

Mini-guide pour l'écriture de recherche

Mini Guide to Research Writing

Yasmine BENDAHMANE
Université Belhadj Bouchaib Ain Temouchent/Algérie
yasmine.bendahmane@univ-temouchent.edu.dz

Reçu le : 28/02/2022, Accepté le : 24/05/2022, Publié le: 30/10/ 2022

Résumé:

Ce mini-guide fait partie de notre passé. Il fait maintenant partie de votre futur. Il jette les bases de l'écriture de recherche qui sera la vôtre demain. Chaque section contient des exemples sur les pièges scripturaux et des remèdes (solutions) qui vous permettront de les éviter et ainsi d'intégrer le lecteur dans votre processus de rédaction. Prenez note des problèmes un par un et des structures phraséologiques à employer, et réécrivez votre mémoire jusqu'à ce que ces problèmes disparaissent et que vous soyez assurés de la lisibilité (*readability*) de votre texte.

Mots clés : l'écriture de recherche – mémoires - pièges scripturaux - structures phraséologiques – lecteurs.

Abstract: This mini-guide is part of our past. It is now part of your future. It lays the foundations for the research writing that will be yours tomorrow. Each section contains examples of scriptural pitfalls and remedies (solutions) that will allow you to avoid them and thus integrate the reader into your writing process. Take note of the problems one by one and the phrase structures to be used, and rewrite your brief until these problems disappear and you are sure of the readability of your text.

Keywords: research writing – dissertations - scriptural traps - phrase structures – reader(s).

Introduction

Apparus depuis quelques dizaines d'années dans l'Université algérienne, les ateliers d'écriture ont eu pour unique dessein d'apprendre aux étudiants à écrire, mais il n'est pas intéressant de remarquer qu'ils restent, jusqu'à présent, réservés à l'écriture littéraire. L'enseignement de l'écriture de recherche ainsi, négligé par l'Université algérienne, comme vous l'aurez compris aux dépens de l'écriture littéraire — et à reprendre *ad litteram* les propos de Yves Reuter — « *aux dépens de l'épistémologie, des méthodes de recherche, des langues ou de l'informatique...* » (Reuter, 9-27: 2004), amène à ce que les étudiants se retrouvent, sans la moindre préparation, en situation de passer d'une posture de

récepteurs à celle de producteurs de savoirs, de changer de normes et de genres d'écrits. Ils doivent donc rédiger des mémoires, genre nouveau à écrire et même à lire. C'est à cette phase qu'apparaît la première difficulté qui se pose face à l'écriture de recherche et qui est celle d'une compétence linguistique insuffisante. Nombre d'éditeurs ont profité de cette situation et proposé des guides censés compenser cette absence et aider les étudiants à rédiger leur mémoire. Mais, force est de constater que ces mêmes guides n'offrent guère un enseignement explicite de l'écriture et des écrits de recherche en formation ou n'y consacrent que quelques lignes, ne répondant donc à la réelle question qui se pose : quels sont les structures phraséologiques à employer ou à éviter dans l'écriture de recherche ?

Le présent travail — écrit sous forme de mini-guide — a pour objectif de vous entraîner à écrire « *dans un langage clair, avec des articulations logiques, et en distinguant sans ambiguïté, les faits avérés, les hypothèses, les opinions (de[s] étudiant[s] ou autre[s]), les propositions...* » (Ferreux, 28-29: 2011) pour une compréhension assurée de votre écrit. Car, vous l'aurez compris : écrire est une expérience scientifique conduite sur un lecteur, et qu'une expérience d'écriture réussie est celle où la compréhension du lecteur est l'objet de toutes les attentions de l'étudiant. Dans un premier temps, nous essayerons de « démonter » l'écriture problématique pour en identifier les causes, et préconiser des remèdes efficaces. Nous parlons ici des pièges à éviter lors de la rédaction de son mémoire, tels que le piège du contexte distant, du couple brisé, du trop plein de mots, du plagiat, du remplissage, des adjectifs qualificatifs, des pronoms (nous, on) et de l'imprécision. Dans un second temps, nous nous intéresserons à une exigence particulière et contraignante de l'écrit universitaire, en l'occurrence à « un code normatif lexical ». Il n'est pas question du lexique terminologique mais de structures phraséologiques qu'utilisent les scientifiques et qui contribueraient, selon nous, à la structuration sémantique des écrits des étudiants : ponctuation, syntaxe, termes, temps verbaux et positionnement énonciatif (« je » déictique *versus* « je » épistémique).

L'écriture problématique et ses « remèdes »

Vous avez une bonne maîtrise de la langue française. C'est excellent. Vous avez lu *L'art de la thèse* de Michel Beaud (Beaud : 2006) ou encore *Comment réussir un mémoire* de Jean-Paul Fragnière (Fragnière : 2016). C'est parfait. Est-ce assez ? « Pas tout à fait », si l'on s'en tient aux jugements de Jean-Luc Lebrun. Il reste un dernier obstacle à franchir : prendre en compte le lecteur.

De quoi a-t-il besoin ? Lui suffit-il d'un peu de savoir, et d'un peu de bon vouloir ? Le lecteur a besoin de bien plus, car la tâche est rude. Sachez que ce dernier manque de tout : mémoire, attention, temps, et motivation soutenue. En fin de compte, écrire pour un lecteur, comme l'explique Lebrun,

« C'est l'inclure dans votre façon d'écrire, inclure son ignorance, sa fatigue, ses impatiences, et son emploi du temps chargé. Écrire pour un lecteur, c'est comprendre ce qui se passe pendant la lecture : le lent échauffement de sa pensée au frottement de vos mots, la lente ascension en connaissances non pas construites mais reconstruites dans son esprit. Écrire pour un lecteur, c'est composer un article de manière à ne jamais le distancer » (Lebrun, 9 : 2017).

Ce que le lecteur redoute le plus, selon le chercheur, c'est de ne pas comprendre. Et il cesse de comprendre — à en croire la métaphore de Lebrun — quand vous en tant qu'auteur, très habile, galopez alors que lui marche, quand vous, agile d'esprit, zigzaguez autour des obstacles dans un champ de connaissance qui vous est familier tandis que lui, « *dont l'inertie intellectuelle est plus grande pour l'inconnu, se fracasse contre eux* » (Lebrun, 9 : 2017).

Pour le suivre au pas et garder une distance minimale entre vous et lui, il vous faut « *descendre dans la structure même de la phrase et du paragraphe, là où de nouvelles règles s'appliquent, des règles encore peu connues du scientifique* » (Lebrun, 9 : 2017). Les règles de progression par exemple : comment la structure de la phrase peut-elle aider le lecteur à suivre un raisonnement ? Les règles de l'attente : comment les attentes guident-elles la progression ? Lebrun affirme que « *les attentes sont des incitations à lire plus avant, qu'il s'agisse de science ou de littérature* » (Lebrun, 9 : 2017). En créant les attentes et en gérant la progression, vous guidez le lecteur. Car sachez qu'au fil des années, la structure de l'écriture de recherche s'est affinée pour devenir quasi standard. Le lecteur s'y est habitué. L'habitude crée des attentes elle aussi : celle de l'enchaînement des idées, celle d'un contenu progressivement clarifié mettant en relief votre contribution scientifique. Chaque élément de la phrase, estime Lebrun, « *a un rôle à remplir. Quand il ne le remplit pas, le lecteur est frustré* » (Lebrun, 9 : 2017).

Pour résumer, vous avez le rôle fondamental de minimiser le temps et la mémoire nécessaires à la lecture tout en maximisant l'attention et la motivation de votre lecteur. Vous êtes « *la clé de la réussite du lecteur* » (Lebrun, 13 : 2017). Vous devez laisser une impression claire de votre contribution, et non « *une image floue née d'un défilement d'information trop rapide pour la vitesse d'adsorption intellectuelle du lecteur* » (Lebrun, 13 : 2017). Vous devez aussi, faire la lumière sur sa contribution à lui en « *éclair[ant] l'intelligence du lecteur comme le jour impressionne la plaque sensible* » (Lebrun, 13 : 2017). Quelques figures soigneusement choisies éclaireront puissamment la scène. Les techniques de progression et la gestion d'attentes maintiendront grand ouvert le diaphragme d'attention.

Vous l'aurez compris, vous avez comme nécessité d'exiger moins de la mémoire de votre lecteur et pour se faire, vous devez éviter de tomber dans les pièges

suivant : le contexte distant, le couple brisé, le trop plein de mots, l'imprécision, les adjectifs critiques, le plagiat et pour finir le (im)purisme linguistique.

Le contexte distant

Pour vous suivre, estime Lebrun, le lecteur aura besoin de « *connaissances de bases traditionnellement apportées dans les premières parties de votre mémoire* » (Lebrun, 22 : 2017). Si vous n'utilisez pas ces connaissances immédiatement, la mémoire du lecteur devra les emmagasiner. Malheureusement, explique Lebrun, « *l'entrepôt de la mémoire est assez exigü, et le magasinier [ici le lecteur] est très sollicité* » (Lebrun, 22 : 2017).

Ainsi, il sera vain de considérer l'introduction comme « *le dépositaire de toute information générale de votre [mémoire] exige un effort accru de mémoire* » (Lebrun, 22 : 2017). C'est pour cette raison que le chercheur conseille

« de trier l'information de base et de la répartir en deux groupes : l'information globale, dont la connaissance est nécessaire dans l'ensemble de l'article, et l'information locale, inutile ailleurs que dans la partie dans laquelle elle apparaît “ juste à temps ”. Elle donne un éclairage local et consomme moins d'énergie mémoire. » (Lebrun, 22 : 2017)

Nous vous proposons, ci-dessous et en nous inspirons de l'exemple proposé par Lebrun, un exemple d'information locale qui arrive « *à point nommé* » (Lebrun, 22 : 2017).

Exemple

a. Le rhizome

Le concept de **rhizome** désigne une structure évoluant en permanence, dans toutes les directions horizontales, et dénuée de niveaux.

Dans ce sous-titre, le mot « rhizome » est *inhabituel* (Lebrun, 22 : 2017). Donc, vous devez — comme montré ci-dessus — le définir dans la première phrase du paragraphe.

Tout langage permet l'inclusion d'information « *juste à temps* » (Lebrun, 23 : 2017) dans une phrase. Dans l'exemple que nous venons de voir, il s'agit d'une apposition. Lebrun ajoute d'ailleurs, que « *courtes, les appositions sont efficaces. Longues, elles sont improductives* » (Lebrun, 23 : 2017).

b. L'écriture rhizomique

Le concept de **rhizome** — développé par Gilles Deleuze et Félix Guattari — désigne une structure évoluant en permanence, dans toutes les directions horizontales, et dénuée de niveaux. La structure de **l'écriture rhizomique** s'oppose à la hiérarchie en pyramide (ou « arborescence »). L'idée du rhizome est associée à la pensée postmoderniste et à la French Theory. Outre la botanique, le concept de **rhizome** s'inspire des travaux

mathématiques sur les fractales. Il est notamment utilisé en philosophie, en art, ainsi que dans l'étude des évolutions sociales et politiques.

La phrase ci-dessus est longue (86 mots) car elle tente de décrire deux concepts à la fois : le rhizome et l'écriture rhizomique. Vous devrez, de préférence, « *accélérer la lecture en divisant cette phrase en deux parties homogènes, du général au particulier* » (Lebrun, 23 : 2017).

Le concept de **rhizome** — développé par Gilles Deleuze et Félix Guattari — désigne une structure évoluant en permanence, dans toutes les directions horizontales, et dénuée de niveaux. Ainsi l'idée de **l'écriture rhizomique** est associée à l'idée d'une évolution scripturale dans toutes les directions horizontales.

Vous observerez qu'en passant du général [concept de rhizome] au particulier [concept d'écriture rhizomique], nous avons non seulement gagné en nombre de mots (43 mots au lieu de 86 mots) mais aussi en temps de lecture et donc en efficacité du langage. Ici, vous aurez « vulgarisé » ou « adapté » un savoir au lectorat. Et chose à retenir, est quand vous vulgarisez, il ne vous est pas nécessaire de tout dire, c'est même impossible et contrindiqué, explique Daniel Samson-Legault. Il vous faut, affirme-t-il, « *souvent réduire la densité de concepts ou d'inconnu ; après avoir ramassé les informations, il faut choisir* » (Samson-Legault, 116 : 2012). Votre vulgarisation se doit d'être une synthèse d'informations pour le lecteur.

Le couple brisé

En insérant des détails supplémentaires en sandwich, vous risqueriez de distraire vos lecteurs ; car ces derniers — comme l'explique Lebrun — « *surchargent (l'anglais dit « *burden* » qui vient du vieux français *bourdon*, un son, mais avons-nous vraiment besoin de savoir cela ?) la mémoire et séparent deux mots que le lecteur s'attend à trouver proches* » (Lebrun, 24 : 2017). Et parmi ces couples que le lecteur s'attend à trouver attachés, nous trouvons : le sujet et son verbe, ou le verbe et son complément. Si vous séparez ces cousins proches par une succession large de mots, votre lecteur n'y prêtera pas grande attention (l'information en sandwich est gaspillée). L'effet négatif de la séparation entre sujet et verbe vous est illustré ici.

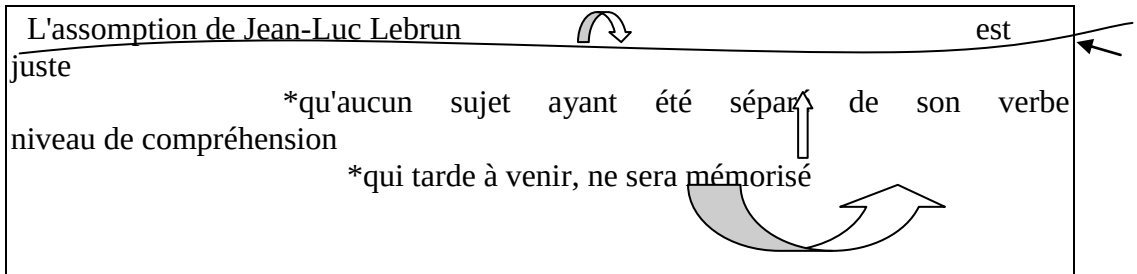


Schéma 1. Sombre en dessous du niveau de compréhension (Lebrun, 24 : 2017).

Imaginons que cette phrase soit extraite d'un paragraphe de votre mémoire. Vous la commencez bien. Votre lecteur a la tête hors de l'eau, mais pas pour longtemps. Vous avez fait suivre votre sujet de deux propositions subordonnées, la deuxième imbriquée dans la première, qui plongent la tête de votre lecteur sous l'eau (en dessous du niveau de compréhension acceptable). Votre lecteur refait surface en fin de votre phrase avec l'arrivée du verbe de la clause principale [L'assomption de Jean-Luc Lebrun]. Ce qu'il retiendra en fin de compte, nous explique Lebrun, « *se trouve au niveau de la proposition principale. Le reste sera probablement ignoré* » (Lebrun, 24 : 2017).

Deux causes provoquent l'asphyxie : (1) Dans le segment de phrase « qu'aucun sujet ayant été séparé de son verbe », le segment « de son verbe » crée une distance entre le pronom relatif « que » et son antécédent « verbe ». Le sujet ne tarde pas à venir, le verbe tarde à venir ; (2) les deux subordonnées sont imbriquées.

Pour éviter ces deux problèmes, il vous suffira de changer la seconde subordonnée en adjectif : « qu'aucun sujet ayant été séparé de son tardif verbe, ne sera mémorisé ».

Il est d'autres couples de voisins qu'il vous serez bon de ne pas séparer car vous risquerez, selon Lebrun, de mettre à l'épreuve la mémoire de votre lecteur : un mot non familier et sa définition ; un acronyme et sa définition ; un nom et son pronom ; un verbe et son sujet ; un verbe et son complément ; une information et la partie dans laquelle elle est utile ; une figure et sa légende complète.

Le trop plein de mots

Parfois c'est le nombre élevé de mots que vous utilisez dans une phrase qui « *la rend impossible à lire jusqu'au bout sans défaillance de la mémoire* » (Lebrun, 26 : 2017). La phrase qui suit compte 87 mots. Rares sont ceux qui la lisent jusqu'au bout sans flancher.

L'axe paradigmatique est défini par opposition à l'axe syntagmatique. Le premier axe concerne **le choix des mots eux-mêmes et joue sur des**

disjonctions de type « ou...ou » ; le second réfère à **la place des mots dans un énoncé grammatical**. Par exemple, dans une phrase donnée, un mot peut être remplacé par un autre mot d'une même catégorie, au moyen d'un déplacement dans l'axe paradigmatique : **1) Le minou dort sur le tapis. 2) Le chat dort sur le tapis. 3) L'animal dort sur le tapis.**

Comme vous pouvez le voir, pour diminuer le nombre de mots, nous avons divisé et défini les deux concepts qui sont l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique avec le moins de mots que possible et cela en effaçant tout ce qui était répétitions, exemples, et en remplaçant les expressions trop longues par des mots précis qui rendent pleinement notre idée. Par exemple : « **choix des mots eux-mêmes et joue sur des disjonctions de type " ou...ou "** » a été remplacé « **choix lexicaux et de la substitution** ».

L'axe paradigmatique est pensé comme un axe vertical de type taxinomique. C'est **l'axe des choix lexicaux et de la substitution**, tandis que l'axe syntagmatique est celui de la production de la parole et de **la combinaison des mots entre eux**.

Deux phrases, 40 mots seulement au lieu de 87, et une clarté accrue. Une lecture sans encombre est une lecture qui désencombre la mémoire. Vous savez maintenant comment identifier et ôter les obstacles entravant la lecture.

Adjectifs critiques

L'usage de certains adjectifs et adverbes peut s'avérer très dangereux dans votre mémoire. Le danger, explique Lebrun, « *provient du jugement critique qu'ils portent sur les personnes ou les faits* » (Lebrun, 160 : 2017). Ainsi, des adjectifs tels que faible, bon, rapide, plus rapide, non fiable, simpliste, naïf, ou limité feront couler votre travail, puisqu'ils rehausseront, selon Lebrun, votre contribution aux dépens des contributions des autres auteurs ayant publié avant vous. Il ajoute : « *Ces mêmes personnes vous liront un jour, et seront, à juste titre, indisposées à votre égard* » (Lebrun, 160 : 2017).

De ce fait, si vous utilisez des adjectifs alors « *justifiez-les par des données, éléments visuels, ou par les hypothèses et limites mentionnées par les auteurs que vous critiquez* » (Lebrun, 160 : 2017).

Voici trois autres méthodes, mentionnées par Lebrun, qui vous permettront d'éviter un jugement direct :

1. Vous devez mentionner que « *votre observation est corroborée par un autre article* » (Lebrun, 160 : 2017). À titre d'exemple : X (nom du chercheur·e) a jugé faible le système éducatif algérien.
2. Vous avez à définir « *en quoi vous êtes unique, différent (rien n'est comparable).* » (Lebrun, 160 : 2017). Exemple : X (nom du chercheur·e) n'ayant pas théorisé l'erreur dans l'apprentissage dans son article, nous nous proposons d'y consacrer tout un chapitre dans notre mémoire.

3. Vous devez préciser que « *vos conclusions sont en [accord/désaccord] avec celles d'un autre article, ou exprimez la cohérence de vos résultats avec ceux d'autres chercheurs* » (Lebrun, 160 : 2017). Gardez un minimum de respect pour le travail d'autrui. Exemple : Nous vous déconseillons de suivre la méthodologie de X (nom du chercheur·e) qui est source de nombreuses erreurs...mais nous ne mettons pas en doute les talents de l'auteur en remarquant que, s'il avait eu accès aux mêmes instruments et mêmes données que les nôtres, aurait vraisemblablement conclu de manière similaire.

L'imprécision

Ce piège vous attrape lorsque vous êtes sous pression. Vos références mentionnent peut-être 20 documents ou plus. Sous la pression d'une date limite imposée par votre directeur de recherche, vous compilez votre liste de références à partir des titres, comptes-rendus d'ouvrage, ou même des références en provenance d'articles d'autres auteurs, sans jamais avoir lu les ouvrages ou articles en question vous-même. Car il ne vous sera pas « *toujours facile [aux étudiants-chercheurs] de trouver l'ouvrage entier : le résumé est consultable gratuitement en ligne mais pas l'ouvrage entier, la bibliothèque ne l'a pas, [...] et ainsi de suite* » (Lebrun, 159 : 2017).

Vous ne pouvez en aucun cas négliger les conséquences de vos lecture incomplète des articles cités dans vos références, en particulier si votre lecture s'est arrêtée aux résumés, ou pire encore, si elle s'est arrêtée aux titres. Le résumé d'un article, explique Lebrun,

« ne contient pas tous les résultats, il ne mentionne pas les hypothèses et limites, et il ne justifie pas les méthodes utilisées. L'absence de détail ne vous permettra pas d'être précis. En conséquence, vos phrases ressembleront à celle-ci. “ Nombreux sont ceux qui travaillent dans ce domaine [1,2,3,4,5,6,7,8,9,10], et d'autres ont récemment amélioré ce que leurs prédécesseurs ont fait [11,12,13,14,15,16,17]. ” » (Lebrun, 159 : 2017)

En ce sens, étoffer les résumés d'articles ou d'ouvrages, ou référencer des articles ou ouvrages sans les avoir lus vous-même aura des conséquences fâcheuses sur votre travail de recherche. Lebrun a compilé ces conséquences en une liste de quatre éléments principaux :

1. Des erreurs se glisseront plus facilement dans votre mémoire.
2. Le jury, qui trouvera vos connaissances du domaine superficielles, reverra à la baisse le mérite de votre contribution.
3. Imprécision dans le positionnement de votre recherche.
4. Le lecteur doutera de votre expertise car vos propos, selon Lebrun, manqueront d'assurance. Le chercheur affirme qu'en général « *le lecteur*

reconnaît rapidement l'autorité d'un auteur qui fait preuve d'une connaissance intime de son domaine. » (Lebrun, 160 : 2017)

Par ailleurs, si les mots de la liste suivante — proposée par le chercheur — se trouvent dans votre mémoire, il se peut que vous soyez tombé dans le piège de l'imprécision.

Typiquement	Nombre de	Plusieurs	Beaucoup	La plupart
Quelques	Plus encore	Moins encore	D'autres	généralement
Habituellement	Importante	Divers	La majorité	Les principaux

Tableau 1. Mots symptomatiques d'un manque de précision dans l'écriture scientifique. (Lebrun, 160 : 2017)

Aussi, des expressions comme « et ainsi de suite, etc., ... », quand vous ne savez plus quoi ajouter pour terminer une liste de mots ou de possibilités, sont à bannir. Ils sont, selon Lindsay, « *l'antithèse même de la précision scientifique* » (Lindsay, 78 : 2011).

Par exemple, dans la phrase « Nous avons fait la comparaison entre plusieurs séries d'observation : la période de Seltzer (1913-1938), une période qui s'étend de 1961-1985, etc. », pouvez-vous deviner ce que « etc. » veut dire ?

Ainsi, pour régler ce problème d'imprécision, il vous serait plus précis de donner le chiffre exact ou sa version arrondie. Au lieu de dire « La plupart des patients ont répondu au traitement », vous devriez dire « Quatre-vingt-neuf pour cent des patients ont répondu au traitement », ou encore « Plus de trois quarts des patients ont répondu au traitement ». Toutefois, Lindsay prévient que la valeur arrondie n'est acceptable que si vous donnez la valeur exacte ailleurs, dans un tableau ou une figure par exemple.

N'employez pas de même des mots comme « et ainsi de suite », « etc. ». Lindsay explique que ces mots ne devraient être utilisés que lorsque leur identité est absolument évidente. Par exemple « Les 89 patients ont été groupées par cas : premier cas, deuxième cas, troisième cas, quatrième cas, etc. » ne présente aucune ambiguïté.

Le plagiat

Plagier, peut pour vous avoir une seule forme, celle d'« *utiliser les mots d'un autre sans en citer la source et sans différencier ses mots des vôtres* » (Lebrun, 156 : 2017). Cela dit plagier peut prendre des formes insoupçonnées.

1. Le patchwork

En changeant un mot ça et là, vous ne supprimez nullement le plagiat. Ce procédé que vous aurez utilisé, porte même un nom dans la littérature anglo-saxonne : « *patchwork plagiarism* » (Lebrun, 157 : 2017). Vous penserez aussi que changer tous les mots d'une phrase excepté certains mots clés inéluctables vous évitera le

plagiat. Vous aurez tort, du fait est que, comme le précise Lebrun, « *ce qui est protégé n'est pas seulement la succession des mots, mais aussi la succession des idées dans des phrases successives.* » (Lebrun, 157 : 2017)

Exemple

Texte 1 (en français)

L'emploi du terme « parallèle » ne semble pas aller de soi en Littérature comparée, même si l'on a pu considérer les Parallèles des Anciens et des Modernes de Perrault comme un précédent célèbre. Notons que ce mot ne peut, en dehors des sciences, être pris qu'au sens métaphorique. Pour citer un exemple de l'emploi au sens propre qu'on trouve dans le Trésor de la langue française : en géographie et cartographie, parallèle terrestre (ou encore parallèle céleste). Quant au sens figuré, reprenons deux citations littéraires qui sont situées dans la ligne de Perrault.

Texte 2 (en anglais)

The use of the term "parallel" does not seem to be self-evident in Comparative Literature, even though Perrault's *Parallèles des Anciens et des Modernes* may have been considered a famous precedent. It should be noted that this word can, outside the sciences, only be taken in a metaphorical sense. To cite an example of the literal use found in the Trésor de la langue française: in geography and cartography, parallel terrestre (or parallel céleste). As for the figurative sense, let us take two literary quotations which are situated in the line of Perrault.

Traduit en anglais, ce texte n'est plus du tout le même, mais les idées se succèdent dans le même ordre. Ainsi, le seul moyen d'éviter le plagiat serait la reformulation : vous devez réécrire en vous basant uniquement sur les grandes idées que vous aurez retenues après lecture du document original, ou encore, selon Lebrun, « *restructurer les idées du document original et d'y apporter une valeur ajoutée en les complétant ou en les organisant selon un point de vue différent, votre point de vue.* » (Lebrun, 158 : 2017)

2. L'auto-plagiat

Vous vous êtes, sans doute, déjà demandé s'il était possible de vous plagier vous-même ? Et s'il était nécessaire de mettre entre guillemets les mots, à titre d'exemple, de vos propres articles (déjà publiés) ? Lebrun a répondu à ces questions, et affirmé que la première des choses qu'il importe de savoir est « *si vous [étiez] le seul auteur ou si d'autres ont participé à l'écriture de votre contribution* » (Lebrun, 158 : 2017). Car, il explique, qu'au cas où vous étiez deuxième ou troisième auteur, vous vous devez de citer vos références puisque comme vous n'aimeriez pas ne pas être cité, ces auteurs non plus. Par ailleurs, si vous avez assigné vos droits d'auteur à la revue scientifique, vous n'avez plus que des droits limités de reproduction (texte ou visuels), explique-t-il, et « *il vous faudra [...] demander l'autorisation de reproduire à l'éditeur (en principe il ne*

vous la refusera pas, mais il vous demandera de proprement référencer la source). » (Lebrun, 158 : 2017)

Ainsi, la règle d'or est de référencer tout mot, toute phrase « emprunté » à une autre personne. Aussi, en citant les phrases d'autres contributions, vous ne pointez nullement du doigt votre méconnaissance du domaine, vous montrez simplement à vos lecteurs que les articles ou ouvrages scientifiques que vous avez référencés ont bien été lus. Cela rendra vos propos plus convaincants et donnera aux lecteurs l'impression que — comme nous l'avons explicité en haut — vous avez une connaissance intime de votre domaine.

Le (im)purisme linguistique

Nous avons tous face à la langue une attitude très conservatrice, que ce soit, explique Samson-Legault, « *par désir de lui assurer une pureté, ou par peur d'une perte de son intégrité au contact d'une autre langue* » (Samson-Legault, 117 : 2012). D'ailleurs, une bonne partie des normes linguistiques nous vient de ces préoccupations, mais peuvent être parfois confrontées aux usages. Normes versus usages : le débat ne sera, décidément, jamais clos. Cela dit, faites attention, votre travail de rédaction doit en être un de communicateur, pas celui d'un professeur de français. À titre d'exemple, l'emploi de néologisme. Car, un néologisme que vous aurez bien formé peut, pour autant, ne pas être compréhensible pour votre lecteur.

Exemple

| Promotionnent l'éducation publique.

Disons que le verbe « promotionner » — qui est un néologisme verbal — employé est central dans votre texte, il vaut mieux que vous utilisiez le verbe le plus connu « promouvoir », ou employiez des guillemets pour signifier une prise de distance énonciative, une archi-forme de modalisation autonymique (Authier-Revuz : 1995).

| Ils entendent promouvoir l'éducation publique.

| « Promotionnent » l'éducation publique.

La dimension métalinguistique de l'usage des guillemets témoignera du fait que votre emploi de ce verbe ne va pas de soi. Au besoin, ce sont ces deux techniques de vulgarisation qui vous permettront alors de le faire comprendre à votre lecteur. La compréhension de votre lecteur ne doit jamais être sacrifiée.

Ainsi, pour optimiser la compréhension de votre lecteur, transmettre un discours sur la langue cohérent et conforme à la réalité linguistique reste nécessaire, il ne faudrait pas oublier que vos représentations véhiculées sur la langue ont des implications communicatives et non pédagogiques, comme nous l'avons déjà souligné plus haut. Vos représentations linguistiques, individuelles et souvent inconscientes, seront néanmoins difficilement accessibles.

Style et lisibilité lexico-syntaxique (dimensions, microstructure)

Lors de la rédaction de votre mémoire, vous avez pour premier objectif de « *vous assurer que ce que vous croyez avoir exprimé correspond bien à ce que le lecteur croit avoir compris* » (Lindsay, 73 : 2011). Ainsi, la précision, la clarté et la concision doivent être des qualités essentielles de votre écrit de recherche [ici mémoire]. Or, cela peut, explique Lindsay, s'avérer insuffisant lorsque,

« vous écrivez pour des gens très occupés qui ont peu de temps pour capter votre message aussi complètement que vous le souhaiteriez. Ils n'ont certainement rien à faire d'un style érudit, de mots peu courants dont ils doivent vérifier le sens dans un dictionnaire ou encore de [phrases] si mal construit[e]s qu'il faut les relire pour être sûr de les avoir compris. » (Lindsay, 73 : 2011)

Vos lecteurs ont, comme nous l'avons déjà explicité plus haut, développé des attentes au fil de leurs lectures : ils s'attendent à comprendre et, à être influencés dès la première lecture plutôt que d'avoir à « *se livrer à un exercice de décodage* » (Lindsay, 73 : 2011). Vos lecteurs n'ont pas le temps nécessaire pour lire votre mémoire, ce qui rendra plus probable leur mésinterprétation de ce dernier.

Pour Lindsay, il existe deux façons principales pour vous assurer que votre mémoire est fluide et lisible. La première, développe-t-il, étant d'éliminer de votre rédaction les structures qui freinent la lecture, « *sortes d'écueils sur lesquels les lecteurs risquent de buter et qui les obligent à abandonner le fil de vos idées pour saisir la manière dont vos mots sont organisés* » (Lindsay, 73 : 2011). Ces structures, représentent une sorte d'« *irritants de lecture* » (Samson-Legault, 103 : 2012). La seconde, étant de faire coïncider votre manière d'écrire avec la manière de lire de vos lecteurs. Ceci exigeant que vous saisissiez assez bien la manière dont vos lecteurs lisent. Vous aurez alors à faire en sorte de structurer vos phrases de la même manière qu'ils les lisent, leur permettant de saisir l'information avec plus de facilité car ils n'auront pas à faire « *d'effort de lecture* » (Samson-Legault, 103 : 2012). Car vous demandez toujours un effort à la personne lectrice. Pour faciliter la lecture, il faut donc tenir compte de la structure phraséologique de votre mémoire et de sa lisibilité (*readability*, en anglais) ; et donc de l'ordre des mots, de l'ordre des phrases et de leur longueur, des temps verbaux mais également de votre positionnement par rapport à l'information transmise dans celles-ci.

L'ordre et le désordre

Il existe à l'écrit des inconvénients que nous ne retrouvons pas à l'oral. Nous avons, comme l'explique Legault, à l'oral des informations très précieuses sur la réception de nos propos que nous n'avons pas à l'écrit (Samson-Legault, 18 : 2012). Les visages de nos interlocuteurs réagissent, des sons nous parviennent,

des paroles suivant éventuellement. Autrement dit, les *feedbacks* sont immédiats. Quand vous parlez en personne à votre interlocuteur, vous voyez sa réaction, s'il ne comprend pas, s'il n'est pas d'accord, ou s'il est désintéressé complètement de vos propos. Vous pouvez « *réajuster le tir* » (Samson-Legault, 18 : 2012). Vous n'aurez qu'à « *répéter, paraphraser, expliquer, illustrer* » (Samson-Legault, 18 : 2012). Vous pourrez aussi « *argumenter, concéder, appuyer, contextualiser, ou simplement renoncer honorablement à parler* » (Samson-Legault, 18 : 2012). Le chercheur explique que même si à l'écrit nous avons l'avantage de ne pas être interrompu, c'est aussi un sérieux inconvénient puisque le lecteur ne se sentant pas suffisamment écouté, décrochera.

L'idée est que l'avantage éminent, la fixité de l'écrit peut aussi « *se dégrader en rigidité, voire en obscurité.* » (Samson-Legault, 18 : 2012) N'étant jamais présent pour expliciter, et à moins que votre lectorat ne soit médium, tout ce que vous pourrez écrire et même dans la désordonnance de l'oral lui semblera ordonné. Car, devant le désordre de votre écriture « orale », votre lecteur cherchera de l'ordre, et le force même au besoin. Ainsi, le laisser deviner cet ordre par lui-même est très risqué.

Vous devrez faire en sorte, « dans la mesure où la lecture est linéaire, partant (en principe) d'un point A pour aller à un point B », ordonner chaque élément lexicosyntaxique ayant une incidence sur l'intégralité de votre texte : les mots et les phrases.

L'ordre des mots

Dans sa lettre à Monsieur de Coulanges, lundi 15 décembre 1670, Madame de Sévigné écrivait :

« Je m'en vais vous mander la chose la plus étonnante, la plus surprenante, la plus merveilleuse, la plus miraculeuse, la plus triomphante, la plus étourdissante, la plus inouïe, la plus singulière, la plus extraordinaire, la plus incroyable, la plus imprévue, la plus grande, la plus petite, la plus rare, la plus commune, la plus éclatante, la plus secrète jusqu'à aujourd'hui, la plus brillante, la plus digne d'envie... » (Sévigné : 1760)

Que fera votre lecteur la première fois qu'il lira un tel extrait ? Son esprit cherchera à comprendre la typologie de cette « chose ». Il renoncera une première fois, puis une deuxième, puis complètement, car la classification lui semblera impossible : est-ce une chose grande ou petite ? Rare ou commune ?, etc. En lecture littéraire, il pourrait comme ici être amusé, intrigué ; la même chose pour un écrit de recherche ne lui sera plus amusante. L'absence d'un ordre naturel, explique Legault, provoquera « *un inconfort de lecture rarement souhaité* » (Samson-Legault, 89 : 2012). Ce sera un plan utopique à penser.

Nommer les choses et les classer, c'est ce que « ordonner ». Observez l'exemple suivant :

David A. Kolb a donné un nom aux différents types d'apprenants, en fonction de la phase du cycle d'apprentissage qu'il préfère, il a observé que chaque étudiant éprouve une préférence pour l'utilisation de deux processus du cycle. Il en a déduit quatre styles d'apprentissage : a) **divergent** : l'étudiant qui préfère l'expérimentation et la réflexion sur cette expérimentation ; b) **assimilateur** : l'étudiant qui préfère l'observation réfléchie de l'expérience et sa conceptualisation ; c) **convergent** : l'étudiant qui préfère la conceptualisation et l'émission d'hypothèse ; d) **accommodateur** : l'étudiant qui préfère l'émission d'hypothèse et l'expérimentation de cette hypothèse.

Comme vous pouvez le remarquer dans l'exemple ci-dessus, la typologie a visé quatre règles pour assurer une structuration organique, une structuration qui semble naturelle :

1. Une exhaustivité : la liste est complète et fait le tour de tous les cas d'espèce, tous les types d'apprenants ;
2. Des catégories mutuellement exclusives dans leur découpe (chaque type d'apprenants ne se retrouvant dans plus d'un style donc, catégorie) ;
3. L'uniformisation des dénominations (les éléments de la liste sont nommés de la même façon, clairement : style) ;
4. Un mouvement et une progression inévitables. (vous remarquerez qu'il y a un lien d'opposition entre le style assimilateur et le style, tout comme entre le style accommodateur et convergent. Ce qui donnerait sens à l'ordre choisi par le chercheur)

Comprenez que « *ordonner, c'est nommer les choses, et faire des liens particuliers entre elles* » (Samson-Legault, 89 : 2012).

L'ordre des phrases

Les paragraphes sont constitués d'une séquence de phrases dont chacune contribue à favoriser le décodage de votre idée. Cela, vous le savez. Mais dans cet article, c'est d'évaluation qu'il est question. Il ne suffit donc pas que le lecteur vous comprenne ; il faut aussi qu'il soit convaincu par vos arguments. Comment ? Il vous suffira de faire appel à l'ordre « nestorien », qui commence et surtout se termine par les points les plus forts.

Dans un texte, ce qui vient en début et en fin de paragraphe contient toujours une information qui est neuve, pas encore connue (le propos du paragraphe). Or, ce qui est nouveau est plus intéressant pour votre lecteur que ce qui est connu. Il attache donc plus d'importance aux phrases qui arrivent en début et en fin de paragraphes. Samson-Legault affirmait :

« Le plus important, le plus remarqué, le plus mémorable, c'est le début et la fin. Entre les deux, le lecteur peut bafouiller, trébucher, se tromper, manquer de timing ou de mémoire, faiblir. En grande

théoricienne des communications, La Poune l'a bien exprimé, mais n'a toutefois pas inventé ça ; Aristote l'avait observé avant elle. Le philosophe Alain désignait le même procédé en recommandant de terminer “ en coup de poing ” ». (Samson-Legault, 97 : 2012)

Plus exactement, il convient pour une série d'arguments de mettre les plus forts à la fin (où la mémoire les retient le plus) et les moins forts au milieu.

L'ordre nestorien est particulièrement important à considérer pour votre mémoire dont la lecture est discontinue et destiné à des lecteurs non obligés. Samson-Legault expliquait qu'en manquant le début, vous encouragez votre lecteur à décrocher ; et qu'en manquant la fin, vous serviez, selon son expression, « *une queue de poisson* » (Samson-Legault, 97 : 2012) qui laissera à votre lecteur un arrière-goût mauvais.

Toutefois, Ce phénomène de communication est essentiel à comprendre autant pour l'argumentation (où on l'a plus étudié) que pour le discours expositif.

Dans l'expositif, l'ordre nestorien est généralement négligé, mais selon Samson-Legault, « *c'est la marque d'une phrase expositive d'avoir un sujet amené éclatant* » (Samson-Legault, 97 : 2012). Le lecteur mettant l'accent, inconsciemment, en lecture sur le début et sur la fin de vos paragraphes en sera impacté.

Si par exemple, vous rédigez un paragraphe où vous faites l'évaluation de deux options, structuré de la façon suivante :

L'évaluation formative permet de mettre l'élève en situation afin qu'il se dépasse au maximum pour réussir (**option A avantage**). Mais elle est considérée comme un processus qui demande beaucoup de temps si elle est suivie sur une base mensuelle, hebdomadaire ou quotidienne (**option A inconvénient**). Pour ce qui est de l'évaluation sommative, elle donne aux enseignants un aperçu de la maîtrise du contenu fourni par leurs étudiants (**option B avantage**). Cela dit, comme pour l'évaluation formative, celle-ci a des inconvénients. L'inconvénient principal de l'évaluation sommative est que, puisqu'elle se concentre sur les résultats à la fin, en cas d'obstacles ou de difficultés, le processus d'apprentissage à la fin peut être difficile (**option B inconvénient**).

Dans l'exemple, l'accent est inévitablement mis sur les avantages de A (l'évaluation formative) et les inconvénients de B (l'évaluation sommative). C'est ce qui ressortira dans l'esprit de votre lecteur. Il serait alors inconvenant de recommander l'option B. La solution serait alors soit d'intervertir les avantages et les inconvénients pour chaque option, soit de changer ou renommer les options A et B.

Et dire que l'on conçoit l'écriture de recherche comme une écriture neutre !

La longueur des phrases

La longueur d'une phrase joue proportionnellement contre sa lisibilité. Pensez à l'économie de l'espace. Une « phrase fleuve » invite d'emblée à un plus grand effort de lecture.

La longueur d'une phrase ne devrait jamais dépasser deux lignes ou 183 caractères (toujours incluant les espaces). Ne faites jamais de chaque phrase un paragraphe.

Attention, nous parlons bien d'une moyenne, car il est utile, selon Lebrun, « *de varier la longueur des phrases pour rythmer le style, une série de phrases de même longueur peut être particulièrement soporifique* » (Samson-Legault, 104 : 2012). Votre objectif n'est pas de rédiger à tout prix des phrases courtes, mais de rendre particulièrement rentable votre travail sur la longueur de la phrase. Samson-Legault rapporte que lorsqu'il obligeait ses étudiants à l'exercice de compter le nombre moyen de mots par phrase dans leur texte, en imposant un maximum, cela réglait plusieurs problèmes collatéraux. Les textes gagnaient beaucoup en clarté, en concision et en cohésion.

Observez l'exemple suivant :

Les grammaires scolaires — **nées au XIXe siècle, dans le cadre du développement de l'école primaire pour les enfants du peuple, amorcé dans les années 1830, sous la Monarchie de Juillet** — archaïques n'apportent **néanmoins** pas de réponse **satisfaisante** aux problèmes syntaxiques des élèves.

Vous pouvez obtenir une phrase plus courte par le respect de ces cinq règles legaultiennes :

1. La suppression de connecteurs inutiles : néanmoins ;
2. La suppression de nuances et adjectifs : archaïques, satisfaisante ;
3. La suppression des parenthèses, des propositions superflues et cascades de compléments : — nées au XIXe siècle, dans le cadre du développement de l'école primaire pour les enfants du peuple, amorcé dans les années 1830, sous la Monarchie de Juillet — ;
4. La contraction par précision de vocabulaire et élimination du pléonastique pour une densité de texte plus intéressante ;
5. la distinction d'idées par respect du vieux principe « 1 idée = 1 phrase ».

Ce qui donnera ce résultat :

Les grammaires scolaires n'apportent pas de réponse aux problèmes syntaxiques des élèves.

Le style, comme vous pouvez l'observer, est devenu plus rythmé, donc plus vivant. La longueur des phrases dans un texte peut servir à conduire votre lecteur à bon port, éveillé.

Les débuts de phrases

Les débuts de phrases comme ceux des paragraphes ont un rôle important dans la lisibilité du texte. Samson-Legault affirme que l'élément du début de chaque phrase est considéré en lecture comme « *l'élément accentué, qui dépend de votre style et doit refléter le sens voulu* » (Samson-Legault, 108 : 2012). Il explique que ce dernier est la vitrine, la locomotive. Il vous faudra donc structurer vos phrases en conséquence. Car le lecteur est plus attentif aux débuts de phrases et s'attend à retrouver les éléments les plus importants aux débuts de celles-ci. Observez :

Des **inspections** régulières sont effectuées par l'Union Européenne pour s'assurer que les exploitants respectent les normes de sécurité et de traçabilité et pour imposer des restrictions à l'importation/exportation.

Vous remarquez que l'ordre des mots dans cette phrase va à l'inverse de l'ordre traditionnel sujet-verbe-complément. Pourquoi donc ? Certes, la forme active est préférée à la forme passive dans l'écrit de recherche, autant pour l'intérêt de lecture que pour la compréhension, mais cet ordre est invalidé par le second, celui d'ordonner les éléments d'une phrase du plus au moins important.

Dans la phrase, nous voyons bien que l'auteur s'intéresse à la traçabilité des produits, par exemple, de leur culture à leur mise en marché, c'est pour cela qu'il a préféré employer la forme passive et débiter sa phrase par le mot « inspections ».

En variant structurellement vos phrases, vous évitez à vos lecteurs d'être ennuyés par votre texte. Aussi, le respect du premier ordre sujet-verbe-complément demeure un exercice, pas une façon de produire un texte intéressant.

Les temps verbaux

L'emploi des temps verbaux variera en fonction des différentes sections de votre mémoire académique. Toutefois, s'il vous est utile de garder ces notions à l'esprit, notez que l'emploi d'un temps verbal particulier dépendra d'abord de ce que vous voulez dire dans une phrase donnée.

L'emploi des temps proposé ci-dessous par Rayan Hasnaoui (Hasnaoui : 2016) pourra vous aider à orienter votre rédaction, mais celui-ci prévient de cette répartition qui n'est, selon lui, ni catégorique ni exhaustive, et qu'il serait parfois nécessaire d'adapter en fonction de vos formulations personnelles.

Temps dans le résumé de mémoire

Dans cette section, nous retrouvons l'emploi de deux temps de l'indicatif :

1. Présent de l'indicatif

Vous devrez employer ce temps pour rapporter des faits admis, des vérités générales ; ou encore pour décrire votre mémoire. Observez :

Cette étude **est menée** sur un corpus de deux romans historiques qui est considéré comme une réécriture d'une période de l'Histoire contemporaine.

Ce travail **examine** les rapports entre l'Histoire et la fiction dans les œuvres : Cherifa ou le serment des hommes libres de Ali BEDRICI et Tant qu'il aura des BERBERES de Rachid Ezziane.

2. Passé composé de l'indicatif

Ce temps indicatif est à employer pour citer des événements ou recherches passés ayant des conséquences dans le présent, ou définitivement clos. Observez :

La fusion entre Histoire et fiction **a donné** naissance à plusieurs genres littéraires, le genre majeur est le roman historique.

Temps dans l'introduction de mémoire

Il est préconisé à cette section, l'emploi de trois temps de l'indicatif : le présent, le passé composé et le futur.

1. Présent de l'indicatif

Ce temps doit être employé pour expliquer l'objet de votre document et pourquoi il est important. Observez :

Le présent mémoire **rassemble** les résultats de différentes études sur ce sujet.

2. Passé composé de l'indicatif

Ce temps est à utiliser pour fournir un contexte historique. Il est également employé pour la citation d'auteur. Observez :

Depuis les années 1990, la philosophie derridienne n'**a cessé** de se populariser.

La philosophie de Jacques Derrida **a transformé** en profondeur le paysage littéraire algérien.

3. Futur simple de l'indicatif

Ce temps vous aidera à présenter le plan de votre mémoire ; et à énoncer les objectifs de ce dernier. Observez :

Dans une première partie, nous **donnerons** leur définition pour clarifier la distinction qui existe entre les deux termes erreur et faute.

Enfin, nous **analyserons** les erreurs commises dans l'emploi des temps verbaux en français par les étudiants algériens et nous **essayerons** de trouver les causes de ces erreurs.

Temps dans le cadre théorique de mémoire

Le seul temps à employer, dans cette section, est le présent de l'indicatif. Ce temps vous permettra de décrire des théories et proposer des définitions. Observez :

La littérature **se définit** en effet comme un aspect particulier de la communication verbale, orale ou écrite qui met en jeu une exploitation des

ressources de la langue pour multiplier les effets sur le destinataire, qu'il soit lecteur ou auditeur.

Le terme anglais « *Readability* » **fait** référence à la lisibilité lexicosyntaxique d'un écrit scientifique.

Revue de littérature

Il n'y a qu'un temps à utiliser pour cette section : le passé composé de l'indicatif. Car, cette partie de votre travail de recherche répertorie les recherches réalisées dans le passé et ayant des conséquences pour la recherche traitée dans votre mémoire. Observez :

En ce qui concerne notre roman, l'œuvre n'**a** pas **fait** objet de recherche à l'exception de quelques articles de presse à l'exemple du journal *Le soir d'Algérie*.

Temps dans les méthodes et résultats de mémoire

Pour cette section, deux temps sont à utiliser : le passé composé et le présent de l'indicatif.

1. Passé composé de l'indicatif

Vous aurez à employer ce temps pour des événements qui ont commencé et se sont terminés dans le passé, comme, par exemple, des expériences. Observez :

Nous **avons** d'abord **présenté**, dans un premier chapitre quelques notions à propos de la fiction, sa production et le style dont elle est écrite, ensuite nous **avons évoqué** la notion de l'Histoire, pour arriver à la fin à montrer le rapport entre la fiction et l'Histoire dans le roman.

2. Présent

Ce temps est à employer pour décrire la fonction d'un outil (qui n'évolue pas dans le temps). Observez :

L'utilisation de la grille d'évaluation **permet** de porter un jugement sur la qualité de production ou de produit, d'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective.

Temps dans la conclusion ou discussion de mémoire

Seul le présent de l'indicatif est à employer dans la conclusion ou discussion de votre mémoire, et cela pour interpréter des données. Observez :

À l'issue de notre recherche, et en fonction des hypothèses de départ, nous **concluons** ce travail sur les éléments suivants.

Vous remarquerez aussi que les exemples donnés dans cette section relèvent de domaines de connaissances disparates, que ce soit en didactiques, en littérature ou encore en sciences du langage.

Les pronoms (*je, nous et on*)

Les pronoms sujets qui renvoient à l'auteur dans l'écrit de recherche sont au nombre de deux : *nous* et *on*. Le *je* étant strictement banni. Toutefois, l'emploi des deux pronoms surtout *on* est extrêmement ambigu que ce soit, comme l'affirme Agnès Tutin, sur le plan référentiel ou encore énonciatif ; et l'interprétation en est délicate. Ce brouillage énonciatif, explique-t-elle, « *peut aussi être une stratégie délibérée [de votre part]* » (Tutin, 15-40 : 2010).

Le pronom *on* — dont l'emploi générique ou indéfini, est disparate — peut, dans l'écrit de recherche, vous exclure complètement. Dans votre mémoire, « *on peut ainsi renvoyer à la condition d'être humain* » (Tutin, 15-40: 2010), comme dans l'exemple suivant de psychologie :

| **On** reste sceptique devant les pactes de mise hors la loi de la guerre, malgré qu'**on** leur souhaite d'atteindre leur but. Au fond toutefois un doute vicie tous ces essais par lesquels on se berce.... (Article de psychologie.)

L'emploi du pronom générique *on* dont la valeur est purement référentielle, ajoute-t-elle, n'est pas rare dans cette discipline [ici elle se réfère à la psychologie] ; ainsi qu'en sciences de l'éducation puisque l'emploi générique renvoie parfois, « *à un sous-ensemble de la communauté sociale, par exemple la communauté des éducateurs et des décideurs* » (Tutin, 15-40 : 2010). Cette communauté est différente de la votre qui est celle du discours (celle des chercheurs). Observez l'exemple suivant de plus près :

| Si **on** veut une évolution vers une posture plus « pédo-centrée » des enseignants algériens, **on** doit... (Article de sciences de l'éducation.)

Votre écrit de recherche (mémoire) est communicateur de propositions et non de décisions, donc il vous est strictement prohibé de prendre la position d'un décideur, ainsi d'employer le *nous*.

À côté de ces deux emplois génériques, Tutin propose trois autres emplois personnels qui vous incluent formellement en tant qu'auteur/locuteur.

1. Le « nous » singulier ou « je » déictique

Le « je » déictique renvoie à la subjectivité du sujet à l'origine du texte. Il fait l'objet de l'effacement énonciatif par l'emploi du *nous* souvent appelé « nous de modestie » ou « nous académique » : parce que ce « nous » là qui est en réalité un « je » renvoie à vous auteur en tant que personne, et non en tant que chercheur « *“porte-parole du savoir comme objet autonome”* » (Rinck et Pouvreau, 157-172 : 2009) » (Boch, 543-568 : 2013). Observez :

| Après avoir rappelé les bases d'un cadre conceptuel, **nous** exposons une modeste expérience-pilote au sujet du vietnamien et du français qui confirme l'existence de passerelles entre tons et intonation. (Corpus de linguistique.)

2. Le « nous » collectif inclusif ou « je » épistémique

Ce « je » épistémique, effacé par l'emploi du « nous », renvoie à votre subjectivité modale : cette subjectivité épistémique est indispensable, en ce qu'elle favorise votre visée argumentative du texte ; elle vous englobe en tant qu'auteur et le destinataire (votre lecteur), dans « *une prise en charge à visée universalisante* » (Boch, 543-568 : 2013). Cet emploi est dit alors « inclusif », par exemple dans les passages où vous cherchez à prendre le lecteur à témoin (*nous = je+vous*), dans la démonstration ou le déroulement de la recherche en train de se lire.

D'ailleurs, dans certains contextes verbaux, explique Tutin, « l'interprétation inclusive est [...] la seule possible et l'emploi du pronom de première personne *je* est tout à fait exclu » (Tutin, 15-40 : 2010). Observez :

La définition, **nous** *l'avons vu*, que propose Mario Rossi de l'intonation nous paraît prometteuse, dans la mesure où elle ne repose pas sur des propriétés phonétiques (physiologiques, articulatoires, acoustiques ou perceptives).

*La définition, **je** *l'ai vu*, ... (Corpus de linguistique.)

Cet emploi purement inclusif est fréquent, affirme Tutin, avec les verbes à fonction évidentielle comme ici *voir*, et « *pour lesquels vous cherchez à associer fortement le lecteur dans l'observation des preuves* » (Tutin, 15-40 : 2010).

3. Le « nous » collectif exclusif

Ce dernier emploi de *nous* classiquement appelé « exclusif » (*nous = je+ il(s)*), vous inclut et la communauté de discours, ici celle des chercheurs. L'emploi du *je* est ici exclu.

Ainsi, toute une série de contraintes syntaxiques semblent liées à ce que **nous** voudrions appeler une « allergie » à la préposition. (Corpus de linguistique.)

*Ce que **je** voudrais appeler une « allergie » à la préposition...

Le lecteur étant intégré dans la communauté de discours, il est de fait inclus dans ce référent (*nous = je+ il*). Cela dit, *on* serait beaucoup plus productif que *nous*, dans le cas où vous emploieriez le modal *pouvoir*. Observez :

Ainsi, toute une série de contraintes syntaxiques semblent liées à ce qu'**on** pourrait appeler une « allergie » à la préposition. (Corpus de linguistique.)

En bref, nous avons étiqueté, dans le tableau ci-dessous, les valeurs des pronoms *je/on/nous* à l'aide des valeurs proposées par Tutin :

Valeur	Emploi générique	Auteur singulier	Auteur+ lecteur	Auteur+communauté de discours.
Pronom	On	Nous (je déictique)	Nous (je épistémique)	Nous

Tableau 2. Les valeurs des pronoms *je/nous/on* dans l'écrit de recherche

Conclusion

Pour ne pas conclure, au cas où vous seriez tenté de penser que la rédaction de votre mémoire est lassante et la considérez comme une perte de temps excessive, souvenez-vous du principe sous-jacent des trois livres que notre article a tenté de synthétiser *Guide raisonné de rédaction*, *Guide pratique de rédaction scientifique* et *Guide de rédaction scientifique* : « bonne rédaction et bonne recherche vont de pair ». Le respect des règles d'écriture de recherche lors de la rédaction de votre mémoire est tout aussi important que votre travail de recherche en soi. Considérez-le comme tel et vos qualités en tant qu'étudiant·e-chercheur·e s'en trouveront améliorées. Vos enseignant·e·s peuvent vous considérer comme un étudiant·e-chercheur·e de qualité et une personne très agréable du point de vue personnel, mais vos lecteurs notamment ceux faisant partie de la communauté scientifique vous jugeront principalement sur votre capacité de rédaction.

Références bibliographiques

- AUTHIER-REVUZ, J., (1995), *Ces mots qui ne vont pas de soi*, Paris, Larousse.
- BEAUD, M., (2006), *L'art de la thèse : Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net*, Paris, La Découverte.
- BOCH, F., (2013), « Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique », in, *Linguagem em (Dis)curso* (n°3), pp. 543-568.
- FERREUX, J., (2011), *De l'écrit universitaire au texte lisible : conseil d'un éditeur militant à l'attention des doctorants*, Paris, Editions Téraèdre.
- FRAGNIERE, J.-P., (1986), *Comment réussir un mémoire*, Paris, Dunod.
- HASNAOUI, R., (Mars 2016), *Emploi des temps dans les thèses, mémoires et rapports de stage*, consulté le 10 Février 2022, sur site Web Scribbr : <<https://bit.ly/3sQ6N2z>>
- LEBRUN, J.-L., (2017), *Guide pratique de rédaction scientifique. Comment écrire pour le lecteur scientifique international*, Les Ulis Cedex A, EDP Sciences.
- LINDSAY, D., (2011), *Guide de rédaction scientifique. L'hypothèse, clé de voûte de l'article scientifique*, (P. Poindron, Trad.), Versailles Cedex, Éditions Quae.
- REUTER, Y., (2004), « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », in, *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* (n°121-122), pp. 9-27.
- RINCK, F., et POUVREAU, L., (2009), « La mise en scène de soi dans un écrit d'initiation à la recherche en didactique du français », in, *Scripta* (n°24), pp. 157-172.
- SAMSON-LEGAULT, D., (2012), *Guide raisonné de rédaction*, Québec, Éditions MultiMondes.

SÉVIGNÉ, M., (1760), *Lettre à M. de Coulanges*, consulté le 15 février 2022, disponible sur Internet : <<https://textesfrancais.skyrock.com/1631564448-Lettre-a-M-de-Coulanges-72-Lettres-Madame-de-Sevigne.html>>

TUTIN, A., (2010), « Dans cet article, nous souhaitons montrer que... », *in*, *Lidil* (n°41), pp. 15-40.