

INTRODUCTION

L'EXEMPLE DANS LA THÉORIE. REGARDS CROISÉS SUR DES PRATIQUES DE RECHERCHE EN SCIENCES HUMAINES

Grégory Cormann & Céline Letawe

(Université de Liège)

Les textes rassemblés ici sont issus pour la plupart du troisième colloque annuel du groupe Intersection, qui s'est tenu à l'Université de Liège le 8 mai 2009 et était intitulé *L'exemple en question*.

Si l'on accepte de considérer que toute activité de recherche est portée par le projet de démontrer une thèse, on concevra aisément que l'exposé de ses résultats prenne la forme d'un argumentaire, recourant à diverses ressources rhétoriques. Parmi celles-ci, *l'exemple* est sans doute la plus banalisée et, pour cette raison, la plus rétive au questionnement réflexif¹. Il nous a semblé pourtant que cette pratique profondément intégrée dans nos rituels de rédaction respectifs méritait d'être sondée d'un double point de vue, inséparablement rhétorique et épistémologique. Il ne s'agissait certes pas de dégager une *bonne* méthodologie de l'exemple, mais plutôt d'interroger la diversité des pratiques de l'exemple dans nos disciplines respectives en philosophie et lettres et sciences humaines.

S'« il n'y a pas de théorie de l'exemple qui fasse autorité », c'est, selon la contribution de Sémir Badir, que l'exemple doit être considéré comme un concept *trivial*, dans le sens étymologique du terme, c'est-à-dire comme un concept situé « au carrefour de pratiques multiples et variées ». Bien plus, il soutient d'emblée que le rôle de l'exemple est de « fonder toute connaissance [...] à l'horizon d'une pratique ». Dans une première approche lexicale, il

1 Voir C. Perelman & L. Olbrechts-Tyteca, *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, (1958), Bruxelles, 5^{ème} édition, 2000, p. 471-480.

procède à une critique des définitions données par les dictionnaires pour en retirer ensuite deux éléments essentiels : d'une part, les fonctions de l'exemple et, d'autre part, l'usage de l'objet visé par le propos. Pour dépasser la frontière existant dans l'épistémologie traditionnelle entre connaissance et pratique, il propose ensuite une approche sémiotique. L'exemple est ainsi analysé comme un signe alliant signifiant (un certain rapport à l'objet, activé lors de la production de l'exemple) et signifié (une certaine fonction, activée lors de sa réception). S. Badir présente enfin une typologie détaillant quatre types d'exemples en concurrence, selon les croyances épistémologiques : le cas remarquable, l'échantillon d'exemples, l'illustration et le corpus d'exemples.

Les deux premières valeurs canoniques de l'exemple pointent les dimensions *rhétoriques* et *stratégiques* inhérentes à l'usage des exemples. Le *cas remarquable* peut être défini comme une « connaissance rhétorique de l'objet », dans la mesure où la connaissance de cet exemple est contemporaine de la production de cet exemple remarquable — c'est donc l'exemple qui dans ce cas produit la théorie — et dépend de la « beauté » de cet exemple. L'*échantillon*, dénué de tout attrait sensible, contrairement au cas remarquable, met en évidence la dimension légitimatrice de l'opération exemplative. La constitution d'un échantillon, c'est-à-dire la sélection, l'organisation et la hiérarchisation des exemples choisis, consacre en effet l'autorité de celui qui en est l'auteur. L'illustration et le corpus d'exemples posent tous deux, à leur façon, de façon aussi paradoxale que fondamentale, le problème *épistémologique* de l'objectivité, du rapport à la réalité comme telle.

Il convient de s'arrêter brièvement sur la valeur d'*illustration* de l'exemple. Il est courant d'y voir le « degré zéro de l'exemple », dès lors peu susceptible de réflexions intéressantes. S. Badir a le mérite, tout au contraire, d'en dégager la « puissance disruptive » de l'exemple. En tant qu'« intermède ludique », c'est-à-dire en tant que *jeu* avec la rigueur d'un protocole scientifique, l'illustration oblige à assumer une *double limitation de la connaissance scientifique*. L'insertion d'une illustration dans un tel travail consiste, premièrement, à aller sur le terrain de son interlocuteur, en droit n'importe qui, afin de le provoquer ou de solliciter sa participation, en recourant soi-même à un savoir assumé comme « savoir personnel ». La seconde limitation renvoie proprement à ce que S. Badir appelle « la pointe triviale du concret ». L'illustration, « exemple sans qualité » propre, renvoie à l'objet en son « altérité » et en son

« inaltérabilité » : « Telle est la force qui traverse même la plus fruste des illustrations. L'illustration est la marque de l'irréductibilité de l'objet vis-à-vis de la connaissance. » Paradoxalement, il en va de même pour le *corpus d'exemples*. En assumant la réduction des exemples à l'objectif de connaissance, cet usage de l'exemple assume, en même temps qu'il la dénie, la possibilité que cette réduction objectiviste conduite à « la perte de l'objet », la possibilité qu'on ne reconnaisse plus l'objet dans le corpus.

Dans un bel article sur les usages de l'exemple chez le philosophe Vincent Descombes, auquel nous ferons plusieurs fois référence dans cette introduction, Pierre Pachet a relevé, lui aussi, dans cette fonction de l'exemple, une « passion du réel dans sa singularité abrupte et humoristique² », ainsi que les enjeux qu'elle recèle : « ramener [...] une expérience bien connue » et « réhabiliter ce qui est commun » ; d'autre part, « reconduire l'analyse sur le terrain d'un réel aux couleurs d'une vie [...] saisie dans sa complexité³. Selon P. Pachet, cette fonction de l'exemple, qui constitue pour le théoricien une forme de *dégrisement*, renvoie aussi à la dimension *pédagogique* de l'exemple. Lorsqu'il est question des exemples, il ne s'agit pas simplement de rencontrer quelque « goût du concret », mais de considérer les conditions mêmes de tout apprentissage. Apprendre quelque chose à quelqu'un ne consiste pas seulement à lui enseigner des règles (à la suite de V. Descombes, P. Pachet reprend ici Wittgenstein), ce qui ne donnerait à l'enfant ou au novice qu'un savoir appauvri, mais à « donner tout ce que l'on possède soi-même », dans la mesure où les définitions et les règles présentent toujours des « lacunes⁴. De même qu'il n'y a pas de droit sans vides juridiques, *toute entreprise de définition est incapable de prévoir tous les cas*. L'apprentissage d'un savoir suppose autre chose que la transmission de règles qu'il suffirait ensuite d'appliquer mécaniquement. L'apprentissage consiste en un *processus de familiarisation* que seuls les exemples peuvent fournir : ils apportent aux apprentissages une « force d'entraînement », au sens d'exercice bien entendu, mais surtout au sens de la motivation et du plaisir nécessaires pour orienter et supporter l'endurance

2 Nous retrouvons plus loin la question de l'humour, que nous laissons pour le moment de côté dans notre analyse.

3 P. Pachet, « L'invention des exemples », dans B. Gnassounou & C. Michon (dir.), *Vincent Descombes. Questions disputées*, Nantes, 2007, respectivement p. 374, 370 et 361.

4 *Ibid.*, p. 363.

d'un protocole scientifique, c'est-à-dire les règles, qui ne peut en aucun cas être négligé⁵.

Dans ce volume, plusieurs contributions ont abordé cette dimension pédagogique de l'exemple, à partir de perspectives diverses, philosophique, socio-anthropologique, didactico-littéraire. Plus généralement, on le sait, la notion d'exemple est intimement liée aux questions de l'apprentissage et de l'éducation⁶. Elle concerne à cet égard autant, sinon plus, la raison pratique que la raison théorique. L'éducation morale et politique a ainsi donné lieu à différentes « pensées de l'exemplarité »⁷. À travers une lecture rapprochée de quelques extraits choisis des trois *Critiques*, Julien Pieron analyse le rôle et le statut de l'exemple dans l'apprentissage selon Kant, plus précisément le rôle et le statut de « l'apprentissage par l'exemple », dont il pointe l'utilité et les dangers. Selon une formule qui revient souvent, l'exemple est un « mal nécessaire ». En effet, chez Kant, l'entendement, que le philosophe allemand redéfinit comme la faculté des règles — et non seulement comme la faculté des concepts, autrement dit connaissance non sensible —, « ne possède pas en lui-même les règles qui garantiront son bon usage ». Cette limite de l'entendement est en même temps, remarque J. Pieron, la « limite d'une certaine

5 Comme l'écrit P. Pachet, en conclusion de son article, à propos de cette « passion du réel » dont nous avons essayé ici de décliner quelques figures, « le goût des exemples [...] ne se donne cours que dans le cadre exigeant de discussions patientes, de distinctions, de la discussion de thèses concurrentes. Comme si la passion du réel dans sa singularité abrupte et humoristique ne devait orienter la réflexion que gouvernée par des règles qui ne la brident pas, mais la rende plus efficace encore. » (*Ibid.*, p. 374) Il serait par ailleurs intéressant de prolonger le thème, qui revient quelquefois dans l'article, de l'exemple comme puissance d'orientation ou de réorientation — « l'exemple oriente, ou mieux, il réoriente ce qui sans lui courrait le risque de perdre pied » (p. 365) —, qu'il s'agisse de la maîtrise par l'auteur de son argumentation ou de la façon dont le lecteur s'y rapporte.

6 C'est ainsi que P. Pachet peut écrire à bon droit que « l'exemple de l'apprentissage est une sorte d'exemple par excellence » (*ibid.*, p. 368).

7 Sur ce point, nous ne pouvons que renvoyer trop rapidement à l'histoire des pensées de l'exemplarité que propose G. Jeanmart, « L'efficacité de l'exemple », *Dissensus*, [En ligne], n° 4, 2011. Au-delà de son intérêt propre, cet article donne aussi une précieuse bibliographique relative au concept d'exemple et aux concepts associés, notamment dans les domaines de la rhétorique, de la philosophie morale et de l'historiographie. Dans cet article, il est en effet question des conditions de possibilité et d'impossibilité de l'efficacité morale d'un discours historique, celui qui rapporte l'héroïsme et le courage de certains comportements passés.

forme d'apprentissage ». Comme on l'a déjà avancé plus haut à propos de Wittgenstein, il ne servirait à rien d'ajouter une règle de plus ; on ne peut pas prétendre « équiper l'entendement du dehors ».

L'*apprentissage autonome*, l'autonomie comme fin de l'apprentissage, consiste à « s'affermir du dedans », à « pouvoir faire quelque chose de notre intelligence », bref à l'exercer, à la cultiver. Dans ce cadre, la fonction de l'exemple est de donner l'occasion de cet exercice de notre faculté de juger. *Ressaisir la régularité* qui préside à l'unification du divers sensible suppose de passer par la « présentation sensible » (*Darstellung, hypotypose*) du concept. C'est pourquoi il y a une « culture » du bon sens, culture qui « suppose une vie sociale, l'expérience du monde, etc. » C'est pourquoi, finalement, « l'apprentissage autonome [...], pour être naturel, n'en reste pas moins apprentissage ». Mais c'est aussi ce qui explique les risques inhérents à l'usage des exemples. Mal nécessaire, le risque est toujours présent de « remplacer l'exemple par son image » et de perdre ainsi en exactitude.

Il en va de même au niveau moral. Une vie ou un acte exemplaire apporte une « force subjective » au jugement moral. Mais le danger est de se « fasciner sur l'exemple », sur son « contenu intuitif » plutôt que de s'intéresser à la règle que l'on peut en dégager. À cet égard, une comparaison avec l'art et avec le rôle du génie artistique est éclairante. La définition du *génie* est d'être celui qui donne à l'art une règle nouvelle. Kant précise qu'il y a deux réceptions possibles de son œuvre, soit par un autre génie, qui trouvera de quoi inventer à son tour une nouvelle règle, soit par une intelligence commune. Dans ce second cas, l'apprentissage apparaît certes comme imitation de la règle nouvellement instituée, mais il doit éviter de se faire singerie. Par conséquent, de nouveau, l'apprentissage a rapport à l'*inimitable*, dans la mesure où il s'agit de trouver *en soi-même* le moyen d'assumer cet héritage, en faisant de celui-ci l'occasion d'exercer ses capacités propres.

L'article de Delphine Dori pose, à sa manière, une question très proche, à partir des différentes spéculations que la peinture d'Augustin Lesage a suscitée au cours du 20^{ème} siècle. L'intérêt de D. Dori pour la façon dont Dubuffet a fait passer le « cas » Lesage du cadre spirite au cadre de l'art brut renvoie au « problème [...] de savoir sans avoir appris », à l'énigme du « don » et, en l'occurrence, à l'énigme de « la première toile ». La présence d'un « échantillonnage de styles et de motifs » dans les toiles de Lesage, sans qu'il y ait eu

apparemment d'apprentissage culturel, fit lever le soupçon d'une supercherie. Pour cette raison, Lesage fut ainsi soumis aux tests et aux expériences psychologiques du médecin métapsychiste Eugène Osty, spécialiste de la métagnomie et de la médiumnité. La stratégie de légitimation⁸ de l'art, menée par Dubuffet à la fin des années 1940, autorise le passage à un cadre d'analyse sociologique. Revendiquer pour « son » art une inspiration constituée, dans cette perspective, une forme de « réponse » et d' (« auto »-)justification face à la violence symbolique qui représente les procédures de formation et de sélection du monde artistique. On peut parler à bon droit d'un « alibi » spiritiste : la revendication d'une inspiration et d'une convocation à peindre est en réalité une autorisation à faire quelque chose qui serait, sans cela, resté « impensable ». Comme l'écrit très bien Michel Thévoz : « La voix que Lesage entend alors au fond de la mine, c'est la sienne, étouffée depuis toujours au plus profond de lui-même par l'éducation familiale, par l'apprentissage de l'humilité, par le dressage scolaire et par l'idéologie paternaliste ».

D. Dori insiste beaucoup sur la « stratégie anti-culturelle » de Dubuffet, qui met en avant la singularité de Lesage, plutôt que sa maîtrise des codes culturels, pour mieux le faire entrer dans la catégorie de l'art brut. « L'explication « sociale » de la créativité de Lesage » et la « critique du monde savant », menées par Dubuffet, par leur insistance sur la créativité authentique comme mobilisation de ressources intérieures, n'en pose pas moins des questions fondamentales sur l'apprentissage et sur ses conditions de possibilité ou d'impossibilité sociales. À ce titre, Dubuffet peut apparaître comme celui qui revendique explicitement, dans un « manifeste », ce qui, chez Lesage, ne pouvait exister qu'à la condition de faire entrer quelque « autre » dans son intériorité créatrice.

Julien Van Beveren décrit pour sa part, à partir de son expérience d'encadrement de futurs enseignants de français, les risques liés à un usage pauvre de l'exemplification. Dans son article « Perspective didactique sur le dépeçage des textes littéraires à des fins d'exemplifications », il souligne les dérives possibles liées à l'instrumentalisation des textes littéraires comme des documents prouvant l'existence de certaines formes ou de certains procédés littéraires. S'intéressant tout d'abord au référentiel des compétences qui doit guider les

8 Nous reviendrons plus loin sur cette dimension rhétorique spécifique de l'exemple. Nous préférons développer ici une perspective de sociologie de l'éducation.

enseignants, il déplore l'accent qui y est mis sur la capacité des élèves à repérer dans les textes la présence d'un élément et qui implique l'exemplification préalable. Le référentiel donne ainsi à l'exemple un rôle central, souvent au dépit d'une réelle compréhension des textes et de leurs effets. J. Van Beveren illustre ces dérives par une série d'exemples basés sur les pratiques qu'il a pu observer lors de stages réalisés par des étudiants en didactique du français. Dans un deuxième temps, il propose de s'intéresser à deux notions importantes qui permettent de ne pas se cantonner dans l'exemplification conçue comme une fin en soi : la notion d'*effet* et la notion d'*écart*. La littérature se trouve ainsi définie comme ce qui, dans la langue, propose une expérience nouvelle — c'est cela l'effet qu'elle produit, son efficacité — par la production d'un écart — où résident sa créativité et sa capacité de « contestation ».

Dans son article célèbre sur « Structuralisme et critique littéraire », Gérard Genette avait très précisément assumé cette fonction de la littérature : « La plus haute efficacité de la littérature repose sur un jeu subtil entre une attente et une surprise « contre laquelle toute l'attente du monde ne peut prévaloir », entre le « vraisemblable » prévu et souhaité par le public, et l'imprévisibilité de la création⁹. » Valérie Stiénon s'intéresse justement à la façon dont G. Genette lui-même fait recours à des exemples. Plus précisément, cette contribution dégage les formes et les fonctions de l'exemple dans *Palimpsestes*, ouvrage de référence en théorie de l'hypertextualité dans lequel la perspective structuraliste de l'auteur va de pair avec la convocation de nombreux exemples. Après avoir dégagé trois modes d'élaboration de l'exemple (l'exemple cité ou montré, l'exemple commenté, et enfin l'exemple construit, résultat d'une création personnelle), V. Stiénon propose une typologie des fonctions et des statuts de l'exemple chez Genette. Elle repère trois fonctions de l'exemple : la représentativité, la non-représentativité significative du contre-exemple et la spécificité rendant l'exemple digne d'attention pour lui-même, et trois types d'exemples : l'illustration, l'exemple canonique et le beau cas. Par le biais d'une analyse du discours, elle montre comment la théorie chez G. Genette s'élabore « en fonction de l'exemple, sinon à partir de lui ».

Au-delà de cette préoccupation typologique, V. Stiénon montre avec précision comme « l'érudition par l'exemple » permet une « revisitation structuraliste de l'histoire littéraire ». Elle met en évidence la façon dont G. Genette

9 G. Genette, « Structuralisme et critique littéraire », dans *Figures I*, Paris, 1966, p. 164.

reprend deux leçons de Lévi-Strauss afin de mener à bien cette « conciliation des contraires » — c'est aussi une belle « définition » de l'exemple — que sont l'approche structuraliste de la littérature et l'histoire littéraire. Elle rappelle, d'une part, que le projet de G. Genette était de constituer le « tableau littéraire d'une époque¹⁰ », comme, sur le modèle de Mendeleïev, Lévi-Strauss envisageait dans *Anthropologie structurale* l'utilité d'un tableau périodique des structures linguistiques. Elle montre, d'autre part, habilement que la « dynamique de production théorique » du livre de 1982, qui fait toute sa place aux exemples, peut être comprise comme un « bricolage intellectuel », à l'instar de la pensée mythique pour l'anthropologue, consistant à « investir dans une structure nouvelle des résidus désaffectés de structures anciennes¹¹ ». Il en va de même, selon G. Genette, pour la critique littéraire « qui se distingue formellement des autres espèces de critique par le fait qu'elle utilise le même matériel (l'écriture) que les œuvres dont elle s'occupe¹² ». Reprenant une autre métaphore structuraliste célèbre, celle de la « case vide », V. Stiénon montre ainsi en quoi l'exemple contribue à une « euphorie d'actualisation des possibles », autrement dit à la création de nouvelles cases dans le tableau initial.

À côté de ces préoccupations relatives à l'épistémologie et à la logique de la production scientifique, V. Stiénon souligne que l'utilisation d'exemples dans *Palimpsestes* s'inscrit aussi dans une « scénographie auctoriale ». « Sous le déguisement du « hasard », l'intervention des exemples (de certains exemples surtout, on va le voir), constitue le lieu d'une auto-qualification, d'une légitimation de l'auteur Genette. En particulier, ce sont l'exemple construit, parmi les modalités d'élaboration de l'exemple, et le beau cas, parmi les types d'exemples, qui supportent la « création d'une identité poéticienne ». *L'exemple construit* — la forgerie d'exemples —, en tant qu'il s'agit proprement d'une création personnelle de l'auteur, manifeste non seulement l'expertise de celui-ci, mais aussi sa « lucidité [didactique] sur sa pratique exemplative ». Le *beau cas*, qui se définit, comme on l'a déjà indiqué plus haut, comme la « production de théorie à partir du cas lui-même », témoigne également cette maîtrise, puisque son efficace dépend de la manière dont l'auteur « le présente,

10 *Ibid.*, p. 168.

11 *Ibid.*, p. 145. Il s'agit de l'ouverture de l'article.

12 *Ibid.*, p. 146. Ainsi, selon G. Genette, le critique est-il au romancier, comme le bricoleur est à l'ingénieur.

le met en valeur et l'exploite ». Mais il s'agit de stratégies parmi d'autres. V. Stiénon isole d'autres formes d'« autovalorisation biaisée », qui passent par ce qu'elle nomme une « scénographie de la désinvolture » chez Genette, dont on peut identifier certaines formes dans l'utilisation, comme diversions, des exceptions, dans l'humour qui traverse l'ouvrage ou encore dans la revendication du hasard de telle ou telle information personnelle.

Tanguy Habrand et Élise Vandeninden interrogent également les dimensions stratégiques et légitimantes de l'exemple, à l'occasion d'une réflexion sur la multipositionnalité du « chercheur-acteur » et sur les problèmes liés à l'usage des exemples issus de sa pratique. Se basant sur une situation personnelle à cheval sur la pratique et la théorie (un des deux auteurs est assistant éditorial dans une maison d'édition et assistant doctorant à l'université) et partant de deux cas concrets, l'article interroge le mythe de l'autonomie du champ scientifique. Outre la fonction manifeste de l'exemple (l'illustration), les auteurs en repèrent ainsi plusieurs *fonctions latentes* : l'exemple peut être mis en œuvre pour se positionner — « trouver le bon exemple » —, ou pour légitimer son discours, faire sa promotion ou asseoir son idéologie — « se donner en modèle ». De façon complémentaire à des remarques sur les représentations implicites que le choix même de l'exemple peut véhiculer, T. Habrand et É. Vandeninden s'intéressent aussi au statut des « exemples indicibles », à savoir aux événements pourtant significatifs qui ne peuvent précisément pas être transformés en exemples, en l'occurrence parce que le chercheur-acteur est dans l'incapacité structurelle de quitter son terrain d'observation. Ils suggèrent du coup une conception *relationnelle* ou *interactionnelle* de l'exemple. La pratique ne peut dès lors plus être considérée comme un « réservoir de données », comme si l'exemple était « apolitique ». L'utilisation d'exemples dépend de « contraintes stratégiques pratiques », qui exigent de s'inquiéter des conditions de « maintien » et/ou d'« extensibilité » du statut de chercheur.

Jan Baetens propose, en conclusion de ce volume comme il le faisait en ouverture du colloque de 2009 dont il était l'invité, six « règles » pour le « bon » usage de l'exemple (les remarques qui ont précédé justifient certes l'emploi répété des guillemets). Afin de dégager ces « règles », il analyse d'un œil critique l'usage de l'exemple fait par l'auteur du *Bon Usage* lui-même, Maurice Grevisse. Plutôt, il détermine six « mécanismes » d'appréciation de l'usage d'un exemple (la citation, le cadrage, le choix, l'analyse, l'utilité et la

citation pour elle-même). *L'utilité* a bien entendu une place particulière dans cette énumération. En effet, il faut bien considérer que le *choix* d'un exemple représentatif, s'il existe et s'il retient l'attention, est utile en quelque manière. Il convient toutefois de relever la remarque de J. Baetens qu'un théoricien a souvent « intérêt à réutiliser des exemples connus ». En matière d'exemples, l'illustration peut valoir autant que le cas remarquable, l'exemple le plus connu autant que l'exemple nouveau (réel ou fictif). Cela permet de rappeler, comme le fait aussi P. Pachet, que l'exemple a une « valeur polémique¹³ » ; il témoigne de la concurrence et des débats qui existent dans les différents champs disciplinaires ou qui les mettent en confrontation. La vigilance répétée à la *citation* « pour elle-même », si elle prescrit le respect de l'intégrité de la citation et refuse l'argument d'autorité, confirme du même coup qu'il n'est pas possible de séparer l'usage d'un exemple d'un « halo rhétorico-scientifique », dans lequel il est inscrit et fonctionne. L'exigence d'*analyse* que réclame la quatrième règle proposée par J. Baetens a justement vocation à ce que les aspects rhétoriques ne prennent pas le dessus sur les préoccupations théoriques. Il en ressort que l'exemple est nécessairement une construction, inscrite dans un contexte, soumise donc à « manipulation », dont l'usage, même s'il est correctement *cadre*¹⁴, ne peut manquer d'avoir des effets de déstabilisation sur le point théorique qu'il s'agit de « consolider » ou de « déverrouiller ».

Pour J. Baetens, l'usage de l'exemple dans la théorie doit donc être considéré, dans son être, comme une « entité paradoxale » et, dans ses usages, comme un « mal nécessaire ». Il envisage dans un premier temps, plusieurs des reproches qu'on a pu faire à l'exemple. Il rappelle d'abord la vision traditionnelle de la théorie en sciences exactes, où l'exemple est mal considéré parce qu'il est « *par essence* non théorique » et parce qu'il est réputé « trop complexe, trop divers, trop hétérogène par rapport à la formule unie que cherchent à construire les scientifiques ». Afin de montrer que cette vision n'est pas réservée aux seules sciences exactes, il s'intéresse ensuite de près à un exemple de l'anti-exemple en sciences humaines : *La société du spectacle* de Guy Debord,

13 P. Pachet, « L'invention des exemples », p. 359.

14 J. Baetens fait à cet égard une remarque très juste, autant que parfois cruelle, sur les effets désastreux d'une « citation trop forte » par rapport au texte et à l'auteur qui la mobilisent.

un texte-définition qui fait preuve d'une méfiance toute particulière vis-à-vis de l'exemple, avec pour conséquence un haut niveau d'abstraction. Il évoque enfin, à l'autre extrême, le « storytelling », dans lequel la théorie est littéralement remplacée par l'exemple, et ce pour induire un effet auprès d'un public.

Il n'en reste pas moins que l'usage de l'exemple en sciences, *l'exemple dans la théorie*, est un mal *nécessaire*, pour les deux raisons que nous avons déjà envisagées. D'une part, parce qu'aucune argumentation scientifique n'est concevable sans une dimension rhétorique que l'exemplification prend volontiers en charge, c'est-à-dire sans une réflexion sur les effets que ce discours veut produire. J. Baetens souligne les rapports complexes entre aspects théoriques et aspects rhétoriques du discours scientifique, selon lui complémentaires. La force de l'exemple résiderait justement dans sa position entre argumentation théorique et argumentation pratique. D'autre part, parce que la dynamique de la recherche elle-même, par-delà les contraintes ou les objectifs de communication et de persuasion, doit, simplement pour se faire, pour « avancer », confronter son savoir à ses limites, éprouver sa pertinence en cherchant à « rendre compte du singulier ». Dans ces conditions, la théorie ou la science ne peut pas faire l'impasse d'une négociation tendue avec « l'empirisme de l'exemple, force centrifuge à l'intérieur d'un discours scientifique centripète ». Aussi, si le savoir est science du général, il est aussi science du singulier, voire, si on veut appuyer le paradoxe, « science de l'exceptionnel », selon la formule de N. Katherine Hayles.