utilisées uniquement à des fins de recherche. Veuillez répondre sincèrement en fonction de votre manière habituelle de lire.

**A. Informations générales**

|                                                               |                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Sexe</b>                                                | <input type="checkbox"/> Féminin <input type="checkbox"/> Masculin <input type="checkbox"/> Préfère ne pas répondre                                                                 |
| <b>2. Année d'études</b>                                      | <input type="checkbox"/> 1re année <input type="checkbox"/> 2e année <input type="checkbox"/> 3e année <input type="checkbox"/> 4e année <input type="checkbox"/> Autre :           |
| <b>3. Depuis combien d'années apprenez-vous le français ?</b> | _____ ans                                                                                                                                                                           |
| <b>4. Niveau estimé en français (si connu)</b>                | <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> Je ne sais pas |

**B. Consigne et échelle de réponse**

Après avoir lu un texte argumentatif en français, indiquez à quelle fréquence vous utilisez chacune des démarches suivantes. Cochez une seule réponse par affirmation.

| <b>1</b>                 | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b>                     |
|--------------------------|----------|----------|----------|------------------------------|
| Jamais ou presque jamais | Rarement | Parfois  | Souvent  | Toujours ou presque toujours |

**C. Axe 1 : Planification (avant ou au début de la lecture)**

| N° | Affirmation                                                                                      | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1  | Avant de lire, je me fixe un objectif pour comprendre le texte.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2  | Avant de commencer, j'observe le titre et les premières lignes pour avoir une idée du sujet.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3  | Je mobilise mes connaissances antérieures sur le thème du texte.                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4  | À partir du titre, j'essaie d'anticiper la position que l'auteur pourrait défendre.              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5  | Avant ou au début de la lecture, je me demande quelle question ou quel problème le texte aborde. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6  | Je prévois de repérer la thèse de l'auteur et les arguments qui la soutiennent.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**D. Axe 2 : Contrôle (pendant la lecture)**

| N° | Affirmation                                                               | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|----|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1  | Je vérifie régulièrement si je comprends ce que je suis en train de lire. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2  | Je relis un passage lorsque je ne le comprends pas.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Les stratégies métacognitives de lecture déclarées face à un texte argumentatif : enquête exploratoire auprès d'étudiants de FLE de l'Université de Sabratha**

| N° | Affirmation                                                                                                                    | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3  | Je ralentis ma lecture lorsque le texte ou un passage devient difficile.                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4  | Quand je rencontre un mot inconnu, j'essaie d'en comprendre le sens à partir du contexte.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5  | Je reformule avec mes propres mots une phrase ou un passage difficile pour en vérifier le sens.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6  | Je fais attention aux connecteurs (par exemple : cependant, en effet, par conséquent) pour suivre le lien entre les arguments. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**E. Axe 3 : Évaluation (après la lecture)**

| N° | Affirmation                                                                                      | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1  | Après la lecture, je vérifie si j'ai bien compris la thèse défendue par l'auteur.                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2  | À la fin de la lecture, je peux reformuler l'idée principale du texte avec mes propres mots.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3  | Je vérifie que j'ai identifié les principaux arguments qui soutiennent la thèse.                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4  | Je me demande si les arguments du texte sont cohérents et liés à la conclusion.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5  | Après la lecture, je réfléchis aux démarches qui m'ont aidé à comprendre le texte.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6  | Je repère ce que je n'ai pas bien compris afin de pouvoir y revenir ou demander une explication. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Références bibliographiques**

- Abdel Ghany, M. E. S. (2011). Le rôle de la métacognition dans le développement de la compréhension écrite chez les futurs enseignants de français en Égypte. *Le français sur objectifs universitaires*, 275-289.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Éds), *Reading in a foreign language* (pp. 1-27). Londres : Longman.
- Alrabadi, E., Nawafleh, A., & Al-Muhaisan, B. (2023). Le développement de la compétence de lecture-compréhension des textes narratifs en classe de FLE. *Jordan Journal of Modern Languages and Literatures*, 15(1), 113-133.
- Alsheikh, N. O., & Mokhtari, K. (2011). An examination of the metacognitive reading strategies used by native speakers of Arabic when reading in English and Arabic. *English Language Teaching*, 4(2), 151-160.
- Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours : discours politique, littérature d'idées, fiction*. Paris : Nathan.
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75(4), 460-472.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Éds), *Handbook of reading research* (Vol. 1, pp. 353-394). New York : Longman.
- Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16(1), 15-34.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-494.
- Boubir, N. (2010). Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE chez des étudiants algériens. *Synergies Algérie*, 9, 179-188.

- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Éd.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1, pp. 77-165). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Éds), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 73(2), 121-134.
- Carrell, P. L., Pharis, B. G., & Liberto, J. C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23(4), 647-678.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Clarke, M. A. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading, or when language competence interferes with reading performance. *The Modern Language Journal*, 64(2), 203-209.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Londres : Longman.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- Dra, H. S., & Naseer, M. A. (2025). Lecture et production écrite en classe de FLE : quelle relation ? *University of Zawia Faculty of Arts Journal*, 25(1), 65-80.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Éd.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ : Ablex.
- Giasson, J. (2011). *La compréhension en lecture* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System*, 5(2), 110-123.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Mehdi, A., & Benyoucef, M. (2022). Des systèmes d'aide neuroergonomique au service de la compréhension d'un texte argumentatif en classe de FLE. *Studii de gramatică contrastivă*, 38, 140-151.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris : CLE International.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-10.
- Noël, B. (1991). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learner strategies in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston : Heinle & Heinle.

***Les stratégies métacognitives de lecture déclarées face à un texte argumentatif : enquête exploratoire auprès d'étudiants de FLE de l'Université de Sabratha***

- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique*. Paris : PUF.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris : Seuil.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge : Cambridge University Press.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.
- Zhang, L. J., & Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37-59.