

# Raisonner en sciences humaines



Valérie Aucouturier,  
Laurent Van Eynde (dir.)

**Septentrion**  
PRESSES UNIVERSITAIRES

Valérie Aucouturier,  
Laurent Van Eynde (dir.)

Comment les savoirs en sciences humaines s'élaborent-ils ? Quelles sont les spécificités de la recherche en sciences humaines ? Qu'est-ce que raisonner en sciences humaines ? À travers des échantillons puisés dans les perspectives singulières de la littérature, de la philosophie, de l'histoire, de la sociologie, des sciences politiques et de l'économie, cet ouvrage met en exergue la fécondité des tensions générées par le statut problématique des sciences humaines dans leurs rapports aux sciences de la nature, à leurs objets et leurs méthodes, et dans leurs pratiques intra et interdisciplinaires.

Comment articuler ce qui relève du cas particulier et ce qui relève d'une structure explicative ? La spécificité des intérêts propres aux activités humaines (dont les sciences de la nature font d'ailleurs partie intégrante) rend raison d'une certaine résistance des sciences humaines à la tentation grandissante d'uniformiser et de standardiser les pratiques de recherche.

Être chercheur, c'est être prêt à se laisser surprendre, voire à abandonner ses hypothèses théoriques initiales. C'est donc d'abord un idéal de réflexivité et de confrontation des idées plutôt qu'un idéal d'universalité que doit viser la recherche scientifique.

La collection

# Épistémologie des Sciences Sociales

est dirigée par  
Bruno Ambroise

Toute démarche scientifique s'accompagne d'un travail réflexif sur la construction de son objet, la structuration de sa problématique, l'élaboration de ses hypothèses, la mobilisation des outils théoriques les plus pertinents, la mise en oeuvre de la méthodologie la plus appropriée et, plus largement, sur la validité du mode d'administration de la preuve, avec comme horizon normatif la question de la « vérité » de son discours. Si les disciplines qu'on appelle « sciences sociales », dans toute leur diversité, relèvent en principe d'une telle démarche épistémologique, garante de leur légitimité, tout l'enjeu de la collection est d'explorer les spécificités de cette épistémologie : spécificité dans la construction de l'objet, dans la théorisation, dans l'usage des méthodes, plus largement, spécificité du type de connaissance produite. L'épistémologie que la collection entend faire vivre cherchera à affronter toutes ces questions en adoptant une posture ouverte, critique et volontiers constructiviste, sans sacrifier pour autant les ambitions de rigueur et de recherche de la vérité propres à la démarche scientifique. Fondée en 2021 par Bruno Ambroise (CNRS) et Richard Sobel (université de Lille), la collection est toujours sous leur direction.

Cet ouvrage est publié après l'expertise éditoriale du comité

## Sciences sociales

et une double expertise externe.

Le comité est composé de :

|                                      |                                 |
|--------------------------------------|---------------------------------|
| Bruno Ambroise                       | CNRS                            |
| Denis Bernardeau-Moreau              | Université de Lille             |
| Philippe Bonditti                    | Institut catholique de Lille    |
| Vincent Caradec                      | Université de Lille             |
| Rémy Caveng                          | Université Picardie Jules-Verne |
| <b>Paula Cossart</b> (coordinatrice) | Université de Lille             |
| Medhi Ghassemi                       | Institut catholique de Lille    |
| Gaëtan Guerlin                       | Université de Lille             |
| Thierry Guilbert                     | Université Picardie Jules-Verne |
| Christelle Hinnewinkel               | Université de Lille             |
| <b>Rémi Lefebvre</b> (coordinateur)  | Université de Lille             |
| Camila Perez-Lagos                   | Institut catholique de Lille    |
| Sarah Perret                         | Institut catholique de Lille    |
| Nicolas Postel                       | Université de Lille             |
| Marie Saiget                         | Université de Lille             |
| Richard Sobel                        | Université de Lille             |
| Jingyue Xing-Bongioanni              | Université de Lille             |

---

## Les Presses universitaires du Septentrion

sont une association de cinq universités :

- Université de Lille,
- Université du Littoral – Côte d'Opale,
- Université Polytechnique Hauts-de-France,
- Université Catholique de Lille,
- Université Picardie Jules-Verne.

La politique éditoriale est conçue dans les comités éditoriaux.  
Cinq comités et la collection « Les savoirs mieux de Septentrion »  
couvrent les grands champs disciplinaires suivants :

-  • Acquisition et Transmission des Savoirs,
-  • Arts et Littératures,
-  • Savoirs et Systèmes de Pensée,
-  • Sciences Sociales,
-  • Temps, Espace et Société.

Publié avec le soutien de l'Université de Lille  
et de la Région Hauts-de-France.

© Presses universitaires du Septentrion, 2026  
[www.septentrion.com](http://www.septentrion.com)  
Villeneuve d'Ascq – France

Toute reproduction ou représentation,  
intégrale ou partielle, par quelque procédé  
que ce soit, de la présente publication, faite  
sans l'autorisation de l'éditeur est illicite  
(article L. 122-4 du Code de la propriété in-  
tellectuelle) et constitue une contrefaçon.  
L'autorisation d'effectuer des reproduc-  
tions par reprographie doit être obtenue  
auprès du Centre Français d'Exploita-  
tion du Droit de Copie (CFC) 20 rue des  
Grands-Augustins à Paris.

Valérie Aucouturier, Laurent Van Eynde

**avec les contributions de**

Valérie Aucouturier, Jean-Pierre Chanteau, Jean-Pierre Delchambre, Laurent Van Eynde,  
Victoire Feuillebois, Pascal Grouiez, Agnès Labrousse, Thomas Lamarche, Nicolas Marquis,  
Sandrine Michel, Martino Nieddu †, Nicolas Simon, Richard Sobel et Julien Vercueil

## **Raisonner en sciences humaines**

---

Publié avec le soutien  
de la Maison européenne des sciences de l'homme et de la société Lille Nord de France

---

**Presses universitaires du Septentrion**

2026

## Politique de diffusion des livres numériques aux Presses universitaires du Septentrion

---

Les Presses universitaires du Septentrion mettent à la vente les livres numériques sur leur site internet sans appliquer de DRM (Digital Rights Management), ceci afin de ne pas réduire les usages de ses lecteurs. Leurs livres numériques n'en restent pas moins soumis au droit d'auteur.

En conséquence, les Presses universitaires du Septentrion demandent à leurs lecteurs de ne pas diffuser leurs livres numériques sur des plates-formes de partage ni de procéder à de multiples copies privées (> 5).

La violation des droits d'auteurs est constitutive du délit de contrefaçon puni d'une peine de 300 000 euros d'amende et de 3 ans d'emprisonnement (CPI, art. L. 335-2 s.).

Le code de la propriété intellectuelle entend par contrefaçon tous les actes d'utilisation non autorisée de l'œuvre.

La loi incrimine au titre du délit de contrefaçon :

- « toute reproduction, représentation ou diffusion, par quelque moyen que ce soit, d'une œuvre de l'esprit en violation des droits de l'auteur, tels qu'ils sont définis et réglementés par la loi » (CPI, art. L. 335-3).
- « le débit [acte de diffusion, notamment par vente, de marchandises contrefaisantes], l'exportation et l'importation des ouvrages "contrefaisants" » (CPI, art. L. 335.2 al. 3).

Source : [Legifrance.gouv.fr](http://Legifrance.gouv.fr)

Pour plus d'informations, consultez le site internet des Presses universitaires du Septentrion [www.septentrion.com](http://www.septentrion.com)

## Table des matières

---

|                                                 |   |
|-------------------------------------------------|---|
| Introduction .....                              | 9 |
| <i>Valérie Aucouturier et Laurent Van Eynde</i> |   |

### La tension entre le singulier et le général

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| Sans rime ni raison ? Analyse littéraire et tentation de l'irrationnel..... | 21 |
| <i>Victoire Feuillebois</i>                                                 |    |
| L'histoire est-elle une littérature contemporaine ? .....                   | 41 |
| <i>Nicolas Simon</i>                                                        |    |
| D'une raison abstraite à une raison historique.....                         | 65 |
| <i>Laurent Van Eynde</i>                                                    |    |
| Retour sur les raisons et les causes .....                                  | 87 |
| <i>Valérie Aucouturier</i>                                                  |    |

### Réflexivité et rationalité

|                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Pour connaître et expliquer le monde, il faut l'investiguer. ....                                                                       | 109 |
| <i>Agnès Labrousse, Julien Vercueil, Jean-Pierre Chanteau, Pascal Grouiez,<br/>Thomas Lamarche, Sandrine Michel et Martino Nieddu †</i> |     |
| Un fondement rationnel pour les sciences humaines et sociales<br>fait-il encore recette ? .....                                         | 147 |
| <i>Jean-Pierre Delchambre et Nicolas Marquis</i>                                                                                        |     |
| Économie politique <i>critique</i> ou <i>critique</i> de l'économie politique ? .....                                                   | 173 |
| <i>Richard Sobel</i>                                                                                                                    |     |





## Un fondement rationnel pour les sciences humaines et sociales fait-il encore recette ?

---

### La « critique » dans l'enseignement de la sociologie aujourd'hui

JEAN-PIERRE DELCHAMBRE  
UCLouvain Saint-Louis Bruxelles

NICOLAS MARQUIS  
UCLouvain Saint-Louis Bruxelles

Un fondement rationnel pour les sciences humaines et sociales fait-il encore recette ? Dans ce chapitre, nous nous saisirons de la question du raisonnement dans les sciences humaines et sociales à partir d'un mode d'entrée particulier, celui de la place et du statut de la « critique » dans l'enseignement de la sociologie aujourd'hui<sup>1</sup>. Il faut bien admettre que cette thématique est aujourd'hui omniprésente dans le champ de l'enseignement, et en particulier dans les référentiels de compétences de nombreux dispositifs, où il est fréquemment attendu de l'étudiant (ou de l'apprenti-chercheur)

---

1.- Ce texte a été écrit en 2017, suite à la demande dont les éditeurs nous ont fait l'honneur. Il se peut bien que, depuis lors, dans un monde qui a évolué au rythme de la pandémie de Covid-19, de la montée en puissance des *fake news* et du complotisme, des catastrophes climatiques toujours plus présentes et d'un contexte géopolitique de plus en plus tendu, notre propos se soit fait rattraper par une réalité qui désormais, le dépasse peut-être.

qu'il soit « critique ». Cependant, le moins que l'on puisse dire est que le flou subsiste à propos des manières d'acquérir les compétences permettant d'exercer cet « esprit critique ». Chaque cours de méthodologie du travail universitaire ou d'introduction à la démarche et aux méthodes des sciences sociales semble en effet quelque peu condamné à réinventer la roue pour familiariser les étudiants avec une « posture critique », entendue pour une part comme une attitude inhérente à la démarche scientifique, et renvoyant d'autre part à une série d'opérations jalonnant cette démarche et se spécifiant dans le cadre du « métier de sociologue » (comment lire et s'approprier de façon critique une littérature de référence ? comment formuler une question de départ pertinente et opérationnalisable ? comment élaborer un modèle d'analyse et contrôler les épreuves empiriques de façon satisfaisante ? etc.).

À l'aide de quelles ressources peut-on amener les étudiants à l'attitude escomptée ? Il est frappant de constater que s'il existe une littérature abondante sur la question de la critique dans les sciences sociales, rares sont les écrits qui abordent cette question d'un point de vue méthodologique<sup>2</sup>. Cette rareté s'explique sans doute par le côté peu prestigieux, si pas invisible de cette dimension pourtant essentielle. Cependant, on peut également faire l'hypothèse qu'elle témoigne des difficultés, voire des dangers qu'il y a à écrire sur la critique d'un point de vue méthodologique. Ceux-ci tiennent notamment à la façon dont cette question est traitée dans le champ sociologique, et plus largement dans le contexte des sociétés contemporaines. Ainsi, il n'est pas possible d'ignorer les débats (théoriques) récurrents notamment autour de la « sociologie critique » et des notions de « rupture épistémologique » et de « point de vue surplombant », de même que l'on doit tenir compte de certaines évolutions sociétales qui se marquent au niveau normatif et qui se traduisent par le fait qu'il est désormais attendu (voire présupposé) que les individus soient autonomes<sup>3</sup> et réflexifs,

2.- Parmi les quelques ouvrages à traiter spécifiquement de la question de la critique d'un point de vue méthodologique, mentionnons : HAAG (P.), LEMIEUX (C.) (dir.), *Faire des sciences sociales – Critiquer*, Paris, EHESS, 2012. Ce constat a d'ailleurs nourri le projet éditorial ayant donné lieu à la publication de l'ouvrage *Pratiques de la lecture critique en sciences humaines et sociales* (Dunod, 2018) par Nicolas Marquis, Emmanuelle Lenel et Luc Van Campenhoudt, auquel Jean-Pierre Delchambre a également été associé.

3.- Voir le concept d'« autonomie comme condition » selon Alain Ehrenberg (2012), par quoi il faut entendre que l'on serait passé d'un régime de l'autonomie comme

ce qui incite parfois lesdits individus – dont l'étudiant ou l'apprenti-chercheur – à se considérer comme spontanément critiques... Ces deux tendances peuvent pousser certains à envisager la posture critique soit comme un donné, soit comme une simple *option* théorico-idéologique. Elles ont en tous cas pour conséquence que des opérations qui peuvent sembler banales dans le champ scientifique n'ont en réalité plus rien d'évident : évoquer l'apprentissage à la critique ne peut se faire sans interroger la conception du travail scientifique qui le sous-tend, tout comme le monde dans lequel il prend place.

La structure de notre propos sera la suivante. Dans un premier temps, nous clarifierons le modèle de connaissance pour les sciences sociales dans lequel nous nous inscrivons – un modèle dans lequel une critique méthodologique *bien comprise et définie* est à la fois une condition d'existence de la démarche sociologique et un gage de qualité et de fiabilité (à rebours donc d'une appréhension de la démarche critique en termes de donné ou d'élément superflu). Dans un second temps, nous proposerons, notamment à partir de nos expériences d'enseignement, plusieurs indices ou point de repères permettant d'interroger la critique en situation d'apprentissage, en particulier la façon dont les étudiants reçoivent, interprètent, trouvent (ou non) du sens à cet attendu critique, et les conséquences que cela peut avoir pour la pratique de l'enseignement. Enfin, dans un troisième temps, nous donnerons quelques indications à propos de la critique entendue comme une compétence méthodologique, en la situant par rapport à quelques débats rémanents au sein du champ (autour de la sociologie critique ou de la rupture épistémologique...).

Dans le contexte qui sera décrit plus bas, certaines des propositions qui suivent pourraient passer pour provocatrices ou polémiques. Ce n'est pas notre intention, et nous ne désirons certainement pas les immuniser contre la discussion. L'enjeu est cependant de les protéger contre des formes de disqualification (qui peuvent d'ailleurs émaner d'étudiants ou de collègues) qui feraient de l'importance accordée à la critique méthodologique une position idéologique, une option morale parmi d'autres, ou un élément désormais dispensable du raisonnement en sciences humaines et sociales.

---

aspiration (l'autonomie à conquérir...) à un régime de l'autonomie comme norme sociale (par rapport à laquelle il s'agit d'être à la hauteur...).

## Quel modèle de connaissance pour les sciences sociales ?

Bien que la sociologie soit souvent présentée sous la forme d'un champ éclaté (pluralité des théories ou des « paradigmes », tendances centrifuges et risques de fragmentation ou de « balkanisation »...), il existe néanmoins un accord assez large autour de l'idée selon laquelle cette discipline peut prétendre au statut d'un savoir empirico-analytique. Que faut-il entendre par là ? En guise de repérage, on peut se rapporter à Jean-Claude Passeron, qui tente de dégager, dans *Le raisonnement sociologique* (2006), une série de propositions permettant de mieux baliser ce mode de connaissance (qui englobe selon lui la sociologie, l'anthropologie, mais aussi l'histoire). La sociologie comme savoir empirico-analytique<sup>4</sup> se distingue à la fois des disciplines non empiriques ou spéculatives (philosophie...) et des disciplines qui traitent de l'empirie d'un point de vue hypothético-déductif (sciences naturelles, nomologiques et prédictives). Contrairement à ces dernières, qui s'appuient sur une méthode expérimentale au sens strict et qui *expliquent* le particulier sur base de lois générales (préalablement établies et valides tant qu'elles n'ont pas été « réfutées »), les sciences sociales doivent nécessairement partir du particulier, c'est-à-dire d'actions, d'attitudes, de pratiques, de situations ou de configurations qu'il s'agit dans un premier temps de *comprendre* (interprétation des raisons ou des motifs au sens de Max Weber), afin de pouvoir envisager dans un deuxième temps des *imputations causales* – l'explication dans les sciences sociales ne consistant pas à découvrir ou à mettre au jour des mécanismes inéluctables, mais bien à rendre intelligible un déroulement, voire un enchaînement de faits. On peut discuter de l'usage du terme de causalité ou d'explication causale à ce niveau (un point de vue wittgensteinien, relayé par Peter Winch [2009] s'agissant du registre des sciences sociales, s'en tiendrait sans doute à l'opposition des causes et des raisons, tandis que d'autres auteurs parleraient d'explications quasi-causales ou d'explications au sens faible<sup>5</sup>). Question de définition, dira-t-on. Quoi qu'il en soit, il convient de résister à l'idée reçue (ou trop facilement admise de façon non critique) selon laquelle les sciences sociales seraient vouées à rester cantonnées dans le registre

4. – À noter que Passeron utilise l'expression de savoir « empirico-rationnel » (2006 : 16, etc.).

5. – Pour une bonne synthèse sur ces questions, voir : VON WRIGHT (G.H.), *Expliquer & comprendre*, traduit de l'anglais, Paris, Ithaque, 2017 [1971].

du « comprendre », sans pouvoir prétendre accéder à une explication digne de ce nom. Qu'il suffise de rappeler que Max Weber, parfois sollicité comme caution dans le cadre d'une vision « scolaire » où l'on met en scène l'opposition entre une sociologie durkheimienne « explicative » et une sociologie webérienne « compréhensive », n'a eu de cesse d'affirmer qu'il s'agissait d'articuler la compréhension du sens et l'explication causale : « On appellera sociologie [...] une science qui veut comprendre l'action sociale en l'interprétant et par là l'expliquer causalement en son déroulement et en ses effets<sup>6</sup> ».

En tant que discipline empiriquement indexée ou ancrée, ayant pour objet des actions et des faits sociaux qui ne peuvent se comprendre et s'expliquer qu'en tenant compte de configurations de sens et de l'intentionnalité des agents, la sociologie se base sur l'observation (description de particularités) et l'inférence (ou raisonnement argumenté dans un espace logique, supposant un usage réglé de concepts, autorisant une certaine montée en généralité, à condition que les assertions demeurent contrôlables à la fois conceptuellement et empiriquement). Si les sciences sociales ont bien recours à des hypothèses qu'il s'agit de tester, c'est dans le cadre d'une démarche qui se rapporte à des situations concrètes et qui procède par études de cas circonstanciées (importance de la contextualisation et de l'exemplification), à partir de quoi il devient possible de mettre à l'épreuve des inférences et des analogies. En d'autres termes, les hypothèses des sciences sociales sont « faillibles » (à travers la vulnérabilité empirique des énoncés d'observation) sans être à proprement parler « réfutables » ou « falsifiables » au sens de Popper (Passeron

6.- Il s'agit de la première phrase des « Concepts fondamentaux de sociologie », dernier grand texte de Weber qui expose sa position sur cette question et qui figure en ouverture de *Économie et société* (J.-P. Grossein en a donné récemment une nouvelle traduction séparée : WEBER (M.), *Concepts fondamentaux de sociologie*, Paris, Gallimard, 2016). Curieusement, la deuxième partie de la proposition est régulièrement escamotée, alors même que Weber insiste tout au long de son texte sur cette idée directrice : la compréhension – par quoi il faut entendre la saisie du sens « visé subjectivement » par les acteurs individuels et sociaux, lequel est le plus souvent (re)construit conceptuellement par le sociologue à l'aide de la méthode idéal-typique, qui suppose donc un *travail conceptuel* – est un préalable à l'explication du « déroulement effectif de l'action » (2006 : 95, 101, 103, 116, etc.). En d'autres termes, l'explication dans les sciences sociales suppose nécessairement d'en passer par la compréhension du sens, ce que Durkheim lui-même admet dans sa « deuxième période », lorsqu'il en vient à concevoir le fait social sur le modèle de l'obligation ou de l'« autorité morale » (cf. p. ex. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, 1990 [1912] : 298 n2).

qualifie l'« espace assertorique » de la sociologie d'« espace non poppérien<sup>7</sup> »). Enfin, si les sciences sociales, nécessairement ancrées ou situées, n'ont d'autre choix que de partir du particulier ou du « donné empirique », il ne s'ensuit pas qu'elles soient condamnées à se spécialiser dans la description « hyper-située » de spécificités « locales ». On l'a dit, la montée en généralité est permise, à condition de bien contrôler les « jeux d'échelles<sup>8</sup> » et de parvenir à cerner et à décrire les « médiations » qui interviennent entre les différents niveaux. Entre « micro » et « macro », il n'y a sans doute pas de point d'Archimède, et de la même façon que les ressources conceptuelles s'agencent en théories variées, les méthodes des sciences sociales oscillent et se répartissent entre le pôle de l'enquête particularisante (étude sociologique ou historique de situations singulières ou de configurations uniques, appelées à ne pas se reproduire à l'identique) et le pôle de la formalisation abstraite (cf. linguistique et anthropologie structurales, sciences cognitives, modèles mathématiques et axiomatiques...). Ce dernier pôle constitue une limite, car si la voie de la quantification et de la modélisation lui est bien sûr ouverte jusqu'à un certain point, la sociologie ne s'accorde guère avec le formalisme pur, et l'interprétation des résultats des enquêtes quantitatives (données statistiques...) suppose de refaire le lien avec le langage naturel (ou « resémantisation » des données chiffrées)<sup>9</sup>. Si la tentation de la formalisation peut induire une perte de contenu sémantique, voire un décrochage à l'égard des contextes (avec leurs particularités), à l'inverse les descriptions intensives s'apparentant à des « tentatives d'épuisement d'un lieu » (pour reprendre l'expression de Perec), qui certes peuvent receler des qualités

7.– Une autre manière de le dire est que les sciences sociales n'ont pas accès à l'expérimentation au sens strict : d'une part, les situations de laboratoire (cf. p. ex. certaines recherches en psychologie sociale) ont pu être critiquées comme étant artificielles, biaisées ou « pseudo-objectives » ; et d'autre part, en contexte social « naturel », le sociologue ne saurait avoir une maîtrise des innombrables paramètres ou variables qui entrent en ligne de compte dans la définition et la détermination de situations complexes (par ailleurs, la comparaison comme substitut et succédané de l'expérimentation n'a pas fait ses preuves et n'est pas recevable d'un point de vue poppérien – rappelons que Popper avait conçu sa réflexion épistémologique en référence aux sciences hypothético-déductives, nomologiques et prédictives).

8.– Cf. REVEL (J.) (dir.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard-Seuil, 1996.

9.– Autrement dit, le raisonnement sociologique ne peut jamais être complètement coupé du langage « naturel », ou langage ordinaire des gens, indissociable d'un ensemble de pratiques formant ce que Wittgenstein appelle une forme de vie.

d'un point de vue ethnographique... ou littéraire, comportent le risque de s'enfouir dans le minuscule, le banal, voire le dérisoire, tout en renonçant à l'ambition d'articuler des enseignements à un niveau plus général.

On aura compris que cette caractérisation a minima d'un socle pour les disciplines empirico-analytiques des sciences sociales est donc parfaitement compatible avec la diversité des méthodes et des théories qui semble constitutive de la sociologie. Et dans le même temps, elle offre un garde-fou par rapport à deux écueils complémentaires : le premier, dont l'heure de gloire est sans doute révolue, est l'impérialisme théorique (ou volonté de concevoir une « suprême théorie » à visée synthétique voire totalisante, prétendant tout englober et avoir réponse à tout...<sup>10</sup>), tandis que le second, plus actuel, renvoie à l'anarchisme épistémologique<sup>11</sup>, à l'éclectisme et au relativisme (comme attitude théorique<sup>12</sup>). À l'heure où le champ sociologique est exposé à des menaces tant internes (guerre intestine entre écoles ou courants théoriques, tensions et déchirements, fractures et règlements de compte<sup>13</sup>...) qu'externes (offensives de disciplines ou de programmes de recherche ayant le vent en poupe et proposant une *renaturalisation du social*, par exemple sur le modèle des sciences cognitives et des neurosciences), il n'est pas négligeable, selon nous, de s'interroger sur la base scientifique des sciences sociales. Passeron, qui est un ancien associé de Bourdieu et qui se réclame désormais de l'influence de Max Weber, propose un modèle de connaissance que l'on peut qualifier de modeste (en regard des exigences épistémologiques des sciences de la nature<sup>14</sup>) et de robuste à la fois (si la sociologie peut paraître plus fragile que les disciplines « reines » des sciences naturelles, cela est lié à la nature de son objet ; cette précarité, qui se marque surtout au niveau des résultats

10.- Cf. le deuxième tiers du XX<sup>e</sup> siècle, avec la lutte pour l'hégémonie intellectuelle entre le marxisme, le fonctionnalisme et le structuralisme.

11.- Cf. le fameux « anything goes » de Feyerabend ou, de façon non moins extrémiste, la volonté de s'affranchir des contraintes méthodologiques au profit d'un intuitionnisme ou d'un occasionnalisme sans queue ni tête.

12.- À distinguer d'un relativisme sur le plan méthodologique (nous y reviendrons).

13.- Pour la dernière en date des querelles entre sociologues, voir le dossier de la revue *Le Débat*, « La sociologie au risque d'un dévoiement », 197 (novembre-décembre), 2017, dossier auquel renvoie une double page du journal *Le Monde*, vendredi 24 novembre 2017.

14.- Exigences qui peuvent nourrir, comme l'on sait, un sentiment de supériorité ou une certaine arrogance. Cf. la distinction éculée entre « sciences dures » et « sciences molles »...

– jamais définitifs, toujours instables et à réviser –, non seulement ne peut être retenue contre la sociologie, mais en outre elle signe la spécificité, voire la grandeur, ou du moins l'intérêt de ce projet de connaissance, à condition que l'on veuille bien porter attention aux conditions qui permettent d'assurer une base fiable à cette discipline scientifique).

D'aucuns pourraient avoir l'impression que la proposition de Passeron n'engage que lui, ou qu'il s'agit d'une voix parmi d'autres, voire d'une affirmation isolée, solitaire, idiosyncratique, au milieu d'un champ caractérisé par la fragmentation, la dispersion, pour ne pas dire la cacophonie. Nous ne partageons pas cette façon de voir. Des convergences significatives existent entre des auteurs importants occupant des positions différenciées dans le champ sociologique contemporain. Pour nous en tenir à l'espace francophone, et sans qu'il soit possible ici de dresser un état des lieux, on peut mentionner la trajectoire de deux autres sociologues ayant cheminé sur un axe allant de Bourdieu à Weber : Bernard Lahire (cf. *L'esprit sociologique*, 2005) et Nathalie Heinich (cf. *Des valeurs. Une approche sociologique*, 2017) – le premier revisitant et nuancant les concepts d'habitus et de champ, la seconde se distanciant plus radicalement de celui qui l'avait formée (en critiquant notamment la posture de la sociologie critique...). Un autre axe est susceptible de retenir l'attention, à savoir celui qui permet d'articuler la tradition de l'école française de sociologie (Durkheim et Mauss) avec la tradition de pensée issue de Wittgenstein : on pense ici aux travaux d'Alain Ehrenberg (cf. *La société du malaise*, 2012) et d'Irène Théry (*La distinction de sexe*, 2007)<sup>15</sup>. On peut signaler également des auteurs qui ont donné des lectures renouvelées de quelques « classiques » : Bruno Karsenti (cf. *L'homme total. Sociologie, anthropologie et philosophie chez Marcel Mauss*, 1997), Laurent Mucchielli (cf. *La découverte du social. Naissance de la sociologie en France*, 1998), ou encore Marc Joly (cf. *La révolution sociologique*, 2017). Non bien sûr que ces chercheurs soient d'accord sur tout (au contraire, ils peuvent être amenés à se disputer sur des aspects aussi importants que la définition de l'action, des règles et des institutions, sur la portée et les limites des

15.– Voir aussi, de ces deux auteurs, leur contribution à un dossier de la revue *Esprit* consacré à Vincent Descombes, ce dernier ayant joué un rôle de « passeur » en ce qui concerne la mise en contact de l'école de Durkheim et Mauss et de la pensée de Wittgenstein (cf. p. ex. *La denrée mentale*, 1995, et *Les institutions du sens*, 1996). Cf. THÉRY (I.), « L'esprit des institutions », *Esprit*, juillet 2005, p. 187-199 ; EHRENBURG (A.), « Agir de soi-même », *Esprit*, juillet 2005, p. 200-209.



concepts dispositionnels, sur la conception de la « neutralité axiologique », etc.). Il nous semble toutefois qu'ils ont en commun – en tenant compte de certaines nuances, et en faisant (si cela est possible) abstraction de certaines « susceptibilités d'écoles », renvoyant à une logique de champ<sup>16</sup>) –, de souscrire à cette définition a minima du modèle de connaissance des sciences sociales, ce socle que nous avons qualifié de modeste et de robuste (un terme que nous empruntons d'ailleurs à Lahire).

Retenons ce double enseignement provisoire : *primo*, il ne va pas de soi que nous devions tenir pour acquise la représentation d'un champ sociologique éclaté, et si cette vision paraît en phase avec un certain air du temps « postmoderne » (pour dire vite), il n'est pas sûr qu'elle permettra aux sciences sociales de tenir indéfiniment sur une position de plus en plus friable (notamment aux yeux d'autres disciplines) ; *secundo*, si c'est le souci de rendre plus fiable le modèle de connaissance des sciences sociales qui nous guide, alors ne conviendrait-il pas de ne pas confondre, voire de distinguer fermement entre un *pluralisme interprétatif et méthodologique* (sans doute inhérent au savoir sociologique) s'appuyant sur une base épistémique suffisamment consistante et cohérente, et d'autre part ces visions de facilité qui célèbrent de façon incantatoire la « multiplicité des paradigmes », en ayant préalablement sapé, « déconstruit » ou « liquidé » les principes et les ressources qui permettaient d'envisager un fondement rationnel pour les sciences sociales ? Nous rejoignons ici Passeron, lorsqu'il qualifie son approche de *déflationniste* (un terme qui sied à des auteurs tels que Weber et Wittgenstein), tout en précisant que son approche se démarque des perspectives anarchiques ou relativistes, purement destructives et en fin de compte largement rhétoriques et idéologiques. On ajoutera qu'il n'est pas avéré que la valorisation, au niveau des discours, de la diversité des « paradigmes » et du décloisonnement disciplinaire (ou hybridation, « indisciplinisme », etc.) aille de pair avec une pratique sérieuse du pluralisme interprétatif et méthodologique au niveau de la recherche effective<sup>17</sup>...

16.– D'où cette conséquence que l'« éthique de la discussion » est parfois déformée et parasitée par les enjeux découlant de la rivalité pour le pouvoir symbolique à l'intérieur du champ.

17.– Nous mettons le terme de « paradigme » entre guillemets, étant donné que son usage pour désigner les théories des sciences sociales pourrait relever d'un abus de langage. Pour rappel, Thomas Kuhn (1983) parle de paradigme dans le cadre d'une

## La critique en situation d'apprentissage

Ayant posé cet arrière-fond, nous pouvons à présent reprendre la question de la critique dans le cadre de l'enseignement de la sociologie et de l'anthropologie. Comment former à la critique ? Quelles compétences s'agit-il d'acquérir ? Et de quels attendus doit-on tenir compte dans la situation pédagogique ? Les étudiants en sciences sociales comprennent vite qu'ils doivent faire preuve d'« esprit critique », qu'ils doivent exercer une « vigilance critique » dans leur appropriation des textes et dans le traitement de résultats d'enquêtes, ou qu'ils ne doivent pas se contenter d'un compte-rendu « scolaire » de la lecture d'un auteur, etc. Mais à quoi correspond au juste cette injonction à « être critique » ? Pratiquement, on peut observer que, dès que les étudiants se lancent effectivement dans l'exercice de la critique, c'est souvent de manière sommaire, balbutiante, erratique ou au contraire trop rigide, sur base d'une connaissance et d'une compréhension insuffisante de l'objet qui est critiqué, de son contexte et de ses enjeux intellectuels. Ils procèdent souvent à des jugements de valeurs hâtifs et inappropriés. Ils opposent parfois fièrement leurs opinions personnelles à la pensée élaborée d'un auteur, caricaturée pour la circonstance. Ils énoncent des verdicts définitifs, du genre « Durkheim est holiste » ou « Marx est déterministe », comme si tout était dit, et la plupart du temps sans avoir rien lu de ces auteurs. Comment outiller les étudiants pour leur permettre d'exercer leur esprit critique ? Comment les former ou les initier à cette exigence, qui sera évaluée tout au long de leur parcours, et qui renvoie à une compétence fondamentale pour tout (apprenti) chercheur en sciences sociales<sup>18</sup> ?

La difficulté ne tient pas seulement à la « maladresse du débutant », qui fait bien sûr partie de la situation pédagogique. Sur base de notre expérience d'enseignement, on peut faire état de nouvelles attitudes

---

science qu'il qualifie de normalisée, c'est-à-dire d'une science qui se met d'accord sur un paradigme unitaire, entre deux révolutions scientifiques. Rien de tel en sociologie... Passeron évoque le risque que le concept (abusif ou métaphorique) de paradigme finisse par « avaler » celui de science (2006 : 52), la tolérance à l'égard de la multiplication des paradigmes (parfois autoproclamés, ou cultivés dans une petite niche à coup de citations entre membres d'un même réseau) pouvant passer pour être l'envers (à première vue sympathique) des attaques menées contre l'« esprit scientifique » au sens de Bachelard ou Bourdieu. Ne pourrait-on pas faire la même remarque à propos de la prolifération d'études spécialisées à l'anglo-saxonne (les X Studies), rognant de plus en plus l'assise d'une sociologie généraliste ?

18.— Voir : MARQUIS (N.), LENEL (E.) et VAN CAMPENHOUDT (L.) 2018.

apparues chez les étudiants. Bien sûr il s'agit d'être prudent dans notre diagnostic, et l'on fera prévaloir à cet égard un double principe de précaution : *primo*, il convient de tenir compte de la diversité, voire de l'hétérogénéité des attitudes (aussi bien au niveau inter-individuel – ou pluralité des points de vue – qu'au niveau intra-individuel – profils dissonants, coexistence d'opinions pouvant être en tension, enchevêtrées, voire incohérentes ou contradictoires<sup>19</sup>...) ; *secundo*, il faut aussi prêter attention au phénomène de la « désirabilité sociale » (ou biais consistant à se présenter sous un jour favorable à ses interlocuteurs – les avis des étudiants étant dès lors pour partie influencés par la représentation qu'ils se font des attentes du professeur et de l'institution...). Cela étant admis, on peut détecter des glissements ou des transformations qui ne manquent pas d'interpeller l'enseignant. Afin d'illustrer notre propos, nous ferons allusion à quelques cas de figure. Ainsi, dans le cadre d'un cours portant sur les méthodes quantitatives, le professeur introduit sa matière en visant à dédramatiser le rapport aux données chiffrées et en incitant les étudiants à adopter une attitude de circonspection mesurée à l'égard des résultats statistiques. L'exercice d'initiation à l'esprit critique consiste ici à faire prendre conscience du fait que les chiffres ne parlent jamais d'eux-mêmes (selon l'expression consacrée) et que ce qu'on leur fait dire renvoie certes aux « données », mais aussi pour partie à la responsabilité du chercheur dans la mise en forme et la présentation des résultats. Autre exemple : pour mettre l'eau à la bouche des futurs juristes, le cours d'introduction à la sociologie destiné aux étudiants de droit s'efforce de montrer qu'un intérêt des sciences sociales est d'étudier des institutions et des règles que l'on tient pour acquises voire nécessaires, en faisant apparaître qu'elles résultent de processus sociaux et historiques à la fois complexes et comportant une part de contingence – la cerise sur le gâteau étant que la sociologie peut appliquer ce schème de la « construction » aux pratiques scientifiques elles-mêmes... Jusqu'il y a peu, ces accroches ou ces provocations pédagogiques visaient en particulier à mettre en question ou à déstabiliser l'attitude du « bon élève », ou de l'étudiant « (trop) scolaire », que l'on pouvait caractériser par une forme de respect, voire de déférence à l'égard du savoir scientifique, mais aussi par le fait qu'il n'était pas encore instruit du

19. – Par exemple, des étudiants peuvent être à la fois relativistes et ethnocentristes (voire être ethnocentristes en prétendant être relativistes), ou endosser des visions héritées de l'évolutionnisme tout en étant anticolonialistes, etc.

potentiel critique de la sociologie ou des sciences sociales. Pour forcer le trait, on peut se rapporter au genre d'introduction ou d'initiation qui était adressé à ce profil d'étudiant il y a une ou deux générations, par exemple à travers l'ouvrage de Peter L. Berger, *Comprendre la sociologie* (1973) : il y était question de prendre conscience de la « dimension sociale » des comportements, de suggérer que les choses pourraient être « différentes de ce qu'elles paraissent », d'instiller un « art de la méfiance », d'aller voir « derrière les volets », d'éduquer à « l'esprit moderne ou [à] la conscience de la relativité », etc.

Aujourd'hui, ce genre de préceptes risque de tomber à plat (ce qui n'est pas en soi une mauvaise chose, car parmi les principes de Berger, plusieurs méritent discussion). Insensiblement, à l'issue d'un laps de temps qui se compte en années, on peut observer que ce qui pouvait passer pour « déstabilisateur » voire « subversif » (ou encore : « rupture avec les prénotions<sup>20</sup> »...) se retrouve au contraire de plus en plus en phase avec les représentations et les horizons d'attente d'un nombre croissant d'étudiants. Les coups de coude (*nudge*) pédagogiques rencontrent des individus déjà familiarisés avec des idées (prétendument) sociologiques, qui figurent désormais dans un réservoir de ressources de sens disponibles, et qui sont parfois mobilisées ou assénées de façon catégorique : « les statistiques, on peut de toute façon leur faire dire n'importe quoi » ; « on sait bien » que les savoirs sont « construits » et dès lors « relatifs » ; quant aux thèses de tel ou tel auteur, on peut aisément les disqualifier en dévoilant un positionnement particulier (appartenance de genre, de religion, de classe, voire de race) ou en renvoyant à un cadre spatio-temporel jugé obsolète. La « visée démystifiante » que Berger entendait promouvoir à travers une pratique sociologique « au seuil de l'irrespect », est désormais endossée par des individus tentés au passage de retourner l'« irrespect » contre la pratique scientifique elle-même. Mais est-ce cela la compétence critique attendue ? Dans un séminaire de lecture de textes anthropologiques, il est demandé aux étudiants de rédiger une note de problématisation. L'un d'eux propose comme question de départ : « La science ne serait-elle pas la sorcellerie des modernes ? » Outre que cette question ne satisfait pas à une série de critères précis, donnés sous la forme de consignes (la question doit

20. – Cf. BOURDIEU (P.), CHAMBOREDON (J.-C.), PASSERON (J.-C.), *Le métier de sociologue*, 1968.

être claire et ciblée, opérationnalisable, elle ne doit pas mobiliser des entités abstraites, elle doit s'inscrire dans un registre analytique et non spéculatif ou normatif, etc.), elle est symptomatique de l'attitude que nous tentons de cerner ici. En réponse à l'enseignant qui lui demande de préciser sa pensée, et d'alléguer des faits permettant d'envisager un début de problématisation, l'étudiant suggère que la science est un discours parmi d'autres<sup>21</sup>, qu'à ce titre elle peut être considérée comme une croyance, produisant des effets (performatifs) dès lors que l'on y croit (à l'instar de la magie ou de la sorcellerie, donc...)<sup>22</sup>. L'étudiant espère de cette façon rendre compte de l'« efficacité » de la science dans le « monde moderne », cette efficacité étant de son point de vue à combattre ou à contrebalancer, étant donné que « la science » est ici perçue unilatéralement comme une puissance néfaste et manipulatrice (cf. le pouvoir des experts, la collusion avec les intérêts des industries capitalistes, les périls écologiques, etc.). Nous avons donc affaire à une posture que l'on peut qualifier d'hypercritique, de relativiste et de dénonciatrice.

Comment l'enseignant peut-il reprendre la main ? Il est possible de situer son apport à un double niveau. Premièrement, il peut repartir de ce que l'intuition de l'étudiant a de valable, pour ensuite l'amener à articuler un questionnement dans le registre qui convient, en usant d'outils conceptuels appropriés. Ainsi conviendra-t-il qu'à un niveau élevé de généralité, il peut être pertinent – ou heuristiquement fécond – de rapprocher la science et la sorcellerie (qui peuvent présenter quelques traits similaires ou analogues sous l'angle des fonctions qu'elles remplissent et des usages auxquels elles donnent lieu dans leur contexte respectif, etc.). Mais dès que l'on observe les choses de plus près, on est surtout conduit à décrire et à analyser les spécificités de ces deux types d'activités (inscription dans des cadres sociaux différents, systèmes de crédibilité et modes de vérification distincts, etc.). L'enseignant attirera aussi l'attention de l'étudiant sur le fait que tout n'est pas « effets de pouvoir » dans le fonctionnement de la science,

21. – En semblant ignorer que « la science » est avant tout un ensemble d'activités organisées sous la forme d'un champ, avec des pratiques, des normes, des ressources, des contraintes, etc.

22. – Rappelons que le concept de performatif (ou dimension performative des actes de parole) n'a de sens que si l'on tient compte des « conditions de félicité », renvoyant à des cadres sociaux et institutionnels (cf. Austin, Bourdieu...). En l'absence de cette référence aux contextes institués, l'usage immodéré de la catégorie de performatif relève le plus souvent d'une forme d'illusionnisme.

de même qu'il convient de ne pas confondre les activités ordinaires des scientifiques (la vie de laboratoire, telle qu'elle a pu être investiguée par des historiens et des sociologues des sciences) et d'autre part les utilisations ou instrumentalisation qui sont faites des artefacts technoscientifiques en lien avec des enjeux et des intérêts propres à d'autres champs (l'économie, le politique, le militaire, la vie privée, la médecine et la santé, les communications, etc.). Deuxièmement, on peut compléter ces remarques (se rapportant à des opérations ou à des « gestes » typiques de la démarche sociologique) par une considération, voire une interpellation à un niveau « méta » : à un moment donné, la question n'est pas seulement de savoir si cela a du sens – dans quels termes et selon quelles conditions – de rapprocher la science et la sorcellerie (ou le raisonnement scientifique et la pensée magique) ; subsidiairement, on peut aussi se demander pour quelles raisons nous sommes (ou du moins certains parmi nous) apparemment de plus en plus enclins à confondre science et magie, ou à suggérer que celle-ci pourrait être rabattue sur celle-là... Après tout il ne va pas de soi que des étudiants en *sciences* sociales se rangent à cette façon de voir. Qu'est-ce que cela indique par rapport à un « esprit du temps » ? À partir de quel point une attitude hypercritique se retourne-t-elle en posture « irrationnaliste » (ou simplement inconsistante) ? En fonction de quelles trajectoires, positions et dispositions a-t-on intérêt à adopter ce genre de vision ou à investir ce type de posture ? Comment en rendre compte dans une perspective historique ou par rapport à des éléments de contexte contemporains ? (cf. les enjeux environnementaux induisant une méfiance à l'égard des sciences et des techniques, la « crise des grands récits de la modernité », les anticipations de la précarité et les nouvelles formes d'engagement et de radicalité, etc.).

Selon des attendus classiques, l'attitude critique dans le cadre de la démarche sociologique (ou plus largement scientifique) se caractérise par l'usage de la raison et de la discussion, par la prudence et la mesure. Elle est aussi génératrice d'un processus de défamiliarisation et d'un permanent inconfort, plutôt que d'acquis et de certitudes. En ce sens, l'attitude critique n'est ni donnée ni innée : elle est conditionnelle et processuelle. Lorsqu'un praticien des sciences sociales adopte une attitude critique, cela suppose d'abord qu'il se soit doté des ressources intellectuelles (outils conceptuels, raisonnements...) mais aussi méthodologiques (instruments de récolte de l'information...), ensuite qu'il

respecte les règles et les critères du champ (conventions et mises à l'épreuve, modes d'administration de la preuve...), et enfin qu'il fasse preuve de certaines qualités morales (honnêteté, intégrité, refus de l'imposition des valeurs<sup>23</sup>...). L'attitude critique est processuelle en raison du fait qu'elle repose sur l'échange entre pairs, mais aussi dans le sens où les critères du cadre conventionnel dans lequel elle s'inscrit doivent faire l'objet d'un apprentissage. Or, dans la « société des individus » (Elias), que l'on peut décrire sommairement comme étant « postdisciplinaire » et recourant à des formes d'« autocontrôle », les étudiants arrivent à l'université en ayant été moins *formés qu'incités à la critique*. Pour le dire autrement, dans la société de l'« autonomie comme condition » (Ehrenberg), les individus sont *supposés* être « critiques » et « réflexifs » – ce qui ne veut pas dire qu'ils le sont effectivement, étant donné que nous parlons ici d'un attendu social ; or, les sociologues ne peuvent ignorer qu'il peut exister des écarts plus ou moins importants entre les normes et les pratiques ou attitudes individuelles. Dans ce nouveau contexte, les attentes des enseignants, se référant à des éléments qui ne sont pas toujours rendus explicites ou qui sont considérés comme étant de l'ordre du sous-entendu (ou du tenu pour acquis), se heurtent régulièrement à l'univers de représentations des étudiants, où le terme de critique renvoie à des choses qui peuvent être en décalage par rapport au cadre scientifique. Schématiquement et ordinairement, pour bon nombre d'étudiants, faire montre d'esprit critique signifie notamment : exprimer un avis personnel, se méfier

23. – Isabelle Kalinowski propose de traduire *Wertfreiheit* par « non-imposition de valeurs » (cf. WEBER [M.], *La science, profession & vocation*, 2005). Il s'agit moins, pour le chercheur, de se garder ou de s'interdire d'émettre des jugements de valeurs *en toutes circonstances* – comme si le scientifique était tenu de rester dans sa « tour d'ivoire », métaphore évoquant une science « purifiée », à l'écart de l'écume et des vagues de la vie sociale. Il s'agit plutôt de ne pas confondre les rôles du savant et du politique, de ne pas entremêler les registres, de ne pas jouer sur les deux tableaux en même temps. D'ailleurs, la non-imposition de valeurs suppose que le savant soit intègre, c'est-à-dire qu'il soit *convaincu* de l'intérêt de pratiquer une science rigoureuse et méthodologiquement contrôlée (nous retrouvons ici la notion de « vocation » qui sous-tend l'éthos et les activités professionnelles du chercheur – ce que Bourdieu appelait la *libido sciendi*, ou le désir de connaître, en lien avec l'*illusio*, ou la norme fondamentale du champ scientifique...) – ce qui est bien éloigné d'une pure « neutralité » désincarnée et abstraite. Autrement dit, le chercheur ou le savant doit s'abstenir d'utiliser son autorité scientifique dans le but de suggérer ou d'imposer des valeurs à son auditoire, en particulier si celui-ci est composé d'étudiants qui ne disposent pas de l'outillage nécessaire pour cerner le statut de son propos (voir Kalinowski, in Weber, 2005 : 105 sq., 209 sq.).



des évidences reçues et des discours ambiants (ne pas se laisser conter, ne pas être dupe...), dénoncer des injustices, démasquer des formes de pouvoir ou de domination, se méfier des autorités et de leurs relais ou porte-paroles, suspecter des manipulations et des mensonges (*fake news*, *intox*, discours officiels...), etc. Deux traits ressortent de cette liste : d'une part, l'expressivisme ou l'argument du vécu (les étudiants ont été encouragés, notamment pendant leurs études secondaires, à « donner leur avis », à faire part de leurs « expériences personnelles », et cela dans une tolérance à l'égard de toutes les expressions de soi renvoyant à des options de vie diversifiées, sur un plan culturel et moral<sup>24</sup>) ; et d'autre part, un soupçon diffus envers une série de notions qui sont censées représenter l'ordre établi ou un principe de domination (cf. la défiance à l'égard des institutions, l'attitude « antisystème », la « rage contre la raison<sup>25</sup> » – souvent assimilée à la raison « calculatrice », instrumentale ou stratégique, se déployant à travers les sciences, les techniques, les modèles de gestion ou de management, etc.).

Certaines de ces caractéristiques sont repérables, de façon exacerbée, dans des attitudes problématiques qui constituent des cas limites : on songe à ces situations où l'enseignant se retrouve confronté à des étudiants qui défendent des visions complotistes, négationnistes, créationnistes... Prenons le cas des « platistes » – ainsi que se désignent ceux qui prétendent démontrer « rationnellement » que la terre est plate (contrairement à ce que l'on nous aurait fait croire depuis Galilée...) –, qui représentent une des variantes d'un

24.- À cet égard, notons l'étonnement de certains étudiants quand on leur présente les typologies des modes d'action et de rationalité (à partir d'auteurs tels que Weber, Habermas, Thévenot...). Cet exercice, outre qu'il vise à transmettre des ressources conceptuelles de base de la théorisation sociologique, a aussi pour objectif de faire comprendre aux étudiants qu'il existe une rationalité pratique (Kant, Habermas), et que Weber a élaboré un concept de rationalité sur le plan des valeurs (cf. l'action rationnelle en valeurs, mais aussi la rationalisation éthique et les conduites méthodiques de vie, notamment dans le cadre des « éthiques économiques des religions mondiales »...). Le moins que l'on puisse dire, c'est que la relation pédagogique suppose ici de remettre en question certaines visions qui ont cours à propos de la raison (le plus souvent conçue exclusivement selon le modèle étroit de la raison instrumentale ou stratégique) et des valeurs (considérées comme non justiciables d'un discours allant au-delà de la diversité et du relativisme).

25.- Ian Hacking rappelle que cette attitude, accompagnant comme son ombre ce qu'il appelle le « constructionnisme », est en partie une conséquence ou une retombée de la Deuxième Guerre mondiale. Cf. HACKING (I.), *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?*, 2001 [1999].



complotisme qui semble se diffuser de manière « virale<sup>26</sup> ». Ayant assisté à une tentative de démarchage d'un tenant de cette vision, il nous est apparu que les principaux procédés rhétoriques qui étaient utilisés afin de convaincre l'interlocuteur étaient les suivants : l'attestation par le vécu (« quelle expérience personnelle avez-vous par rapport à cette question ? », « avez-vous déjà été dans l'espace pour constater par vous-même ? »...), le doute hyperbolique (exploitation de toutes les failles imaginables, sur tous les segments possibles, en vue de tester les limites du raisonnement scientifique « officiel », voire de le prendre en défaut...), et enfin une obsession vérificationniste (ou en d'autres termes une non vulnérabilité aux contre-arguments : dès qu'une justification est alléguée sur un point précis, le platiste passe imperturbablement à un autre point qui lui semble problématique, en restant imperméable par rapport à la trame d'arguments qui se tisse contre lui<sup>27</sup>...). Ajoutons que l'on a affaire à un mode de raisonnement téléologique (il s'agit de démontrer ce que l'on a posé au départ, à savoir que l'« on nous ment »...), qui pour parvenir à ses fins fait feu de tout bois (la capacité à attribuer du sens au moindre « indice », dans une visée potentiellement totalisatrice, relevant d'une disposition idéologique – voire mythique ? – qui prétend ici se vêtir d'un habillage scientifique). Cette disposition d'esprit alimente le doute sur le plan intellectuel, tout en désagrégeant la confiance de base sans laquelle on peut difficilement concevoir une forme de vie sociale (car il faudrait que l'ensemble de la communauté scientifique, mais aussi les pilotes d'avions, ou encore les astronautes de différents pays, etc., soient tous « de mèche » avec les officiels, se rendant complices du mensonge institutionnel...). Bref, cette vision peut non seulement être démontée d'un point de vue théorique et méthodologique (absence de rigueur, appuis friables, construction bancal, évitement de l'épreuve...), mais elle peut en outre être considérée, d'un point de vue pragmatique, comme étant non plausible ou irréaliste socialement parlant. Ceci dit, on aurait tort de sourire à l'évocation de ce cas, bien qu'il puisse passer à première vue pour excentrique et insignifiant. Non seulement des cas de ce genre sont de moins en moins rares, mais en outre la structure

26.– Ce qui attire l'attention sur le rôle joué par les technologies numériques (internet, réseaux sociaux...), une question que nous devons laisser de côté ici.

27.– Ou s'il se sent « coincé », il essaiera de s'en tirer en traitant par exemple la position adverse de « dogmatisme » (par un nouveau procédé rhétorique de disqualification).

de pensée ici à l'œuvre est analogue à celle qui aboutit à des extrémités telles que le négationnisme... Surtout, à travers cette figure, on peut observer à l'état amplifié une tendance qui peut prendre une tournure beaucoup plus banale à travers les prises de position expressivistes et hypercritiques.

D'une certaine façon, on se retrouve dans une situation à fronts renversés, puisque des étudiants autrefois dociles et timorés (cf. l'« hypercorrection » et la « bonne volonté culturelle » décrites par Bourdieu [1979]) donnent à présent libre cours à des impulsions critiques non cadrées (et parfois « sauvages »), tandis que certains enseignants qui étaient disposés à donner des coups de coude pédagogiques afin d'encourager l'esprit critique, se surprennent désormais à freiner des quatre fers sur une pente déconstructiviste ou relativiste qui leur paraît mener à une impasse, tout en courant le risque de se voir taxer de positivisme ou de conservatisme... À vrai dire, en fonction de leurs orientations théoriques ou épistémologiques, certains enseignants se réjouiront de cette situation et y verront le signe d'une réflexivité accrue<sup>28</sup> de la part d'étudiants capables de ne pas prendre pour argent comptant les savoirs enseignés, et désireux de « devenir les acteurs de leur formation » – alors que d'autres s'inquiéteront des conséquences du glissement d'une attitude de circonspection mesurée à celle d'une méfiance aveugle, d'un processus de contextualisation des savoirs à la disqualification de ceux-ci par leur situation, d'un relativisme méthodologique à un relativisme intégral, contribuant à mettre en cause l'idée même que les fondements rationnels des sciences humaines et sociales confèreraient à celles-ci certaines spécificités – comme par exemple le fait d'organiser la discussion et la réfutation sur base de critères communément acceptés – qui les rendent inassimilables à d'autres formes de discours, tels que la croyance, l'intuition ou l'inspiration, la relation de sa propre expérience vécue, etc.

C'est ici que nous pouvons refaire le lien avec la première section de notre contribution, étant entendu que les différents rapports à la critique dans le cadre de l'activité d'enseignement ne sont pas indépendants des façons de concevoir le modèle de connaissance des sciences sociales. L'objectif poursuivi dans cet article n'est toutefois pas de privilégier une position théorique particulière par rapport à une autre. À l'intérieur du périmètre que nous avons esquissé ci-dessus

28. – Étrange idée que celle d'un progrès de la réflexivité...

– suffisamment large pour favoriser le pluralisme interprétatif et méthodologique, et ne cédant rien sur les exigences qui sont à la base de l'esprit scientifique –, il nous semble possible d'énoncer la double proposition suivante : d'une part, le modèle de connaissance que l'on peut qualifier de modeste et robuste est davantage en affinité avec un usage sobre et contrôlé de la critique ; et d'autre part, si les débats théoriques ont leur intérêt et leur dignité, ils contribuent aussi à tendre une série de pièges, auxquels il est possible d'échapper pour partie en faisant de l'enseignement des fondements rationnels des sciences humaines et sociales une question avant tout d'ordre méthodologique. Admettre cela conduirait dès lors à déplacer l'enjeu de la critique sur le plan de l'acquisition de compétences pratiques mobilisables dans le cadre de la recherche concrète, en s'efforçant de l'extraire, autant que faire se peut, de la gangue des considérations idéologiques, voire des débats théoriques lorsque ceux-ci deviennent trop « scolastiques »...

### **La critique comme compétence méthodologique**

Dans la section précédente, nous avons vu que la situation pédagogique pouvait générer des frustrations de part et d'autre : tant du côté des étudiants, qui se rendent compte que leurs manières spontanées de « critiquer » ne cadrent pas forcément avec les attentes universitaires – ou avec les critères d'une démarche scientifique rigoureuse –, que du côté des enseignants, qui constatent que les étudiants sont peu formés à la critique, sans d'ailleurs toujours très bien savoir eux-mêmes comment transmettre les clés permettant d'accéder à un usage plus approprié et plus pertinent de cette compétence dont l'importance est constamment rappelée, tout en étant maintenue dans un registre largement implicite. Si l'on veut aller de l'avant, il convient de clarifier le statut et la portée de la critique, tout en explicitant les opérations qui sous-tendent son exercice. Ces deux tâches supposent de se situer par rapport à certains attendus sociaux (et en particulier celui qui amène à supposer que la critique relèverait d'une capacité prédonnée aux individus), mais aussi de tenir compte de l'état du débat dans le champ sociologique (notamment à propos de la sociologie critique et de la rupture épistémologique...).

Pour celles et ceux qui entrent dans le champ scientifique, il peut s'avérer malaisé de s'y retrouver entre des éléments de langage dans lesquels ils ont préalablement baigné qui postulent que la critique est

la chose du monde la mieux partagée (chacun se voyant reconnaître *a priori* une aptitude à exprimer un ressenti ou un accord/désaccord, à se montrer méfiant, etc.) et les propositions qui rappellent que la critique est une tâche exigeante, ardue, supposant travail et respect de règles, voire une forme d'ascèse ou une discipline de l'esprit. L'enseignant en vient à se demander si l'un des principaux obstacles à la critique ne serait pas à chercher dans la prétention à l'être déjà. Il ne s'agit certes pas de se lamenter par rapport au recul de la figure du « bon élève » (lequel était davantage révérencieux et circonspect...). Nulle nostalgie à cet égard, d'autant que la crise de la « bonne volonté culturelle » (Bourdieu), à l'œuvre dans ce registre-là également, est porteuse de nouveaux enjeux qui représentent un formidable défi d'un point de vue pédagogique (élargissement du public étudiant, avec de nouveaux profils sociaux et culturels, des modifications de l'horizon des attentes, etc.). Reste que l'on est amené à pointer un hiatus entre le modèle qui prévaut d'individus supposés être critiques, et la situation prosaïque d'étudiants peu outillés dès lors qu'il s'agit de pratiquer la critique selon les normes en vigueur dans le registre scientifique. Ce décalage permet en outre de comprendre certaines réactions d'incompréhension et de découragement, de même qu'il rend compte d'un phénomène que l'on peut qualifier de baisse de rendement de l'attitude critique « classique » (humble et prudente, s'en tenant aux règles conventionnelles du champ, etc.), dont l'envers est la séduction représentée par une critique s'affranchissant du cadre méthodologique, et s'apparentant dès lors à une critique « de sens commun ». Le malentendu est maximal lorsque cette critique se retourne contre l'esprit de la démarche scientifique. Il est dès lors indispensable de rappeler en quoi consiste la critique dans le cadre des sciences sociales.

En quel sens faut-il entendre la critique lorsque l'on pose qu'elle est inhérente au regard sociologique (ou que toute « bonne » sociologie suppose une dimension critique) ? Manifestement, la composante critique à laquelle on se réfère ici ne consiste pas à défendre un positionnement moral ou politique, ni à manifester une simple indignation à l'égard des inégalités ou des dominations. Elle renvoie plutôt aux deux aspects suivants : d'une part, à une attitude générale qui consiste à mettre en question des évidences reçues, ou à « dénaturaliser » le social, et d'autre part à des qualités de rigueur, de précision et d'honnêteté qui sont requises dans l'effectuation des différentes étapes de la

démarche sociologique. Parler de la distinction entre « critique scientifique » (pour le deuxième aspect) et de « critique idéologique » (pour le premier) nous paraît à la fois trop vague et trop polémique (dans la mesure où ces catégories servent souvent à caricaturer et à délégitimer la position adverse, qualifiée soit de sociologie « positiviste » ou « scientiste », soit de sociologie « militante » ou « moraliste »). En revanche, la distinction entre une *critique méthodologique* et une *critique théorique* nous paraît nettement plus précise et opératoire<sup>29</sup>. Le chercheur en sciences sociales peut certes contribuer à porter au jour des faits ou des logiques qui bousculent les idées reçues, qui dérangent certains agendas politiques, ou qui font bouger les lignes socialement parlant. Mais la crédibilité de sa parole dépendra des assurances prises au niveau méthodologique. À l'inverse, la critique théorique, énoncée d'un point de vue de survol (ou surplombant – on peut ici renvoyer à l'étymologie de *theoria* : contemplation), pourra facilement être déconsidérée, en dehors du cercle des convaincus, en tant que critique « idéologique » ou « militante » (un reproche parfois adressé à la « sociologie critique »...).

Un enjeu crucial, sur le plan pédagogique, est de pouvoir tenir sur la distinction entre registre analytique et registre normatif (cf. évaluations axiologiques, jugements de valeurs...). Si cette question reste au cœur du dispositif méthodologique, c'est pour la raison évidente que les préjugés ou les représentations déformées n'ont pas disparu comme par enchantement (c'est un parallogisme d'inférer à partir de l'individu supposé être critique – ce qui renvoie, insistons-y de nouveau, à un attendu social – une plus grande réflexivité, voire une évaporation des prénotions ; aussi, le passage de la « sociologie critique » à une « sociologie de l'individu critique<sup>30</sup> » ne devrait pas dispenser de maintenir un regard critique, ou tout du moins de doter cet individu en apprentissage de ressources et de compétences critiques appropriées dans le cadre de la démarche sociologique). C'est notamment à ce niveau que les attaques contre l'esprit scientifique sont les plus préjudiciables, dans la mesure où elles laissent démuni face à la sociologie spontanée et aux

29.– Une autre distinction éclairante, que nous ne pouvons aborder dans le cadre de cet article, est celle proposée par Luc Boltanski et Ève Chiapello (1999) entre « critique sociale » et « critique artiste » (ou « critique culturelle ») – ces deux types de critiques étant à ranger selon nous dans le registre des critiques théoriques.

30.– Pour reprendre le mot d'ordre énoncé par Luc Boltanski au début des années 1990.

prénotions<sup>31</sup>. Pour autant, il ne s'agit pas de négliger les débats autour du caractère incertain de la séparation entre les faits et les valeurs, ou des conséquences problématiques du modèle de la coupure épistémologique (cf. Bachelard, Bourdieu...), auquel on associe généralement le geste de « rompre avec les prénotions ». Aborder ces questions d'un point de vue méthodologique change la donne. Pour le dire succinctement, on peut à la fois tirer les leçons d'approches telles que la phénoménologie sociale, l'ethnométhodologie, la philosophie du langage ordinaire, la sociologie pragmatique, etc., en admettant que le sociologue n'a pas accès à d'autres ressources de sens et à d'autres compétences que celles qui sont *par principe* accessibles « aux acteurs eux-mêmes », tout en rappelant que, selon les positions et les intérêts qui sont les leurs, les différents participants à la vie sociale que sont les acteurs et les chercheurs *ne vont pas faire le même usage* de ces ressources et compétences. Autrement dit, on peut être instruit à la lecture d'auteurs tels que Dewey, Schütz, Wittgenstein, Garfinkel, Giddens ou Habermas, et dès lors refuser théoriquement de conférer au sociologue une position privilégiée d'observateur et d'interprète (ou refus de l'attitude théorique, qu'elle procède de l'*epochè* de Husserl ou de la rupture épistémologique mise en avant par une certaine sociologie critique, prétendant dans un cas comme dans l'autre accéder à un lieu utopique occupé par un observateur impartial et désintéressé...), tout en maintenant méthodologiquement – voire stratégiquement, à des fins pédagogiques – une distinction entre *point de vue profane* et *point de vue savant*, dans la mesure où l'on n'a pas le même intérêt ni la même disposition à la critique dans ces deux situations. On notera que l'ignorance de ce fait conduit parfois à commettre un curieux contresens, au nom de la réhabilitation des savoirs ordinaires et dans le prolongement du rejet de la rupture épistémologique, en faisant passer la charge de la critique des chercheurs aux acteurs eux-mêmes – sorte de populisme épistémologique qui revient à parer les individus ordinaires des atours que l'on a enlevé au sociologue, en oubliant que le savoir ordinaire est avant tout un savoir *pratique*, qui s'exerce en situation, et qui est le

31. – À cet égard, on nous permettra d'émettre quelques doutes à propos des dispositifs méthodologiques s'adressant à des étudiants primo-arrivants et prenant l'option de les inviter à exprimer leurs expériences vécues face à un savoir scientifique présenté comme étant toujours situé, et donc relatif (d'un côté on célèbre les expressions de soi, de l'autre on prend le risque d'entretenir le trouble autour du modèle de connaissance des sciences sociales, voire de le disqualifier *a priori*).

plus souvent réticent à payer le prix d'une attitude théorique ou d'une montée en généralité, voire qui n'est pas équipé pour assurer méthodologiquement une « enquête » au sens des sciences sociales (ce qui suppose de suivre des règles renvoyant à un « jeu de langage » et à des médiations institutionnelles particulières, définitoires de ce que l'on appelle champ scientifique...). En fin de compte, si nous devons exprimer de façon suggestive notre position sur ces questions, nous pourrions dire que nous trouvons tout aussi insatisfaisant de maintenir telle quelle la rupture épistémologique (parfois jugée positiviste et dépassée) que de lui donner purement et simplement son congé (au nom d'une vision relativiste ou déconstructiviste). Si l'on fait un pas de côté par rapport à cette opposition qui semble s'imposer, n'est-il pas envisageable de requalifier cette opération de *rupture méthodologique*, de manière à pouvoir continuer à travailler sur la distinction entre énoncés analytiques et énoncés normatifs ?

Pour terminer, nous ferons trois remarques à propos du cadre dans lequel on peut concevoir les opérations de la critique<sup>32</sup>. *Premièrement*, l'apprentissage de la critique comme compétence méthodologique suppose de s'initier aux normes et aux pratiques d'un champ social particulier (à savoir celui de la recherche en sciences sociales). L'exercice demandé aux étudiants comporte des *règles* qui ne peuvent être comprises qu'en donnant accès au *cadre conventionnel* à l'intérieur duquel se conçoit la critique entendue en un sens méthodologique. À la limite, d'un point de vue pédagogique, la critique gagne à être présentée comme un exercice de style qui s'inscrit dans un genre particulier. Prenons une image : si des individus participent à un atelier d'écriture – par exemple « comment écrire un roman policier » ? –, ils accepteront d'intégrer une série de règles et de conventions qui distinguent le roman policier d'autres types de productions littéraires. De la même façon, il nous paraît opportun de faire apparaître ces dimensions conventionnelles qui sont caractéristiques et constitutives de la critique dans le cadre de la démarche en sciences sociales. C'est

32. – Dans les limites de ce chapitre, il ne nous est pas possible de présenter les différentes opérations de la critique. Nous renvoyons sur ce point à l'ouvrage déjà cité de Marquis, Lenel, Van Campenhoudt 2018, qui développe une série d'opérations principalement au niveau de la lecture de textes. De la première lecture flottante à l'évaluation des apports, limites et ouvertures, en passant par les opérations externes (repérer le registre, le statut, le contexte) et internes (repérer l'objet et la trame de l'argumentation), il s'agit de détailler et de pratiquer ces étapes, afin que celles-ci perdent, aux yeux des étudiantes, leur caractère de « boîte noire ».



de cette façon que l'on pourra favoriser l'acquisition de pratiques qui ne sont nullement au départ des performances « spontanées » ou « innées », abstraites ou décontextualisées... *Deuxièmement*, il importe d'inclure dans le processus d'apprentissage la pratique de la discussion ou du débat, en amenant les étudiants à se rendre compte que la discussion critique, dans un registre scientifique ou universitaire, est autre chose qu'une expression subjective (« c'est mon avis et je le partage ») ou qu'une conversation visant le coup d'éclat (comme cela est souvent le cas à travers la communication médiatique ou numérique). La discussion critique requiert une attitude ouverte et dialogique, et suppose d'entrer dans un espace d'interlocution (ou espace argumentatif) qui est déjà constitué et balisé. Qu'on le veuille ou non, la plupart des positions qui peuvent être adoptées, ou des ressources discursives qui peuvent être mobilisées, nous précèdent. L'exercice consiste dès lors à clarifier et à élaborer de façon argumentée sa position de départ, ce qui implique de se situer par rapport à d'autres positions et de les comprendre.

Enfin, *troisièmement*, si l'approche méthodologique et conventionnaliste de la critique que nous préconisons ne revient pas à trancher entre des options théoriques particulières, elle suppose néanmoins de s'inscrire dans un périmètre qui donne la possibilité d'évaluer les avantages et les inconvénients de cette approche comparativement à d'autres. La démarche que nous défendons revendique un fondement rationnel, dans une optique que l'on peut qualifier de déflationniste, de pragmatique et de non fondationnelle. Certes, il sera toujours possible de la presser d'avouer qu'elle n'a pas tout dit sous l'angle de la justification théorico-épistémologique. Mais précisément, cette approche qui se veut sobre et réaliste (au sens sociologique et au sens anglo-saxon de *realistic*<sup>33</sup>) prend pour une qualité d'éviter les surenchères théoriques, voire les rechutes métaphysiques s'accompagnant de confusions conceptuelles ou logiques<sup>34</sup>. Elle se satisfait d'un relativisme méthodologique, entendu comme aptitude à faire varier les

33.- Terme qui ne suppose pas d'engager une conception ontologique du réalisme conçu à partir d'une conception de la vérité comme correspondance. (Sur la distinction entre *realist* et *realistic*, voir : Laugier 1999.)

34.- Voir par exemple les interpellations d'étudiants qui seraient tentés d'opposer au sociologue qu'il n'est pas capable de démontrer que nous ne vivons pas dans un univers « à la Matrix » – ou, de façon beaucoup plus courante, les attributions spéculatives (et grammaticalement incorrectes) d'agentivité ou d'intentionnalité à des entités qui ne sont pas supposées être caractérisées par ce genre d'attributs, etc.



points de vue et à prendre en compte la dimension relationnelle et processuelle du social, sans s'engluer dans les sables mouvants d'un relativisme théorique (ou intégral). Et si elle n'est pas indifférente au phénomène des rendements décroissants de la critique contrôlée méthodologiquement et conceptuellement, elle se dit que la meilleure parade est de travailler patiemment et de faire le dos rond, rien n'obligeant le sociologue à être une *fashion victim*...

## Bibliographie

- Berger (P. L.), *Comprendre la sociologie*, traduit de l'anglais, Paris, Resma, 1973 [1963].
- Boltanski (L.), Chiapello (È.), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.
- Bourdieu (P.), Chamboredon (J.-C.), Passeron (J.-C.), *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton, 1968 (1<sup>re</sup> éd.).
- Bourdieu (P.), *La distinction*, Paris, Minuit, 1979.
- Delchambre (J.-P.), Marquis (N.), « Les modes d'existence expliqués aux modernes, ou le monde pluriel selon Bruno Latour », *SociologieS* [En ligne], mis en ligne le 19 novembre 2013.
- Descombes (V.), *La denrée mentale*, Paris, Minuit, 1995.
- Descombes (V.), *Les institutions du sens*, Paris, Minuit, 1996.
- Durkheim (É.), *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF, 1990 [1912].
- Ehrenberg (A.), « Agir de soi-même », *Esprit*, juillet 2005, p. 200-209.
- Ehrenberg (A.), *La société du malaise*, Paris, Odile Jacob, 2012.
- Haag (P.), Lemieux (C.) (dir.), *Faire des sciences sociales – Critiquer*, Paris, École des hautes études en sciences sociales, 2012.
- Hacking (I.), *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?*, traduit de l'anglais, Paris, La Découverte, 2001 [1999].
- Heinich (N.), *Des valeurs. Une approche sociologique*, Paris, Gallimard, 2017.
- Joly (M.), *La révolution sociologique. De la naissance d'un régime de pensée scientifique à la crise de la philosophie (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)*, Paris, La Découverte, 2017.

---

(Pour une critique de quelques dérives à partir de Bruno Latour, voir : Delchambre, Marquis 2013).

- Kalinowski (I.), « Leçons wébériennes sur la science et la propagande », in *La science, profession & vocation*, sous la direction de Weber (M.), Marseille, Agone, 2005, p. 61-273.
- Karsenti (B.), *L'homme total. Sociologie, anthropologie et philosophie chez Marcel Mauss*, Paris, PUF, 1997.
- Kuhn (T. S.), *La structure des révolutions scientifiques*, traduit de l'anglais, Paris, Flammarion, 1983 [1962].
- Lahire (B.), *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2007 [2005].
- Laugier (S.), *Du réel à l'ordinaire. Quelle philosophie du langage aujourd'hui ?*, Paris, Vrin, 1999.
- Marquis (N.), Lenel (E.) et Van Campenhoudt (L.), *Pratiques de la lecture critique en sciences humaines et sociales*, Paris, Dunod, 2018.
- Mucchielli (L.), *La découverte du social. Naissance de la sociologie en France*, Paris, La Découverte, 1998.
- Passeron (J.-C.), *Le raisonnement sociologique. Un espace non poppérien de l'argumentation*, Paris, Albin Michel, 2006 [1990].
- Revel (J.) (dir.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard-Seuil, 1996.
- Théry (I.), « L'esprit des institutions », *Esprit*, juillet 2005, p. 187-199.
- Théry (I.), *La distinction de sexe. Une nouvelle approche de l'égalité*, Paris, Odile Jacob, 2007.
- von Wright (G. H.), *Expliquer & comprendre*, traduit de l'anglais, Paris, Ithaque, 2017 [1971].
- Weber (M.), *La science, profession & vocation*, Marseille, Agone, 2005.
- Weber (M.), *Concepts fondamentaux de sociologie*, traduit de l'allemand, Paris, Gallimard, 2016.
- Winch (P.), *L'idée d'une science sociale et sa relation à la philosophie*, traduit de l'anglais, Paris, Gallimard, 2009 [1958].

## Raisonner en sciences humaines

Valérie Aucouturier, Laurent Van Eynde (dir.)

### Disponible en version papier

sur le site des Presses universitaires du Septentrion

Livre broché – ISBN 978-2-7574-4190-9 : 19 €

Lot papier + numérique – ISBN 978-2-7574-4214-2 : 22 €

### Retrouvez-nous

sur [www.septentrion.com](http://www.septentrion.com)

sur notre page [Facebook](#)



**Ouvrage composé par**  
François Degrave

**Ouvrage réalisé avec**  
La chaîne d'édition XML-TEI Métopes  
Méthodes et outils pour l'édition structurée  
*avec la/les police(s) : Garamond Premier Pro*

**Dépôt légal**  
février 2026

**2 284<sup>e</sup> volume édité par**  
les Presses universitaires du Septentrion  
59654 Villeneuve d'Ascq – France