


Nicolas Marquis  
Emmanuelle Lenel  
Luc Van Campenhoudt

Pratique de la  
lecture critique  
en sciences  
humaines  
et sociales

DUNOD

Maquette de couverture :  
Atelier Didier Thimonier

Maquette intérieure :  
[www.atelier-du-livre.fr](http://www.atelier-du-livre.fr)  
(Caroline Joubert)

<p>Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1<sup>er</sup> juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements</p>	 <p><b>DANGER</b> LE PHOTOCOPIAGE TUE LE LIVRE</p>	<p>d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).</p>
--	--	---

© Dunod, 2018  
11 rue Paul Bert - 92240 Malakoff  
ISBN 978-2-10-077679-5

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2<sup>o</sup> et 3<sup>o</sup> a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

# Table des matières

<i>Introduction</i> .....	5
1. Penser critique .....	7
2. La critique dans le contexte actuel .....	9
3. Les multiples sens de la critique .....	11
4. Une porte d'entrée : la lecture critique de texte .....	14
5. Un parcours pédagogique et accompagné .....	16
6. Quelques précautions pédagogiques .....	17
7. Structure de l'ouvrage .....	19
8. Comment faire usage de ce livre ? .....	21
<i>Remerciements</i> .....	22
<b>Chapitre 1 – LES BASES DE L'ATTITUDE CRITIQUE</b> <b>EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES</b> .....	23
1. De la critique de sens commun à l'attitude critique en sciences humaines et sociales .....	26
2. Entrer dans le jeu des intérêts scientifiques .....	36
3. Entrer dans un système de relations .....	45
Conclusion .....	50
<b>Chapitre 2 – QUELQUES MALENTENDUS DANS L'ENSEIGNEMENT</b> <b>DE LA CRITIQUE</b> .....	53
1. Le travail par l'étudiante .....	55
2. L'évaluation du travail par le professeur : dix malentendus .....	62
<b>CHAPITRE 3 – L'APPROPRIATION D'UN TEXTE, PAS À PAS</b> .....	69
Introduction .....	71
1. La lecture flottante .....	74
2. Les opérations externes de l'appropriation .....	87
3. Les opérations internes de l'appropriation .....	106
4. Les opérations critiques .....	118
5. Le deuxième travail de l'étudiante .....	134

<b>CHAPITRE 4 – LES OPÉRATIONS DE LA COMPARAISON</b> .....	141
<b>1. Préparer des textes pour la comparaison</b> .....	145
<b>2. Construire une grille de comparaison</b> .....	168
<b>3. Écrire la comparaison</b> .....	186
<i>Conclusion générale</i> .....	196
<i>Textes de travail</i> .....	200
L'individualisme et les intellectuels par Émile Durkheim (1898).....	201
Quatre textes pour la comparaison.....	211
<i>Bibliographie</i> .....	237
<i>Pages du web consultées pour les exercices</i> .....	238
<i>Table des opérations de la lecture critique</i> .....	239

# **Introduction**

**(à l'usage  
des enseignants)**



# Sommaire

1. Penser critique.....	7
2. La critique dans le contexte actuel .....	9
3. Les multiples sens de la critique .....	11
4. Une porte d'entrée : la lecture critique de texte .....	14
5. Un parcours pédagogique et accompagné.....	16
6. Quelques précautions pédagogiques.....	17
7. Structure de l'ouvrage .....	19
8. Comment faire usage de ce livre ? .....	21

Cette introduction est davantage destinée aux enseignants et à tous ceux qui encadrent les étudiants dans leur cursus en sciences humaines et sociales. Après avoir éclairé les difficultés parfois rencontrées pour expliciter et endosser l'attitude critique, elle expose les partis pris épistémologiques et pédagogiques de cet ouvrage, pour enfin présenter sa structure et évoquer des façons d'en faire usage. Les étudiants peuvent, quant à eux, directement entamer la lecture du premier chapitre, après avoir pris connaissance du point « structure de l'ouvrage ».

## 1. Penser critique

« Exposez et critiquez la pensée de cet auteur », « Procédez à l'examen critique de ce texte », « Que pensez-vous de cet article, de ce livre, de cet exposé ? », « Cette position vous semble-t-elle fondée et défendable ? », « Développez un avis critique sur cette question », « Comparez et critiquez les points de vue de ces deux auteurs sur ce sujet », « Ne vous contentez pas de répéter ce qu'on vous a appris, faites preuve d'esprit critique »...

Qu'il ait à rédiger un travail écrit, à présenter un exposé oral, à évaluer des théories concurrentes dans le cadre d'un travail de fin d'études, à répondre à une question d'examen, à intervenir dans une discussion au cours d'un séminaire, à réagir aux interventions de débatteurs ou à un article de presse sur une question de société, l'étudiant en sciences humaines et sociales (au sens large du terme, qui étudient les phénomènes relevant de l'humain et de la vie en société) se voit renvoyé à la nécessité de faire preuve d'« esprit critique », ou de construire des réflexions, des synthèses ou des analyses « critiques ». Il lui est répété qu'il ne sera pas évalué seulement sur sa connaissance et sa compréhension de la matière, il le sera aussi sur son aptitude à la soumettre à un examen critique. Être capable de procéder à la critique d'un discours quels que soient son support (article, livre, conférence, exposé oral, débat télévisé, article de presse, cours en grand amphithéâtre, etc.) et son contenu (développement d'une pensée, d'une théorie, prise de position dans le débat public, rapport de recherche, etc.) est en effet une exigence, un attendu central et permanent de la formation supérieure, notamment universitaire, en sciences humaines et sociales.

Pourtant, les malentendus sont nombreux et souvent profonds entre ce qu'attend l'enseignant et ce que croit devoir faire ou désire faire l'étudiant. Lorsqu'il n'est pas suffisamment critique, l'étudiant peut être sanctionné négativement. Mais il peut l'être aussi lorsqu'il l'est trop sommairement, trop vite, trop fort, ou encore lorsqu'il donne l'impression de se servir des instruments de la critique pour défendre certaines positions personnelles. « Ce n'est pas ce qu'on vous demandait », « On ne s'intéresse pas à votre avis personnel », « Vous n'êtes pas suffisamment armé pour vous permettre de critiquer avec autant de légèreté la pensée de ce grand auteur », « Vous détournez l'usage de la critique pour défendre une position relativiste », s'entend-il asséner par l'enseignant. « Mais, ne m'avez-vous pas demandé de faire preuve d'esprit critique ? » rétorque l'étudiant. « Il faut savoir ce que vous voulez » a-t-il envie d'ajouter, habité du sentiment d'être injustement piégé : « L'enseignant me demande d'être critique et lorsque je le suis, il n'est pas content. »

L'enseignant ne se sent pas forcément en meilleure posture : « J'ai beau tenter de préciser ce que j'attends d'eux, ils me comprennent de travers », « Plus j'explique et réexplique de différentes manières, plus ils semblent perdus », « Mon cours leur fournit plein d'outils et de pistes, mais ils sont incapables de les repérer et de les exploiter pour leurs propres travaux », « Plus ils croient être critiques, moins ils le sont en réalité ». Il est vrai qu'il n'est pas toujours facile pour l'enseignant d'explicitier clairement ce qu'il attend lorsqu'il fait usage du mot « critique ». Il reste souvent dans l'implicite comme si la critique relevait davantage de l'art, et la formation à la critique davantage du parcours initiatique que d'un apprentissage méthodique.

L'objectif de cet ouvrage est d'aider les étudiants en sciences humaines et sociales à comprendre en quoi consiste la critique de type universitaire dans ces disciplines, à comprendre son sens et son intérêt, et à apprendre à y procéder méthodiquement. Ils y trouveront un véritable parcours d'apprentissage, les guidant pas à pas dans la réalisation des opérations nécessaires à la critique en sciences humaines et sociales. Car, contrairement à ce que pourrait laisser penser l'hyperprésence de ce thème dans la formation supérieure en sciences humaines et sociales mentionnée plus haut, adopter une attitude critique ou procéder à un examen critique de discours et de textes de la façon attendue n'a rien d'évident. Comment comprendre cet état des choses ?



## 2. La critique dans le contexte actuel

Si, historiquement, la critique a pu être considérée comme un exercice restreint à certaines personnes ou certains groupes disposant de diplômes, d'une culture, d'une expertise, d'un flair ou d'une sensibilité reconnue, le contexte actuel tend à promouvoir l'idée que la critique est désormais une compétence très largement partagée. Dans nos sociétés de la « modernité avancée » – parfois qualifiée de « sociétés des individus » pour souligner l'importance morale qu'elles accordent à ceux-ci et à leur autonomie – les sujets se voient affublés d'une série de qualités : ils sont présumés réflexifs et critiques et ils sont censés jouir d'une intériorité, réserve d'intelligence et d'authenticité. Qu'elle soit plus ou moins réelle ou imaginaire, cette compétence critique est valorisée et être critique constitue aujourd'hui une attente normative. Et puisque cette compétence est censée se trouver « en » chacun, on considère volontiers que pour en faire usage, il s'agit simplement de s'exprimer. Donner son avis, rédiger un positionnement personnel, partager ses sensations, se dire d'accord ou pas d'accord avec un énoncé sont en effet des pratiques qui bénéficient aujourd'hui d'un prestige important. On les retrouve, par exemple, dans de nombreuses formes de pédagogie centrées sur l'autonomie individuelle et l'expression de soi ou dans des dispositifs d'interactivité très présents dans les médias.

Ces changements dans les représentations des individus sont concomitants de certaines transformations de notre environnement, notamment technologique, qui portent à conséquence sur les façons de se rapporter au monde qui nous entoure. En effet, les nouvelles technologies de communication numériques (internet, cultures d'écrans, réseaux sociaux...) conduisent à une facilité jamais vue de se procurer de l'information sur quelque sujet que ce soit, à tel point qu'il semble désormais possible pour chacun de se forger un avis à propos de tout, voire de se prendre pour un expert d'un domaine et de devenir un leader d'opinion en court-circuitant les anciens canaux institutionnels. Dans le même temps, cette profusion d'informations disponibles immédiatement, dans laquelle se côtoient faits et croyances, rumeurs et réflexions prudentes, éléments de première main et réinterprétations successives, fragilise toute assurance que l'on pourrait avoir par rapport au statut des textes, des images, des sons, à leur provenance ou encore au rapport qu'ils entretiennent avec la réalité. Les effets de ces transformations médiatiques sont déjà ressentis dans de nombreux domaines de la société où se développe une méfiance diffuse et parfois sélective à l'égard

des sources d'information. Cette méfiance s'exprime notamment dans des accusations croisées d'« intox » ou de *fake news*. Elle peut donner lieu au développement de théories du complot, qui s'en prennent en premier lieu aux discours perçus comme officiels ou émanant d'autorités établies. Dans ce contexte parfois qualifié d'humeur anti-institutionnelle, la tentation est grande soit d'adopter un relativisme cynique et découragé, soit de se mettre à la recherche d'une chimérique Vérité qui ne se dévoilerait qu'à ceux capables d'ôter les œillères qu'« on » leur met. « Se méfier », parfois jusqu'à l'excès, devient le gage d'un « esprit critique ».

Paradoxalement, certaines études empiriques et certaines représentations battent ces présupposés en brèche. Elles portent haut et fort une inquiétude liée aux faibles capacités à la critique, en particulier des jeunes et des étudiants. On évoque la fragilité des connaissances sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour devenir des citoyens actifs et critiques, le peu de recul qu'ils montrent à l'égard de ressources tirées d'internet et au statut douteux, leur manque d'appétit pour une pratique de la critique qui peut frustrer alors que d'aucuns aspirent à un réenchantement du monde ou de leur propre existence, etc. À une époque où l'on craint les embrigadements des consciences, le retour à des dogmes (religieux ou non) et l'attrait des théories conspirationnistes, l'acquisition d'un « esprit critique » devient même une problématique publique. Ainsi par exemple, le ministère français de l'Éducation nationale consacre une page de son site Web<sup>1</sup> d'une part, à présenter les ingrédients des pratiques et attitudes critiques (s'informer, évaluer, confronter, distinguer faits et interprétations, etc.) et, d'autre part, à fournir des ressources aux enseignants qui peuvent se trouver démunis. Ce hiatus entre prétention à la capacité critique et réalité de cette capacité permet de formuler un constat aussi élémentaire qu'important : ce n'est pas parce que l'on se pense critique que l'on est en mesure d'en apporter la démonstration. À l'extrême, la conviction que l'on est déjà suffisamment critique peut même constituer l'obstacle principal à le devenir vraiment.

Il reste que la présupposition de la capacité à la critique et l'encouragement à celle-ci face à l'instabilité de l'information dessinent une tension, dans laquelle s'inscrivent les malentendus évoqués plus haut entre étudiants et enseignants :

---

1. <http://eduscol.education.fr/cid107295/former-l-esprit-critique-des-eleves.html%20> (consulté le 19 mai 2017).

si la capacité critique est présente en chacun, s'il suffit de s'exprimer pour être critique et si se méfier de tout ce qu'on nous dit est aujourd'hui devenu notre condition commune, quel sens y a-t-il alors à soutenir que la critique doit être patiemment apprise en respectant une série de règles? Quelle serait la plus-value de cette tâche présentée dans le monde de l'enseignement comme exigeante par rapport à d'autres modes d'expression qui semblent bien plus accessibles, moins coûteux et parfois plus prestigieux, telles que la critique à partir de l'expérience personnelle, la méfiance systématique ou la conviction qui ne s'embarrasse pas de preuves? En raison de ce contexte, on peut affirmer que l'exercice humble, rigoureux et incertain de la critique amène celui et celle qui le réalise à braver des vents contraires. Plus encore, écrire un livre qui prétend faciliter son apprentissage n'a vraiment rien d'évident.

### 3. Les multiples sens de la critique

La critique constitue un exercice périlleux pour une autre raison. Celle-ci tient à la fois aux usages multiples et irréductibles du terme dans différents cénacles et aux débats qu'ils occasionnent au sein de ceux-ci.

Différentes pratiques ou disciplines emploient le terme de « critique ». Parmi celles-ci, figure notamment la critique culturelle ou esthétique (réalisée par le critique d'art, de musique, de cinéma, etc.) qui vise à donner des appréciations sur certaines œuvres des humains; l'exégèse critique de textes religieux; la critique historique des sources, telle que pratiquée par les historiens, qui produit un jugement sur la valeur des documents et se concentre sur ce que peut ou non affirmer un texte par rapport aux faits; la critique philosophique qui s'interroge sur les conditions auxquelles un énoncé peut être considéré comme valide à l'aune de certains critères (la vérité, l'objectivité, la justice, etc.); la critique sociale, centrée sur les injustices et les inégalités, qui vise en particulier à mettre au jour les illusions qui habitent les groupes et les individus afin de les rendre plus conscients des conditions structurelles dans lesquelles ils évoluent. Bien d'autres pratiques encore se revendiquent critiques.

Les usages du mot ci-dessus se rapportent en fait au second sens du terme « critique », selon *Le Robert*, par lequel on désigne l'« examen d'un principe, d'un fait, en vue de porter sur lui un jugement d'appréciation » (du latin

*criticus*, 1580). Les façons de procéder à une appréciation sont diverses en raison de la multiplicité des critères, des plans ou des registres en fonction desquels elles peuvent être effectuées. En revanche, elles supposent toujours un examen préalable. De ce point de vue, la critique est donc une opération de l'esprit minutieuse et prudente : elle vise à établir la validité et la consistance (selon divers critères) des ouvrages humains ou des faits, en n'acceptant aucune assertion qui n'aurait pas d'abord été examinée et interrogée du point de vue de son bien-fondé, de ses qualités et de ses défauts, de sa cohérence interne, de son rapport au monde empirique, etc.

Dans cette acception, la critique est indissociable de la démarche scientifique. Le terme de « critique » est d'ailleurs présent depuis longtemps dans le champ des sciences humaines et sociales. Ce sont les historiens qui, les premiers, ont systématisé au cours du XIX<sup>e</sup> siècle une méthode de mise à l'épreuve des textes et des témoignages<sup>1</sup> appelée « la critique historique ». En cherchant à asseoir la dimension professionnelle et universitaire d'une discipline travaillant sur des sources toujours incertaines (les documents, les archives) et sans accès direct aux faits, des auteurs comme Langlois et Seignobos<sup>2</sup> ont développé une forme d'interrogation stricte, parfois austère, pour assurer au travail d'historien une scientificité. Ce travail doit, selon eux, être réalisé à travers une série d'« opérations analytiques » qui permettent de clarifier la nature du lien entre le document et le fait auquel il renvoie. Si leurs relations avec d'autres historiens, mais aussi avec les sciences sociales furent d'abord houleuses, cette pratique systématique se révéla très vite utile à ces dernières, en particulier à la sociologie qui a fait de l'attitude critique une part essentielle de sa plus-value par rapport à d'autres formes d'analyses du monde social (ceci fait néanmoins l'objet de débats, cf. *infra*).

Ainsi, le terme de « critique » est souvent utilisé en sociologie, mais dans des sens différents qu'il importe de clairement distinguer. Si, d'une part, la *critique sociologique* est l'héritière de la méthode scientifique dont il vient d'être question, d'autre part, la *sociologie critique* qualifie un courant particulier de cette discipline qui se caractérise par son regard normatif sur

---

1. Cette méthode avait été initiée dès la seconde moitié du XVII<sup>e</sup> siècle par Jean Mabillon, qui fit paraître *De re diplomatica*, dont l'historien Marc Bloch écrit qu'il fonda définitivement la critique des documents d'archives (M. Bloch, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1964, p. 36).

2. Ch.-V. Langlois et Ch. Seignobos, *Introduction aux études historiques*, Lyon, ENS Éditions, 2014 [1898].

les phénomènes sociaux, qu'elle vise tantôt à dénoncer, tantôt à évaluer à l'aune de critères comme la justice ou la morale. La perspective de la critique méthodologique en sciences humaines et sociales sur laquelle porte cet ouvrage appartient à la première (critique sociologique) et ne se place pas, contrairement à la seconde (sociologie critique), sur le plan des valeurs ou des normes. Elle tient plutôt à un ensemble de principes, de pratiques et d'opérations méthodologiques qui distinguent la démarche scientifique d'autres formes de discours. Ces façons de faire permettent d'étudier les phénomènes humains et sociaux, mais aussi d'évaluer d'autres productions scientifiques en respectant les règles et les conventions qui ont cours dans le champ.

Cette exigence caractérise la démarche scientifique en général. Elle est toutefois l'objet de débats parfois virulents en sciences humaines et sociales, car elle engage des positionnements épistémologiques divers. Ainsi par exemple, si certains peuvent soutenir l'idée que la démarche critique en sciences humaines et sociales n'est pas fondamentalement différente de notre façon d'agir dans la vie quotidienne et refusent ainsi toute prétention du scientifique à une position dite de surplomb, d'autres insistent au contraire sur le fait que la démarche critique ne doit rien à une quelconque forme de « science infuse », mais constitue le résultat à la fois d'une discipline de l'esprit qui doit faire l'objet d'un apprentissage et de conditions sociales et économiques particulières.

En bref, la critique méthodologique en sciences humaines et sociales est un sujet éminemment polémique, qui implique des disputes légitimes et salutaires sur ce qu'être critique veut dire. Dès lors, écrire à son propos prête inmanquablement le flanc... à la critique, et toute démarche qui porte sur elle devra inévitablement composer avec des postures intellectuelles divergentes. Tout propos sur la critique implique un positionnement de la part des auteurs dans ces débats : il est donc indispensable que les auteurs de ce livre précisent le leur en explicitant les options prises, pour ensuite indiquer comment cet ouvrage peut et doit être lu.

## **4. Une porte d'entrée : la lecture critique de texte**

Notre prétention n'est pas d'écrire un ouvrage encyclopédique qui ferait l'histoire de la critique méthodologique et présenterait les différentes positions à son propos, ou encore qui en offrirait la définition tant attendue. Pour introduire à la critique, il faut néanmoins bien commencer quelque part, et notre point de départ est celui de la lecture critique de textes de sciences humaines et sociales, et des opérations qu'elle implique.

La lecture critique de texte est une porte d'entrée parmi d'autres possibles, mais elle présente un intérêt tout particulier. D'abord parce qu'elle représente un exercice fréquent, voire obligatoire dans le parcours de formation en sciences humaines et sociales. Quelle que soit sa discipline, l'étudiant sera confronté à des situations de lecture de textes, de travaux dans lesquels il lui faut réaliser un état de l'art ou une comparaison, de recherche d'informations complémentaires sur le statut d'un écrit, etc. – autant de situations qui sont au cœur de cet ouvrage. Pourtant, l'attendu critique ne fait pas souvent l'objet d'un cours spécifique ni même d'une formation systématique. Étudiants et enseignants auraient pourtant beaucoup à y gagner : du temps, moins de peine et d'inquiétude, plus de plaisir à travailler et, au bout du compte, de meilleures chances de réussite.

Ensuite l'exercice de la lecture critique de texte permet de rendre explicite une série d'opérations concrètes, en dépassant la notion vague (bien qu'importante) d'« esprit critique » et en ne présupposant pas de prérequis spécifiques pour les étudiants. Une critique valide du point de vue des sciences humaines et sociales nécessite évidemment la maîtrise d'un ensemble d'outils intellectuels. Une explicitation théorique de ces outils est indispensable, mais elle est cependant loin de suffire pour être capable d'y procéder. Pour s'apprendre, la critique doit se pratiquer. À l'inverse, la critique ne peut pas non plus être pensée comme un mode d'emploi, une recette qui marcherait à tous les coups. D'abord, elle suppose de se mettre dans de bonnes dispositions, c'est-à-dire d'adopter la posture d'étudiant en sciences humaines et sociales. Ensuite et surtout, la maîtrise de ces opérations s'acquiert en les appliquant soigneusement soi-même à des matériaux concrets tels que des textes et en les articulant les uns aux autres, c'est-à-dire « en situation ».

Enfin, nous pensons que les opérations présentées ci-après constituent des éléments fondamentaux sur l'intérêt desquels, quelles que soient les orientations épistémologiques empruntées, la plupart des praticiens et enseignants en sciences humaines et sociales s'accorderont.

La pratique de la lecture critique de texte n'est certainement pas le tout ni le fin mot de la critique en sciences humaines et sociales et ne permet pas d'aborder tous les aspects de cette question complexe. Par ailleurs, il est évident que certains des préceptes développés dans l'ouvrage ne sont pas propres aux seules sciences humaines et sociales et peuvent être partagés par d'autres disciplines<sup>1</sup>. Cependant, pour les raisons évoquées, c'est un point de départ particulièrement efficace pour introduire et familiariser les étudiants avec d'autres dimensions de la critique, progressivement moins basiques et plus épistémologiques.

Un dernier point avant de préciser plus avant la démarche suivie concerne ce que nous entendrons dans cet ouvrage par le terme de « texte ». Il peut s'agir d'un ensemble de signes imprimés sur une page de revue ou de livre. Les textes d'auteurs reproduits dans les syllabus et les photocopiés sont d'ailleurs souvent les premiers matériaux auxquels les étudiants ont à faire. Il existe cependant bien d'autres types de messages et de supports de communication : des textes en ligne, des émissions télévisées ou radio, des conférences enregistrées et disponibles sur internet, etc., auxquels l'étudiant est confronté tous les jours. Ces différents types de messages appellent également que l'on se positionne par rapport à eux, non seulement dans le cas de leur utilisation dans le cadre d'un travail, mais plus généralement dans toute situation dans laquelle un exercice critique semble indispensable : Quelle crédibilité accorder à cette source ? Qui l'a produite ? Le raisonnement développé tient-il et est-il soutenu par des éléments de preuves ? Etc. Si

.....  
 1. En particulier, les lecteurs qui seraient familiers de l'*Introduction aux études historiques* (Langlois et Seignobos, 1898) et de ses opérations externes (critique de restitution, de provenance, des sources et d'érudition) et internes (critique d'interprétation, de sincérité et de détermination des faits) pourront reconnaître dans le présent ouvrage, au-delà de certains termes empruntés, des affinités entre ces deux démarches. Mais ils remarqueront également que malgré le partage d'opérations fondamentales, des nuances et des différences d'accents peuvent également se faire jour, par exemple dans les questions adressées aux textes. Ceci est notamment lié au fait que les textes qui sont soumis à la critique par les étudiants en sciences humaines et sociales en début de parcours concernent plus souvent des ressources analytiques dont on évalue la compréhension et la pertinence plutôt que des objets d'analyse comme peuvent l'être des archives. Nous revenons sur ce point complexe dans le chapitre qui porte sur la comparaison.

les opérations présentées dans ce livre sont d'abord exercées sur des produits proches de ceux que les étudiants rencontreront dans leur cursus, elles se révéleront également très utiles dans bien d'autres situations.

## 5. Un parcours pédagogique et accompagné

L'approche de la lecture critique de texte suivie dans cet ouvrage est résolument pédagogique. Le livre propose un véritable parcours d'apprentissage, au fil duquel l'étudiant retrouvera des situations analogues à celles qu'il aura lui-même rencontrées et rencontrera encore, sera confronté à des problèmes et à des interrogations auxquels il aura probablement lui-même dû faire face au cours de sa formation et expérimentera des pistes qu'il aura peut-être été tenté d'explorer.

Le livre comporte plusieurs parties rédigées sur le mode de la *saynète* afin de s'adresser à l'apprenant en se mettant à sa hauteur. Mettant en scène des étudiants et des étudiantes qui pourraient être nos lecteurs, ces saynètes ne sont pas purement imaginaires. Elles s'inspirent directement de notre expérience d'enseignants en sciences sociales. Elles sont des reconstitutions de situations fréquentes dont elles réagencent les éléments à des fins pédagogiques et visent à saisir la manière dont les étudiants eux-mêmes ont éprouvé ces situations, à partir de ce qu'ils nous ont explicitement confié, de ce que nous avons pu observer ou de ce que nous pensons pouvoir déduire de leurs réactions.

Cet ouvrage n'assène pas une série de directives abstraites à l'étudiant. Il ne lui donne pas cours. Bien au contraire, les auteurs exercent eux-mêmes les opérations de la critique en se mettant « dans la peau » de l'étudiant. À partir des situations problématiques rencontrées, le livre l'accompagne pas à pas, de manière inductive, jusqu'au terme du parcours. Il réalise concrètement le travail sur des textes pour ouvrir la boîte noire de la critique sans laisser aucune étape dans l'ombre. C'est graduellement que les clés de la critique seront livrées aux lecteurs qui auront d'abord appris à les utiliser une à une comme il convient.

Les auteurs ont principalement conçu ce parcours à partir de leur expérience d'enseignants chargés de cours, séminaires ou travaux pratiques en sciences



sociales. Les étapes, les critères, les propositions de façons de faire résultent de cette expérience progressivement accumulée. Il ne s'agit évidemment pas du seul ouvrage qui porte sur cette question de la lecture. La psychopédagogie et les sciences de l'éducation, notamment, s'en sont emparés depuis longtemps pour en faire un champ de recherche à part entière. À ce propos, on pourra consulter avec profit l'ouvrage classique *La Compréhension en lecture* de Jocelyne Giasson (De Boeck, 2007 [1990]), qui offre un tour d'horizon théorique sur l'apprentissage de la lecture et ses processus, tout en développant des techniques d'enseignement (même si celles-ci concernent plutôt les enfants et jeunes adolescents).

Outre l'accent sur la dimension critique et le resserrement sur les situations de lecture dans l'enseignement supérieur en sciences humaines et sociales, la principale particularité de cet ouvrage à l'égard des travaux précédemment cités est donc de s'adresser directement aux étudiants, d'être écrit pour eux et ce, en adoptant une visée pragmatique : il s'agit avant tout d'aider nos lecteurs à réaliser les opérations présentées et à adopter petit à petit une posture critique, en partant de la situation de lecture de texte.

## 6. Quelques précautions pédagogiques

L'optique pédagogique systématiquement suivie ici entraîne trois conséquences qu'il convient de préciser.

1. D'abord, même si nous pensons que les opérations développées par la suite interviennent en amont de postures épistémologiques variées, utiliser certains mots plutôt que d'autres pour qualifier ces opérations, s'adresser à l'étudiant et soutenir son intérêt pour une démarche critique sont des actes qui nous situent inmanquablement dans les débats internes aux sciences humaines et sociales à propos de la critique. C'est particulièrement vrai sur deux objets de tension, qui sont abordés plus longuement dans le premier chapitre : la question de la rupture épistémologique et de la distance vis-à-vis des prénotions (ou du « sens commun ») d'une part, et l'usage d'une distinction plus ou moins marquée entre les faits et les valeurs d'autre part.

Nous n'avons pas la prétention de clore ces débats, ni même de les faire avancer. L'option que nous défendons est plutôt la suivante : même si, sur

le plan épistémologique, nous ne souscrivons ni à une dichotomie étanche entre les faits et les valeurs, ni à une version positiviste de la rupture entre sens commun et savoir scientifique, le maintien d'une distinction entre registre des valeurs et registre de l'analyse d'une part, et le fait d'assumer l'existence d'une spécificité du savoir scientifique d'autre part, se justifient pleinement dans le cadre d'un apprentissage pédagogique de la pratique de la lecture critique en sciences humaines et sociales. Ces distinctions doivent être comprises et intégrées pour qu'ensuite puissent advenir des nuances, des réserves, voire des contestations de celles-ci.

Notre positionnement est que la critique méthodologique en sciences humaines et sociales est un exercice qui consiste à se maintenir sur le fil du rasoir, du point de vue d'exigences conceptuelles et méthodologiques parfois en tension. Elle n'implique donc pas le fait de prendre parti (pour ou contre des options politico-normatives) et ne revient pas à simplement exprimer des ressentis ou des expériences, même si ceux-ci ne restent jamais vraiment hors de l'équation. Le contexte actuel rapidement évoqué plus haut, en octroyant un prestige à certaines formes de rapport au monde, liées par exemple à l'expression authentique de soi et à la valorisation de ses convictions personnelles, pousse logiquement certains étudiants à s'interroger sur le bien-fondé d'un tel exercice, qu'ils ont tendance à vivre comme un ensemble de contraintes inutiles qui les brident dans ce qu'ils savent déjà faire. L'adoption de ce qu'on appellera plus loin le sens du jeu scientifique n'a donc rien d'automatique. Elle constitue un processus dans lequel l'enseignant a sa part de responsabilité. Il lui revient notamment de mettre en place des outils pédagogiques permettant non seulement de transmettre des contenus et des attitudes mais également de susciter l'intérêt pour ceux-ci. Montrer comment, très concrètement, l'attitude humble et prudente d'examen des textes aide finalement à construire une position personnelle et à assumer ses propres responsabilités intellectuelles au sujet des questions couvertes par les sciences humaines et sociales a sans doute aujourd'hui plus de sens que jamais.

2. Ensuite, le parti pris de faire l'exercice de la lecture critique avec le lecteur nous a obligés à nous mettre en jeu, à réaliser des synthèses et des comparaisons sur des textes classiques et contemporains. Nous en livrons le résultat dans les différents chapitres en même temps que l'échafaudage qui permet de retracer sa construction. À aucun moment nous ne prétendons réaliser l'exercice parfait. Nous n'avons pas cherché à mener une

discussion exégétique de ces textes, à en donner la bonne interprétation ou encore à en offrir une contextualisation savante, mais bien à produire quelque chose que pourrait réaliser un étudiant en début de parcours qui exécuterait pas à pas les opérations présentées, et qui correspondrait bien aux attendus que les enseignants nourrirait à son égard. Nous n'estimons pas non plus que les exemples de travaux livrés soient les seuls possibles. L'application des opérations aux mêmes textes aurait pu valablement donner d'autres résultats si, par exemple, la question de départ de leur comparaison avait été différente. Dans cet ouvrage, ce qui compte n'est pas tant le point d'arrivée des exercices que le chemin parcouru, et il importe par-dessus tout que ce chemin puisse être retracé pour que puisse s'engager une discussion critique – c'est le sens étymologique du mot « méthodologie ».

3. Enfin, nous souscrivons à l'idée que l'exercice de la lecture critique permet de mieux penser en « pensant avec d'autres » dont les travaux nous nourrissent, même dans l'opposition dialectique. Nous ne défendons pas pour autant l'idée qu'il faille se laisser intimider par de grands textes ou des auteurs importants. Une position déferente, voire obséquieuse, ne répond pas à l'attitude critique telle que nous l'explicitons dans le premier chapitre, bien au contraire. Nous soutenons par contre que la démarche de la lecture critique est un processus et que celui-ci comporte une phase importante d'appropriation, au cours de laquelle il est pertinent de suivre un texte, quel qu'il soit, en lui laissant sa chance.

## 7. Structure de l'ouvrage

Avant de se lancer dans l'apprentissage des opérations, l'étudiant doit d'abord être introduit à un ensemble de préalables relatifs à ce qu'on appelle couramment *l'attitude critique*, du moins telle qu'on la conçoit dans les sciences humaines et sociales. C'est l'étape initiale du parcours et l'objet du premier chapitre. Ces préalables sont liés aux attentes du champ dans lequel ces opérations prennent place : toute activité humaine (comme la création artistique, la production économique, la pratique d'un sport ou l'étude des sciences sociales) se déroule dans un espace social particulier qui possède ses conventions et ses règles que doivent respecter tous ceux qui sont amenés à exercer cette activité.