

DÉCHIFFRER LA COMPLEXITÉ DU SOCIAL

Anne Van Haecht

L'exercice demandé ici n'est pas anodin et requiert presque explicitement d'y livrer beaucoup de soi-même. On ne l'aborde donc pas sans quelque risque, surtout lorsque l'on ne l'associe pas à une sorte de bilan de fin de carrière. La précaution oratoire étant faite, encore faut-il se lancer dans ce qui n'est vraiment ni récit de vie abrégé ni bibliographie critique...

Étudiante en sociologie à Bruxelles dans la foulée de mai 68, je n'ai pas manqué comme mes camarades proches de l'époque de verser dans un superbe paradoxe : vouloir définir la sociologie comme une science (une "vraie") et pratiquer avec foi (relative) la logique de la dénonciation. L'esprit du moment s'y prêtait et nos maîtres, membres d'une université libre penseuse, s'inscrivaient dans la mouvance positiviste (structuraliste pour les uns, structuro-fonctionnaliste critique ou marxisante pour les autres).

Nous n'abordions les pères fondateurs de la sociologie que sur les modes anthologique ou encyclopédique et étions abondamment nourris de mathématique, statistique et méthodologie quantitative. Il fallait attendre le deuxième cycle pour bénéficier de séminaires où la lecture personnelle commençait à prendre une place significative dans la formation.

Mes premiers coups de coeur se sont alors exprimés un peu dans le désordre (Wright Mills, Morin, Goldmann, Barthes pour ne citer qu'eux) jusqu'à ce que le choix du sujet de mémoire de fin d'études

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 31, 1994

m'entraîne pour quelques années sur le terrain de la sociologie de la déviance.

La sociologie de la déviance

J'avais choisi comme sujet la sociologie de la prostitution ou plus exactement le statut et l'image de la prostituée.

Partant bien sûr d'un point de vue teinté de féminisme, j'entendais resituer le phénomène en question dans le social global et faire une analyse critique de l'étiologie habituelle qui en était proposée.

La pensée étiologique fondée sur la recherche de l'altérité biologique, psychologique ou sociale, qui avait sous-tendu la plupart des travaux criminologiques jusque-là consacrés aux prostituées et qui recherchait auprès des déviants eux-mêmes les causes de leur comportement, n'était guère parvenue à mettre en évidence des caractéristiques permettant de distinguer nettement les prostituées des autres femmes. La paraphrase de Simone de Beauvoir "*On ne naît pas prostituée, on le devient*" prenait alors toute sa force.

Face aux lacunes avérées des théories criminologiques du "passage à l'acte" s'attachant à la découverte de facteurs déterminants du comportement déviant, la découverte des théories de la stigmatisation fut un véritable bonheur.

Shlomo Shoham, partant de l'hypothèse que le stigmatisé a fort peu de choix à part celui de se glisser dans le moule coulé sur lui par son entourage, avait réalisé une étude sur des jeunes prostituées israéliennes, où il mettait en relation processus de stigmatisation (à l'intérieur de la famille) avec des processus sociaux et psychologiques d'association permettant de comprendre l'entrée dans la prostitution. Avec lui, mais aussi avec Goffman, il devenait clair que la construction de la déviance passait par une genèse relationnelle et que l'hypothèse d'une "nature" (biologique, psychologique ou sociale) déviante n'avait pas de fondement sociologique.

Passant à une théorie sociétale du *labelling*, il restait à traiter d'une profession discréditée comme d'une pratique fonctionnelle par rapport à l'ordre social. Dire que celle-ci renvoyait à une institution n'était qu'un premier pas pour poser l'hypothèse (critique) que moeurs sexuelles, condition de la femme et prostitution constituaient

trois éléments indissociablement liés. Marcuse et Foucault, entre autres, mais aussi Kate Millet sur un autre registre, étaient mobilisés.

Dans le contexte des années 70, passer de l'institution au marché s'imposait dans un moment d'efflorescence de nouvelles formes de prostitution et d'une mercantilisation grandissante du sexe. Si marché signifie offre, il implique tout autant demande. Le client, cet oublié des criminologues, trouve dans l'achat de la prestation, acte propriétaire par excellence, le rachat de son acte. Et parler de la relation prostituée-client engageait à entrer dans un imaginaire de la sexualité auquel invitaient notamment Bataille, Caillois, mais aussi toute une littérature, de la meilleure (comment ne pas évoquer Maupassant ?) à la plus populaire.

Ces premières années de recherche (inoubliables) se passèrent sous l'égide d'un magistrat non orthodoxe, Séverin-Carlos Versele alors directeur du Centre de sociologie du droit et de la justice à l'Université de Bruxelles. Mais la précarité professionnelle aidant, je dus céder au principe de réalité qui prit la forme d'un engagement plus stable dans une équipe bien différente où je fus amenée à m'intéresser à la profession d'enseignant et donc à m'initier aux classiques de la sociologie de l'éducation de l'époque.

L'engagement dans la sociologie de l'éducation

Sur base de données d'enquêtes, l'identité professionnelle et sociale des enseignants du secondaire, leurs réactions face à des réformes importantes, les rapports plus ou moins conflictuels entre intervenants dans le champ scolaire constituèrent l'objet de mes premiers travaux dans ce domaine. L'exploration ainsi tentée passa par diverses lectures prioritaires : Durkheim pour la conceptualisation et l'histoire de l'enseignement, Bourdieu et Passeron pour la dimension critique, Boudon pour l'analyse systémique concurrente aux théories de la reproduction, Bernstein pour la sociologie du langage, Crozier pour l'analyse de la bureaucratie scolaire, Isambert-Jamati pour l'évolution des valeurs portées par l'enseignement secondaire, Chapoulie pour l'étude du corps professoral, etc.

Dans mon environnement immédiat, l'interaction constante avec Claude Javeau, laquelle n'a cessé d'exister depuis mes premières

armes dans la recherche, a certainement pesé sur mes orientations et s'est traduite par une "envie d'histoire", une méfiance à l'égard d'une sociologie empirique réduite à des tableaux statistiques et un rejet du positivisme scientifique. Par ailleurs, de tels choix ont été renforcés au cours de travaux interuniversitaires menés avec Jean Nizet qui clôturait en 1978 un doctorat sur le rôle des idéologies dans la formation des opinions pédagogiques.

Peu de temps après, un séminaire sur la sociologie des valeurs fut l'occasion de découvrir plus profondément Weber, notamment via la lecture d'Aron et de Freund.

Je me décidai alors pour un sujet de thèse qui concilierait histoire et sociologie dans une étude consacrée aux origines et au développement du projet d'enseignement secondaire belge, dit "renové", jusqu'à son "éclipse" au début des années 80.

Fondée dans une sociologie compréhensive d'inspiration wébérienne, cette recherche partait du dualisme de la réforme officialisant en 1971 l'enseignement "renové" en Belgique qui renvoyait à un projet politique et à un projet pédagogique.

Elle conduisit à la mise à jour d'une longue logique social-démocrate qui marqua la politique scolaire progressiste belge depuis le début du siècle et qui paraissait alors venir à sa fin.

Pendant deux ou trois années, j'allais me transformer, avec un bonheur dont je garde la nostalgie, en "rat de bibliothèque" comme me le dit avec quelque mépris un membre de mon jury de thèse qui n'appréciait guère mes choix.

Au-delà de la récolte des données qui allaient me permettre de reconstituer l'émergence et la consolidation de ces deux logiques, politique et pédagogique, je cherchais auprès d'historiens des arguments méthodologiques plaidant pour le rapprochement de leur discipline et de la sociologie (de ce côté-là l'exemple d'André Petitat était plus que convaincant).

Je pus me référer à Braudel pour qui "(...) *le sociologue, sur les chantiers et dans les travaux de l'historien, ne peut-être dépaycé : il retrouve ses matériaux, ses outils, son vocabulaire, ses problèmes, ses incertitudes mêmes.*"⁽¹⁾ Je pus aussi rencontrer la méthodologie wébérienne de Veyne mais aussi méditer sur sa vision critique de la sociologie qui,

(1) BRAUDEL, F. *Écrits sur l'histoire*, 1969, p. 106.

quand elle ne se réduisait pas à de l'idéologie ou à des techniques d'enquêtes, ne pouvait être, d'après lui, qu'histoire non événementielle du contemporain. Aron lui avait opposé qu'il existait pourtant bel et bien une approche spécifique de la sociologie qui passait, au-delà du recours à des procédés techniques, par le travail sur des systèmes sectoriels, par la mise en évidence du sens d'une oeuvre dans le système où elle s'est construite et dans le contexte global et par l'élaboration d'une "anthropologie de l'homme social".

Je pensais alors que, partant du présent dont il veut rendre compte, le sociologue, s'il se limite à rechercher les éléments pertinents et structurés nécessaires à son travail, ne peut éluder un retour vers le passé. L'"inventaire" qu'il lui faut dresser ne se démarque de celui de l'historien que sur deux points : le découpage des faits qu'il établit est marqué par l'ancrage de sa démarche dans le présent et la prétention à l'exhaustivité des sources en est absente.

J'ai découvert alors chez Furet un principe heuristique valant tout autant pour le sociologue que pour l'historien auquel le propos, dénonçant la superstition de la périodisation, était destiné : "(...) *si l'enveloppe temporelle cesse d'être le principe premier d'intelligibilité à l'intérieur duquel tous les ordres de phénomènes prennent leur sens, il faut d'abord définir des objets de recherche et examiner ensuite, en tâtonnant, quelle est l'épaisseur de durée pertinente pour leur description et leur analyse.*" (2).

Dans la perspective que j'avais adoptée, la théorie sociologique qui me servit de fil conducteur fut la théorie des champs telle que formulée par Bourdieu mais aussi par Remy, Voyé et Servais. L'oeuvre de Condorcet fut à l'origine du type-idéal de l'école démocratique que j'ai utilisé comme instrument méthodologique.

La sociologie compréhensive

Une fois la thèse terminée (en 1983), d'autres recherches et tâches d'enseignement à la frontière de la sociologie de l'enseignement et de la sociologie du travail me conduisirent à la découverte de Schütz, dont Berger et Luckmann étaient les disciples. Notamment grâce à une exploration sur les formations organisées par les entreprises, je

(2) FURET, F. *L'atelier de l'histoire*, 1982, p. 12.

rejoignis, sous ces influences épistémologiques, le projet d'une sociologie compréhensive du travail, c'est-à-dire l'étude compréhensive de discours de sens commun, au lieu où ils sont produits et rendus signifiants, à la confluence du social en tant que réalité objective et réalité subjective, laquelle s'inscrit sur un fond d'historicité (crise, chômage, technologies nouvelles, etc). Dans cet esprit, il s'agissait de voir comment les attributions de sens liées au travail s'infléchissent en raison des changements intervenant dans le paysage historique (passage du travail-fin au travail-moyen, glissement vers un système statutaire où l'important est de ne pas être sans emploi et non plus sans travail, etc) et encore comment s'organisent et dans quelles situations de possibilité les résistances et tactiques individuelles ou de petits groupes qui répondent à l'exigence de production de nouvelles typifications de pratiques. Sur ce terrain où j'avais aimé les travaux de socio-anthropologie du travail de Pierre Bouvier, mon passage ne fut sans doute que fugitif. Reste que j'y avais découvert, en affinité avec les travaux de Claude Javeau, les mérites de la méthode génétique qui est celle de la sociologie compréhensive et qui associe trois dimensions : mise à jour de procès d'extériorisation (ou de propositions de sens par les acteurs), collectes de données objectivées et positionnement par rapport à un référentiel historique. Car il ne s'agit pas ici de diluer le sens dans l'immédiateté de l'interaction mais bien toujours de s'accrocher à un temps et un espace élargis à l'historicité et aux rapports sociaux.

Au cours d'une période de relative transition -l'après-thèse est souvent, je crois, un moment de flottement -, j'eus la chance de nouer des liens professionnels et amicaux à l'intérieur du Comité de recherche "Modes et procès de socialisation" de l'AISLF⁽³⁾. C'est dans ce milieu pluraliste que je vécus l'éclatement de la sociologie de l'éducation de langue française, lequel s'est traduit par l'effacement partiel de frontières entre certaines sociologies spécialisées (de l'école, du travail, de la famille pour l'essentiel) et l'affaiblissement des dogmatismes théoriques.

L'ouverture au constructivisme fut sans doute notre point commun que chacun devait illustrer avec sa sensibilité particulière : en restant fidèle à la dimension historique comme Guy Vincent, Jean-Louis Derouet et moi-même, en valorisant le concept de socialisation permettant de se situer sur une "ligne de crête" entre paradigme

(3) Association internationale des sociologues de langue française.

déterministe et paradigme actionnaliste comme Jean-Michel Berthelot, en appelant à "une théorie interactionniste de l'habitus" comme Philippe Perrenoud, en tentant une adaptation de l'ethnométhodologie de la classe comme Régine Sirota ou en s'intéressant à l'évolution de l'école maternelle comme Eric Plaisance, ou encore en travaillant sur les stratégies éducatives des familles comme Cléopâtre Montandon.

Mon objet de recherche privilégié étant resté depuis ma thèse celui des politiques scolaires, j'ai noué des dialogues précieux avec Jean-Louis Derouet, auteur de recherches innovantes sur la sociologie des établissements scolaires, sur la décentralisation du système scolaire ainsi que sur la multiplication et l'affrontement des principes de justice dans l'école contemporaine, et Agnès Henriot-Van Zanten, fine connaisseuse de la littérature anglo-saxonne sur l'univers scolaire et analyste des politiques locales. Dans ce même domaine, j'aimerais encore citer Walo Huttmacher qui a traité des effets paradoxaux sur le redoublement dans l'enseignement primaire genevois de politiques pourtant généreuses, ainsi que Jean-Emile Charlier et Luc Carton que j'ai souvent retrouvés dans l'analyse du contexte belge.

À ce moment de ma trajectoire biographique, mes références sociologiques fondamentales vont dans le sens du pluralisme interprétatif. La théorie de la structuration de Giddens, comme tentative, rare aujourd'hui, de théorie générale, m'a passionnée mais, si elle démontre combien importe la prise en compte conjointe des points de vue micro et macro, elle ne manque pas de quelque artifice rhétorique pour les concilier. En l'occurrence, la recherche de l'unification des points de vue subjectivistes et objectivistes représente peut-être un projet difficile. Mais il est vrai que Giddens dit bien que, si deux types de mises entre parenthèses sont méthodologiquement possibles au départ d'une recherche (soit une analyse en termes de conduites stratégiques, soit une analyse en termes d'institutions), aucune de ces deux perspectives préalables n'autorise à faire l'économie d'un retour à la dualité du structurel. Les deux sont donc essentielles mais restent bel et bien complémentaires, comme deux lectures distinctes qui s'articulent en finale.

Plus largement, il faut donc reconnaître qu'aucune école sociologique ne peut suffire à elle seule pour déchiffrer la complexité du social. Un social à propos duquel aucun sociologue n'aura accès à une connaissance finale, comme l'a énergiquement affirmé Brown, recou-

rant plaisamment à la métaphore de quelques aveugles palpant un éléphant pour décrire l'inévitable parcellisation de notre discipline. Le même Brown a, par ailleurs, bien souligné la nécessité pour la sociologie de chercher à atteindre tant des vérités logiques que des vérités existentielles : *"La distinction entre ces deux vérités ou encore entre théorie et pratique rejoint deux aspects des théories sociologiques. Ces théories ne portent pas seulement sur les champs auxquels elles s'adressent mais reflètent et créent le contexte et la conscience qui les ont fait naître."*⁽⁴⁾

Un retour à la sociologie générale : le thème de l'individualisme occidental

J'ai surtout évoqué jusqu'à présent des lectures immédiatement en relation avec mes recherches en sociologie de l'éducation, il en est d'autres qui se sont mêlées plutôt à des tâches d'enseignement en sociologie générale. Un thème qui m'a beaucoup occupé depuis dix ans est celui de l'individualisme occidental (cf. Tönnies, Elias, Dumont, Gauchet, Todorov). L'oeuvre de Louis Dumont est sur ce point incontournable en nous projetant dans l'opposition entre holisme et individualisme. La suprématie de l'idéologie individualiste est historiquement liée à l'effacement des valeurs holistes mais celles-ci n'ont pas manqué de resurgir récuremment dans les débats alimentés par le conflit de l'universalisme et du communautarisme. Dès avant le réveil des nationalismes en Europe, ces valeurs holistes se trouvaient déjà au coeur des polémiques engendrées par l'affirmation du principe du "droit à la différence" (linguistique, ethnique, religieuse, etc) dans nombre de pays occidentaux.

Bloom, dans un pamphlet aux accents conservateurs, a montré les risques de dérive du relativisme pratiqué dans les universités américaines sous la forme de la démarche éducative de l'"ouverture", ou encore du refus de l'ethnocentrisme. Une ouverture qui signifierait finalement un désintérêt à l'égard des autres ou encore un droit à la différence qui se muerait en droit à l'indifférence. Sur un autre registre, plus profondément philosophique et moins polémique, Gauchet a lui aussi, dans son article *L'école à l'école d'elle-même*, guerroyé contre les illusions entretenues par une certaine idéologie indivi-

(4) BROWN, R. *Clefs pour une poétique de la sociologie*, 1989, p. 324.

dualiste centrée sur l'authenticité d'une demande narcissique et hédoniste d'expression de soi, contre celles aussi d'un différentialisme culturel qui risque d'encourager la ghettoïsation et qui, ajouterai-je, nous conduirait facilement à oublier que la séparation du public et du privé est au cœur de notre conception de la démocratie.

Il y a là matière à réflexion sociologique, même si Gauchet a été perçu dans notre milieu professionnel avant tout comme porteur d'un discours moral. A cet égard, je m'accorde avec Jean-Louis Derouet sur l'attention que mérite la philosophie politique comme source à laquelle puiser pour nourrir une sociologie politique de l'école.

Il me paraît aujourd'hui que l'analyse des politiques publiques exigerait une attention plus grande de la part des sociologues. La transformation du rôle de l'État dans beaucoup de pays occidentaux actuellement, et qui se joue notamment dans les dispositifs de décentralisation des pouvoirs et compétences, a des conséquences importantes dans le champ scolaire qui nous occupe. Il serait temps que nous bousculions une plate "éducation comparée" et que les premiers efforts menés dans ce but ouvrent la voie à une véritable sociologie comparée des politiques scolaires qui attend encore sa conceptualisation (vers laquelle Archer, dès 1979, a sans doute ouvert des pistes).

Je m'arrête ici, au seuil de ce jardin qui nous est à chacun intimement personnel. Les plaisirs qu'on y accumule peuvent tout autant remonter aux souvenirs de l'enfance que se rapporter à la nécessité de dépaysements parfois fugaces, parfois non, mais nécessaires. On débusquerait dans le mien, parmi d'autres plus sérieux (Giraudoux, par exemple), des noms comme ceux de Souvestre et Alain, Gaston Leroux et Maurice Leblanc, des réminiscences aussi savoureuses que le fondant de la praline (la belge) ou que le parfum de ces trois branches de mimosa que je viens de m'offrir avant d'en finir avec ce dernier paragraphe.

Anne VAN HAECHT

*Université libre de Bruxelles
Centre de sociologie générale*

BIBLIOGRAPHIE

- ARON, R. *La philosophie critique de l'histoire*. Paris : Vrin, 1969.
- ARON, R. Comment l'historien écrit l'épistémologie : à propos du livre de Paul Veyne. *Annales*, novembre-décembre 1971, p. 1919-1354.
- BARTHES, R. *Mythologies*. Paris : Le Seuil, 1957.
- BATAILLE, G. *L'érotisme*. Paris : Ed. de Minuit, 1957.
- BEAUVOIR, S. de. *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard, NRF, 1949.
- BERGER, P. et LUCKMANN, Th. *Social Construction of Reality*. London : Penguin Press, 1975.
- BERTHELOT, J.-M. *Le piège scolaire*. Paris : PUF, 1983.
- BLOOM, A. *L'âme désarmée : essai sur le déclin de la culture générale*. Paris : Julliard, 1987.
- BOUDON, R. *L'inégalité des chances*. Paris : Armand Colin, 1973.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Ed. de Minuit, 1970.
- BOURDIEU, P. Le marché des biens symboliques. *L'année sociologique*, 1972, p. 49-126.
- BOUVIER, P. Pour une anthropologie de la quotidienneté du travail. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1983, vol. LXXIV, p. 133-142.
- BRAUDEL, F. *Écrits sur l'histoire*. Paris : Flammarion, 1969.
- BROWN, R. *Clefs pour une poétique de la sociologie*. Arles : Actes Sud, 1989.
- CAILLOIS, R. *L'homme et le sacré*. Paris : Gallimard, 1950, NRF.
- CARTON, L. *L'enseignement en perspective historique*. Fondation Roi Baudouin, octobre 1991.
- CHAPOULIE, J.-M. Le corps professoral dans la structure de classe. *Revue française de Sociologie*, 1974, avril-juin, XV-2, p. 155-200.
- NIZET, J. et SERVAIS, E. Le rôle des idéologies dans la formation des opinions pédagogiques. *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1977, n° 3-4, p. 393-419.
- CHARLIER, J.-E. *Les logiques internes des districts scolaires*, dissertation doctorale en sociologie, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 1987.
- CHARLIER, J.-E. "La communautarisation de l'enseignement". Louvain-la-Neuve, *Diagnostics, Enjeux sociaux et politiques en Belgique*, Ed. Ciaco, 1989, p. 249-266.
- CONDORCET, M. *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*. Paris : Librairie Hachette, 1883, Ed. nouvelle par G. Compayre.
- CROZIER, M. *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Le Seuil, 1963.
- DEROUET, J.-L. *École et justice*. Paris : Métailié, 1992.
- DUMONT, L. *Homo Aequalis*. Paris : Gallimard, 1976.

- DUMONT, L. *Essais sur l'individualisme*. Paris : Seuil, 1983.
- DURKHEIM, E. *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Alcan, 1938.
- DURKHEIM, E. *Éducation et sociologie*. Paris : Alcan, 1922.
- ELIADE, M. *Le sacré et le profane*. Paris : Gallimard, NRF, 1963.
- ELIAS, N. *La dynamique de l'Occident*. Paris : Calmann-Lévy, 1975.
- FOUCAULT, M. *La volonté de savoir*. Paris : Gallimard, 1976, NRF.
- FREUND, J. *Sociologie de Max Weber*. Paris : PUF, 1968.
- FURET, F. *L'atelier de l'histoire*. Paris : Flammarion, 1982.
- GAUCHET, M. *Le désenchantement du monde*. Paris : Gallimard, 1985.
- GAUCHET, M. L'école à l'école d'elle-même. *Le Débat*, novembre 1985, n°37.
- GOFFMAN, E. *Stigmate - Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Ed. de Minuit, 1975.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. *L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1990.
- HUTMACHER, W. *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève : Service de la Recherche sociologique, 1993, Cahier N°36.
- ISAMBERT-JAMATI, V. *Crises de la société, crises de l'enseignement*. Paris : PUF, 1970.
- JAVEAU, C. *Leçons de sociologie*. Paris : Méridiens-Klincksieck, 1985.
- JAVEAU, C. *La société au jour le jour*. Bruxelles : De Boeck-Ed. Université, 1991.
- JAVEAU, C. *Le petit murmure et le bruit du monde*. Bruxelles : Les Éperonniers, 1987.
- MARCUSE, H. *Culture et société*. Paris : Ed. de Minuit, 1970.
- MAUPASSANT, G. de. *Boule de Suif - La Maison Tellier*. Lausanne : Ed. Rencontres.
- MILLET, K. *La prostitution - Quatuor pour voix féminines*. Paris : Denoël-Gauthier, 1972.
- MONTANDON, C. *L'école dans la vie des familles*. Genève : Service de la Recherche sociologique, 1991.
- PERRENOUD, P. *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Ed. Droz, 1984.
- PETITAT, A. *Production de l'école, production de la société*. Genève : Ed. Droz, 1982.
- PLAISANCE, E. *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF, 1986.
- REMY, J., VOYE, L. et SERVAIS, E. *Produire ou reproduire*. Bruxelles : Ed. Vie Ouvrière, 1978 (1er tome), 1980 (2ème tome).

- SCHUTZ, A. Selective attention : Relevance and Typification, in *On Phenomenology and Social Relations*, ed. by H. R. Wagner, The University of Chicago Press, 1920.
- SCOTFORD ARCHER, M. *Social Origins of Educational Systems*. London and Beverly Hills, Sage Publications Ltd, 1979.
- SHOHAM, S. *The Mark of Cain*. Israël University Press, 1970.
- SIROTA, R. *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF, 1988.
- TODOROV, T. *Nous et les autres*. Paris : Ed. du Seuil, 1989.
- VAN HAECHT, A. *La prostituée, statut et image*. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles, 1973.
- VAN HAECHT, A. *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles, 1985.
- VAN HAECHT, A. Une sociologie compréhensive du travail. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1986, vol. LXXXI, p. 345-356.
- VAN HAECHT, A. *L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck-Ed. Universitaires, 1990.
- VEYNE, P. *Comment on écrit l'histoire : essai d'épistémologie*. Paris : Seuil, 1971.
- VINCENT, G. *L'école primaire française*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1980.
- WEBER, M. *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon, 1965. Trad. J. Freund.