Alain MASSOT

sociologue et professeur agrégé, Département des fondements et pratiques en éducation,
Université Laval

(1983)

“Pluralisme paradigmatique en sociologie de l'éducation”

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Courriel: jean-marie_tremblay@uqac.ca

Site web pédagogique : <http://www.uqac.ca/jmt-sociologue/>

Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales"

Site web: http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi

Site web: <http://bibliotheque.uqac.ca/>

Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi à partir de l'article de :

Alain Massot, "**Pluralisme paradigmatique en sociologie de l'éducation.**"
Un article publié dans **La sociologie et l'anthropologie au Québec. Conjonctures Débats, savoirs et Métiers**. Textes publiés sous la direction de Johanne Boisly et Gilles Pronovost. Actes du colloque de l'ACSALF, mai 1983, pp. 175-185. Montréal: ACSALF, cahiers de l'ACSALF, no 3, 238 pp.

M. Massot est sociologue et professeur agrégé, Département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval.

[Autorisation formelle accordée par l'auteur de diffuser cet article le 20 janvier 2006.]

Courriel : Alain.Massot@fse.ulaval.ca

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les citations : Times New Roman 12 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2004 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE (US letter), 8.5'' x 11''

Édition numérique réalisée le 20 janvier 2005 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.

Table des matières

[Introduction](#)

1. [Le réalisme totalitaire](#)
2. [Le déterminisme méthodologique](#)
3. [L'interactionnisme wébérien](#)

[Conclusion](#) : Ingrédients pour une nouvelle définition de l'objectivité scientifique

Alain Massot

sociologue et professeur agrégé, Département des fondements et pratiques en éducation
Université Laval

"Pluralisme paradigmatique en sociologie de l'éducation" (1983)

Un article publié dans La sociologie et l'anthropologie au Québec. Conjonctures Débats, savoirs et Métiers. Textes publiés sous la direction de Johanne Boisloly et Gilles Pronovost. Actes du colloque de l'ACSALF, mai 1983, pp. 175-185. Montréal: ACSALF, cahiers de l'ACSALF, no 3, 238 pp..

Alain Massot

"Pluralisme paradigmatique en sociologie de l'éducation"

Un article publié dans La sociologie et l'anthropologie au Québec. Conjonctures Débats, savoirs et Métiers. Textes publiés sous la direction de Johanne Boisloly et Gilles Pronovost. Actes du colloque de l'ACSALF, mai 1983, pp. 175-185. Montréal: ACSALF, cahiers de l'ACSALF, no 3, 238 pp.

Introduction

"Si vous commencez par réduire un -paradigme- à l'image que s'en font les défenseurs d'un autre paradigme, vous n'aurez pas de peine à montrer que les seconds ont raison contre le premier".

Bourdieu
(Correspondance)

[Retour à la table des matières](#)

Comment expliquer et comprendre pourquoi certains sociologues en arrivent à la conclusion que l'école est une institution marginale eu égard à la production d'inégalités sociales, pourquoi d'autres la définissent comme étant un Appareil Idéologique d'État dominant assumant essentiellement la fonction de reproduction de la société en classes ? Demandons-nous, alors, ce que ces sociologues ont en commun. Autrement dit, quel est le plus petit dénominateur commun qui puisse établir l'autonomie de cette discipline ?

Kuhn, mieux que quiconque, a bien posé le problème de l'autonomie des sciences et de la fragmentation des savoirs, deux aspects complémentaires de la même question.

La structure des révolutions scientifiques a complètement transformé la compréhension que l'on a du savoir scientifique, de son évolution et de son mode de production. Le concept clé de cet ouvrage est bien entendu celui de paradigme qui est défini comme étant -ce que les membres d'un groupe scientifique possédant en commun et, réciproquement un groupe scientifique se compose d'hommes qui se réfèrent au même paradigme- (1972, p. 208). D'une manière plus explicite, la notion de paradigme (ou matrice disciplinaire) recouvre les éléments constitutifs suivants :

- 1) des généralisations symboliques :

"Ce sont les éléments formels, ou facilement formalisables de la matrice disciplinaire" (1972, p. 217) ;

- 2) des croyances, "c'est-à-dire le fait de croire à certains modèles particuliers (1979, p. 218) ;

- 3) des valeurs, "qui prennent une force particulière quand les membres d'un groupe défini doivent identifier une crise, ou plus tard, choisir entre deux manières incompatibles de pratiquer leur discipline" (1972, p. 218) ;

- 4) et enfin, des exemples : "Bien plus que les autres éléments composant la matrice disciplinaire, les différences entre divers groupes d'exemples permettent de connaître la structure fine des groupes scientifiques" (1972, p. 221).

Comme on le voit, la notion de paradigme relève finalement de la sociologie de la connaissance. Cela ressort également du libellé des interrogations en conclusion de la postface de la deuxième édition : - Comment choisit-on un groupe et comment y est-on admis, qu'il s'agisse ou non d'un groupe scientifique ? Quels sont les processus et les étapes de la socialisation au groupe ? Quels sont les buts que le groupe reconnaît comme siens ? Quelles déviations, individuelles ou collectives tolérera-t-il ? Comment contrôle-t-il l'aberration impossible à autoriser ? Une meilleure compréhension de la science dépendra aussi de réponses à d'autres genres de questions, mais il n'est pas de

domaine dans lequel elles nous soient aussi nécessaires ? (1972, p. 246).

De ce point de vue, force est d'admettre que les auteurs du *Métier de sociologue* nous ont induit en erreur. Il n'y a pas Un métier -dé sociologue, mais Des métiers de sociologues. En fait, il y a autant de métiers de sociologues que de paradigmes sociologiques. Raymond Boudon y voit une des dimensions de l'état de crise de la sociologie, laquelle de démarque des autres sciences par le degré élevé de polymorphisme, non seulement d'un point de vue historique, mais aussi d'un point de vue synchronique : pluralité de l'objet, ambivalence entre analyse descriptive et explicative, polysémie de la notion de théorie et des concepts fondamentaux (1971). Ce qui peut être illustré en miniature par trois fragments tirés de la littérature contemporaine en sociologie de l'éducation.

D'un côté, nous apprenons que "tout ce qui se passe à l'école - y compris à l'école primaire - ne peut s'expliquer que par ce qui se passe en dehors de l'école, c'est-à-dire dans la division capitaliste du travail" (Beaudelot, Christian, Establet, Roger, 1975, p. 9). Ici, rien n'est laissé au hasard : "L'école capitaliste forme 20% d'intellectuels et 80% d'individus peu ou pas qualifiés, parce que le marché du travail est ainsi fait" (ibid. p. 90).

Dans un autre ordre de discours, "celui qui pense, dit Jencks, que le milieu familial, les résultats aux tests et les diplômes sont les seules choses qui déterminent le type de travail qu'il peut faire en Amérique se trompe. Au plus, ces caractéristiques expliquent environ la moitié de l'écart entre les statuts professionnels des hommes, à expliquer par des facteurs qui n'ont rien à voir avec le milieu familial, les résultats aux tests ou le niveau scolaire" (1979, p. 195).

Dans un troisième ordre de discours, Boudon nous confronte à un tableau statistique typique des relations entre origine sociale, réussite scolaire et orientation de sorte que, dépendant de l'origine sociale, la réussite scolaire n'a pas le même poids dans les processus décisionnels de survie scolaire. Pour expliquer les inégalités scolaires, Boudon fait appel à la notion d'intentionnalité dont les paramètres décisionnels sont valorisés non de manière absolue, mais selon le statut social des ac-

teurs : il est par conséquent "impossible, dit-il, de faire reposer l'analyse sociologique sur un modèle faisant d'une manière ou d'une autre des comportements individuels le produit des structures sociales" (1977, p. 245).

Face à cette mosaïque, Boudon suggère une démarche qui, tout en ne reposant pas sur la même définition de paradigme, correspond néanmoins aux préoccupations de Kuhn lorsqu'il dit que "la méthode probablement la plus efficace pour saisir le statut épistémologique d'une discipline consiste à identifier les principaux paradigmes qu'elle utilise" (1977, p. 189).

L'analyse paradigmatique est un discours sur des discours, c'est un métalangage. C'est l'analyse du "langage dans lequel, selon Boudon, sont formulées les théories ou éventuellement des sous-ensembles importants de théories émises dans le cadre d'une discipline" (1977, p. 190).

Avec cet esprit de méthode, Boudon repère dans la sociologie huit paradigmes appartenant à deux familles distinctes : les paradigmes interactionnistes et les paradigmes déterministes.

Paradigmes	
interactionnistes	déterministes
- marxien	- hyperfonctionnalistes
- toquevillien	- hyperculturalistes
- mertonien	- réalisme totalitaire
- wébérien	- déterminisme méthodologique

Les caractéristiques épistémologiques ci-dessous font apparaître clairement la frontière séparant ces deux familles.

Principales caractéristiques épistémologiques des deux familles paradigmatiques

Paradigmes	
interactionnistes	déterministes
- intentionalité de l'acteur	- sans intentionalité
- action	- comportement
- explication interactionnelle	- explication mécaniste
- structure d'action collective	- modèle atomiste

Le dénominateur commun de la première famille repose sur la reconnaissance d'effets collectifs non-explicitement voulus par les acteurs même si l'action individuelle, elle, est intentionnelle ; et ces effets résultent d'une structure d'action collective. Par contre, la deuxième famille repose sur des propositions de type : "Si A (antérieur à B), alors B". Mais dans ce cas, s'il s'agit d'actions, elles sont analysées comme des comportements ne relevant pas de l'intentionnalité des acteurs, ou du moins, celle-ci est triviale dans le schéma explicatif. Ces dénominateurs engendrent des conséquences fondamentalement divergentes aux niveaux théorique, méthodologique et politique.

Les trois extraits mentionnés, ci-haut, appartiennent dans l'ordre, selon Boudon, au réalisme totalitaire, au déterminisme méthodologique et au paradigme Interactionniste wébérien.

En essayant de réduire à quelques propositions, au risque d'être schématique, "le langage dans lequel sont formulées ces théories", nous tenterons de démontrer qu'elles appartiennent de fait à des univers paradigmatiques propres.

1. Le réalisme totalitaire

[Retour à la table des matières](#)

- 1.1 Les classes sociales sont définies par Poulantzas comme des ensembles d'agents sociaux déterminés principalement, mais non exclusivement, par leur place dans le procès de production, c'est-à-dire dans la sphère économique (1974, p. 16).
- 1.2 Cette définition est fondée sur la distinction fondamentale entre agents sociaux et les places de travail qu'ils occupent dans la division sociale du travail.
- 1.3 La reproduction des rapports de production renvoie à deux processus interreliés :
 - 1.3.1. la reproduction élargie des places qu'occupent les agents, phénomène de la détermination structurelle des classes ;
 - 1.3.2. la reproduction-distribution des agents parmi ces places (cf. Poulantzas, Nicos, 1974. p. 32).
- 1.4 L'essentiel de ce dernier processus est assumé par l'appareil scolaire, (Beaudelot, Christian, et Establet, Roger) lequel différencie systématiquement les clientèles scolaires. Ce processus de différenciation est assuré par l'institutionnalisation de deux ou plusieurs réseaux scolaires.
- 1.5 Finalement, et le cercle est fermé, tout ce qui se passe dans l'école ne peut s'expliquer que par ce qui se passe dans la société. L'école est ici, définie comme un appareil idéologique d'État dominant.

Ces propositions soulèvent les problèmes épistémologiques suivants :

1. Un finalisme caricatural

Les formations sociales sont divisées en classes sociales et l'appareil scolaire dessert exclusivement la finalité de reproduction de cette société.

2. L'évacuation du sujet

Dans cette perspective, tout ce qui concerne l'acteur prend une importance secondaire. Mobilité sociale ou pas n'est pas la question essentielle. Peu importe à partir de qui cette structure de classe est reproduite.

3. La transcendance des déterminations

C'est une des conséquences de la marginalisation du statut théorique de l'acteur. Il est entièrement absorbé par un ordre social poursuivant implacablement une fin et une seule, sa propre reproduction.

4. Absence de politique scolaire

Les auteurs Beaudelot et Establet refusent explicitement d'élaborer des politiques. Il n'appartient pas au "savant social" de prendre en charge les petites et les grandes misères de l'humanité. Cette théorie est offerte comme "une arme au combat". S'il n'y a pas de lutte politique, l'arme est superflue. "C'est à la lutte politique et non à notre livre qu'appartient la conclusion" (Beaudelot, C., Establet, R., 1971, p. 300).

Ces traits paradigmatiques nous invitent à réitérer ce que Lévi-Strauss disait au sujet de l'hyperfonctionnalisme : dire que tout est reproduction c'est comme dire que tout fonctionne ; deux propositions qui sont également stériles et absurdes.

À ce réductionnisme théorique caricatural, nous préférons la perspective plus hisoricisante et dialectique de Petitat : "l'école contribue à la production sociale. Elle n'est pas uniquement et fatalement reproduction sociale" (1982, p. 13).

2. Le déterminisme méthodologique

[Retour à la table des matières](#)

- 2.1 Avec ce deuxième paradigme, il nous faut tout d'abord changer d'outils conceptuels : substituer la notion de statut à celle de classe sociale ; celle d'inégalités à celle de reproduction sociale et avoir recours aux mesures par intervalle plutôt qu'aux catégories nominales.
- 2.2 En deuxième lieu, il faut changer de problématique. Passer d'une analyse des rapports sociaux à une analyse des inégalités inter-individuelles. Ce qui est explicitement dit dans l'étude de Jencks : "nous nous devons également d'avertir le lecteur de l'accent mis avant tout sur les inégalités entre les individus et non entre les groupes" (1979, p. 30). Plus qu'un changement d'accent, c'est d'une rupture qu'il s'agit.

Le fait que Jencks ignore les cas d'inégalités extrêmes est également très significatif de sa perspective atomiste : "Nous avons également ignoré les cas extrêmes. Ainsi, observant l'inégalité économique, nous n'avons pratiquement rien à dire sur les gens très riches (ceux qui, disons, ont un patrimoine supérieur à dix millions de dollars). Ces personnes n'apparaissent pas dans la plupart des études et leurs revenus ont un effet négligeable sur les analyses statistiques de la répartition des revenus. Cela ne signifie pas qu'ils soient sans importance mais simplement que leur contribution à l'inégalité en Amérique est plus politique qu'économique (1979, p. 29).

Ce que Jencks ne voit pas ou feint de ne pas voir souligne Bertaux, c'est que "le rapport de propriété (des moyens de production) est aussi dans le même temps, rapport d'expropriation ; la reproduction de ce rapport signifie également la perpétuation de l'expropriation pour la plus grande partie de la population" (1976, p. 195). La bourgeoisie contribue sans aucun doute à "la perpétuation d'une structure de rapport", peu importe sa représentation restreinte au sein de la population.

- 2.3 En troisième lieu, il faut changer de méthodologie. Cela implique le recours au modèle statistique linéaire qui est considéré comme la forme ultime de l'objectivité scientifique. Or comme le souligne de nouveau Bertaux, il n'y a rien de sociologiquement plus pauvre que d'aligner les individus sur un indice de statut, de revenu ou de prestige. La structure sociale n'est pas une échelle de salaires "il est illusoire de croire qu'un seul indice de statut socio-économique puisse être adapté à tous les objectifs de la recherche sociologique dans une société moderne et complexe. Même au sein des

181

communautés restreintes et statiques, c'est une "sur simplification" manifeste des faits que de supposer que l'ensemble de la population puisse être placée sans ambiguïtés sur une seule échelle par intervalle de statut ou de classe". Ce n'est plus Bertaux qui s'exprime, mais le constructeur même de l'indice qui porte son nom (Duncan, O., D., 1961, p. 139). Malgré cette mise en garde, il faut bien reconnaître que cette échelle ambiguë, représentant une simplification extrême, de la hiérarchie sociale, se retrouve systématiquement dans les analyses de mobilité sociale, y compris dans celles de Duncan bien entendu.

- 2.4 Le quatrième point que l'on peut relever à propos du déterminisme méthodologique est paradoxal au sens où les meilleurs résultats obtenus suggèrent ce que l'on pourrait appeler plutôt "le modèle d'indétermination du status". "Comme le niveau d'éducation n'est que partiellement déterminé par le milieu

familial, et comme le statut professionnel n'est que partiellement déterminé par le niveau d'éducation, le milieu familial exerce, en définitive, une influence modérée sur la profession finale d'un homme" (Jencks, 1979, p. 241). Et l'auteur invoque le hasard pour rendre compte de cette indétermination "Une grande partie de l'écart est probablement due au hasard" (Jencks, 1979, p. 195).

C'est le lieu de se demander si l'indétermination relevée ne résulte pas plutôt d'un artefact technologique en refusant de confondre le désordre suggéré par les mots et les chiffres et l'ordre des choses.

Les explications des structuro-marxistes se situent toujours au niveau structurel. Elles ne renvoient pas aux individus, mais aux rapports de production, au procès du travail. Toute mesure de type atomiste, métrique, unidimensionnelle est par conséquent totalement inadéquate. En somme, l'élégance statistique des modèles de mobilité sociale va de pair avec leur platitude sociologique. "Un très joli château de cartes méthodologiques, dit Bertaux, dont les questions flottent à la surface des phénomènes sociaux" (1976, p. 197). Nous sommes au coeur du grand schisme qui oppose ces deux familles sociologiques.

- 2.5 Quant aux implications politiques inspirées par les résultats propres à ce déterminisme méthodologique, elles apparaissent également paradoxales : "Aussi longtemps que les égalitaristes estiment que la politique publique ne peut pas contribuer directement à l'égalité économique mais doit procéder par des manipulations ingénieuses d'institutions marginales comme les écoles, le progrès restera au point mort. Si l'on veut dépasser cette inertie de la tradition, il faudra établir un contrôle politique sur les institutions économiques qui modèlent notre société. C'est ce que les autres pays appellent habituellement le socialisme. Toute action de moindre envergure apportera les mêmes déceptions que les réformes des années soixantes" (Jencks, 1979, p. 254). Par une ironie du sort, l'auteur en ar-

rive au socialisme malgré une problématique que d'aucuns qualifieraient de bourgeoisie.

D'une définition de l'école comme étant un appareil idéologique d'État dominant on en arrive, ici, à une vision édulcorée de l'école définie comme institution marginale ; versions diamétralement opposées d'une même réalité.

3. L'interactionnisme wébérien

[Retour à la table des matières](#)

Boudon rejette à la fois le réalisme totalitaire et le déterminisme méthodologique, travaillant plus précisément à l'intérieur du paradigme interactionniste wébérien.

- 3.1 L'auteur réintroduit l'acteur social au centre du paradigme qu'il nomme par ailleurs "individualisme méthodologique". Le moins qu'on puisse faire en sociologie est d'accorder à l'acteur, non pas une rationalité d'ordre métaphysique, mais une certaine capacité stratégique fonctionnelle à l'intérieur de champs de possibles. C'est l'idée d'une rationalité contingente.
- 3.2 D'où la notion de champs décisionnels dans le cadre desquels agissent les acteurs, ce qui laisse place à un mode d'action sociale probabiliste à l'opposé d'un mode strictement déterministe.
- 3.3 D'autre part, Boudon définit les systèmes scolaires comme des ensembles ordonnés de points de bifurcation. Ce qui ne paraît pas très original à première vue a pour effet de transformer fondamentalement les stratégies d'analyses de la sélection scolaire. Au lieu de mesurer la scolarité par le nombre d'années complétées, le modèle de Boudon permet d'analyser la rationalité de l'acteur en opération à chaque point de bifurcation.

3.4 Cette définition des choses (l'acteur et le système) donne la possibilité d'observer des processus de sélection qui passeraient inaperçus dans le cadre d'un schéma causal liant simplement l'origine sociale et le niveau scolaire. Nous pouvons observer en particulier des phénomènes d'interaction entre les paramètres décisionnels, ce qui permet à Boudon de délimiter la validité des théories hyperculturalistes, de rejeter une vision mécaniste des processus de sélection et d'intégrer la notion d'effet pervers (non-voulus) résultant de l'agrégation d'actions individuelle non-liées.

Ainsi Boudon fait de l'intentionnalité de l'acteur, une prémisse indispensable à l'analyse sociologique. Les phénomènes sociaux sont plus qu'un effet de structure.

Ingrédients pour une nouvelle définition de l'objectivité scientifique

[Retour à la table des matières](#)

Si Lipset a vu dans le modèle de Boudon une consolidation de la théorie sociologique, Hauser, quant à lui, en souligne la naïveté sociologique des prémisses et la faiblesse de l'argumentation (1975, p. 912). En retour, Boudon s'interdit de soustraire à Hauser sa "tartine méthodologique", mais l'avise en même temps de la superficialité descriptive de ses modèles (1975, p. 1187). Des modèles, dont la construction relève plus d'un automatisme que d'un approfondissement théorique, selon Coser (1976, p. 37).

Beudelot et Establet ne sont pas plus à l'abri de l'hérésie scientifique puisque pour Tréanton, ces auteurs mêlent étroitement le vrai et le faux quand il ne s'agit pas de trahison des chiffres et de l'esprit à cause d'un parti-pris sociologisant : "Si nous sommes sévères pour *L'École*

capitaliste, c'est que nous pensons que la sociologie de l'éducation doit assurer ses premiers pas sur le terrain du SérieuxScientifique (SS) et non de la Passion Prédicante (PP)" (1972, p. 432). Le terrain sociologique sérieux doit inclure les facteurs se rattachant au milieu familial et aux caractéristiques individuelles : "L'inégalité tient aussi, pour une large part, à un ensemble de déterminismes psycho-sociaux qui ne procèdent pas de l'école et ne la concernent qu'indirectement" (Tréanton, J.A., 1972, p. 430). Or ce qui est preuve du sérieux de l'analyse pour ce dernier est dérisoire et illusoire pour Beaudelot et Establet : "... Ce qui se passe à l'école primaire, disent-ils, n'a absolument rien à voir avec la psychologie, l'enfant et l'instruction, etc.". Ces termes ne sont pas - ou du moins pas seulement - des balivernes, ce sont des masques... Pour rendre compte de ce qu'est l'école primaire, de ce qui s'y déroule, il a fallu introduire, ne serait-ce qu'au niveau de la description, des termes nouveaux à savoir : "classes sociales" ; "rapports de production" ; "exploitation" ; "assujettissement" ; "refoulement" ; "travestissement" ; "domination idéologique" (1971, p. 279).

Il est évident que ce choc des idées dont nous avons esquissé quelques contours représente la partie visible de l'iceberg. La partie immergée représente, quant à elle, la vaste indifférence qu'entretiennent mutuellement les écoles et les traditions sociologiques. À partir de cette lecture, nous sommes contraints d'apposer un zéro au dénominateur commun de l'assemblée des sociologues. Pour preuve supplémentaire, poursuivons l'analyse avec Pérec et lançons le défi de trouver une devise qui ornerait le frontispice de la "maison des sciences de l'homme". Gurvitch a déjà proposé la suivante : "Nul n'entre ici s'il n'est dialecticien". Nous savons déjà que celle-ci ne ferait pas l'unanimité des habitants de cet immeuble particulier...

Cela soulève un problème d'adhésion. Or dit Huhn, il n'existe pas d'arguments logiques supérieurs pour susciter l'adhésion à l'un ou l'autre paradigme : "... le choix entre des paradigmes concurrents pose régulièrement des questions qui ne peuvent être résolues par les critères de la science normale. À tel point... que deux écoles scientifiques sont en désaccord sur ce qui est problème et ce qui est solution, et qu'elles s'engagent inévitablement dans un dialogue de sourd en discutant les mérites relatifs de leurs paradigmes respectifs (1979, p. 135).

C'est ce dialogue de sourds que nous avons voulu retracer et qui ne semble pas pouvoir se résoudre dans les termes d'une conception positiviste de la connaissance. Il se pourrait bien, dès lors, que la rupture classique que l'on établit communément entre sens commun et sens scientifique soit mal placée et relève plutôt d'une certaine idéologie de la science dont la prétention serait qu'elle soit dépourvue de toute idéologie.

Alain MASSOT, sociologue,
Département d'administration et politique scolaire
Université Laval

Bibliographie

[Retour à la table des matières](#)

BEAUDELOT, Christian, Roger ESTABLET (1975) *L'école primaire divise*, Maspéro, Paris.

BEAUDELOT, Christian, Roger ESTABLET (1971) *L'école capitaliste en France*, Maspéro, Paris.

BERTAUX, D., (1976) "Pour sortir de l'ornière néo-positiviste", in *Sociologie et sociétés*, Vol. III, No 2, pp. 119-133.

BOUDON, Raymond, (1977) *Effets pervers et ordre social*, P.U.F., Paris.

BOUDON, Raymond (1976) "Comment on Hauser's Review of education, opportunity, an social inequality", *A.J.S.*, Vol. 81, no 5, pp. 1175-1187.

BOUDON, Raymond (1971) *La crise de la sociologie*, Droz, Genève.

COSER, L., A., (1976) "Reply to my critics", in *The American Sociologist*, Vol. II, pp. 33-38.

DUCAN, O., D., (1961) "Properties and characteristics of the socio-economic index", in, *Occupations and social status*, A. Reiss, The Free Press, New-York, pp. 138-161.

HAUSER, R., M., (1975) "Review essay : on Boudon's model of social mobility", *A.J.S.*, Vol. 81, no 4, pp. 911-928.

JENCKS, C. et al. (1979) *L'inégalité : influence de la famille et de l'école en Amérique*, P.U.F., Paris.

KUHN, J., (1972) *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, Paris.

PETITAT, A., (1982) *Production de l'école-Production de la société, analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Droz, Genève.

POULANTZAS, Nicos, (1974) *Les classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui*, Seuil, Paris

TREANTON, J. R., (1979) "Un autre point de vue", *R.F.S.*, Vol. XIII, pp. 420-435.

Fin du texte