



**HAL**  
open science

**Initier à la sociologie en connaissance de cause. Pour  
une prise en compte des principales résistances  
auxquelles son enseignement se confronte**

Quentin Coussit

► **To cite this version:**

Quentin Coussit. Initier à la sociologie en connaissance de cause. Pour une prise en compte des principales résistances auxquelles son enseignement se confronte. RessourSES, 2023. hal-04611929

**HAL Id: hal-04611929**

**<https://hal.science/hal-04611929>**

Submitted on 14 Jun 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Initier à la sociologie en connaissance de cause. Pour une prise en compte des principales résistances auxquelles son enseignement se confronte.

« Qu'est-ce que la sociologie ? » est sans doute la première question que se pose un élève de seconde qui découvre la discipline. Le caractère familier et dérangent de la sociologie génère bien souvent un rapport ambigu. Afin d'éviter que cette initiation conduise certains élèves à récuser le sens du savoir transmis et son utilité potentielle il paraît indispensable aux enseignantes de comprendre, puis de prendre en compte dans leurs stratégies pédagogiques, les résistances auxquelles ils se confrontent inmanquablement. Cet article identifie et explicite trois principaux obstacles à l'enseignement de la sociologie : les écarts entre les représentations de la discipline et sa démarche scientifique ; les effets que produit l'initiation à la sociologie sur les élèves et les résistances auxquelles l'enseignante s'expose en retour ; et enfin, les usages paradoxaux d'une science a priori dépourvu d'utilité pratique dans un contexte contemporain où l'existence de savoirs désintéressés est mise à mal. À défaut de pistes pratiques l'article s'efforce de souligner dans la seconde partie, à travers des encadrés, les enseignements où les différentes résistances abordées risquent plus fortement d'émerger et/ou peuvent être désamorçées. L'article propose enfin de s'appuyer sur trois principes pédagogiques pour initier à la sociologie en agissant en connaissance de cause.

Quentin Coussit  
Enseignant de Sciences  
Économiques et  
sociales  
Doctorant en Science  
politique au Centre  
Émile Durkheim –  
Science Po Bordeaux.

« Qu'est-ce que la sociologie ? » est sans doute la première question que se pose un élève de seconde qui découvre cette discipline en Sciences Économiques et Sociales (SES) [1]. Le caractère familier et dérangent de la sociologie génère bien souvent un rapport ambigu à son enseignement, fait d'un mélange d'attraction et de répulsion. La discipline attire tout d'abord parce que nombreux sont ceux qui croient la pratiquer quotidiennement, ce qui leur donne une fausse impression de facilité. Elle a ensuite tendance à repousser parce qu'elle dépossède chaque individu de sa vérité sur le monde social dans toute sa dimension affective et provoque, par là-même, de nombreuses résistances. Le rapport contrarié qu'elle suscite peut même conduire certains élèves à récuser le sens du savoir transmis en classe ainsi que son utilité potentielle. Dans de telles circonstances, initier à la sociologie s'avère souvent être un exercice délicat. Nous défendons ici la thèse selon laquelle les enseignantes gagneraient à comprendre, puis à prendre en compte dans leurs stratégies pédagogiques, les représentations et résistances auxquelles ils se confrontent inmanquablement.

[1] Je remercie David Hénaux, Mathias Lenzi et Estelle Pétiinaud pour leurs précieuses relectures et suggestions. Soulignons également les deux principales dettes intellectuelles de cet article vers lesquelles nous ne pouvons que renvoyer les lectrices et lecteurs. L'article « *Qu'est-ce que la sociologie ?* » de Gérard Mauger (2021) qui répond de manière synthétique et particulièrement pédagogique à cette question ô combien difficile. Et le *Manuel visuel de sociologie* de C. Gaubert, F. Lebaron et M. P. Pouly (2013) dont l'essentiel des développements sur l'utilité de la sociologie (p. 15-19) sont repris dans la troisième partie de l'article et poursuivis sous l'angle des résistances auxquelles se confronte l'initiation à la sociologie.

« On [ne] connaît que contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation ».  
Gaston Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938-1947, p. 17.

Cet enseignement nous paraît se heurter à des obstacles de trois ordres. Ils ont d'abord trait aux décalages entre les représentations de la discipline et sa démarche scientifique. Ils sont par ailleurs liés aux effets que produit l'initiation à la sociologie sur les élèves ainsi qu'aux résistances auxquelles elle s'expose en retour. Ils résident enfin dans sa volonté de répondre uniquement au besoin de connaissance et d'intelligibilité du monde social dans un contexte contemporain où l'existence de savoirs ne répondant pas immédiatement à une finalité pratique est mise à mal.

## I. Les écarts entre les représentations ordinaires de la sociologie et sa démarche scientifique.

En tant que science récente dont la diffusion est relativement restreinte, la sociologie est non seulement peu connue mais aussi et surtout mal comprise. Son enseignement se confronte par conséquent à de nombreuses représentations communes et manières de décrire le social qui peuvent être des obstacles à la compréhension de sa démarche. S'en défaire progressivement est donc l'une des premières difficultés que rencontrent les apprenties sociologues.

*Les représentations ordinaires de la sociologie et sa position par rapport aux autres manières de décrire le social.*

Le terme générique et abstrait de « société(s) » vient tout de suite à l'esprit des élèves lorsque l'on évoque le mot « sociologie ». Cette première représentation ordinaire postule – à tort – que la sociologie aurait uniquement pour objet des entités extérieures à l'individu : la « société » étant alors perçue comme située au-dessus de nous ou même autour de nous. Selon cette acception la sociologie serait qualifiable de science du collectif, du commun – par opposition à la psychologie qui serait la science de l'individu, du particulier. Dans sociologie on peut également entendre social, ce qui peut faire penser que les sociologues seraient des « spécialistes des problèmes sociaux » (Gaubert *et al.*, 2013, p. 14) – comme si tous les « problèmes » ne l'étaient pas – tels la délinquance, la transformation de la famille, la « crise » de l'école, la dépendance des personnes âgées, etc [2]. La proximité sémantique avec le qualificatif social peut également amener certains élèves à penser aux métiers dits du travail social : éducatrices spécialisées, assistantes sociales etc. L'adjectif social possède également une connotation l'associant à la contestation politique ainsi qu'à la conquête de droits – sociaux – qui n'est pas sans poser des difficultés pédagogiques (voir infra). Contrairement à ces représentations le terme social renvoie à l'objet d'étude de la sociologie qui englobe ce que l'on a tendance à qualifier de culturel [3], voire de sociétal [4], d'économique, de politique mais aussi au moins une partie de ce que l'on associe communément au psychologique (Castel *et al.*, 2008).

Certaines méthodes d'enquêtes peuvent quant à elles laisser présupposer une proximité voire une parenté avec les métiers du journalisme [5]. Nombreux sont en effet les élèves qui confondent les entretiens avec les interviews, les observations participantes non déclarées avec les infiltrations journalistiques et les enquêtes par questionnaire avec les sondages. Ces formulations récurrentes sous-tendent l'idée selon laquelle les sociologues pourraient être considérés comme des journalistes « qui aurai[en]t plus de temps et de moyens » pour enquêter de manière « plus rigoureuse » (Goulet et Ponet, 2009). Or, si ces deux professions cherchent à « écrire le social » et ont des origines historiques communes [6], les journalistes

[2] Il convient de reconnaître que la division de la sociologie en spécialités (de la famille, de l'éducation, du travail, etc.), plus ou moins calquée sur les divisions ministérielles et catégories d'action publique, entretient la confusion entre problème social et problème sociologique.

[3] L'usage des lycéennes et lycéens de ce terme est réalisé à travers son acception anthropologique et désigne donc l'ensemble des valeurs, traditions et croyances de sociétés lointaines ou de groupes sociaux spécifiques.

[4] Ce néologisme, qui n'en remplit même pas les conditions linguistiques – il suffit d'imaginer « économal » qui serait son pendant économique pour s'en convaincre – est couramment employée dans le domaine politique, notamment par les médias, pour qualifier les enjeux politiques relatifs aux mœurs ou aux droits individuels (mariage pour tous, discriminations, euthanasie, procréation médicalement assistée etc.). Cette perspective réduit dans le même mouvement le social aux seules questions des inégalités économiques. Au sein des sciences sociales les « variations sociétales » entre sociétés/pays et les « effets sociétaux » sont considérées comme des notions qui possèdent de sérieuses limites analytiques puisqu'elles transforment « un constat purement descriptif en pseudo identification des causes » : la « société » désignée comme étant un tout présupposé homogène (Héran, 1991).

[5] Si le terme d'enquête peut également faire penser à d'autres professions que les journalistes, notamment l'investigation policière et judiciaire, voir celle du détective, ces dernières ne génèrent pas une confusion semblable à la pratique des sociologues.

[6] Il convient de souligner contre une vision naturalisant cette opposition que cette autonomisation relative a été précédée par un « mélange des genres » et « une relative indétermination des positions ». S'inscrivant dans le processus de pacification des mœurs qui a intensifié les luttes symboliques au détriment de la violence physique, ces univers ont tout d'abord dû lutter pour une autonomisation conjointe des microcosmes politique et littéraire. Ce n'est qu'au cours de la seconde moitié du XIXe siècle que ces activités ont commencé à se différencier par l'intensification des luttes pour écrire le social.

visent à rendre compte de « faits d'actualité ». Pour cela ils construisent une narration adaptée aux supports médiatiques ainsi qu'aux représentations qu'ils ont de leurs publics, tout en étant fortement liés aux contraintes que leurs interdépendances avec les champs politique et économique génèrent. Là où les journalistes doivent « composer avec le sens commun » pour informer, les sociologues ont « pour premier objectif de rompre avec celui-ci » (Goulet et Ponet, 2009) afin de produire des connaissances scientifiques. À cela s'ajoute une pratique réflexive qui vise non seulement au « contrôle scientifique du processus de l'enquête et de la place de l'enquêteur dans celle-ci » (Goulet et Ponet, 2009) mais aussi à la déconstruction-reconstruction de l'objet de recherche.

La sociologie est également critique envers ce qu'elle appelle le psychologisme qui explique le social par « la seule agrégation de comportements dérivés des psychismes des individus » (Gaubert *et al.*, 2013, p. 34) considérés comme isolés les uns des autres. Elle ne récuse pas pour autant tout intérêt de l'étude du psychisme – contenus de pensée, représentations, affects, sensibilités, émotions, croyances etc. – mais en appelle à une *sociologisation* (voir notamment Flandrin, 2021). Pour cela, « elle réinsère les cadres cognitifs individuels dans les groupes et institutions qui les ont façonnés – famille, école, groupes de pairs etc. – et les ré-historicise » (Gaubert *et al.*, 2013, p. 34). Ainsi, la sociologie apparaît pour de nombreux sociologues comme étant « une manière de faire de la psychologie par d'autres moyens » (Gaubert *et al.*, 2013, p. 35). L'initiation à la sociologie nécessite donc « d'être en mesure de prendre mentalement ses distances avec soi et de se percevoir comme un [H]omme parmi d'autres » (Elias, 1981 [1970], p. 7) [7]. Elle requiert également de se penser *avant tout* « comme un membre, parmi d'autres, des groupes sociaux auxquels nous appartenons » sans pour autant s'y résumer entièrement (Lignier, 2023, p. 24-25). La sociologie ne nie pas pour autant la singularité des trajectoires sociales de chaque individu à laquelle correspond des séries de déterminations ordonnées et irréductibles les unes aux autres, comme l'illustre le cas de jumeaux ayant grandi dans la même famille (Darmon, 2001). Les sociologues ont en revanche tendance à voir chaque idiosyncrasie, chaque marque particulière d'un individu, comme « un écart par rapport aux styles propres à une époque ou à une classe si bien qu'il renvoie au style commun non seulement par la conformité *mais aussi par la différence qui fait la manière* » (Bourdieu, 1980, p. 101 – c'est nous qui soulignons).

Si la sociologie se distingue de ces manières de décrire le social, elle se rapproche de celle de l'histoire dont les élèves sont familiers. Ces deux disciplines partagent le même objet de recherche même si l'histoire diffère par sa distance temporelle au social. Il est possible d'explicitier cette différence en qualifiant les historiens de sociologues du passé. Dans le cas où des travaux d'anthropologies sont abordés en cours d'années il est également possible de préciser qu'il s'agit de sociologues du lointain [8] puisque l'objet d'étude demeure le même mais que la distance est cette fois-ci spatiale. Pour les élèves qui poursuivent en spécialité SES, il peut également s'avérer pertinent de préciser les différences entre sociologie et philosophie. Certes, toutes deux mettent à distance le sens commun mais l'analyse sociologique ne repose pas sur l'introspection individuelle ou de la spéculation puisqu'elle confronte les concepts – qui peuvent d'ailleurs lui être fournis par des philosophes – avec des faits concrets, recueillis, traités et analysés pour rendre empiriquement raison de ce qui est [9].

### *L'objet et la démarche des sociologues.*

Si l'on a tendance à associer l'étude des choses aux sciences naturelles et celle des Hommes aux sciences sociales force est de constater qu'en ce qui concerne les êtres humains les points de vue sont multiples. En effet, ces derniers sont inséparablement des êtres biologiques et sociaux. C'est même parce qu'il possède certaines caractéristiques biologiques, au premier rang desquelles son importante plasticité cérébrale (Vidal, 2018), que l'être humain est un *animal si social*.

[7] Il conviendrait également de questionner ce que doit le statut d'exception accordé à l'espèce humaine – faisant de cette dernière un univers où régnerait l'indétermination et l'arbitraire – au refus de penser que les êtres humains sont aussi des animaux parmi d'autres, ce malgré leurs spécificités.

[8] Nous empruntons les expressions de « sociologues du passé » et de « sociologues du lointain » à Gérard Mauger pour leurs vertus pédagogiques (Mauger, 2021).

[9] Le caractère théorico-empirique permet également de distinguer les essayistes qui sont libres de toute contrainte empirique et ont, sous couvert de théorisation, des propos normatifs qui relèvent bien souvent du registre polémique.

La sociologie peut dès lors être définie comme étant une « science comme les autres » (Bourdieu *et al.*, 2021 [1968], p. 113), autrement dit une science *en soi* parce qu'irréductible aux sciences de la nature de par son point de vue particulier [10]. Son objet propre, les faits sociaux entendus comme les manières d'agir, de penser, de sentir des êtres sociaux, s'explique par le social et *seulement par le social* [11]. Ces manières d'agir sont initialement des faits sociaux extérieurs aux individus qui leur préexistent et qui s'imposent à chacun d'entre eux par une incorporation progressive au cours du processus de socialisation. Prenons l'exemple central de la langue dite maternelle, l'une des principales médiations symboliques à travers laquelle chaque être humain rencontre le monde biophysique. L'enfant apprend à penser « avec les mots des autres », ceux utilisés par son entourage sans qu'il soit initialement « capable d'en comprendre le sens » (Lignier, Mariot, 2013). Ce *déjà-là* dont il hérite différemment selon sa classe sociale, son genre et son origine ethnoraciale [12], par exemple, est lui-même issu d'une langue commune, partagée au sein d'une certaine société à un moment donné de son histoire. Puisque les faits sociaux sont incorporés par les individus, il convient de se garder de penser que l'individu ne fait pas partie de l'objet d'étude de la sociologie. En effet, le social existe sous trois états (Bourdieu, 1979) : *matérialisé* sous la forme de choses de toutes sortes qui s'inscrivent dans le monde biophysique – tels que des instruments et objets (machines, outils, livres, œuvres d'art), l'environnement bâti (bâtiments, infrastructures et réseaux) ou encore les êtres humains [13] ; *institutionnalisé* au cours de l'histoire de manière plus ou moins diffuse et cristallisée – dans l'État, l'École, la famille, les Églises, des lois, des règles, des diplômes ; et *dans les êtres*, à travers les dispositions – manières d'être, de faire, de penser durables – fruits d'une « histoire faite corps » qui s'incarnent *en eux*.

La proposition bachelardienne selon laquelle un fait scientifique peut être considéré comme tel à condition d'être *conquis, construit et constaté* est particulièrement ajustée aux spécificités de la démarche des sciences sociales (Bourdieu *et al.*, 1968). Les faits sociaux doivent tout d'abord être *conquis* contre les prénotions issues d'une connaissance pratique du monde social par l'intermédiaire d'une rupture épistémologique en mettant à distance les « fausses évidences » (Durkheim, 1967 [1894], p. 60) du sens commun. L'objet de recherche doit ensuite être déconstruit – parce que toujours pré-construit – puis *re-construit* à partir d'hypothèses fondées sur une théorie et des concepts abstraits [14]. Ils doivent enfin être *constatés* par des méthodes d'observation [15]. Cette rupture n'est pas une coupure unique réalisée à l'écart du monde mais un enchaînement d'opérations concrètes qui se confrontent au réel. Ces opérations, entendues comme outils de connaissances approximatives continuellement rectifiées, s'opèrent de différentes manières : par comparaison dans le temps – historique – et dans l'espace – géographique et anthropologique, par un retour sur la genèse de l'objet de recherche et par l'usage de la statistique.

Les sociologues recueillent donc des données en fonction de leur problématique initiale et des hypothèses qu'ils soumettent à l'épreuve des faits. Pour ce faire, ils recourent à différentes méthodes d'enquêtes : observations directes plus ou moins participantes, à découvert ou non, pour décrire des pratiques ; entretiens semi-directifs pour recueillir des discours ; travail d'archives pour collecter des traces de pratiques ; et questionnaires pour produire des

[10] Il nous semble toutefois possible de transposer la démarche des sociologues à celle des politistes puisque rien ne les différencie à l'exception de leurs objets d'études. En effet les faits politiques sont un objet mouvant qui représente une dimension potentielle de tout fait social, ses frontières variant selon la réalisation d'un travail de (dé)politisation. La science politique peut par conséquent être considérée comme une spécialité de la sociologie.

[11] Ferdinand De Saussure, *Cours de linguistique générale* (1916, p. 23) : « C'est le point de vue qui crée l'objet ». Le caractère tautologique de l'explication sociologique des choses sociales révèle l'arbitraire de ce principe de constitution à l'origine d'un « œil disciplinaire » (Hughes, 1971). La propriété distincte et – relativement – autonome du monde social pose inévitablement la question des articulations à opérer avec les dimensions biologique et psychologique des êtres humains en tant qu'ils sont des êtres physiques.

[12] Pour repenser la domination ethnoraciale dans un cadre néobourdieuzien qui réhistoricise la notion, décentre la discussion par un élargissement géographique extra-européen afin d'aboutir à une construction analytique englobant les différentes formes qu'a pris cette domination dans le temps et l'espace, voir Loïc Wacquant « Repenser la «race» au 21<sup>e</sup> siècle » (2023a) et « La pentade de la domination raciale » (2023b).

[13] Le géographe du social Fabrice Ripoll met en garde les sociologues contre la tendance à réduire la dimension spatiale à son inscription dans l'espace biophysique qui est souvent considérée – à tort – comme étant l'espace « tout court ». Il invite parallèlement ses collègues géographes à éviter tout dualisme opposant « l'espace » et « la société » comme étant « deux entités distinctes et extérieures l'une [de] l'autre », quand bien même elles sont d'emblée pensées comme inséparables. Afin d'éviter de réduire la dimension spatiale du social à son état matérialisé il est nécessaire d'étudier celle des états institutionnalisés et incorporés (Ripoll, 2021).

[14] La déconstruction passe par l'usage de concepts abstraits qui permettent de mettre à distance des objets trop familiers, de restituer l'historicité des notions de sens commun et de s'inscrire dans une approche relationnelle.

[15] Cette constatation n'est pas un rapport entre un sujet savant et un objet de recherche mais un rapport entre les chercheurs engagés dans l'ensemble du champ et l'objet. C'est cette réflexivité pratiquée collectivement qui donne lieu – ou non – à une production de la vérité comme consensus explicitement exprimé à travers un processus de vérification.



statistiques mesurant et comparant les relations entre différentes propriétés objectives et pratiques déclarées. Toutes ces méthodes complémentaires peuvent faire l'objet de traitements qualitatifs et quantitatifs [16].

Faire émerger les représentations ordinaires de la sociologie pour les déconstruire une à une en montrant ce qu'elle n'est pas afin de mieux la définir peut dès lors être la première étape d'une initiation à la sociologie agissant en connaissance de cause. Pour ne pas s'arrêter à mi-chemin, elle nécessite de prendre en compte les principaux effets que produit son enseignement en intégrant dans sa réflexion les résistances auxquelles elle s'expose en retour [17].

## II. Ce que produit l'initiation à la sociologie et les résistances auxquelles elle s'expose en retour.

### *Aux origines des questionnements perpétuels sur sa scientificité.*

La sociologie est une science plus familière qu'on ne pourrait le croire, puisque chacun a plus ou moins consciemment l'impression de la pratiquer quotidiennement. Cette *sociologie spontanée* présuppose que la connaissance du monde social serait « immédiatement transparente pour l'esprit » (Bourdieu et al., 2021 [1968], p. 158). Ces représentations communes reposent sur une connaissance pratique, très souvent implicite, du monde social qui permet à chacune de s'y repérer et d'agir. Dépasser les évidences que génère ce *sens social* est un préalable indispensable pour produire des connaissances scientifiques. De par son existence et son ambition scientifique, la sociologie dépossède donc les individus de la vérité de leur vision du monde social. Cette dépossession se redouble inmanquablement de celle de la vision charnelle et affective qu'elles et ils ont d'eux-mêmes au sein de ce monde. En effet, les sociologues renvoient, par une position en surplomb [18], la vérité de chaque individu à un simple point de vue, une vue à partir d'un point qui « n'aperçoit jamais qu'une portion restreinte de l'horizon social » [19]. Cette dé-possession qui nécessite de tout apprentie sociologue qu'elle ou il reconnaisse et mette à distance ses prénotions donne à la sociologie « le triste privilège d'être sans cesse affrontée à la question de sa scientificité » (Bourdieu, 1981, p. 19-20).

Cette exigence exacerbée s'explique précisément car la sociologie fait *socio-logiquement problème* : « elle dévoile des choses cachées et parfois *refoulées*, comme la corrélation entre la réussite scolaire, que l'on identifie à l'«intelligence» et [...] le capital culturel hérité de la famille » (Bourdieu, 1981, p. 20). Cette seconde résistance est liée au fait « qu'elle enlève ce qui couvre, ce qui voile *mais qui était déjà là* » (Bourdieu, 1981), dans le cas cité précédemment, la croyance méritocratique. Montrer qu'une chose que l'on croyait jusque-là naturelle et donc éternelle est au moins partiellement une construction sociale est certes « une idée magnifiquement libératrice » mais aussi « *une critique au moins implicite de l'ordre social* » (Bourdieu, 1981 – c'est nous qui soulignons). Celle-ci se confronte inévitablement aux réactions de personnes « qui ne veulent pas savoir ou qui ne veulent pas que l'on sache et mettent dans l'intention du sociologue [et des personnes qui diffusent ses travaux] quelque chose qui n'y est pas, l'intention de dénonciation » [20] (Bourdieu, 1981 – c'est nous qui rajoutons).

[16] L'évolution de l'usage des méthodes d'enquête s'est faite en trois temps : (1) « la guerre des paradigmes » où l'opposition et la concurrence rendaient impossible toute forme de croisement des méthodes ; (2) « le pluralisme méthodologique » où elles étaient mobilisées séparément mais envisagées comme égales et complémentaires en terme de cumulativité ; (3) « les méthodes mixtes » où elles sont articulées au sein d'un même travail de recherche (Aguilera, Chevalier, 2021).

[17] Soulignons dès à présent que toutes les résistances à l'initiation à la sociologie ne sont pas uniformément partagées puisque certaines d'entre elles varient selon les dispositions et donc les propriétés sociales des lycéennes et lycéens. Faute de pouvoir aborder ces variations nous renvoyons aux propositions stimulantes qui traitent des résistances particulières des élèves issus des classes populaires et donnent quelques pistes afin d'être en mesure de les surmonter : Fabien Truong, « Enseigner Pierre Bourdieu dans le 9.3 : ce que parler veut dire » (2010) ; Clarisse Guiraud et Tiphaine Colin « Comment enseigner Bourdieu aux élèves des milieux populaires ? » (2019) ; Gérard Mauger, « Sur «l'idéologie du don». Note de recherche » (2011).

[18] Si cette position des sociologues peut être vécue comme impérialiste il s'agit en fait de « dégager un point de vue (lui aussi situé) sur les points de vue, de manière à reconstituer comment les différentes prises de positions se situent dans un univers relationnel qui fait sens » (Marchetti, 2010, p. 10). Il ne s'agit donc pas « d'un privilège aristocratique » mais bel et bien de « l'exercice d'un métier » (Mauger, 2022).

[19] Selon la formule d'Émile Durkheim tiré de l'ouvrage *Le suicide* (2013 [1897], p. 63) : « un observateur isolé n'aperçoit jamais qu'une portion restreinte de l'horizon social ». Précisons tout de même l'importance de la pente de la trajectoire, et donc des dispositions incorporées au cours de cette dernière, afin d'expliquer les différences de points de vue à position sociale équivalente.

[20] Pierre Bourdieu explique le rôle de la sociologie : <https://www.youtube.com/watch?v=SbKGHism9Xw>

Il peut s'avérer opportun d'aborder le point qu'explique la citation suivante lorsque l'objectif d'apprentissage du chapitre de déviance qui attend que les lycéennes et lycéens soient capables d'expliquer et d'illustrer que les normes (et donc aussi les comportements déviants) n'existent pas en soi mais prennent des formes variables selon les époques, les sociétés et les groupes sociaux : « Dire d'une certaine idée qu'elle est (partiellement ou entièrement) socialement construite c'est affirmer qu'elle : (1) n'est pas naturelle comme on l'a longtemps cru mais historique, (2) est contingente et aurait pu exister ou ne pas exister ou même exister autrement, (3) le produit de forces sociales aux intérêts divers qui restent cachés tant qu'elle apparaît comme naturelle, (4) qu'en la faisant apparaître on se donne les moyens (a) de la comprendre (b) de la critiquer si nécessaire (c) de la combattre éventuellement pour la changer ou la faire disparaître » (Mauger, 2011).

La « neutralité » et « l'objectivité » des sociologues s'en retrouvent donc fermement contestées. Puisqu'« il n'y pas de force intrinsèque de l'idée vraie » (Spinoza, 1677), les sociologues – et plus précisément l'ensemble des sciences sociales – se retrouvent donc, malgré eux, pris dans une lutte pour imposer l'idée « vraie » face à d'autres visions du monde produites par les champs journalistique et politique (Bourdieu, 2022 [1995]). Bien que non-normative – Max Weber déclarait qu'« une science empirique ne saurait enseigner à qui que ce soit ce qu'il doit faire, mais seulement ce qu'il peut et – le cas échéant – ce qu'il veut faire » (Weber, 1965 [1904-1917], p. 125 – c'est nous qui soulignons) – la sociologie se voit fréquemment critiquée à travers l'expression de la « culture de l'excuse » (Lahire, 2016). Quand bien même ils ne sont ni des moralistes, ni des politiques, ni même des juges, les sociologues se retrouvent continuellement accusés d'excuser parce qu'ils expliquent. Défendre l'autonomie des sciences sociales face à ces attaques qui proviennent du champ politique, médiatique et parfois même de certaines chercheuses en sciences sociales, devient dès lors un passage obligé pour tout enseignante en sociologie.

Le chapitre de déviance de première peut également constituer un enseignement propice à l'émergence de réactions de la sorte de la part des élèves, notamment lorsque l'enseignante aborde la distinction entre déviance et délinquance et l'importance de la législation sur l'augmentation des chiffres de la délinquance.

Rappelons si nécessaire que malgré le détournement de son sens premier par un usage polémique [21], la neutralité axiologique webérienne ne veut en aucun cas dire que les sociologues n'engagent pas de rapports de valeurs dans leurs recherches. Comme tout un chacun les sociologues ne sont pas en apesanteur sociale mais bel et bien plongés dans le monde social qu'ils observent. Étant « dans le coup quoi qu'il[s] fasse[nt] » (Sartre, 2012 [1948], p. 230), qu'ils le veuillent, le sachent et le reconnaissent ou non, il leur est impossible d'être neutres. La non-imposition des valeurs à laquelle ils se soumettent de par leur profession nécessite donc qu'ils prennent conscience de ce que leurs valeurs peuvent induire sur la manière dont ils traitent leurs objets de recherches [22] et enseignent [23].

[21] Si c'est Talcott Parsons qui instiguit cette idée de neutralité axiologique, ce sont Julien Freund et Raymond Aron qui ont mobilisé Max Weber pour défendre la « neutralité » des chercheurs dans le contexte anti-marxiste de la sociologie française des années 1960 (Weber, Kalinowski, 2005) : « Mais ce qu'on oublie surtout Heinrich, après Aron et Freund, c'est que la Wertfreiheit que défendait Weber n'a rien à voir avec une prétendue neutralité opposée à un engagement considéré comme problématique, bien au contraire. Weber ne s'oppose pas à l'adhésion du professeur d'université à telle ou telle valeur ou à l'engagement du sociologue dans l'arène publique. Par contre il considère que les professeurs doivent avoir une intégrité intellectuelle irréprochable. Ils occupent des positions de pouvoir, ils ont le monopole de la parole dans le cadre de leurs cours. C'est pourquoi ils ne devraient pas, sous couvert de science, se livrer du haut de leur chaire à une activité de propagande » (Pfefferkorn, 2014).

[22] Les sociologues cherchent à les objectiver à travers une analyse critique de la position scolastique, du champ académique et de la place de la sociologie en son sein ; de leurs propres trajectoires de chercheur ; de leurs rapports à l'objet d'étude et aux différentes personnes enquêtées.

[23] Weber soulignait la nécessité de cette non-imposition des valeurs dans la pratique d'enseignement des chercheuses en amphithéâtre face à des élèves dans l'impossibilité d'émettre des critiques. Si la distinction entre jugement de valeur et jugement de fait permet aux élèves d'avoir un outil d'autodéfense symbolique face à la situation dissymétrique dans laquelle ils se trouvent, il convient d'interroger les effets des partis pris théoriques du programme faisant fi de thèses scientifiques alternatives – notamment en économie : une enseignante ne les explicitant pas et ne permettant donc pas aux élèves de les questionner ne se retrouve-t-il pas à imposer certaines valeurs malgré lui ? Sur cette contradiction voir : David Descamps, Agathe Foudi, « L'enseignement de SES à l'épreuve de la « neutralité axiologique » : une analyse critique » (2023).

La distinction entre jugements de valeur et jugements de fait dans le chapitre introductif de seconde peut s'avérer être le moment idéal pour évoquer cette impossibilité dès la découverte de la sociologie. Cela peut également être l'occasion d'explicitier la démarcation entre les trois types de savoirs qui circulent en classes de Sciences Économiques et Sociales afin d'éviter que les élèves les confondent. Selon Jérôme Deauvieu ces derniers s'articulent de la manière suivante : les savoirs issus de l'expérience ordinaire s'autorisent d'eux-mêmes ; les savoirs scolaires issus de recherches soumises à une exigence de preuves nécessitent quant à eux « de reconnaître leur économie propre » ; les savoirs politiques qui se situent à la frontières des deux précédents, sont un peu formalisés mais en rapport étroit avec l'expérience sociale des élèves et de l'enseignantes (Deauvieu, 2009).

*Les effets que la désagrégation du mythe de l'auto-détermination suscite.*

En creux de ces critiques incessantes se trouve la notion de responsabilité individuelle et son corollaire, le libre-arbitre [24] (Lahire, 2019). La sociologie remet en cause la vision d'un être humain libre sur lequel l'époque, le lieu et les groupes sociaux dans lesquels il vit n'auraient aucune influence. Cette contestation du mythe profondément intériorisé de l'auto-détermination amène la sociologie à être communément perçue comme étant déterministe. Si la sociologie questionne, comme toute science, la possibilité d'un effet sans cause [25], elle a un raisonnement qui ne correspond en rien à la *représentation mécaniste* des mécanismes sociaux qui en est fait. Les sociologues raisonnent de façon probabiliste : telle cause n'entraîne pas systématiquement tel effet mais *a une certaine probabilité de le faire*. Ils mettent à jour des tendances statistiques lourdes, ou plus précisément de régularités sociologiques dont la validité dépend toujours d'un contexte spatiotemporel particulier. L'explication fine des trajectoires dites improbables par une sociologie à l'échelle individuelle permet justement de montrer le caractère *multiple* des déterminismes contre une vision naïve *du* déterminisme.

Le dernier objectif d'apprentissage du chapitre de socialisation de première semble particulièrement propice au désamorçage de cette résistance.

C'est d'ailleurs ce pluridéterminisme qui permet de comprendre que l'exception confirme la règle de par « ses différences secondaires » (Lahire, 1995 ; Henri-Panabière, 2010), là où certains n'auraient vu que l'homogénéité apparente de la catégorie statistique [26].

Face à la mise au jour des déterminismes sociaux, les sociologues sont régulièrement accusés d'enfermer les individus dans un destin inévitable : la sociologie serait *fataliste* et pourrait même contribuer à reproduire l'ordre social par les effets performatifs de sa diffusion non-contrôlée.

[24] Précisons également que la sociologie va aussi à l'encontre des croyances religieuses selon lesquelles le destin des êtres humains dépend d'une volonté surnaturelle.

[25] Bernard Lahire précise sur ce point que « cesser de mettre en évidence des déterminismes en invoquant la liberté des individus ce serait tout simplement, pour les chercheurs en sciences sociales, arrêter de travailler » (Lahire, 2019).

[26] Si l'objectivation statistique peut parfois donner « l'impression qu'une partie des individus échappent aux régularités et se libèrent des déterminations en s'émancipant des dessins les plus probables, les sociologues prenant en compte l'effet conjugué des multiples déterminations montrent que *rien n'échappe aux logiques sociales* » (Lahire, 2013, p. 162). Bernard Lahire explique également les raisons pour lesquelles nombre de collègues enseignantes et enseignants résistent autant aux explications sociologiques : « Confrontés à des enfants particuliers, les enseignants se posent des questions urgentes : comment faire pour modifier ou «débloquer» une situation ? Pourquoi tel élève, qui était un «vrai cancre», un beau jour, va-t-il «mieux marcher», «davantage s'intéresser», alors qu'on n'aura jamais rien su faire pour tel autre élève ? [...] Les enseignants (notamment ceux qui sont moins habitués au maniement de catégories sociopolitiques) résistent souvent aux explications sociologiques en termes de catégories sociales, de groupes ou de classes, de causes sociales ou de déterminants sociaux. Et ils résistent sans doute avec quelques (bonnes) raisons. D'une part, ils rencontrent régulièrement des cas qui n'entrent pas dans les cadres qu'on leur propose : des «réussites» exemplaires en milieux populaires (c'est parfois même leur cas) ou, inversement, des «catastrophes scolaires» en milieux bourgeois. D'autre part, en dehors du caractère exceptionnel de certains cas rencontrés, la vie scolaire les amène à traiter les élèves sur le mode du cas singulier (avec un nom et un prénom), jamais totalement similaire à un autre, pris dans un contexte de classe singulier, avec des parents, des performances et un mode de comportement scolaire singulier » (Lahire, 2016 [1995], p. 24).



Or, contrairement aux déterminismes physiques et biologiques nous ne sommes pas impuissants face *aux déterminismes sociaux* [27] : ils sont le produit de l'histoire qui aurait pu être différente et qui peut encore l'être. C'est la connaissance fine des déterminismes qui rend possible « à [celles et] ceux qui le souhaitent, de transformer l'ordre des choses en toute connaissance de cause » (Bourdieu, 1993). Par conséquent, « ce que le monde social a fait, le monde social peut, armé de ce savoir, le défaire » (Bourdieu, 1993).

La seconde étape de cette initiation pourrait dès lors s'appuyer sur l'identification et l'explicitation des ressorts des principales résistances que la sociologie engendre. Il faudrait pour cela s'interroger systématiquement sur leurs présences dans chaque chapitre de sociologie afin de penser, dès la construction des séquences, la manière par laquelle le dispositif pédagogique les désamorçera.

Nous n'avons pas été en mesure de proposer des pistes pratiques au sein de cet article puisque celles-ci nécessiteraient de s'appuyer sur des chapitres/objectifs d'apprentissage et contenus didactiques précis. Nous nous sommes donc contentés de souligner en encadrés les enseignements où certaines résistances risquent plus fortement d'émerger et/ou peuvent être désamorçées. Ainsi, nous proposerons dans un prochain article une stratégie pédagogique à propos des chapitres de socialisation, qui mettra en action les orientations proposées dans le présent article.

### III. Remise en cause des savoirs désintéressés et usages paradoxaux d'une science *a priori* dépourvue d'utilité pratique.

La question de l'utilité de la sociologie risque d'autant plus de se poser que le contexte politique et social contemporain remet en cause l'existence de savoirs désintéressés, c'est-à-dire ceux qui ne répondent pas immédiatement à une finalité pratique telle que la rentabilité ou la bonne gouvernance auxquelles renvoient plus facilement les deux autres disciplines centrales des Sciences Économiques et Sociales : l'économie et la science politique. Nous pouvons également faire l'hypothèse que l'utilitarisme des élèves s'est accru avec l'émergence du chômage structurel dans les années 1970 qui a intensifié la compétition scolaire à travers de nombreuses injonctions à l'insertion professionnelle que subit – bon gré mal gré – le système scolaire. La mise en place récente de Parcoursup et des spécialités dès la première semble également avoir modifié les rapports des élèves aux évaluations, qui comptent dorénavant pour l'orientation dans l'enseignement supérieur, ainsi qu'aux savoirs enseignés. Pris en tenaille entre la remise en cause des savoirs désintéressés et l'augmentation de l'utilitarisme des élèves l'enseignement de cette discipline *a priori* dépourvue d'utilité pratique pourrait dès lors gagner à mettre en avant ses usages paradoxaux.

#### *La sociologie du bien-être et sa division du travail.*

Les sociologues peuvent tout d'abord chercher à comprendre ce qui restreint ou dégrade le bien-être collectif en analysant les évolutions des sociétés via des indicateurs objectifs et subjectifs. On peut ici penser à la fameuse phrase d'Émile Durkheim dans l'ouvrage *De la division du travail social* : « La sociologie ne vaudrait pas une heure de peine si elle n'avait qu'un intérêt spéculatif. Si nous séparons avec soin les problèmes théoriques des problèmes pratiques [...] c'est pour nous mettre en état de mieux les résoudre » (Durkheim, 1967 [1893], p. 42-43). Dans cet extrait Durkheim entend par problèmes pratiques l'ensemble des « pathologies sociales » : la misère et la pauvreté, les conflits, la violence, la surmortalité, les maladies, les suicides, etc. Il cherche à les expliquer dans le but explicite de pouvoir agir plus efficacement contre elles. Il s'agit donc de comprendre *avant* d'agir mais aussi de comprendre *pour que d'autres* puissent agir.

[27] Alors qu'ils choquent moins les déterminismes physiques ou biologiques sont bien plus implacables. On peut par exemple citer les lois de l'apesanteur ou les processus neurodégénératifs qui sont des faits avec lesquels nous devons composer et qui limitent sérieusement nos actions, ces derniers sont donc réellement inéluctables. Il peut s'avérer pédagogiquement pertinent de souligner la contradiction entre l'acceptation largement diffusée de certains déterminismes spirituels tels l'astrologie qui assigne une fois pour toute une personnalité/un caractère selon le moment de la naissance et la contestation ferme que la moindre évocation des déterminismes sociaux provoque.

C'est donc aux décideurs politiques et non aux sociologues qu'il incombe de proposer une transformation en vue d'une société plus juste. Pour ce faire ils doivent être tels « des traducteurs, forts de leurs connaissances en sciences sociales mais tout entiers tournés vers l'action » (Lahire, 2019). Le diagramme des sociologues et épidémiologistes britanniques Wilkinson et Pickett qui met en relation pour un ensemble de pays un indice de pathologie sociale et un indice d'inégalité de revenus illustre cette perspective de la *sociologie du bien-être* (Wilkinson, Pickett, 2013). Plus qu'une corrélation ils mettent en lumière un lien de causalité – les inégalités de revenus causent l'accroissement des pathologies sociales – sur lequel il est dès lors possible d'agir sciemment.

*Les trois usages potentiellement libérateurs de la sociologie.*

La seconde manière de répondre à la question de l'utilité de la sociologie consiste à mettre en avant ses usages libérateurs : « affirmer que «la sociologie est un sport de combat » [28], comme le faisait Pierre Bourdieu, c'est insister à la fois sur les *fonctions collectives de contre-pouvoir* et sur *la capacité d'autodéfense intellectuelle* que peut procurer à chacun la pratique quotidienne du raisonnement sociologique » (Gaubert *et al.*, 2013, p. 15 - c'est nous qui soulignons). Nous pensons avec d'autres qu'il est possible d'y ajouter un troisième usage potentiellement libérateur : *la socioanalyse*. Bien que n'ayant pas un objectif premier curatif ou thérapeutique, la sociologie n'est pas sans point commun avec la psychanalyse [29]. Sous-entendant que le plus personnel est le plus impersonnel, la « socioanalyse » ne « fait pas disparaître le malheur, mais elle donne à ceux qui l'éprouvent les moyens de maîtriser au moins la représentation qu'ils en ont » (Mauger, 2017). Elle permet également « d'imputer toutes les expériences malheureuses, y compris les plus intimes et les plus secrètes, à des causes sociales [jusqu'alors] méconnues » (Mauger, 2017) contre lesquelles il est possible d'agir en connaissance de cause.

## Conclusion

Une initiation réflexive pourrait dès lors s'appuyer sur trois principes pédagogiques : déconstruire les représentations ordinaires de la sociologie des lycéennes et lycéens en montrant ce qu'elle n'est pas et situer la discipline par rapport aux autres manières de décrire le social qu'ils connaissent (in)directement pour mieux être en mesure d'expliquer sa démarche dès son introduction (1) ; identifier les ressorts des principales résistances qu'engendre inmanquablement l'initiation à la sociologie afin de les désamorcer en les intégrant le plus possible à la construction des séquences (2) ; et affirmer ses usages potentiellement libérateurs dès qu'une situation propice se présente (3). Cette proposition pourrait constituer un point de départ à l'élaboration d'une stratégie pédagogique rationnelle de l'enseignement de la sociologie en tant que science. Mais considérer la sociologie et les sciences du social comme étant des enseignements scientifiques au même titre que les sciences de la nature et les expérimentations qu'elles pratiquent dans leurs classes n'est pas sans conséquences. Cela implique en premier lieu de mettre les élèves en situation d'apprenties chercheuses, faisant de l'enquête « la mère de toutes les batailles » (Baudelot, Robert, 2019) pour « initier au raisonnement sociologique » (Pétiniaud, 2016) et ainsi favoriser l'intériorisation progressive d'un esprit scientifique.

[28] Citation extraite du film de Pierre Carles : *La sociologie est un sport de combat*, 2001.

[29] À propos des connexions entre sociologie et psychanalyse, ainsi que psychologie cognitive, voir Gérard Mauger, « Bourdieu et la psychanalyse » (2017). Sur la remise en cause du postulat selon lequel l'inconscient serait au-delà du social et de l'historique, voir : Hervé Mazurel, *L'inconscient ou l'oubli de l'histoire, Profondeurs, métamorphoses et révolution de la vie affective* (2021).

## Bibliographie

- Aguilera T., Chevalier T.**, 2021, « Les méthodes mixtes : vers une méthodologie 3.0 ? », *Revue française de science politique*, vol. 71, p. 361-363.
- Baudelot C., Robert C.**, « L'enquête, mère de toutes les batailles ! », in **Fondation Copernic**, *Manuel indocile de sciences sociales. Pour des savoirs résistants*, Paris, La Découverte, p. 1015-1022.
- Bourdieu P.**, 1979, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, p. 3-6.
- Bourdieu P.**, 1980, *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu P.**, 1981, « Une science qui dérange », in **Bourdieu P.**, *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, p. 19-36.
- Bourdieu P.**, 1993, *La misère du monde*, Paris, Seuil.
- Bourdieu P., Chamborédon J.-C., Passeron J.-C.**, 2021 [1968], *Le Métier de sociologue*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- Bourdieu P.**, 2022 [novembre 1995], « Imposer une vision du monde, une conférence inédite de Pierre Bourdieu », *Le monde diplomatique*, numéro de janvier.
- Castel R., Enriquez E., Stevens H.**, 2008, « D'où vient la psychologisation des rapports sociaux ? », *Sociologies pratiques*, vol. 17, p. 15-27.
- Darmon M.**, 2001, « Devenir «sans pareil» ? La construction de la différence dans la fratrie gémellaire », in **de Singly F.**, *Être soi d'un âge à l'autre. Famille et individualisation*, tome 2, Paris, L'Harmattan, p. 99-114.
- Deauvieu J.**, 2009, *Enseigner dans le secondaire, Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris, La Dispute.
- Descamps D., Foudi A.**, 2023, « L'enseignement de SES à l'épreuve de la «neutralité axiologique» : une analyse critique », *RessourSES*. En ligne : <https://ressources.fr/l-enseignement-de-ses-a-l-epreuve-de-la-neutralite-axiologique-une-analyse-critique/>
- Durkheim É.**, 1967 [1893], *De la division du travail social*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Durkheim É.**, 1967 [1894], *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Durkheim É.**, 2013 [1897], *Le suicide*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Élias N.**, 1981 [1970], *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Aix-en-Provence, Éditions Pandora.
- Flandrin L.**, 2021, *Le rire, Enquête sur la plus socialisée de toutes les émotions*, Paris, La Découverte.
- Gaubert C., Lebaron F., Pouly M.-P.**, 2013, *Manuel visuel de sociologie*, Paris, Dunod.
- Goulet V., Ponet P.**, 2009, « Journalistes et sociologues. Retour sur des luttes pour «écrire le social» », *Questions de communication*, vol. 16, p. 10-11.
- Guiraud C., Colin T.**, 2019, « Comment enseigner Bourdieu aux élèves des milieux populaires ? », in **Fondation Copernic**, *Manuel indocile de sciences sociales. Pour des savoirs résistants*, Paris, La Découverte, p. 1008-1014.
- Henri-Panabière G.**, 2010, *Des « héritiers » en échec scolaire*, Paris, La Dispute.
- Héran F.**, 1991, « Pour en finir avec «sociétal» », *Revue française de sociologie*, p. 615-621.
- Hughes E. C.**, 1996 [1971], *Le regard sociologique*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Lahire B.**, 2016 [1995], *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Points.
- Lahire B.**, 2013, *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*, Paris, La Découverte.
- Lahire B.**, 2016, *Pour la sociologie, Et pour en finir avec une prétendue « culture de l'excuse »*, Paris, La découverte.
- Lahire B.**, 2019, « Comprendre ≠ excuser », in **Fondation Copernic**, *Manuel indocile de sciences sociales. Pour des savoirs résistants*, Paris, La Découverte.
- Lignier W.**, 2023, *La société est en nous. Comment le monde social engendre des individus*, Paris, Seuil.
- Lignier W., Mariot N.**, 2013, « Où trouver les moyens de penser ? Une lecture sociologique de la psychologie culturelle », in **Ambroise B., Chauviré C.**, *Le mental et le social*, Paris, Éditions École des Hautes Études en Sciences Sociales, p. 191-214.

**Marchetti D.**, 2010, *Quand la Santé devient médiatique, les logiques de production de l'information dans la presse*, Fontaine, Presses universitaires de Grenoble.

**Mauger G.**, 2011, « Sur «l'idéologie du don». Note de recherche », *Savoir/Agir*, vol. 17, p. 33-43.

**Mauger G.**, 2011, « La participation des sociologues au débat public sur l'insécurité », *Histoire@Politique*, vol. 14, p. 112-121.

**Mauger G.**, 2017, « Bourdieu et la psychanalyse », *Politiques de communication*, vol. 8, p. 49-84.

**Mauger G.**, 2021, « Qu'est-ce que la sociologie ? », *Savoir/Agir*, vol. 58, p. 85-90.

**Mauger G.**, 2022, « Réflexivité et auto-socio-analyse », *Savoir/Agir*, vol. 61-62, p. 175-184.

**Mazurel H.**, 2021, *L'inconscient ou l'oubli de l'histoire, Profondeurs, métamorphoses et révolution de la vie affective*, Paris, La Découverte.

**Pétiniaud E.**, 2023 [2016], « Initier au raisonnement sociologique », in **Raedecker A., Passard C.**, *Sociologie, science politique et regards croisés au CAPES de SES*, Malakoff, Dunod.

**Pfefferkorn R.**, 2014, « L'impossible neutralité axiologique. *Wertfreiheit* et engagement dans les sciences sociales », *Raison présente*, vol. 191, p. 85-96.

**Ripoll F.**, 2021, « Chapitre 2. Approches, grille d'analyse et principaux concepts », in **Blanchard S., Estebanez J., Ripoll F.**, *Géographie sociale. Approches, concepts, exemples*, Malakoff, Armand Colin, p. 177-195.

**Sartre J.-P.**, 2012 [1948], *Situations, II*, Paris, Gallimard.

**De Saussure F.**, 1916, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

**Spinoza B.**, 1994 [1677], *L'Éthique*, Paris, Folio, Gallimard.

**Truong F.**, 2010, « Enseigner Pierre Bourdieu dans le 9.3 : ce que parler veut dire », *Idées économiques et sociales*, vol. 160, p. 72-77.

**Vidal C.**, 2018, « Les cerveaux des filles et des garçons : au-delà des préjugés », in **Ratia-Armengol D.**, *Quand les temps changent les bébés changent-ils ?*, Toulouse, Érès, p. 201-218.

**Weber M.**, 1965 [1904-1917], *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon.

**Weber M., Kalinowski I.**, 2005, *La science, profession et vocation. Suivi de « Leçons wébériennes sur la science & la propagande »*, Marseille, Agone.

**Wacquant L.**, 2023, « Repenser la «race» au 21<sup>e</sup> siècle. 1<sup>re</sup> partie », *La Pensée*, vol. 414, p. 123-135.

**Wacquant L.**, 2023, « La pentade de la domination raciale. 2<sup>e</sup> partie », *La Pensée*, vol. 414, p. 136-144.

**Wilkinson R., Pickett K.**, 2013, *Pourquoi l'égalité est meilleure pour tous*, Paris, Éditions Les petits matins.