

La rédaction d'un mémoire ou d'une thèse de doctorat

Est-ce un moment d'écriture ou de réécriture ?

Imane EL KARFA

Université Sidi Mohamed Ben Abdellah

Laboratoire de recherche en Langues, Littérature,

Communication et Didactique

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Dhar El Mehraz-Fès (Maroc)

La contrainte de la rédaction d'un mémoire ou d'une thèse est double. D'une part l'étudiant se trouve devant la tâche d'écrire correctement, d'autre part, il doit respecter certaines règles puisque nous sommes devant un écrit scientifique spécifique. Dans les recherches abordant ce genre d'écrit, l'intérêt est porté sur la forme. Notre objectif est de se focaliser sur comment gérer la rédaction en faisant appel à la réécriture afin de parachever le travail.

Mots-clés : *rédaction, réécriture, encadrant, encadré, savoir-faire.*

Writing a Dissertation or Doctoral Thesis

Is it a Time of Writing or Rewriting?

The constraint of writing a thesis is twofold. On the one hand, the student is faced with the task of writing correctly; on the other hand, he must respect certain rules since we are in front of a specific scientific writing. In research dealing with this type of writing, the priority is given to the form. Our goal is to focus on how to manage writing by using rewriting in order to complete the work.

Keywords: *Writing, Rewriting, Supervisor, Student, Know-How.*

Introduction

L'activité de rédaction et d'écriture est une activité régie par un ensemble de contraintes. La plupart des étudiants la considère comme un don et pense qu'elle ne peut pas faire un objet d'apprentissage, surtout que les critères d'évaluation de la production écrite restent ambigus pour eux. Le rapport à l'objet écrit se voit donc menacé.

Les contraintes se doublent si nous sommes devant un écrit particulier comme le mémoire de licence, de master ou la thèse de doctorat. Cet écrit inédit destiné à être consulté par la communauté scientifique doit être pertinent. Loin de la conception qui sacralise la rédaction, nous voyons qu'elle est un moment de négociation entre les partenaires, à savoir l'encadrant et l'encadré dans le cas présent.

Dans ce cadre, la rédaction d'un mémoire ou d'une thèse de doctorat se veut une recherche d'un lieu d'entente entre les partenaires. Cette recherche d'un écrit bien élaboré est tributaire des opérations d'écriture, de réécriture, de correction et de reformulation. L'encadrant accompagne son encadré dans toutes les étapes de la rédaction et négocie avec lui les possibles de l'écrit.

– Ceci dit, à quel point les partenaires comprennent-ils leur tâche ?

- Connaissent-ils le rôle de la réécriture et comment réécrire ou faire réécrire ?

Nous ne prétendons pas à l'exhaustivité mais nous voulons apporter une contribution au débat sur la rédaction. Nous avons essayé de voir comment contribuer à « *bien rédiger* » son mémoire ou sa thèse.

« Écrire, c'est réécrire »

« *Writing is rewriting* » ; « *écrire c'est réécrire* » selon les Anglo-Saxons repris par certains chercheurs comme Dolz et Schneuwly (2001). L'idée est riche, elle incite le scripteur à revenir sur son premier jet pour le perfectionner. Le *Nouveau Petit Robert* nous définit la « *réécriture* » de la même manière ; il s'agit de l'« *action de réécrire (écrire ou rédiger de nouveau) un texte pour en améliorer la forme ou pour l'adapter à d'autres textes, à certains lecteurs* » (p. 2129).

En s'exposant à la réécriture, les étudiants comprennent que la production n'est plus « *un aboutissement intangible* » ; puisque premièrement, pour commencer à écrire il faut un déjà-là, qui peut être des notes préparatoires, des notes prises à partir d'un texte lu, ou autres ; deuxièmement, la version finale de la production n'est qu'un compromis qui répond à des obligations de temps et de perfection, ajoutant que cette version reste toujours perfectible. La réécriture se veut un processus incontournable dans l'apprentissage de l'écrit ; c'est « *un moteur d'apprentissage* » (Bessonat, 2000, p. 109).

Quand l'encadrant demande à l'étudiant de revenir et de revoir son mémoire ou sa thèse, lui demande-t-il explicitement de réécrire son texte ? de le récrire ? de le corriger ? ou de le reformuler ?

Certains auteurs font la distinction entre *réécriture* et *récriture*. Tandis que d'autres voient que la réécriture renferme les deux acceptions.

Pour Grésillon (2004), la première acception de la réécriture est de *nature littéraire*, il s'agit d'un travail entrepris sur un texte déjà là, un texte rendu public. Alors que l'autre acception est de *nature linguistique*, c'est un travail graduel d'amélioration d'un auteur sur son texte dans le cadre d'un projet d'écriture. Autrement dit :

Derrière réécriture peuvent se cacher deux conceptions différentes. L'une est-disons-plus littéraire, et l'autre plus linguistique. La première suppose souvent un modèle d'œuvres ou un personnage mythique, par exemple Don Juan, ou Médée, ou Salomé, repris, réécrit par les Modernes sur le modèle de l'Antiquité ; et on copie, on transforme, on pervertit, on pastiche, etc. Ce n'est pas de cette acception-là de la réécriture que je m'occupe quand j'essaie d'analyser les manuscrits littéraires. J'ai beaucoup plus affaire à l'autre acception, que je crois davantage de nature linguistique, davantage à l'écoute de la langue au ras du texte et qu'on peut définir maintenant par un "revenir sur un déjà écrit" pour le reprendre, le retravailler peut-être, par une série d'approximations successives, au cours de l'élaboration d'un texte » (Grésillon, 2004, p. 9).

Oriol-Boyer (1990) de sa part utilise seulement le mot *réécriture* pour désigner les deux acceptions mentionnées plus haut. Pour elle, l'une fait appel à l'autre. Alors que pour Gignoux (2006) cette alternative orthographique entre « *réécriture* » et « *récriture* » sert à distinguer la « *réécriture* » *génétique* de la « *récriture* » *intertextuelle*.

Dans l'usage courant, la réécriture ou la réécriture est le retour sur un écrit existant pour le modifier. Or, « *la démarche n'est pas la même dans les deux cas* » (Gignoux, 2006, p. 4). La réécriture semble réservée aux opérations de « *reprises et de modifications textuelles qu'un auteur effectue sur son propre texte* » (Le Goff, 2006, p. 134). Elle est aussi la somme des corrections, des modifications et des ratures qui assurent le passage d'une version à une autre d'un même texte. Elle peut être immédiate ou différée comme c'est le cas pour l'écriture.

La réécriture, quant à elle, est préférable pour désigner l'activité littéraire. C'est le travail entrepris par un auteur sur son texte déjà publié ou sur celui d'un autre pour le récrire en entier ou en partie. La parodie et la pastiche sont des exemples de ce travail littéraire. Pour aller un peu loin, la réécriture peut se faire à partir d'un mythe.

Cependant le titre de l'article de Mahrer (2017), *La plume après le plomb. Poétique de la réécriture des œuvres déjà publiées*, nous laisse réfléchir sur l'utilité de la distinction réécriture/réécriture. Selon l'auteur « *le "texte définitif" est à sa manière, comme le brouillon, en attente de réécriture* » (p. 21). Personne ne peut prévoir si le texte déjà édité peut être revisité ni quand cela peut avoir lieu. Et pour aller plus loin nous nous interrogerons « *selon quels critères les scripteurs et les lecteurs, experts ou non, juge de l'(in)achèvement d'un texte sans rature ? Quelle est le fondement de ces critères ? Sont-ils recevables, ou du moins explicables par le linguiste ?* » (Mahrer, 2009, p. 68). Nous pouvons parler alors d'un compromis, entre l'encadrant et son encadré, contraint par le facteur du temps mais qui ne manque pas de perfection.

Dans le champ littéraire, plusieurs œuvres ont fait l'objet de plusieurs publications. Il y a même ceux qui ont été édités avec un projet de republication. Cela nous laisse prétendre que « *tout écrit peut être réécrit* » (Mahrer, 2017, p. 22), que tout texte peut redevenir un avant texte et tout livre un brouillon mais non « *un brouillon comme les autres* » (Mahrer, 2017, p. 22). C'est là, dans le domaine didactique, où viennent les travaux et les publications d'articles après la soutenance ; c'est pour revenir sur le mémoire ou la thèse et approfondir certaines notions ou élargir le champ de l'étude.

Sans s'attarder sur la notion de correction, qui est une opération sollicitée lors de la rédaction, nous pouvons dire qu'elle implique l'idée d'une norme préexistante. Il s'agit de « *réviser, revoir pour rendre correct, pour améliorer. Rectifier une erreur* » (*Le Nouveau Petit Robert*, p. 609). Elle suppose une réduction de l'écart entre les faits de langue et les règles langagières. Il n'y a qu'une solution possible.

« *On écrit au moyen d'un code, d'une langue, et de règles qui pour être diffuses, n'en existent pas moins. Chacun en effet est apte à « sentir » qu'un énoncé est conforme ou non à certaines normes. Pour indescriptible qu'elle soit en termes scientifiques, la norme n'en est pas moins reconnaissable : la preuve en est que l'intuition permet à chacun de la repérer dès lors qu'elle est transgressée. La norme est sociale : elle n'existe qu'en raison du consensus créé par ceux qui la partagent. Pour cela, la norme dessine une contrainte objective : qui l'enfreint se met en dehors de la communauté. Il ne saurait y avoir de liberté que relative en ce domaine : chacun peut écrire comme il l'entend, pourvu qu'il respecte les exigences informulables de la norme* » (Halté, 1984, p. 62).

L'intervention du professeur aide à localiser les dysfonctionnements et à indiquer leur nature. Contrairement à la réécriture, la correction n'est pas un lieu de négociation, elle impose à l'élève de faire juste en s'alignant sur la voie de la norme.

Par ailleurs, le scripteur fait appel à la reformulation qui recouvre un champ élargi qui va de « *la répétition au changement de sens en passant par les différents types de paraphrases* » (Martinot, 2009, p. 31). En bref, pour qu'il ait reformulation, il faut qu'au moins un des trois paramètres (le lexique, la structure syntaxique ou le sens général) change dans l'énoncé reformulateur.

Ceci dit, la reformulation englobe la réécriture comme le signale Jean Peytard (1984). Elle s'utilise à l'écrit comme à l'oral contrairement à la réécriture consacrée à l'écrit. À cela nous ajoutons que la reformulation est un exercice, plus général et moins littéraire qui implique un travail surtout de « *retouche* » selon Jean-Marie Privat. Tandis que la réécriture est indispensable pour la « *création* » du texte.

Pour aider les étudiants à bien rédiger leur mémoire ou leur thèse, il faut les aider à développer leur regard réflexif sur le langage en s'appropriant les capacités métalinguistiques.

Les capacités métalinguistiques au service de la réécriture

Le langage écrit « *utilise non les mots mais les représentations des mots* » (Brossard, 1994, p. 32). Il est un langage abstrait d'où son coût cognitif élevé.

La mise en écrit a donné au langage une autre dimension. Il est devenu un objet d'étude. Pour Lahire (1994, p. 16), l'écriture n'est pas un simple redoublement de la parole, mais elle est un véritable « *transformateur cognitif* ». Elle s'accompagne d'une réflexion grammaticale, laquelle permet de mettre à distance le langage (sous forme de mots) du réel (qu'ils « *nomment* »). L'énoncé donné à voir suppose un travail métalangagier conscient puisqu'il se compose des mots d'une langue normée. Cette objectivation ou cette mise à distance du langage, soutenue par le travail des grammairiens et des enseignants, aident les étudiants à « *apprendre à le considérer (le langage) de façon autonome, du point de vue de ses diverses structures internes : phonétiques, orthographiques, grammaticales, sémantiques, textuelles, etc.* » (Lahire, 1994, p. 21).

À la suite de Brossard, nous pouvons nous poser la question suivante : « *Devons-nous qualifier de métalinguistique toute activité de réflexion et/ou de contrôle sur les activités langagières ?* » (1994, p. 29) L'auteur entre autres (Gombert, 1988 ; Oriol-Boyer, 1990 ; Brossard, 1994 ; Haller et Schneuwly, 1996) apporte des éclaircissements en distinguant les activités métalinguistiques proprement dites des activités épilinguistiques. Ces dernières représentent un travail inconscient sur la langue par la manipulation implicite des règles langagières par contre l'autre type d'activité suppose un contrôle et une réflexion consciente sur le langage : « *nous emploierons le terme "épilinguistique" pour désigner ces "activités métalinguistiques inconscientes", posant par définition que le caractère réfléchi est inhérent à l'activité métalinguistique* » (Gombert, 1988).

Une deuxième distinction s'impose, il s'agit de différencier les activités métadiscursives des activités métalinguistiques. Les premières s'inscrivent dans la continuité de la communication, dans les situations réelles vécues, alors que les deuxièmes opèrent une coupure avec ce contexte.

Par ailleurs, nous disons que l'activité métalinguistique est une activité réflexive mais son apparition reste progressive. Brossard (1994) parle de ses conditions d'apparition et constate que les activités « *méta-* » ne sont pas inhérentes au sujet. Selon lui, la réflexion sur le langage s'apprend. Tout commence par un contrôle d'ordre social : l'interlocuteur examine les propos de son locuteur et le pousse à y revenir pour une éventuelle rectification. À force de ces contrôles, le sujet finit par apprendre à s'auto-évaluer et s'auto-corriger. Nous parlons ici d'une intersubjectivité qui finit par « *une intériorisation d'une instance sociale de contrôle* » (p. 31). En cas de l'écrit, le même procédé doit être mis en place mais cette fois en utilisant le support papier. L'intériorisation se fera alors à l'aide des positions occupées par le sujet, tantôt scripteur, tantôt lecteur.

Malgré son indispensabilité, cette intériorisation n'est pas suffisante pour le développement des activités métalinguistiques. Gombert attribut la possibilité d'une réflexion sur le langage au rôle de l'expérience scriptural et à l'apprentissage de la manipulation de l'écrit : « *Ce qui fait défaut à l'analphabète n'est pas l'appareillage cognitif nécessaire à l'analyse du langage, mais l'expérience même de ce type d'analyse* » (1991, p. 144). Et il ajoute :

« Il est donc légitime d'attribuer la responsabilité de la réussite aux épreuves métalinguistiques à l'apprentissage de la manipulation de l'écrit. Cet apprentissage, qui implique une manipulation formelle du langage, semble donc avoir pour effet de donner sens aux consignes de manipulations métalinguistiques » (Gombert, 1991, p. 145).

Les activités métalinguistiques (métalexicales, métasémantiques, métasyntaxiques, métapragmatiques...) portent sur différents aspects linguistiques (phonologique, lexical, syntaxique, sémantique, pragmatique...). Cette distinction ne peut être qu'artificielle. Dans les conditions réelles, la manipulation du langage (oral ou écrit) se fait à la base de la collaboration entre les différentes instances. Toutefois, cette articulation semble être d'un intérêt pédagogique et didactique. Gombert (1991) souligne qu'au début de l'apprentissage l'élève mobilise des capacités métalexicales, métasémantiques et métasyntaxiques pour faire apparaître plus tard des capacités métapragmatiques et métatextuelles.

« *La maîtrise de l'activité langagière écrite appelle elle, une réflexion consciente, un contrôle des opérations impliquées* » (Romian, 1991, p. 197). Cela est possible avec l'aide d'un médiateur, qui est l'encadrant, et qui soutient les capacités des étudiants.

La connaissance explicite sur le langage facilite le retour sur le texte pour une éventuelle réécriture. Toutefois, dans le cas d'un scripteur inexpérimenté la charge cognitive élevée l'empêche de mieux réécrire et « *les modifications qu'il opère n'aboutissent généralement pas à une amélioration de la production initiale et peuvent même avoir l'effet inverse* » (Gombert, 1991, p. 151). De plus, le sujet n'arrive pas à se distancier de son écrit, mais il se révèle un bon lecteur des textes des autres.

Dans le processus de l'écriture, la surcharge cognitive pèse lourd sur le mauvais scripteur, ce problème persiste chez les scripteurs même au niveau universitaire. Les tentatives destinées à alléger la charge cognitive ont concerné surtout la révision finale des textes. Ainsi, l'encadrant peut assister l'élève dans la lecture et la réécriture de son texte, cela l'aide à porter un regard critique sur son travail. En lisant son propre texte l'élève doit prendre du recul, se distancier pour pouvoir exercer ces capacités métalinguistiques

acquises et celles en cours d'acquisition. Cette mise à distance, cette « *objectivation* » (Lahire, 1994, p. 22 et puis Reuter, 1996, p. 173) laisse voir le texte comme un « *objet étudiable* » et permet de « *le considérer de façon autonome, du point de vue de ses diverses structures internes : phonétiques, orthographiques, grammaticales, sémantiques, textuelles, etc.* » (Lahire, 1994, p. 21-22) pour pouvoir le réécrire.

Pour une didactique de la réécriture

La réécriture est une pratique partagée entre novice et expert. Le Goff (2006, p. 139) appelle à une redéfinition de l'activité scripturale à partir de la réécriture sous l'angle de la temporalité. Il a distingué entre « *une réécriture spontanée* » et « *une réécriture différée* » et il a montré que la portée de chacune diffère de l'autre selon qu'elle est menée par le scripteur seul ou qu'elle est guidée par un tiers, qui peut être l'encadrant.

Au cours de l'élaboration de son texte, le scripteur est pris dans un circuit d'opérations énumérées par Hayes et Flower (1980) dans leur modèle d'écriture. Allant de la planification et passant par la mise en texte pour arriver à la révision, le modèle se donne à voir comme un processus linéaire. Toutefois, ce sont des opérations récursives, elles varient selon les scripteurs et leur projet d'écriture. Chacun peut intervenir sur sa production à tout moment pour l'évaluer et l'ajuster. Le procédé de la réécriture accompagne alors celui de l'écriture.

La « *réécriture spontanée* » peut surgir à des moments différents de l'écriture. Elle est en effet comme le dit Oriol-Boyer « le résultat de ce que Piaget nomme des “*connaissances préconscientes*”, liées à une conscience pré-réfléchie et qui existent seulement en acte. Les sujets ont des savoir-faire correspondants à des savoirs préconscients » (2000, p. 219). Progressivement, le sujet passe du niveau « *des activités épilinguistiques* » vers « *la prise de conscience puis vers son explicitation et son inscription en discours métalinguistique* » (Oriol-Boyer, 2000, p. 219) conscient. Une réécriture efficace dépend du développement des capacités métalinguistiques du sujet qui doit mettre en discours les opérations scripturales élaborées.

Contrairement à la « *réécriture spontanée* » qui accompagne le processus de l'écriture, la « *réécriture différée* » comme son nom l'indique consiste en un prolongement du temps de l'écriture. Ce dernier éloigne le moment de l'écriture du texte de sa réécriture, il « *peut encore favoriser la mise à distance* » (Reuter, 2002, p. 172) nécessaire à tout travail réflexif. C'est un autre rapport à la réécriture : « *la dilatation temporelle peut distraire le scripteur de sa production initiale, l'en détacher [...] une extériorité favorable à un retour sur le texte, à un niveau plus global* » (Le Goff, 2006, p. 141).

L'enjeu de la réécriture : une appropriation d'un savoir et d'un savoir-faire

Apprendre à revenir sur son texte et réécrire n'est pas une fin en soi. Cet apprentissage n'est qu'un moyen au service de la compétence communicative écrite. D'ailleurs Witte repris par Fayol et Gombert le souligne « *le but ultime pourrait être d'amener le sujet à un tel degré d'expertise de la rédaction que toute procédure de correction serait inutile* » (Witte cité par Fayol et Gombert, 1987, p. 91). Cela s'effectue en faisant appel à un ensemble de savoirs et de savoir-faire langagiers et procéduraux du processus rédactionnel. En réécrivant, l'élève est invité à retravailler son texte, « *s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture* » (Reuter, 2002, p. 170), interroger ses acquis antérieurs, « *restaurer des savoirs demeurés inactifs dans un premier état de la textualisation* » (Le Goff, 2006, p. 142).

Il convient de signaler que la réécriture est une démarche externe et interne. Externe puisqu'elle est dirigée par l'encadrant. Et aussi interne car c'est une démarche personnelle où l'étudiant apprend progressivement à expliciter des savoirs déclaratifs et à porter un regard réflexif sur sa démarche d'écriture-lecture-réécriture. C'est l'encadré qui agit, assisté par son encadrant, dans le cadre d'un mémoire ou d'une thèse. Le texte produit est le lieu d'une interaction sociale qui favorise l'utilisation du langage écrit comme objet d'étude et comme outil de communication (Prince, 2011).

Toutefois, le projet singulier mené par l'étudiant n'omet pas l'objectif de formation approché par l'encadrant sous forme de savoirs et de savoir-faire ; il s'agit, comme le souligne Plane, de « *concilier dans la mesure du possible deux impératifs apparemment antagonistes : respecter la complexité et la dimension temporelle de l'acte d'écriture, tout en proposant des situations d'apprentissage focalisées sur des points précis* » (Plane, 1996 cité dans Le Goff, 2006, p. 143). L'opération est complexe dans la mesure où l'encadrant est amené à annoter les rédactions des étudiants suivant un ordre croissant de complexité.

Une pratique de réécriture

Malgré l'insuffisance d'initiative de réécriture dans le cadre scolaire, nous avons choisi de citer à titre indicatif la recherche menée par Garcia-Debanco et Trouillet (2000), qui nous paraît significatif vu ses enseignements. La démarche proposée nous paraît utile et d'une aide précieuse pour l'encadrant qui a comme tâche de faire aboutir l'écrit de son encadré.

Dans leur article « *Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou en formation initiale d'enseignants, comment passer du déclaratif au procédural ?* », les auteurs ont mené une étude auprès des enseignants stagiaires de deuxième année de l'IUFM afin de les aider à construire une expertise professionnelle leur permettant de faire réécrire leurs futurs élèves.

Le point de départ est l'étude de cas d'une stagiaire de deuxième année de l'IUFM qui a montré des difficultés de mise en œuvre d'une situation de réécriture. L'objectif de la séance menée par la stagiaire est de réaliser une réécriture collective à partir des textes écrits par les élèves mais elle les a plutôt amenés à élaborer collectivement un nouveau texte sans se référer aux productions individuelles. Ce n'est pas le savoir déclaratif qui manque ici mais le passage au procédural, à l'acte dans l'espace de la classe qui fait défaut.

Dans un deuxième temps, les auteurs font la description d'une séance de formation auprès des 25 étudiants de deuxième année. Ces stagiaires sont sollicités différemment selon les tâches qu'ils doivent accomplir à propos d'un même texte d'élève.

Le premier groupe de stagiaires a comme tâche l'annotation de la production d'un élève échantillon. Ils ont réalisé ce travail individuellement, ensuite ils ont procédé à une comparaison des annotations avec un ou deux collègues, et enfin un tour de table a eu lieu ; et il a permis de montrer la diversité des styles d'annotations. Ces mêmes annotations sont comparées à celles du maître de la classe. Ces dernières prennent la forme d'interrogations. Le maître procède progressivement, il fait réécrire le premier texte en fonction des premières annotations qui sont surtout d'ordre orthographique ou des répétitions involontaires pour annoter le nouvel écrit selon « *des considérations linguistiques plus précises avec des niveaux d'exigences différents suivant les compétences des élèves* »

(Garcia-Debanc et Trouillet, 2000, p. 64) en offrant aux élèves lors de la deuxième réécriture une grille de validation.

Le deuxième groupe a à formuler des critères d'évaluation à partir de la consigne d'écriture. Ces critères étaient très proches de ceux utilisés par le maître et ils sont appliqués au texte de l'élève. Les appréciations au sein des groupes de 4 stagiaires divergent, d'où l'intérêt des degrés de réussite plutôt que les binômes (réussi / non réussi ; présent / absent). Concernant les critères retenus par le maître, ils sont rassemblés dans une grille appelée grille de validation et guide de réécriture. Celle-ci est mise à la disposition des élèves afin de les aider à progresser plutôt que de les sanctionner.

Pour le troisième et le dernier groupe, la tâche consiste à réécrire individuellement ou à deux, le texte de l'élève. La consigne de réécriture était plus large que celle des élèves, l'essentiel c'est qu'en réécrivant le stagiaire ne doit pas se mettre à la place de l'élève mais il doit exploiter au maximum son premier texte.

Ces différents moments et ceux qui précèdent sont pour nous une occasion pour relever quelques composantes de la tâche de l'encadrant afin d'amener l'encadré à réécrire progressivement son mémoire ou sa thèse.

- Écrire les annotations sous forme de questions pour amener les étudiants à réfléchir.
- Faire réécrire le premier texte en fonction des premières annotations.
- Annoter le nouvel écrit plus précisément à l'aide d'une grille de validation.

Conclusion

Pour conclure provisoirement notre réflexion, nous nous contenterons de signaler que dans le cadre de la rédaction d'une mémoire de licence, de master ou d'une thèse de doctorat, l'encadré est obligé de revenir sur son écrit à tout moment afin de le revoir pour une éventuelle réécriture. Cette dernière est sollicitée soit par une demande intérieure (le scripteur) soit extérieure (l'encadrant). Il s'agit de reprendre le texte autrement dans une recherche d'une certaine perfection et amélioration comme le dit Michel Séonnet « *Ré-écrire, c'est vouloir bien écrire* » (Leroy et Mourey, 2002, p. 25).

Références bibliographiques

- BORÉ, C. et DOQUET-LACOSTE, C. (2004). « La réécriture questions théoriques », *Le français aujourd'hui*, 144, 9-17. Récupéré de : doi:10.3917/lfa.144.0009 Url : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-1-page-9.htm> Consulté le 13 mars 2019.
- BROSSARD, M. (1994). « Quelques réflexions sur : Activités métalinguistiques et situations scolaires », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 9, 29-36. Récupéré de : doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1994.2107> Url : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1994_num_9_1_2107 Consulté le 22 mars 2019.
- DOLZ-MESTRE, J. et SCHNEUWLY, B. (2001) « La réécriture dans les séquences didactiques pour l'expression écrite », *Résonances*, 5, 6-8 Récupéré de [file:///C:/Users/Home/Downloads/unige_33977_attachment01%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/unige_33977_attachment01%20(3).pdf) Consulté le 04 Janvier 2019
- GARCIA-DEBANC, C. et TROUILLET, A. (2000) « Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou : En formation initiale d'enseignants, comment passer du

- déclaratif au procédural ? », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 105-106, 51-82 Récupéré de doi : <https://doi.org/10.3406/prati.2000.2402> Url : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_105_1_2402
- GIGNOUX, A.-C. (2006). « De l'intertextualité à la réécriture », *Cahiers de Narratologie*, 13, 1-8. Récupéré de : doi : 10.4000/narratologie.329 Url : [file:///C:/Users/Home/Downloads/narratologie-329%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/narratologie-329%20(1).pdf) Consulté le 2 mars 2019.
- GOMBERT, J.-E. (1988). « Note de synthèse. La conscience du langage à l'âge préscolaire », *Revue française de pédagogie*, 83, 65-81. Récupéré de : doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1988.1454> Url : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1988_num_83_1_1454 Consulté le 20 mars 2019
- , (1991). « Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 3, 143-156. Récupéré de doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2023> Url : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_3_1_2023 Consulté le 20 mars 2019
- HALTÉ, J.-F. (1984). « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 44, 61-69. Récupéré de : doi : <https://doi.org/10.3406/prati.1984.2463> Url : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_44_1_2463 Consulté le 7 mars 2019.
- LAHIRE, B. (1994). « L'inscription sociale des dispositions métalangagières », *Repères, recherches en didactique du français*, 9, 15-27. Récupéré de doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1994.2106> Url : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1994_num_9_1_2106 Consulté le 15 mars 2019
- LE GOFF, F. (2006). *Écriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature* (Thèse de doctorat, Université de Metz, Lorraine). Récupéré de : http://docnum.univ-lorraine.fr/public/UPV-M/Theses/2006/Le_Goff.Francois.LMZ0625.pdf Consulté le 2 mars 2019.
- LEROY, A. et MOUREY, J. (2002). « Réécrire pour écrire », *Les Actes de Lecture*, 77, 24-30. Récupéré de https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL77/page24.PDF Consulté le 1 juillet 2019
- MAHRER, R. (2009). « De la textualité des brouillons », *Modèles linguistiques*, 59, 51-70 Récupéré de doi : 10.4000/ml.333 Url : <http://journals.openedition.org/ml/333> Consulté le 01 mai 2019
- , (2017). « La plume après le plomb. Poétique de la réécriture des œuvres déjà publiées », *Genesis*, 44, 17-38. Récupéré de doi : 10.4000/genesis.1731 Url : <http://journals.openedition.org/genesis/1731> Consulté le 16 mai 2019.
- MARTINOT, C. (2009). « Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle », *Cahiers de praxématique*, 52, 29-57. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/praxematique/1291> Consulté le 13 mars 2019.
- MARTINOT, C. et ROMERO, C. (2009). « La reformulation : acquisition et diversité des discours », *Cahiers de praxématique*, 52, 7-18. Récupéré de <http://journals.openedition.org/praxematique/1291> Consulté le 13 mars 2019.
- NOUVEAU PETIT ROBERT. Paris, France : Dictionnaires Le Robert.
- ORIOLE-BOYER, C. (1989). *L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique* (Thèse d'Etat, Université de Paris 8, Paris). Récupéré de : <http://www.sgd1-auteurs.org/claurette-oriol-boyer/index.php/pages/Th%C3%A8se-d-%C3%89tat>
- , (2000). « Contribution de Claudette Oriol-Boyer », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 105-106, 218-221. Récupéré de : doi : <https://doi.org/10.3406/prati.2000.2412> Url : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_105_1_2412 Consulté le 10 mars 2019

- PEYTARD, J. (1984). « Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage », *Langue française*, 64, 17-28. Récupéré de : doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1984.5201> Url : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1984_num_64_1_5201 Consulté le 17 juin 2019.
- PRINCE, M. (2011). *La réécriture accompagnée : Une démarche didactique complexe pour améliorer la compétence scripturale* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec). Récupéré de : [file:///C:/Users/Home/Downloads/28594%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/28594%20(1).pdf) Consulté le : 1 février 2019.
- REUTER, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire* (3e éd.). Paris : ESF éditeur.
- ROMIAN, H. (1991). *Le développement métalinguistique* par Jean-Emile GOMBERT, Coll. « Psychologie d'aujourd'hui », 1990 (compte-rendu). *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 4, 197-199. Récupéré de : www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2043_t1_0197_0000_2 Consulté le 15 juillet 2019.

Pour citer cet article

Imane EL KARFA, « La rédaction d'un mémoire ou d'une thèse de doctorat : est-ce un moment d'écriture ou de réécriture ? », *Paradigmes* 2019/7, p. 47-56.