

## La conscience métapragmatique et l'attitude métacognitive épistémique des scripteurs universitaires : la révision de texte en temps réel

*University students' metapragmatic awareness and epistemic attitude: the case of on-line revision*

**Maarit Mutta**

---



**Édition électronique**

URL : <http://pratiques.revues.org/3313>

ISSN : 2425-2042

**Éditeur**

Centre de recherche sur les médiations  
(CREM)

**Référence électronique**

Maarit Mutta, « La conscience métapragmatique et l'attitude métacognitive épistémique des scripteurs universitaires : la révision de texte en temps réel », *Pratiques* [En ligne], 173-174 | 2017, mis en ligne le 10 mars 2017, consulté le 29 mars 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/3313>

---

Ce document a été généré automatiquement le 29 mars 2017.

© Tous droits réservés

---

# La conscience métapragmatique et l'attitude métacognitive épistémique des scripteurs universitaires : la révision de texte en temps réel

*University students' metapragmatic awareness and epistemic attitude: the case of on-line revision*

**Maarit Mutta**

---

- 1 Les études sur la fluence verbale à l'écrit sont étroitement liées à l'organisation micro- et macrostructurelle du discours, où le rédacteur doit gérer des processus de planification conceptuelle et linguistique. Le scripteur essaie de contrôler les processus internes, les représentations et idées et de les convertir en produit verbal linéaire de manière aisée. De ce fait, la mémoire de travail et la mémoire à long terme ont un rôle central au cours de toute rédaction, car celle-là est responsable de processus cognitifs et de contrôle et celle-ci stocke l'ensemble des connaissances impliquées nécessaires (cf. Kellogg, 2008 ; Olive & Piolat, 2005 ; Alamargot, Chanquoy & Chuy, 2005). Quand le scripteur doit produire du texte sous pression, il est obligé de gérer les processus de manière efficace. La tâche de rédaction requiert d'entreprendre un certain nombre d'activités cognitives telles que la lecture évaluative, la solution de problèmes et la rédaction du texte, ainsi que d'essayer d'éviter les erreurs et de choisir les stratégies appropriées comme l'utilisation des synonymes si nécessaire (Hayes, 1996 : 17 ; Olive & Piolat, 2005). Le scripteur est seul avec ses pensées au moment de l'écriture et dialogue uniquement avec lui-même, bien que le lecteur extérieur soit présent de manière indirecte, influençant ainsi l'activité rédactionnelle (cf. Chuy & Rondelli, 2010 ; Alamargot, Caporossi, Chesnet & Ros, 2011 ; Wong, 2005).

- 2 La révision est un des trois processus cognitifs principaux de l'activité rédactionnelle, les deux autres étant la planification et la formulation. Ces processus ne sont pas séparables, bien au contraire, ils se chevauchent durant l'activité rédactionnelle et sont ainsi cycliques et dynamiques (Roca de Larios et al., 2008 ; Plane, Alamargot & Lebrave, 2010). Il ressort des différentes études que la révision est considérée comme une activité stratégique et délibérée (cf. Hayes, 1996), ce qui signifie que le scripteur choisit ou non d'effectuer des changements dans son texte après la relecture de son propre texte. D. Alamargot, L. Chanquoy et M. Chuy (2005), abordant le rapport entre la révision et la lecture du texte, affirment que la lecture au moment de la révision peut perturber l'activité même, car, d'une part, les ressources mobilisées sont divisées entre les deux tâches et, d'autre part, la lecture de son propre texte influe sur la capacité évaluative ; par exemple, parfois le scripteur croit avoir écrit quelque chose qui ne figure pas dans le texte.
- 3 En effet, selon M. Fayol (2001 : 314-315), lors d'une rédaction en temps réel, le scripteur, même avancé, fait rarement des retours sur le texte. En outre, il arrive souvent que le retour sur le texte ne s'accompagne pas d'une amélioration du texte. Les difficultés expliquant la rareté des révisions se situent, d'après M. Fayol, à trois niveaux (ibid. : 315) : primo, se rendre compte que quelque chose ne va pas, secundo, déterminer ce qui ne va pas, et tertio, mettre en œuvre des moyens spécifiques pour y remédier. Cette complexité provient du fait que le scripteur est engagé d'une manière profonde dans la gestion en temps réel de ses savoirs linguistiques, pragmatiques et autres lors de l'activité rédactionnelle. La réflexion et la génération des idées le situent à l'intérieur des processus mêmes (cf. aussi Alamargot, Chanquoy & Chuy, 2005 ; Olive & Piolat, 2005 ; Roca de Larios et al., 2008). Pendant la révision en temps réel qui se fait après la rédaction du texte, la partie évaluative s'accroît, entre autres, dans les verbalisations (Mutta, 2012 ; Mutta & Johansson, 2015). Dans ce genre de réflexion, le scripteur évalue la révision d'une certaine manière à distance, il a un point de vue légèrement plus objectif ou plus critique vis-à-vis de son texte que s'il s'agissait d'une verbalisation ayant lieu simultanément avec à l'activité rédactionnelle même (verbalisation concomitante). Ainsi, une fois le texte terminé et le scripteur sorti du monde de son texte, le point de vue de celui-ci devient extérieur. Le scripteur rédige son texte pour les lecteurs extérieurs, mais aussi pour l'évaluateur interne qu'il est (cf. Holmqvist, Johansson, Strömquist & Wengelin, 2002). Dans notre article, il s'agit d'une distance relativement courte, puisque la verbalisation rétrospective utilisée s'est passée juste après la révision (Bowles, 2010). Cependant, quant à la rédaction du texte premier, étant donné que le scripteur a pris du recul afin d'en améliorer la qualité (cf. section corpus infra), il est devenu d'une certaine manière un évaluateur extérieur ou semi-extérieur.
- 4 Le scripteur d'un texte se crée une représentation dans son esprit de la tâche à accomplir et, à partir de ses connaissances antérieures, il tente de transformer cette représentation en un texte linéaire de telle manière que le lecteur puisse se former la représentation ciblée. Or, si l'écriture est une tâche complexe en première langue (L1), elle l'est d'autant plus en langue étrangère (L2). Le langage intérieur d'une personne comprend le lexique mental et des structures cognitives tels que concepts, propositions et schémas qui forment la base de ses compétences linguistiques, notamment de son intuition (Le Ny, 2004 ; aussi Castelló, 2000). Le scripteur plurilingue a à sa disposition plusieurs représentations mentales en parallèle, ce qui complique la mise en mots des idées en L2 (cf. Mutta & Johansson, 2015).

- 5 Lorsqu'on étudie les processus cognitifs tels que la révision, les protocoles verbaux sont utilisés pour déceler les processus sous-jacents, les décisions prises et les représentations et schémas. Les études dans le domaine de la psychologie cognitive ont tenté de préciser le postulat suivant : les processus verbalisables seraient des processus contrôlables, ce qui signifie qu'ils fonctionnent sous le contrôle de la mémoire de travail (Olive, 2002). En effet, les études indiquent que l'écriture ou la rédaction consistent en des représentations mentales dont une partie est plus ou moins accessible et, ainsi, verbalisable (Castelló, 2000 ; Negretti, 2012 ; Rebuschat et al., 2015).
- 6 Dans notre cas, nous avons eu recours à un protocole verbal rétrospectif, c'est-à-dire après exécution de la tâche principale, mais avec un rappel stimulé (*stimulated recall*) pour éviter l'inférence de la seconde tâche et l'oubli éventuel de l'information sur laquelle l'attention s'est portée durant l'activité principale (Gufoni, 1996 ; Bowles, 2010 ; Rebuschat et al., 2015). Les protocoles verbaux (i.e. la verbalisation) ne révèlent pas les processus mentaux en cours, mais représentent l'information disponible en mémoire de travail – à laquelle le scripteur a porté attention – et, par conséquent, les processus cognitifs sont toujours manifestes de manière indirecte. Dans la situation de la verbalisation, le scripteur-locuteur relate ainsi ce qu'il fait dans un monologue destiné simultanément, de manière indirecte, à l'expérimentateur. Dans le contexte de communication spécifique décrit dans notre article, il explique les activités cognitives qu'il a effectuées, à savoir l'écriture et la révision ; en outre, il peut faire référence aux objets linguistiques sous révision (par exemple, le choix des articles à utiliser ou la génération des idées). Pour nous, le déjà-là dans l'écriture consiste en la première version du texte écrit et en le remaniement de ce texte lors de la révision en temps réel. Nous étudierons comment le scripteur réinvestit et réemploie son texte qui existe déjà et quels genres de modifications il choisit d'effectuer ayant un certain recul face à son propre texte. Lors de cette verbalisation, il peut également exprimer une attitude métacognitive épistémique envers son texte, attitude qui manifeste l'action évaluative de locuteur (Rauniomaa, 2007 : 221 ; Mutta, 2012 ; Mutta & Johansson, 2015).
- 7 Dans cet article, nous nous intéressons à la question de savoir comment les étudiants scripteurs gèrent leur activité de révision et quel est leur degré de certitude vis-à-vis des révisions effectuées. Seront posées les questions suivantes : Comment leur conscience métapragmatique se manifeste lors d'un protocole verbal ? Comment la certitude de la part du scripteur se révèle dans les verbalisations ?
- 8 Notre corpus comprend six productions d'apprenants du français au niveau universitaire ; il s'agit d'une étude de cas faisant partie d'un corpus plus étendu. Pour recueillir le corpus, nous avons utilisé deux méthodes, à savoir la méthode chronométrique (*ScriptLog*) et la méthode de verbalisation rétrospective avec un rappel stimulé. Le présent article se concentre sur les verbalisations rétrospectives enregistrées, avec comme but d'étudier comment les scripteurs choisissent les mots et structures qu'ils révisent et comment ils évaluent leur activité de révision. La conscience métapragmatique sera analysée dans les contextes où apparaissent des expressions cognitives révélant une certitude relative telles que *à mon avis* et *je pense/je réfléchis*, qui laissent voir un jugement de valeur concernant l'activité de révision en temps réel.
- 9 Selon E. Kärkkäinen (2003 : 172), dans la plupart des cas dans l'interaction en anglais, *I think (je pense)* représente une routine et exprime une action délibérée et ciblée, ainsi qu'une incertitude. Dans le discours ordinaire, les verbes référant au fait de penser représentent aussi l'évaluation et l'émotion (Hakulinen et al., 2005 : 1490 ; Bloch, 2010 ;

Mutta, 2012). Notre hypothèse est qu'une attitude métacognitive épistémique exprime, d'une part, une action délibérée et ciblée et, d'autre part, une incertitude par rapport à la solution de problèmes (cf. Kärkkäinen, 2003). Comme il s'agit de scripteurs adultes de niveau avancé, nous postulons également que les scripteurs L2 révisent leur texte au niveau micro (par exemple, l'orthographe) et macro (la structure du texte) (cf. Castelló, 2000 ; Mutta & Johansson, 2015 ; Roehr, 2006, 2008 ; Roca de Larios et al., 2008). Avant de présenter le corpus et le dispositif des tests, nous traiterons brièvement les concepts de conscience métapragmatique et d'attitude métacognitive épistémique.

## Conscience métapragmatique et attitude métacognitive épistémique

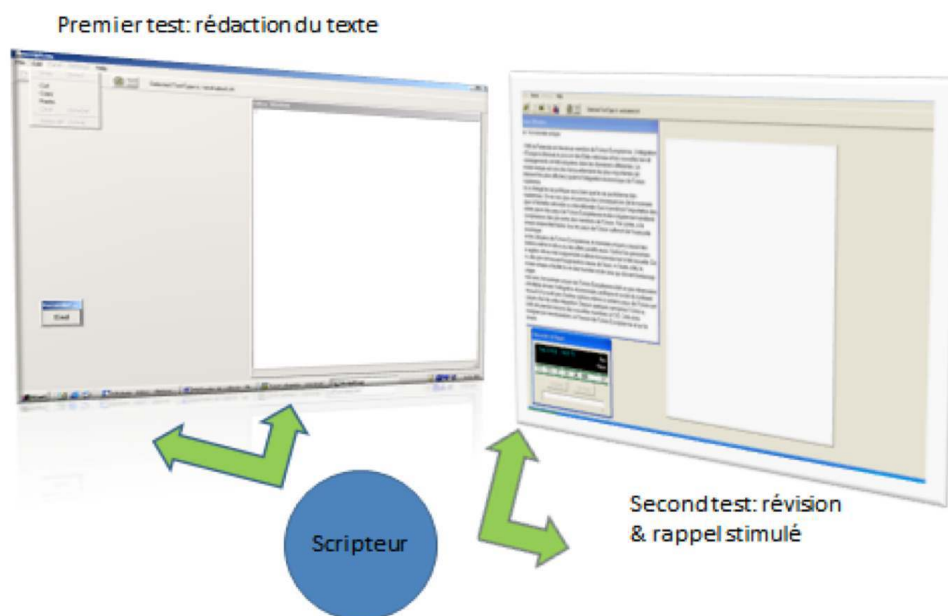
- 10 La métacognition désigne la conscience qu'a l'individu de ses propres processus et activités cognitifs, dont les productions verbales orale et écrite. Elle est liée à l'autorégulation représentant le contrôle de l'individu par rapport à ses actions et processus (Negretti, 2012 ; Zimmerman, 2000). Sur la base d'autres recherches, R. Negretti (2012 : 144-146) affirme que la capacité d'un individu d'autoréguler son comportement est subordonnée à l'agentivité, concept-clé dans la métacognition qui renvoie à l'interaction entre l'environnement et les actions de l'individu. Toujours selon R. Negretti (ibid.), on peut distinguer entre deux composantes de métacognition : primo, la conscience métacognitive référant à la conscience stratégique de l'apprenant (i.e. connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles), et secundo, le contrôle et la régulation métacognitifs (i.e. évaluation et jugement de sa propre activité). Dans sa recherche sur la rédaction académique en anglais, R. Negretti recourt au premier concept de conscience métacognitive qui couvre les deux sens mentionnés ci-dessus. De même, pour nous, ces termes sont inséparables parce qu'il est presque impossible de savoir comment ces processus se chevauchent dans la tête d'un individu (cf. néanmoins Morgan-Short et al., 2015). Qui plus est, les connaissances procédurales (implicites) et déclaratives (explicites) révélant différents degrés de conscience peuvent se mélanger, notamment lors d'un apprentissage accidentel (Rebuschat et al., 2015).
- 11 Justifions davantage notre choix du terme « conscience métapragmatique » au lieu de « conscience métacognitive ». Dans sa recherche sur la rédaction académique des apprenants espagnols, M. Castelló (2000 : 77) souligne l'importance de la relation et interaction entre les différentes connaissances métacognitives liées à l'activité rédactionnelle : processus (activité cognitive), objectifs liés à la tâche (but discursif), situations communicatives, traits linguistiques (grammaire, style, genre, audience) et sujet ou thème de la tâche (cf. aussi Chuy & Rondelli, 2010 ; Alamargot et al., 2011 ; Wong, 2005). De plus, R. Negretti (2012) présente aussi les termes de « conscience rhétorique » et de « conscience discursive » dans un contexte académique. À notre avis, un terme recouvrant tous ces aspects semble plus adéquat à nos objectifs, car les définitions de termes décrivent parfois les mêmes phénomènes, parfois des phénomènes distincts. En effet, les études indiquent qu'on peut recourir à différents concepts *méta* dans le domaine linguistique et de la psychologie cognitive, et qu'une fois le palier conceptuel du *méta* franchi, nous pouvons entrer de plain-pied dans la prolifération terminologique (Dolz, 1998 ; pour une présentation plus détaillée du concept *méta*, voir Mutta, 2010).

- 12 Vu que la langue constitue une entité comprenant aussi bien la forme et le sens que la fonction, nous pouvons aborder ce phénomène en termes pragmatiques analysant le discours en situation (Le Ny, 2004). J. Verschueren (2000) recourt à la notion de conscience métapragmatique (*metapragmatic awareness*) et fait le lien entre la conscience métapragmatique et celle métalinguistique, où cette dernière reflète la première. Dans ce sens, les indices linguistiques révèlent la conscience métapragmatique. Ces indices consistent en des signes métalinguistiques explicites (par exemple, des marqueurs discursifs, du discours rapporté et des items lexicaux métapragmatiques) et implicites (des expressions déictiques, certains aspects et modes verbaux). En d'autres termes, la conscience métapragmatique forme le cadre interprétatif relatif à l'utilisation du langage. Dans le présent article, nous adoptons cette notion, mais pour nous, elle signifie la réflexion et la conscience concernant aussi bien la structure d'une langue, le savoir sur la langue et la culture en question, et le savoir référentiel sur le monde. La conscience métapragmatique reflète ainsi les connaissances linguistiques implicites et explicites des apprenants (cf. aussi Mutta, 2010, 2012). À notre avis, les connaissances implicites sont utilisées dans les activités automatisées sans contrôle conscient (i.e. intuition), alors que les connaissances explicites nécessitent la prise de conscience d'une activité, ce dont témoigne la verbalisabilité de ces activités (pour une discussion plus détaillée sur la distinction implicite/explicite, voir, entre autres, K. Roehr, 2006, 2008 et P. Rebuschat et al., 2015).
- 13 Toujours est-il que dans une perspective pragmatique, nous pouvons distinguer la conscience métapragmatique de la façon dont le locuteur envisage ou évalue ses savoirs. En d'autres termes, dans l'activité linguistique, quand le locuteur exprime son opinion par rapport à un phénomène, il se positionne par rapport à celui-ci (*take a stance* ; Du Bois, 2007). Ce qui nous intéresse ici est ce que l'on appelle « *epistemic stance* » dans le contexte anglo-saxon (Du Bois, 2007 ; Kärkkäinen, 2003 ; Rauniomaa, 2007). Ceci est lié à la modalité épistémique qui « concerne la force que le locuteur met dans son énoncé propositionnel » et à l'évidentialité référant à « l'emplacement du locuteur de la source de son énoncé propositionnel » (Neskov, 2008 : 117). La modalité épistémique manifeste ainsi le fait que le locuteur montre son incertitude vis-à-vis de son énoncé par l'intermédiaire de différents moyens linguistiques (cf. aussi Kärkkäinen, 2003 : 18). Nous pouvons parler de caractéristiques épistémiques et évidentielles, de marqueurs évidentiels et épistémiques, de modalisateurs épistémiques tels que les phrases et adverbes épistémiques (*I think, I guess, I feel like ; apparently, definitely, of course* ; exemples tirés de E. Kärkkäinen, 2003 : 37). Dans un autre contexte, les expressions telles que *je pense que/je crois que* peuvent être considérées comme marqueurs autorégulateurs (Forsberg, 2006). De ce fait, nous adoptons ici le terme utilisé par M. Johansson (2010 : 39), qui parle de l'attitude métacognitive épistémique en la décrivant comme suit :
- [...] il y a aussi bien la description métacognitive du vécu tant externe qu'interne qui traduit une attitude qui pourrait être caractérisée d'épistémique. Ici, cela désigne une attitude métacognitive qui fait référence à l'évaluation des savoirs du locuteur et à la façon dont il les conceptualise.
- 14 En somme, la conscience métapragmatique des apprenants de français sera analysée dans un contexte spécifique des expressions cognitives telles que *à mon avis* et *je pense* où l'on distingue un jugement de valeur concernant l'activité de révision en temps réel, en d'autres termes, où ces apprenants expriment une attitude métacognitive épistémique envers leurs énoncés propositionnels.

## Le corpus et le dispositif d'expérimentation

- 15 Notre corpus consiste en six productions de scripteurs étudiant le français au niveau universitaire (Licence) ; il s'agit d'une étude de cas faisant partie d'un corpus plus étendu (cf. Mutta, 2007). Tous les participants étaient des apprenants du français au niveau universitaire et, de ce fait, ils peuvent être considérés comme des apprenants avancés plurilingues ; ils ont tous le finnois comme langue maternelle et ils ont étudié au moins l'anglais et le suédois à l'école. Leur âge variait entre 20 et 23 ans lors du premier test et entre 21 et 24 ans lors du second (cf. infra). De plus, tous les participants sont de sexe féminin, mais nous utilisons ici le masculin, en généralisant. Pour recueillir le corpus, nous avons utilisé deux méthodes, notamment la méthode chronométrique (le logiciel *ScriptLog* permettant l'enregistrement du processus rédactionnel) pour étudier la révision en temps réel d'un texte écrit auparavant en français (produits et processus) et la méthode de verbalisation rétrospective avec un rappel stimulé (*stimulated recall* ; Gufoni, 1996 ; Bowles, 2010 ; Turcotte & Cloutier, 2014). Les verbalisations ont été faites en langue maternelle, donc en finnois, pour éviter une charge cognitive supplémentaire ; elles ont été enregistrées et ensuite transcrites pour l'analyse. Les scripteurs n'avaient pas de dictionnaire ni d'autres outils à leur disposition.
- 16 Les participants ont pris part à un test de rédaction d'un essai en français. Nous avons demandé aux étudiants de rédiger un court texte (de 150 à 200 mots) avec une simple consigne « Écrivez votre opinion sur le sujet suivant *Euro - la monnaie unique* » et ce pour ne pas influencer sur leur façon d'écrire. Le premier test a duré au maximum une heure, mais les participants ont pu s'arrêter avant. Les étudiants n'avaient pas besoin de compter les mots exactement. Après ce premier test, dans le cadre du Séminaire de Licence et pendant plusieurs semaines, les apprenants ont rédigé un travail individuel sous la forme d'un mini-mémoire de 15 à 20 pages en français. Ensuite, environ 15 semaines après le premier test, ils ont participé au second test, qui est notre centre d'intérêt dans cet article, et qui contenait deux sessions différentes se suivant : a) la révision de l'essai qu'ils avaient écrit lors du premier test – le texte apparaissait dans une fenêtre à gauche de l'ordinateur étant ainsi visible pendant toute la session ; b) la verbalisation rétrospective de la première session, notamment une verbalisation avec un rappel stimulé en L1. Le dispositif du test est illustré dans la figure 1 :

Figure 1. Dispositif du test



- 17 La consigne était de réviser leur propre texte rédigé 15 semaines plus tôt et d'effectuer des changements éventuels ; le temps imparti était d'une heure. Lors de la verbalisation, il a été demandé aux participants d'expliquer ce qu'ils avaient fait durant la révision de leur texte et de commenter tout aspect qui leur semblait important – le choix des commentaires a révélé ainsi les aspects et traits sur lesquels s'était porté leur attention. Le tableau 1 indique la longueur des essais et des verbalisations et le nombre des prises de parole par personne ; la prise de parole signifie une réflexion entre deux pauses de plus de huit secondes (Mutta, 2007).

Tableau 1. Le corpus en chiffres

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	Total
Nombre de mots dans le texte	235	245	279	233	232	364	1 588
Nombre de mots de la verbalisation	1 427	2 814	1 230	2 621	3 841	4 045	15 978
Nombre des prises de parole	29	29	29	24	52	14	177

- 18 La durée des verbalisations varie entre 33 et 50 minutes (au total environ quatre heures) dépendant de la session de révision de chacun.

## Analyse et résultats

- 19 Pour répondre à nos questions de recherche concernant la conscience métapragmatique des participants et leur certitude vis-à-vis de leurs choix de révision, nous analyserons les verbalisations dans le contexte des expressions cognitives à *mon avis* (*mun mielestä*) et *je pense/réfléchis* (verbes à l'infinitif *mieltä, ajatella, pohtia* ; *Kielitoimiston sanakirja*, 2006), où



nous pouvons distinguer un jugement de valeur concernant l'activité de révision en temps réel principalement sous la forme d'une construction adjectivale ou attributive comme *ça a l'air stupide (se näyttää hölmöltä)*. Les autres variantes exprimant la même signification sont exclues de l'analyse (voir par exemple, Mutta & Johansson, 2015 pour une liste plus complète des verbes cognitifs référant au fait de *penser*). Le nombre total des expressions est de 178, dont 61 occurrences de *à mon avis* et 117 de *je pense*<sup>1</sup>. Nous analyserons d'abord les expressions cognitives par rapport au jugement de valeur et ensuite par rapport à l'objet linguistique auquel les participants ont fait référence lors de l'activité de révision. Toutes les citations sont traduites par nous du finnois.

## Jugement de valeur ou attitude métacognitive épistémique

- 20 Nous commençons notre analyse par la présentation des résultats quantitatifs. Le tableau 2 illustre le nombre de prises de parole contenant des jugements de valeur par rapport au nombre total de prises de parole dans tout le corpus. Chaque prise de parole peut contenir plusieurs réflexions quant à des phénomènes différents tels que le changement de structure ou l'orthographe d'un mot.

Tableau 2. Nombre des prises de parole avec un jugement de valeur

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	Total
Nombre total de prises de parole	29	29	29	24	52	14	177
Nombre de prises de parole contenant des jugements de valeur	11	13	10	10	22	10	76

- 21 Il ressort du tableau 2 qu'environ 40 % des prises de parole contiennent des jugements de valeur (43 %) - le nombre variant individuellement entre 37 % et 71 %. En même temps, il est à noter qu'une prise de parole peut contenir plusieurs expressions manifestant une attitude métacognitive épistémique soutenues par d'autres mots exprimant une modalité, tels que les adverbes *sans doute, vraiment, apparemment* (exclus de l'analyse ici). Nous avons étudié si ces jugements étaient positifs ou négatifs (par exemple *c'est plus élégant* ou *c'est complètement idiot*, respectivement). Il ressort de l'analyse qu'il y a un peu plus de jugements de valeur négatifs que positifs dans le corpus, mais ajoutons que la forme interrogative donne une nuance légèrement péjorative ou incertaine à l'expression positive utilisée (par exemple *est-ce bien dit ?*). Dans un travail antérieur, nous avons trouvé également que l'éventail des adjectifs utilisés pour exprimer une attitude négative est plus étendu (cf. Mutta, 2012). Il semble que les participants veuillent d'une manière indiquer qu'ils ne sont pas contents de leurs propres choix. Ou peut-être est-il plus facile de montrer son mécontentement que sa satisfaction quant à ses propres décisions et ainsi se dissimuler derrière ces paroles dans le cas d'une erreur éventuelle face à l'expérimentateur (cf. Kärkkäinen, 2003 ; Neskov, 2008).

## La conscience métapragmatique liée à l'attitude métacognitive épistémique

- 22 Comme nous venons de l'indiquer, le nombre total des expressions est de 178 dont 61 occurrences de *à mon avis* et 117 de *je pense/je réfléchis*. De plus, dans le corpus, il y a 43 occurrences de l'expression *à mon avis* et 50 de *je pense/je réfléchis* contenant un jugement de valeur. Nous avons examiné quelles activités de révision ont été effectuées par les apprenants pour voir s'il y a une différence entre les deux expressions. Étudions d'abord les catégories d'activité se trouvant dans le tableau 3 suivant :

Tableau 3. L'activité rédactionnelle liée aux expressions *à mon avis* et *je pense* et le jugement de valeur

	Jdv	N	Activité de révision						
			Génération des idées	Substitution	Déplacement	Ajout	Suppression	Révision locale*	Révision globale
<i>à mon avis</i>		43							
	p	21		14	3	3		1	
	n	22	3	11	2	1	2	2	1
<i>je pense</i>		50							
	p	24	1	15	1	2	1	1	3
	n	26	1	10		2	3		10

Jdv = jugement de valeur, pos. = positif, nég. = négatif  
 \* = révision locale en temps réel (second test)  
 Catégorisation basée sur les commentaires, sans qu'il y ait toujours eu de modification dans la version finale.

- 23 Le tableau indique que la plupart des commentaires concernent la catégorie de substitution. Quant à l'expression *à mon avis*, il est à noter que les commentaires négatifs se répartissent en sept catégories, tandis que les commentaires positifs en quatre catégories différentes. Si l'on compare ce résultat à celui de l'expression *je pense*, on peut voir que la fréquence des commentaires est plus élevée et que, quant aux commentaires négatifs, la catégorie de la révision globale est plus accentuée. À notre avis, cela témoigne de la nature même du verbe *penser*, qui est lié à la réflexion sur le processus de révision, indiquant souvent une pause longue voire une durée de processus dans l'activité rédactionnelle (cf. Mutta & Johansson, 2015). Dans sept cas, l'expression *à mon avis* se trouve dans le même contexte que *je pense/je réfléchis* (*mietin/mieti*), dont cinq

commentaires négatifs et deux positifs. Dans ces cas, cette expression soutient davantage l'avis du scripteur justifiant son choix.

- 24 Pour mieux illustrer les choix des apprenants, voici deux exemples de verbalisation (cf. aussi infra). Dans les exemples, l'expression cognitive est indiquée **en gras et en italique**, le jugement de valeur est souligné et les extraits du texte rédigé par l'apprenant sont *en italique*.
- 25 (1) Substitution de la structure : [...] j'ai voulu changé un peu ce [texte] *on peut aller* parce que c'est tellement # ça n'a toujours pas l'air bien **à mon avis** alors je l'ai ensuite changé en *il est aussi possible d'aller* (P2)
- 26 (2) Révision globale : Maintenant j'ai supprimé la dernière phrase du deuxième paragraphe parce qu'à **mon avis** c'était # je ne savais pas comment dire si la valeur d'argent est faible [...] ou peut-être **je n'y ai pas pensé** aussi clairement que je pourrais éventuellement faire maintenant je l'ai supprimée complètement pour qu'elle n'y reste pas en tant qu'une mauvaise phrase (P5)
- 27 De son côté, l'objet linguistique ciblé dans la verbalisation est souvent lié au choix ou à la sélection lexicale, notamment à la difficulté de trouver une expression équivalente à l'idée en tête (cf. Mutta, 2007) comme l'indique l'exemple suivant :
- 28 (3) Substitution et changement de structure : Ici j'ai commencé la phrase *quand je suis rentrée en Finlande j'ai pensé* et ensuite il y avait une longue pause **j'ai réfléchi** à comment j'arriverais à exprimer cette citation directe de mes propres pensées d'une manière élégante (P4)
- 29 L'étudiant parle effectivement du fait de citer ses propres pensées, donc comment rapporter ses « pensées directes » aussi fidèlement que possible dans son texte. Rappelons que les apprenants n'avaient pas de dictionnaire ni d'autres outils à leur disposition lors du test. Le tableau 4 suivant indique les catégories des objets linguistiques ciblés (le nombre d'occurrences entre parenthèses) :

Tableau 4. Exemples d'activités de révision et d'objets linguistiques ciblés avec des exemples

Jugement positif (N = 45)	Jugement négatif (N = 48)	Quelques exemples
<b>À mon avis</b>		
N = 21	N = 22	
<i>Génération des idées</i>		
	choix lexical (1) comment terminer le texte (dernier paragraphe) (2)	Comment éviter des choses dont on est sûr, comment terminer bien son texte ?
<i>Substitution</i>		

choix lexical (6) choix lexical + changement de registre (1) changement de structure (3) changement de préposition + changement de structure (1) changement de temps (2) changement de pronom relatif (1)	choix lexical (4) choix lexical + changement de registre (1) choix lexical + changement de structure (1) changement de structure (2) changement de temps verbal/modalité (2) changement de voix (1)	<i>menace</i> ☞ <i>inconvéient</i> <i>une mauvaise idée</i> ☞ <i>une idée impossible</i> <i>dans le monde économique</i> ☞ <i>dans les</i> <i>marchés internationaux</i> <i>ont eu mal à apprendre à utiliser</i> ☞ <i>d'utiliser</i> ☞ <i>ont eu mal à utiliser</i> <i>l'euro posera des problèmes</i> ☞ <i>pourra poser</i> <i>vont créer</i> ☞ <i>créeront</i> <i>on n'a plus besoin</i> ☞ <i>ils n'ont plus besoin</i>
<i>Déplacement</i>		
ordre des mots (3)	place de l'adverbe dans la phrase (1) ordre des phrases + substitution d'une phrase déplacée (1)	<i>les avantages de l'euro seront plus grands</i> <i>que les inconvénients finalement</i> ☞ <i>les avantages de l'euro seront plus grands</i> <i>finalement que les inconvénients</i>
<i>Ajout</i>		
un mot pour mieux exprimer l'idée (choix lexical) (3)	un complément circonstanciel + ordre des mots (1)	<i>la création des Etats-Européens</i> ☞ <i>une telle</i> <i>création</i>
<i>Suppression</i>		
	une partie du texte / une expression ayant besoin d'une précision (2)	suppression totale d'un élément entre parenthèse également les plus difficiles
<i>Révision locale &amp; révision globale</i>		
choix lexical (1)	comment exprimer une idée au niveau de la phrase (2) comment exprimer une idée (au niveau du paragraphe) (1)	révision le long du texte + précision + orthographe <i>gens</i> ☞ <i>citoyen</i>
<i>Je pense</i>		
N = 24	N = 26	
<i>Génération des idées</i>		

comment exprimer une nouvelle idée (1)	choix lexical, comment exprimer une idée en tête (1)	Ajouter une idée un peu humoristique
<i>Substitution</i>		
choix lexical (6) changement de structure + registre (4) changement de structure + évitement de la répétition (2) orthographe (2) changement de structure (conjonction) (1)	choix lexical (4) choix lexical + registre (2) changement de structure + choix lexical (2) changement de structure + déplacement (1) changement de structure + registre (1)	<i>maintenant</i> ↔ <i>aujourd'hui</i> ↔ <i>maintenant</i> ↔ <i>aujourd'hui</i>  <i>grâce au contrat de Schengen</i> ↔ <i>grâce à l'euro</i> ↔ <i>avec euro</i> ↔ <i>grâce à l'euro</i>  <i>d'abord</i> ↔ <i>tout à coup parfaitement</i> ↔ <i>changement de structure</i>  <i>quand même</i> ↔ <i>cependant</i> & <i>cependant de la phrase suivante</i> ↔ <i>pourtant</i>
<i>Déplacement</i>		
ordre des mots (1)		délacer un adverbe de temps ( <i>en 1995</i> ) à la fin de la phrase
<i>Ajout</i>		
un pronom pour clarifier l'expression (1) une phrase (1)	une phrase (1) un participe passé + changement de structure (1)	<i>Mais en dépit des effets positifs</i> ↔ <i>En dépit de ces effets positifs mentionnés</i> ↔ <i>En dépit de ces effets positifs</i>
<i>Suppression</i>		
un adverbe (1)	une phrase (3)	<i>surtout</i> supprimé
<i>Révision locale &amp; révision globale</i>		
révision du nouveau texte (1) révision de la deuxième version + évaluation du texte (3)	lecture de son texte + génération des idées, pas de changement (8) révision globale du texte révisé (2)	Comment commencer le texte, la première phrase ? Diviser un paragraphe long en deux.

- 30 Il ressort du tableau que certaines activités de révision se constituent de multiples objets linguistiques ciblés, par exemple un choix lexical est suivi d'une réflexion sur le registre approprié dans le contexte voulu, ou le changement de structure impose en même temps un autre changement dans la même phrase ou dans une phrase antérieure pour éviter la répétition. Voici deux exemples de verbalisation :
- 31 (4) Substitution et changement : Je l'ai lu de nouveau [le texte] et j'ai changé ces mots *quand même* [partout] parce que *j'ai pensé* qu'au moins ils ne convenaient pas au proséminaire [= aux contraintes du mini-mémoire] [...] j'avais [déjà] un peu supprimé

d'autres expressions du langage parlé aussi et puis j'ai remarqué que quand j'avais changé le mot *quand même* en *cependant* alors le mot suivant était bien évidemment de nouveau *cependant* que j'ai ensuite changé en *pourtant* (P3)

- 32 (5) Substitutions multiples sans changement : Je n'étais pas très contente avec [la phrase] *quand la Finlande est devenue et j'ai pensé* que j'allais la changer d'une manière mais je ne savais pas comment je l'aurais changée [...] et j'ai essayé plusieurs solutions [*quand* <sup>☒</sup> *après que* <sup>☒</sup> *si* <sup>☒</sup> *quand*] mais aucune ne semblait cependant bonne donc j'ai laissé la même que j'avais avant [...] donc *j'ai pensé* de me contenter de la version originale même si elle n'était pas tellement bonne non plus (P3)
- 33 Il semble que plusieurs activités soient faites en parallèle et qu'on ne puisse pas les dissocier facilement (cf. Roca de Larios et al., 2008 ; Plane, Alamargot & Lebrave, 2010). Nous constatons également que les scripteurs L2 révisent leur texte aussi bien au niveau micro (par exemple, l'orthographe) qu'au niveau macro (la structure du texte) et parfois ils visent les deux niveaux en même temps. Ce résultat corrobore les résultats antérieurs concernant les scripteurs adultes au niveau avancé (Castelló, 2000 ; Roehr, 2006, 2008 ; Roca de Larios et al., 2008 ; Mutta & Johansson, 2015). Voyons encore quelques exemples des réflexions pour illustrer le phénomène traité. L'exemple 6 illustre le cas où l'étudiant réfléchit à haute voix à l'orthographe d'un mot :
- 34 (6) Substitution : Ici *je réfléchis* si le [mot] *probablement* est écrit correctement et je l'ai répété plusieurs fois à haute voix [pour vérifier] si j'y ai un p dur ou b doux (P3)
- 35 L'exemple montre une stratégie utilisée par l'étudiant dans un contexte où la L1 ou les autres langues apprises antérieurement peuvent influencer le choix (cf. Green, 2011) ; la réflexion se base sur les différences entre les formes écrite et orale en finnois et en français et leur prononciation. L'exemple 7 indique aussi combien la L1 influence la rédaction en français, cette fois-ci au niveau de la ponctuation :
- 36 (7) Ajout : Oui là je viens d'ajouter une virgule eh bien je ne suis pas sûr si les Français sont méticuleux avec les virgules mais ça me dérange un peu # *je pense* que # j'essaie d'y faire attention aussi dans les textes français [...] j'ai une obsession en finnois avec les règles de ponctuation (P1)
- 37 Lors de la révision globale à la fin de sa révision en temps réel, l'étudiant retourne au premier paragraphe de son texte et ajoute une virgule devant l'expression *bien que* comme on le fait en finnois. L'exemple 8, de son côté, montre comment la sélection lexicale entre deux formes indiquant l'espace temporel peut perturber le scripteur :
- 38 (8) Substitution : Ici *je pense* à ce # comment je vais continuer après car à mon avis ce *maintenant* était un peu maladroit [...] je l'ai ensuite supprimé et *j'ai pensé* que *aujourd'hui* serait une meilleure alternative (P2)
- 39 Le scripteur a utilisé le mot *maintenant* dans le premier texte et lors de la révision il le change en *aujourd'hui*. Cela ne suffit pas et il le rechange en *maintenant* et puis un peu plus tard en *aujourd'hui*. L'étudiant est obligé de comparer ces mots uniquement à l'information disponible dans son lexique mental, ce qui se voit dans l'hésitation entre ces choix. L'exemple 9 montre également une hésitation mais cette fois-ci liée au registre de langue :
- 40 (9) Substitution : *Une mauvaise idée à mon avis* ça sonnait trop « langage parlé » et autrement aussi à mon avis [le mot] *impossible* passait mieux là # que ce serait une idée

impossible parce que *mauvais* est un adjectif pas correct il ne réfère pas en fait à ce que je voulais dire *impossible* passe mieux (P6)

- 41 L'exemple 9 indique clairement l'influence de l'enseignement en ce qui concerne l'utilisation des différents registres de langue orale et écrite, même si les participants ne le disent pas directement. Ce côté est souligné maintes fois lors de la formation académique, surtout pendant les cours liés à la rédaction de texte. Or, les apprenants n'appliquent pas toujours les règles correctement (cf. Fayol, 2001). L'influence de l'enseignement est visible de manière implicite dans l'exemple suivant également :
- 42 (10) Substitution : Finalement j'ai décidé de mettre que *c'est un défi* et pas que *c'est un problème* car à mon avis ça ne vaut pas la peine d'utiliser autant le mot problème (P5)
- 43 La voix de l'enseignant s'entend derrière l'expression *ça ne vaut pas la peine d'utiliser autant* une telle forme. Ces derniers exemples montrent que même les apprenants avancés se concentrent beaucoup sur la forme des mots et des structures, ou sur les questions de sens. On constate également que l'expression cognitive *à mon avis* peut être liée aussi bien à l'attitude métacognitive positive que négative révélant ainsi une certitude relative, c'est-à-dire que le participant est plus ou moins sûr de ses choix. L'exemple 11 suivant illustre le cas où le scripteur combine son choix local (niveau micro) à ses choix liés à tout son texte (niveau macro) :
- 44 (11) Substitution et révision globale : Puis j'en ai marre moi-même d'utiliser ce verbe *constater* je l'ai utilisé tellement que *je pensais* que je mettrais ce [t autre] verbe *affirmer* (P6)
- 45 Ce choix lexical est combiné à la structure globale du texte et à l'utilisation trop répétitive d'un verbe et ainsi, voulant éviter la répétition, le scripteur essaye de trouver un synonyme pour exprimer son idée. Le verbe *je pensais* indique ici une action délibérée et ciblée et souligne l'action de changer de verbe.

## Conclusion et perspectives

- 46 Dans cet article, nous nous sommes intéressée au « déjà-là » de l'écriture, plus précisément à la révision de l'écriture, dont les mécanismes de la reformulation peuvent être vues au niveau du discours, en l'occurrence au niveau de la verbalisation rétrospective avec un rappel stimulé des étudiants. Nous avons étudié la manière dont le scripteur, lors de la révision de texte en temps réel, réinvestit et réemploie son propre texte, le déjà-là, et ses connaissances antérieures, notamment sa conscience métapragmatique. Plus précisément, nous avons analysé la conscience métapragmatique de six étudiants universitaires face à la révision en temps réel de leur propre texte et l'assurance avec laquelle ils faisaient des modifications dans leur texte. Les résultats de l'analyse montrent qu'environ 40 % des prises de parole contiennent des jugements de valeur sur l'activité révisonnaire. L'attitude métacognitive épistémique se manifeste de multiples façons dans le choix des expressions et des mots utilisés. Il ressort également de l'analyse que les apprenants portent plus de jugements de valeur négatifs que positifs. Dans l'analyse plus détaillée des expressions *à mon avis* et *je pense/réfléchis*, outre le fait que *je pense/réfléchis* est plus fréquent, nous n'avons pas trouvé de grandes différences liées à l'utilisation de ces expressions ou à l'objet linguistique auquel elles réfèrent ; la catégorie de substitution reçoit le plus de commentaires par rapport aux autres catégories, dans les deux cas. En revanche, la catégorie de la révision globale reçoit des

commentaires négatifs plus marqués dans le contexte *je pense/réfléchis*, ce qui, à notre avis, témoigne de la nature même du verbe *penser*, liée à la réflexion sur le processus de révision (cf. Mutta & Johansson, 2015). Dans ce cas, comme ailleurs, les commentaires négatifs vis-à-vis de son propre texte semblent montrer le mécontentement et, ainsi, atténuer la responsabilité d'un choix fautif dans le texte (cf. Kärkkäinen, 2003 ; Neskov, 2008). Il s'agit d'une attitude métacognitive épistémique. Parfois les deux expressions se trouvent dans le même contexte et, dans ces conditions, à *mon avis* soutient la justification des choix de révision encore davantage. L'incertitude se voit également dans la forme interrogative des commentaires (*est-ce bien dit ?*).

- 47 Lors de la révision, les étudiants ont ciblé des objets linguistiques aussi bien au niveau micro et macro et parfois aux deux niveaux en même temps. Il résulte de l'analyse que le retour sur le texte ne s'accompagne pas toujours d'une amélioration du texte ; dans notre cas, l'étudiant était sans recours à d'autres moyens que le lexique mental et ses propres connaissances antérieures, notamment son intuition et les structures cognitives tels que les concepts, propositions et schémas (cf. Le Ny, 2004 ; aussi Castelló, 2000). Ce résultat corrobore des recherches faites auparavant (par exemple Fayol, 2001). L'influence de l'enseignement se manifeste parfois dans le contexte spécifique où l'attitude métacognitive épistémique est relatée, et ce, de manière indirecte. Les choix que les apprenants commentent lors de la révision en temps réel indiquent que les questions qui les perturbent sont liées aussi bien à la forme qu'au sens, et que les règles grammaticales ou pragmatiques ne sont pas encore complètement intériorisées. Leur conscience métapragmatique est ainsi encore en voie de développement.
- 48 Cette recherche ouvre la voie à plusieurs recherches futures et/ou applications à l'enseignement. Ce que nous n'avons pas pu faire dans le cadre de cet article, mais qu'il serait intéressant d'analyser ce sont les jugements des évaluateurs quant à la qualité de la production écrite, à confronter ensuite avec les jugements de valeurs des scripteurs L2. Les jugements de valeurs porteraient-ils sur les mêmes items de la production ? Les représentations mentales des étudiants correspondraient-elles donc à la réalité partagée ou y aurait-il des divergences ? Il serait également avantageux d'étudier la conscience métapragmatique dans des contextes où apparaissent des expressions cognitives telles que *je ne suis pas sûr* ou *je ne sais pas* et comparer comment l'attitude métacognitive épistémique y est présente par rapport aux résultats obtenus ici. Y aurait-il une différence visible liée à la certitude d'opinion ? Si oui, est-ce toujours lié à la variabilité individuelle ou pourrait-on faire un lien vers l'enseignement ou aux différences typologiques linguistiques ? Un nouveau dispositif contribuera également à cette problématique : une écriture collaborative avec une verbalisation simultanée ou avec un rappel stimulé. Bien entendu, la méthode du rappel stimulé pourrait être employée notamment lors de l'enseignement de la rédaction académique (cf. Turcotte & Cloutier, 2014) dans la mesure où le savoir obtenu lors de la verbalisation sur les connaissances et des compétences des étudiants permettrait la discussion sur les défis d'apprentissage et plus spécifiquement d'écriture en L2, augmentant ainsi la conscience métapragmatique des étudiants et facilitant en dernier lieu le processus rédactionnel en L2.



---

## BIBLIOGRAPHIE

- ALAMARGOT, D., CAPOROSSI, G., CHESNET, D. & ROS, C. (2011). « What makes a skilled writer? Working memory and audience awareness during text composition ». *Learning and Individual Differences* 21, p. 505-516.
- ALAMARGOT, D., CHANQUOY, L. & CHUY, M. (2005). « L'élaboration du contenu du texte : de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche ». *Psychologie française* 50, p. 287-304.
- BLOCH, J. (2010). « A concordance-based study of the use of reporting verbs as rhetorical devices in academic papers ». *Journal of Writing Research* 2(2), p. 219-244.
- BOWLES, M. A. (2010). *The Think-Aloud Controversy in Second Language Research*. London : Routledge, Taylor & Francis Group.
- CASTELLÓ, M. (2000). « Students' conceptions on academic writing ». In : Camps, A. & Milian, M. (éds), *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam : Amsterdam University Press, p. 49-77.
- CHUY, M. & RONDELLI, F. (2010). « Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle ». *Langages* 177, p. 83-111.
- DOLZ, J. (1998). « Activités métalangagières et enseignement du français ». In : Dolz, J. & Meyer, J.-C. (éds), *Activités métalangagières et enseignement du français*. Bern et al. : Peter Lang, p. 7-19.
- DU BOIS, J. W. (2007). « The stance triangle ». In : Englebretson, E. (éd.), *Stancetaking in Discourse*. Amsterdam : John Benjamins, p. 139-182.
- FAYOL, M. (2001). « Produire des textes à l'écrit. Un état des recherches psycholinguistiques ». In : Garcia-Debanc, C., Confais J.-P. & Grandaty, M. (éds), *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase*. Paris : Delagrave, p. 305-318.
- FORSBERG, F. (2006). *Le langage préfabriqué en français parlé L2 : Étude acquisitionnelle et comparative*. Stockholm : Stockholm University.
- GREEN, D. W. (2011). « Bilingual words ». In : Cook, V. & Bassetti, B. (éds), *Language and bilingual cognition*. New York and Hove : Psychology Press, p. 229-240.
- GUFONI, V. (1996). « Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : approche critique ». *Étude de Linguistique Appliquée* 101, p. 20-32.
- HAKULINEN, A., VILKUNA, M., KORHONEN, R., KOIVISTO, V., HEINONEN, T. R. & ALHO, I. (2005). *Iso suomen kielioppi [A Comprehensive Finnish Grammar]*. Helsinki : Finnish Literature Society.
- HAYES, J. R. (1996). « A new framework for understanding cognition and affect in writing ». In : Levy, C. M. & Ransdell, S. (éds), *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 1-27.
- HOLMQVIST, K., JOHANSSON, V., STRÖMQVIST, S. & WENGELIN, Å. (2002). « Analysing reading and writing online ». In : Strömquist, S. (éd.), *The diversity of languages and language learning*. Lund University : Centre for Languages and Literature, p. 103-123.
- JOHANSSON, M. (2010). « Séjour linguistique des étudiants finlandais en France. Éléments pour l'expertise émergente ». *Synergies Pays Riverains de la Baltique* 7, p. 35-47.

KELLOGG, R. T. (2008). « Training writing skills: A cognitive developmental perspective ». *Journal of Writing Research* 1(1), p. 1-26.

KÄRKKÄINEN, E. (2003). *Epistemic Stance in English Conversation*. Amsterdam : John Benjamins.

LE NY, J.-F. (2004). « Éléments de psycholinguistique cognitive : des représentations à la compréhension ». In : Fuchs ; C. (éd.), *La linguistique cognitive*. Paris : Éditions Ophrys, p. 155-170.

MORGAN-SHORT, K., DENG, Z., BRILL-SCHUETZ, K. A., FARETTA-STUTENBERG, M., WONG, P. C. M. & WONG, F. C. K. (2015). « A view of the neural representation of second language syntax through artificial language learning under implicit contexts of exposure ». *Studies in Second Language Acquisition* 37, p. 383-419.

MUTTA, M. (2007). *Un processus cognitif peut en cacher un autre : Étude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones*. Turku : Annales universitatis turkuensis. En ligne : <https://oa.doria.fi/handle/10024/29185>.

— (2010). « Conscience métapragmatique des apprenants avancés et leurs activités métalangagières ». In : Johansson, M. & Suomela-Salmi, E. (éds), *Regards croisés sur les études françaises*. Publications du Département d'Études Françaises 11, Université de Turku, p. 76-100.

— (2012). « Révision en temps réel : attitude métacognitive épistémique et conscience métapragmatique des apprenants universitaires ». In : Ahlstedt, E., Benson, K., Bladh, E., Söhrman, I. & Åkerström, U. (éds), *Actes du XVIII<sup>e</sup> congrès des romanistes scandinaves/Actas del XVIII<sup>o</sup> congreso de romanistas escandinavos*. Romanica Gothoburguensis 69. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis, p. 527-542. En ligne : <http://hdl.handle.net/2077/30607>.

MUTTA, M. & JOHANSSON, M. (2015). « Advanced FL learners explaining their writing choices: epistemic attitude as an indicator of problem-solving and strategic knowledge in the on-line revision process ». *The Language Learning Journal* 43(1), p. 1-15. En ligne: <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2014.995120>.

NEGRETTI, R. (2012). « Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance ». *Written Communication* 29(2), p. 142-179.

NESKOV, R. (2008). « Petits éléments avec grands effets. Une analyse des marqueurs évidentiels et épistémiques danois *nok, vist* et *vel* et leurs équivalents français ». *Synergies Pays Scandinaves* 3, p. 115-118.

OLIVE, T. (2002). « La gestion en temps réel de la production verbale : méthodes et données ». In : Fayol, M. (dir.), *Production du langage*. Paris : Hermès Science Publications-Lavoisier, p. 131-147.

OLIVE, T. & PIOLAT, A. (2005). « Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes ». *Psychologie française* 50, p. 373-390.

PLANE, S., ALAMARGOT, D. & LEBRAVE, J. L. (2010). « Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle ». *Langages* 177, p. 7-28.

RAUNIOMAA, M. (2007). « Stance markers in spoken Finnish: *minun mielestä* and *minusta* in assessments ». In : Englebretson, R. (éd.), *Stancetaking in Discourse*. Amsterdam : John Benjamins, p. 221-252.

REBUSCHAT, P., HAMRICK, P., RIESTENBERG, K., SACHS, R. & ZIEGLER, N. (2015). « Triangulating measures of awareness. A contribution to the debate on learning without awareness ». *Studies in Second Language Acquisition* 37, p. 299-334.

- ROCA DE LARIOS, J., MANCHÓN, R. M., MURPHY, L. & MARÍN, J. (2008). « The foreign language writer's strategic behaviour in the allocation of time to writing processes ». *Journal of Second Language Writing* 17, p. 30-47.
- ROEHR, K. (2006). « Metalinguistic knowledge in L2 task performance: A verbal protocol analysis ». *Language Awareness* 15(3), p. 180-198.
- (2008). « Linguistic and metalinguistic categories in second language learning ». *Cognitive Linguistics* 19(1), p. 67-106.
- TURCOTTE, C. & CLOUTIER, E. (2014). « Le rappel stimulé pour mieux comprendre les stratégies de lecture d'élèves du primaire à risque et compétents ». *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation* 37(1), p. 72-95.
- Verschueren, J. (2000). « Notes on the role of metapragmatic awareness in language use ». *Pragmatics* 10 (4), p. 439-456.
- WONG, A. T. Y. (2005). « Writers' mental representations of the intended audience and of the rhetorical purpose for writing and the strategies that they employed when they composed ». *System* 33, p. 29-47.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). « Attaining self-regulation. A social cognitive perspective ». In : Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (éds), *Handbook of self-regulation*. New York : Academic Press, p. 13-39.

## NOTES

1. Les formes analysées incluses du verbe penser avec les occurrences : *mietin/mieti* (72), *ajattelen/ajattelin/aattelin* (22), *olen miettiny/oon miettiny* (10), *miettisin/miettisi* (7), *olen ajatellut/oon ajatellu(t)* (3), *pohdin* (3).

## RÉSUMÉS

Cet article vise à explorer la conscience métapragmatique des scripteurs universitaires lors d'une tâche de révision en temps réel. Le cadre théorique puise dans les travaux sur les processus cognitifs et dans les travaux sur l'apprentissage des langues étrangères. Nous nous intéressons à la question de savoir comment les scripteurs universitaires gèrent leur activité de révision et quel est leur degré de certitude vis-à-vis des révisions effectuées. Notre corpus consiste en la production de six scripteurs étudiant le français au niveau universitaire. Pour recueillir le corpus, nous avons utilisé la méthode chronométrique (*ScriptLog*) et la méthode de verbalisation rétrospective avec une stimulation de récupération (*stimulated recall*). Le phénomène sera étudié à partir de la visualisation et de la verbalisation des données enregistrées. La conscience métapragmatique sera analysée dans un contexte spécifique des expressions cognitives telles que « à mon avis », « je pense/je réfléchis » où l'on distingue un jugement de valeur concernant l'activité de révision en temps réel. Le but de l'article est d'étudier comment les scripteurs choisissent les mots et structures qu'ils révisent pendant la révision en temps réel de leur propre

texte et comment, ce faisant, ils évaluent leur propre activité. Le focus de l'article est sur la manière dont le scripteur réinvestit et réemploie son propre texte, le déjà-là, et ses connaissances antérieures, notamment sa conscience métapragmatique lors de la révision de texte en temps réel. Nous nous posons les questions suivantes : Comment la conscience métapragmatique des scripteurs se manifeste lors d'un protocole verbal ? Comment la certitude du scripteur se révèle dans les verbalisations ? Les résultats montrent, entre autres, que les questions qui les perturbent sont liées aussi bien à la forme qu'au sens et que les règles grammaticales et/ou pragmatiques ne sont pas encore complètement intériorisées même à ce niveau d'études.

This article discusses university students' metapragmatic awareness during an on-line revision activity in a test environment. This small-scale study explores writers' choices during an on-line revision activity in a test environment. The data were collected through two sessions: a revision session which was carried out by means of the *ScriptLog* computer program; and a stimulated recall verbal protocol. The starting point is the writers' focus on certain phases in this activity that are signalled by the Finnish cognitive expressions meaning *to think* and *in my opinion* combined with the linguistic marking of epistemic attitude during the revision processes. In these revision contexts, the writers explained how they solved problems related to their previously written texts. They revised problematic linguistic forms and functions both on the micro- and macro-levels on the basis of their metapragmatic awareness. The analysis showed that the writers focused both on form and function during revision activity. Furthermore, all the grammatical or metapragmatic rules were not interiorised yet, which could be seen in discourse accompanied by hesitation and doubt regarding the correct choice.

## INDEX

**Mots-clés** : attitude métacognitive épistémique, conscience métapragmatique, degré de certitude, révision en temps réel, scripteurs universitaires

**Keywords** : degree of certainty, epistemic attitude, on-line revision process, pragmatic awareness, university students

## AUTEUR

**MAARIT MUTTA**

Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, CLESTHIA, EA 7345, F-75005, France