

Claude Lessard

CRIFPE, Université de Montréal
Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

(2018)

“La sociologie de l'éducation
dans les sciences
de l'éducation québécoise.”

LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES
CHICOUTIMI, QUÉBEC
<http://classiques.uqac.ca/>



<http://classiques.uqac.ca/>

Les Classiques des sciences sociales est une bibliothèque numérique en libre accès, fondée au Cégep de Chicoutimi en 1993 et développée en partenariat avec l’Université du Québec à Chicoutimi (UQÀC) depuis 2000.

UQAC

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

En 2018, Les Classiques des sciences sociales fêteront leur 25^e anniversaire de fondation. Une belle initiative citoyenne.

Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l’autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.
- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf, .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

**L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs.
C'est notre mission.**

Jean-Marie Tremblay, sociologue
Fondateur et Président-directeur général,
LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
professeur associé, Université du Québec à Chicoutimi
Courriel: classiques.sc.soc@gmail.com
Site web pédagogique : <http://jmt-sociologue.uqac.ca/>
à partir du texte de :

Claude Lessard

**“La sociologie de l’éducation dans les sciences de l’éducation
québécoise.”**

In revue *Cahiers de recherche sociologique*, no 64, hiver 2018, pp.
41-67.

**Un grand merci à l’auteur pour avoir révisé entièrement le texte
numérique de cet article.**

L’auteur nous a accordé, le 4 avril 2022, l’autorisation de diffuser en libre accès
à tous ce texte dans Les Classiques des sciences sociales.



Courriel : Claude Lessard : claude.lessard@umontreal.ca

Police de caractères utilisés :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

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

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2008
pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE US, 8.5’’ x 11’’.

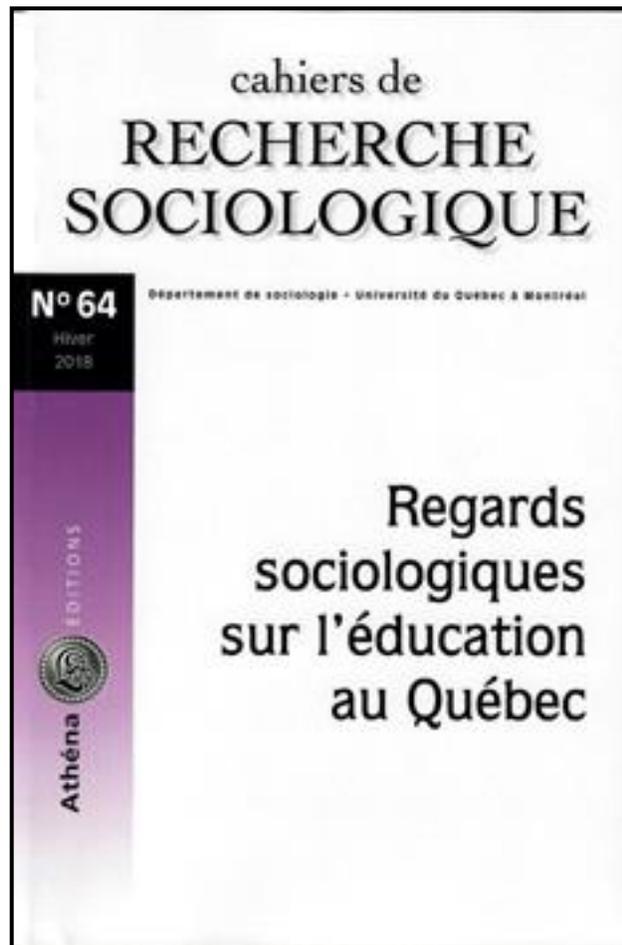
Édition numérique réalisée le 11 avril 2022 à Chicoutimi, Québec.



Claude Lessard

CRIFPE, Université de Montréal
Département d’administration et fondements de l’éducation
Faculté des sciences de l’éducation

“La sociologie de l’éducation
dans les sciences de l’éducation québécoise.”



In revue *Cahiers de recherche sociologique*, no 64, hiver 2018, pp. 41-67.

Table des matières

[Introduction](#) [41]

[Éléments de problématique](#) [42]

[Éléments historiques et comparatifs](#) [46]

Le centre américain et britannique [46]

Le centre franco-européen [50]

Au Québec [53]

[La sociologie de l’éducation et les sciences de l’éducation](#) [55]

Un constat de marginalité [57]

Le discours social de la commission Parent et la légitimation de la discipline sociologique [58]

Le réseautage francophone international [60]

Le rôle des relais et l’interstructuration de « la recherche de plein air » [61]

[Conclusion](#) [65]

Note pour la version numérique : La numérotation entre crochets [] correspond à la pagination, en début de page, de l’édition d’origine numérisée. JMT.

Par exemple, [1] correspond au début de la page 1 de l’édition papier numérisée.

[41]

Claude Lessard

CRIFPE, Université de Montréal
Département d’administration et fondements de l’éducation
Faculté des sciences de l’éducation

“La sociologie de l’éducation
dans les sciences de l’éducation québécoise.”

In revue *Cahiers de recherche sociologique*, no 64, hiver 2018, pp. 41-67.

Introduction

[Retour à la table des matières](#)

Dans cet article, nous réfléchissons à l’évolution de la sociologie de l’éducation au Québec depuis la Révolution tranquille, en soulignant, d’une part, son caractère périphérique par rapport aux grands centres de production sociologique que sont le monde anglo-américain (et britannique) et français (et francophone européen) et, d’autre part, son institutionnalisation marginale au sein des sciences de l’éducation québécoises. Ces dernières, arrimées au projet de professionnalisation de l’enseignement, engagent les enseignants-chercheurs à participer à la formation initiale et continue des acteurs de l’éducation et à contribuer à l’amélioration des pratiques et des politiques éducatives. Ces caractéristiques ont conditionné la pratique des sociologues de l’éducation et ont coloré leurs figures identitaires.

Dans un premier temps, nous abordons le caractère périphérique de la sociologie de l’éducation québécoise, rappelons les grandes lignes de son histoire et situons cette sociologie dans la mouvance anglo-américaine et franco-européenne. Puis, nous discutons de son institutionnalisation et de sa marginalité au sein des sciences de l’éducation ainsi que de ses rapports avec des acteurs de l’éducation en demande d’expertise. Aussi, nous proposons trois facteurs qui

expliquent son relatif développement en recherche. Ces facteurs [42] sont liés à trois figures identitaires, les soutenant chacun à leur manière. Enfin, nous traitons de la situation actuelle et des défis qu’elle pose.

Sur le plan méthodologique, pour la partie historique et comparative, nous nous appuyons sur les travaux de R. Dreeben ¹ et d’E. Condifflé Lagemann ² portant sur l’évolution de la sociologie de l’éducation et des sciences de l’éducation américaines ; pour la France, sur les travaux de Gautherin ³, Rogers et Laot ainsi que Chapoulie ⁴. En ce qui concerne l’analyse de la sociologie de l’éducation québécoise au sein des sciences de l’éducation, nous utilisons des travaux réalisés avec C. Trottier ⁵ et avec P. Doray et A. Groleau ⁶.

Éléments de problématique

[Retour à la table des matières](#)

Au cours de la période étudiée – des années 1960 à aujourd’hui, soit depuis la création des facultés et départements de sciences de l’éducation au sein des universités québécoises, les sociologues de l’éducation n’ont pas travaillé en cercle fermé. Dans le champ des sciences de l’éducation, ils ont interagi avec des collègues à la fois

-
- ¹ R. Dreeben, « The Sociology of Education, its Development in the United States », *Research in Sociology of Education and Socialization*, vol. 10, 1994, p. 7-52.
 - ² E. Condifflé Lagemann, “*An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*”, Chicago, the University of Chicago Press, 2000.
 - ³ J. Gautherin, « Une discipline pour la république : la science de l’éducation en France 1882-1914 », dans Peter Lang Berne, coll. « Exploration, Éducation : histoire et pensée », Préface de V. Iambert-Jamati, 2002.
 - ⁴ R. Rogers et F. Laot, *Les sciences de l’éducation : émergence d’un champ de recherche dans l’après guerre*, Rennes, PUR, 2015. J.-M. Chapoulie, « Premières recherches en sociologie de l’éducation en France (1960-1973) », dans R. Rogers et F. Laot, *ibid.*
 - ⁵ C. Trottier et C. Lessard, « La place de l’enseignement de la sociologie dans un contexte de formation des enseignants au Québec. Étude de cas inspirée d’une sociologie du curriculum », *Éducation et Sociétés*, vol. 1, 2002, p. 53-72.
 - ⁶ P. Doray, A. Groleau, C. Lessard, « [Le paradoxe du développement de la sociologie de l’éducation au Québec](#) », *Éducation et Sociétés*, vol. 40, n° 1, 2017, p. 145-166.

rivaux et associés, avec qui ils ont disputé une place dans les programmes de formation et une part de la recherche subventionnée. Parce que les sciences de l’éducation ont reçu pour mission de professionnaliser l’enseignement, les sociologues qui y ont été intégrés ont été interpellés par les acteurs sociaux et notamment par les acteurs de l’éducation, pour contribuer à cette professionnalisation. Cette institutionnalisation au sein des sciences de l’éducation a donc coloré leur pratique. Celle-ci peut être cernée à partir de trois figures identitaires.

D’abord, celle du sociologue disciplinaire, inscrit dans un champ intellectuel spécifique, utilisant et améliorant ses outils méthodologiques et conceptuels pour raffiner le questionnement et le mode de raisonnement de la discipline, et contribuant à son développement en produisant un savoir partagé et discuté au sein d’un réseau de collègues participant à des débats publics structurés. Dans le cas présent, cette figure du sociologue de l’éducation québécois [43] est située à la périphérie du champ sociologique : francophone et pour l’essentiel publiant en français. Ce sociologue est à une bonne distance du centre anglo-américain de production des connaissances sociologiques ; nord-américain, il est aussi éloigné physiquement et culturellement de la production franco-européenne et des réseaux qui l’alimentent ⁷. N’atteignant pas une masse critique suffisante à assurer son indépendance, il doit s’appuyer sur les contributions de ses collègues anglo-américains et franco-américains ; à la rencontre des deux mondes, il est dans une position permettant d’emprunter des éléments pertinents à chacun et d’en faire un usage particulier au contexte de société qui est le sien. Dans la mesure où les sciences humaines et sociales demeurent ancrées dans leur société d’appartenance (par là, elles demeurent « locales » ou « nationales »),

⁷ Le couple centre-périphérie est utilisé dans plusieurs disciplines et champs d’étude, notamment en géographie, en économie, en sociologie urbaine et en développement international. Il permet de penser à des relations asymétriques entre des acteurs spatialement ou autrement éloignés. Dans le champ intellectuel, un centre a une taille ou une masse critique significative, des moyens et des outils de production importants qui lui permet d’exercer une grande influence, sinon une domination culturelle. La périphérie doit se faire entendre, être reconnue, se tailler une place. À certaines conditions, cela est possible, la distance et le décalage entre centre et périphérie laissant parfois à la périphérie un espace d’innovation et d’originalité.

le sociologue québécois est amené à pratiquer une sociologie « comparatiste », à même de bien situer le savoir sociologique anglo-américain et franco-européen dans son contexte particulier de production.

De plus, dans la mesure où le sociologue de l’éducation est inséré dans une unité de science de l’éducation, où il est relativement marginal, il est tenu d’interagir avec des collègues aux identités intellectuelles différentes, avec lesquels se développent inévitablement des rapports de concurrence et de complémentarité, rendant nécessaire un travail d’interprétation ou de traduction cognitive ⁸ des apports de la sociologie aux sciences de l’éducation, ainsi qu’une nécessaire critique des sciences de l’éducation, qui apparaissent aux yeux du sociologue trop insensibles aux poids du social en éducation et formation. C’est la figure de l’ami-critique. Dans la mesure où ce sociologue de l’éducation construit des rapports avec les acteurs de l’éducation – des parents d’élèves, des enseignants en exercice, des directions d’établissement, des cadres scolaires, des hauts fonctionnaires, etc. -, cette figure s’étend hors du monde universitaire et englobe une activité de traduction pragmatique. Car le sociologue en sciences de l’éducation doit d’une manière ou d’une autre contribuer à la professionnalisation des métiers de l’éducation ; il doit tenter de répondre non seulement à une demande forte de traduction cognitive du savoir sociologique pertinent pour les acteurs de l’éducation, mais aussi à une demande toute aussi présente d’une traduction pragmatique de [44] ce savoir ainsi potentiellement « utile » pour des praticiens de l’enseignement, de la gestion ou de la politique éducative.

Nous empruntons cette distinction entre deux types de traduction à Baluteau ⁹ et à Ball ¹⁰. Pour celui-ci, la traduction interprétative

⁸ M. Akrich, M. Callon et B. Latour, « *Sociologie de la traduction, textes fondateurs* », *Les Presses de l’école des Mines*, coll. « Sciences sociales », 2006.

⁹ F. Baluteau, « Les usages du savoir sociologique dans un contexte de formation. Le cas des formateurs d’IUFM », *Éducation et Sociétés*, n° 9, 2002, p. 73-85.

¹⁰ S. J. Ball, M. Maguire, A. Braun et K. Hoskins, « Policy subjects and policy actors in schools : some necessary but insufficient analyses », *Discourse : Studies in The Cultural Politics of Education*, vol. 32, n° 4, 2011, p. 611-624. Voir aussi C. Mathou, *Transformations et reconceptualisations du discours pédagogique : une comparaison des politiques curriculaires en France et au*

transpose le savoir sociologique (sans le présenter préalablement) en lecture (souvent critique) des réalités scolaires ordinaires. Elle se confronte aux lectures « spontanées » des enseignants. La traduction pragmatique est centrée sur l’action ou sur l’organisation de la pratique ; elle se confronte aux savoirs d’expérience des enseignants. Suivant Ball *et al.* ¹¹, la première traduction décode la situation que vivent les acteurs et cherche à en reconstruire le sens, alors que la traduction pragmatique tend à la recoder afin qu’elle puisse guider l’action.

Dans la mesure où cette traduction pragmatique est insérée dans des processus de résolution de problèmes tels que définis par les acteurs, l’ami critique devient un « expert », plus ou moins régulièrement mis à contribution par les acteurs en demande d’outils et de solutions. La notion d’expert renvoie à l’idée d’une grande habileté ou compétence acquise par l’expérience et la connaissance ; elle est synonyme de spécialisation : un expert (ou intellectuel spécifique, suivant l’expression européenne) détient un savoir spécialisé, voire pointu. Dans les systèmes d’action modernes bureaucratisés et axés sur la performance, un expert est censé contribuer à la résolution des problèmes et à l’accroissement de l’efficacité et de l’efficience de l’action. La figure de l’expert évolue suivant les périodes : au cours des Trente Glorieuses, dans le cadre de la construction de l’État-providence, l’expert a mobilisé un savoir de nature à légitimer et à structurer l’intervention de l’État dans divers champs sociaux, dont l’éducation ; son savoir a participé à l’élaboration de grands systèmes d’action à la fois bureaucratisés et professionnalisés ; dans les décennies plus récentes, marquées par le néolibéralisme, l’expert reconnu a davantage été celui dont le savoir pouvait contribuer à réduire l’interventionnisme étatique ou le rendre plus compatible avec une culture organisationnelle propre à l’entreprise privée. Cette dernière forme d’expertise a aussi intégré une composante évaluative significative, utile pour identifier les pratiques dites efficaces et éliminer les autres. Ce type d’expert, dans le cadre de la gestion axée

Québec (2000-2015), Thèse de doctorat (éducation comparée et fondements de l’éducation), Université de Montréal.

¹¹ S. J. Ball, M. Maguire, A. Braun et K. Hoskins, *op. cit.*

sur les résultats, est d’autant plus apprécié qu’il promet des résultats tangibles, atteignables assez rapidement.

[45]

Ces trois figures – le disciplinaire, l’ami-critique, l’expert – renvoient à des situations de circulation des savoirs différentes mais apparentées – c’est toujours un savoir sociologique qui est mis en circulation de manière plus ou moins visible ou explicite – mais ces savoirs sont sur le plan cognitif comme sur le plan social, insérés dans des cadres sociaux différents. Dans la première figure, on est entre soi, dans un cadre de référence essentiellement disciplinaire ; dans la seconde, il y a une confrontation entre le cadre de référence du sociologue et celui des collègues de sciences de l’éducation et, par extension, de ceux des acteurs de l’éducation en formation (continue) ; et dans la troisième, il y a, surtout dans le contexte actuel de la gestion axée sur les résultats, une attente forte de la part des acteurs en demande d’expertise, que l’expert ou le consultant intègre dans son travail les termes de référence des acteurs cherchant des solutions praticables et aptes à être rapidement mises en place.

L’expression « ami critique » serait apparue dans les années 1970 ; elle est attribuée à Desmond Nuttal ¹². Ses acceptions ont varié suivant les périodes et les contextes. Pour les pédagogues critiques, l’ami critique est celui qui cherche à faire évoluer les cadres de référence des enseignants, à les conscientiser sur la contribution de l’école à la reproduction sociale, sans les juger « coupables » ou responsables de la fonction réelle du système d’éducation, et tout en reconnaissant les contraintes pesant sur l’action éducative. Dans la mesure où les pédagogues critiques tentaient de former des enseignants désirant émanciper les élèves, notamment ceux de milieux ouvriers, ils cherchaient à déciller leur regard et à revaloriser leur métier en l’insérant dans une perspective critique des Lumières ¹³. Signe des temps, et du passage d’un modèle fort des Lumières à un modèle plus soft, la figure de l’ami critique a depuis été reprise par les théoriciens de l’amélioration des écoles (le mouvement du « school

¹² S. Swaffield, « Contextualizing the Work of the Critical Friend », Communication présentée au 15^e congrès international for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Copenhague, 3-6 janvier 2002.

¹³ M. Hammersley, « Educational Research, Policymaking and Practice », Londres, Sage, 2002.

improvement »¹⁴) et de l’accompagnement. On cherche ici à combiner et à tenir deux termes en tension : l’analyse critique des pratiques et le soutien de leur transformation, la lucidité et la bienveillance, la confrontation des pratiques et l’acceptation inconditionnelle des personnes. Quoi qu’il en soit, l’ami critique confronte les cadres de référence de ses « amis », il crée chez eux de la dissonance, celle-ci pouvant être utilisée comme levier de changement. S’il réfléchit la logique d’action de l’ami, c’est pour que celui-ci prenne ses distances, s’ouvre à des façons de voir et éventuellement d’agir différentes. C’est que ce Schön et Rein nomment le « frame reflection »¹⁵.

[46]

Nous soumettons qu’au cours du dernier demi-siècle, ces figures du sociologue de l’éducation se sont développées au sein des sciences de l’éducation et se sont combinées de diverses manières selon les circonstances et les parcours. Notre propos n’est pas de construire une typologie et d’y regrouper des individus. Tous les sociologues de l’éducation composent avec ces figures et, à différents moments de leur carrière, sont amenés à se construire une pratique et une identité professionnelles qui renforcent, amalgament ou pondèrent ces figures. Il y a ici un travail peu analysé et qui mérite de l’être. Nous espérons en amorcer l’étude, révélant quelques particularités du travail du sociologue œuvrant dans un contexte pluridisciplinaire et professionnel.

Éléments historiques et comparatifs

[Retour à la table des matières](#)

En référant à la production américaine et française des années 1960, cette section historique rappelle que la sociologie de l’éducation québécoise appartient à la périphérie des deux principaux centres de production intellectuelle qui l’ont influencée : les centres anglo-

¹⁴ T. Brighouse et D. Woods, *How to Improve Your School*, Londres, Routledge, 1999.

¹⁵ D. C. Schon et M. Rein, « Frame Reflection. Toward the Resolution of Intractable Policy controversies », New York, Basic Books, 1994.

américains (et britanniques ¹⁶) et français (et par extension, européen francophone). Il importe d’entrée de jeu de caractériser cet élément structurant les rapports des sociologues de l’éducation québécois avec leurs collègues anglo-américains (incluant ceux du Canada anglais) et français (et plus largement européens francophones).

Le centre américain et britannique

Aux États-Unis, dans les premières décennies du XX^e siècle, la sociologie de l’éducation est peu développée (tout comme la sociologie qui n’en est qu’aux débuts de son institutionnalisation au sein des universités). Les premiers sociologues qui étudient l’éducation en tant qu’institution sociale ne se considèrent pas comme des spécialistes d’un champ particulier et ils n’y consacrent pas la totalité de leur temps de recherche. Ainsi, W. Waller, auteur du « classique » *The Sociology of Teaching*, publié en 1932 ¹⁷, était aussi un sociologue de la famille et de la vie militaire.

Le *Journal of Educational Sociology*, dont la première parution date de 1927, fut l’initiative de Phi Delta Kappa, une association regroupant des professionnels de l’éducation. Ce magazine abordait des questions sociales, politiques et pratiques, mais il a publié peu de recherches sociologiques élaborées. [47] L’*educational sociology* était un élément de l’enseignement des « fondements de l’éducation », *i.e.* des dimensions considérées comme essentielles à l’étude du curriculum, soit la philosophie de l’éducation, l’histoire des idées et des modèles d’éducation, et l’étude de la relation entre l’école et la société. Il faut attendre 1963 pour que l’American Sociological Association assume la responsabilité de cette revue, renommée *Sociology of Education*,

¹⁶ On songe particulièrement à la « nouvelle » sociologie du curriculum, développée par les sociologues de l’éducation britannique. Voir à ce sujet C. Trottier, « La “nouvelle” sociologie de l’éducation en Grande-Bretagne : un mouvement de pensée en voie de dissolution ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 78, 1987, p. 5-20. Voir aussi G. McCulloch, « Le développement de la recherche en éducation en Grande-Bretagne (1945-1974) » dans R. Rogers et F. Laot, *op. cit.*, p. 45-63.

¹⁷ W. Waller, *The Sociology of Teaching*, New York, John Wiley & Sons (1932/1967).

qu’elle transforme en publication scientifique. La sociologie de l’éducation américaine prend alors ses distances par rapport aux préoccupations des professionnels de l’éducation, pour s’« académiser » davantage dans des départements de sociologie et elle cherche à être reconnue comme spécialisation disciplinaire. Elle y arrive grâce à plusieurs facteurs, internes et propres à la dynamique de différenciation des champs scientifiques, ou externes (massification des systèmes éducatifs, pressions politiques en faveur de la démocratisation du savoir, reconnaissance d’un lien entre formation de la main-d’œuvre et développement économique, etc.). Au cours des années 1950 et 1960, la sociologie de l’éducation américaine se fait connaître par de nombreuses études empiriques sur la contribution de l’école à la réussite sociale et professionnelle et à la mobilité sociale. Dreeben¹⁸ mentionne qu’un courant de recherche qu’il nomme « status attainment », a dominé le champ jusque dans les années 1980, centrant l’attention des chercheurs sur la mobilité sociale et la contribution relative de facteurs comme l’origine sociale, la famille et les aspirations scolaires et professionnelles, l’origine ethnique, le genre, etc.

Cette sociologie connaît un moment fort avec la parution en 1966 de *Equality of Educational Opportunity*, recherche commandée par le U.S. Office of Education du gouvernement fédéral, connue sous le nom de rapport Coleman. James Coleman a fait carrière à l’Université Johns Hopkins et à l’Université de Chicago. Il n’est pas un sociologue œuvrant dans une faculté de sciences de l’éducation, mais cela n’a pas empêché son rapport d’avoir un impact considérable sur l’ensemble de la recherche en éducation. En effet, il a nourri un débat à la fois scientifique et politique, qui a cours depuis lors, sur l’importance relative dans la réussite éducative, de facteurs sociaux externes et de facteurs propres à l’école (les ressources matérielles et financières, la qualité du personnel enseignant, la composition sociale et scolaire des établissements et des classes, etc.). Une abondante littérature s’est développée depuis le milieu des années 1960 sur les effets de l’école, de l’établissement, de la classe ainsi que sur les effets maîtres, et elle est parfois mise en jeu dans les débats politiques sur les priorités des investissements à consacrer à une école que les pouvoirs politiques

¹⁸ R. Dreeben, « The Sociology of Education, its Development in the United States », *Research in Sociology of Education and Socialization*, vol. 10, 1994, p. 7-52.

souhaitent efficace et [48] efficiente. Le rapport Coleman est contemporain de l’institutionnalisation des droits civiques pour les Noirs américains et du *Welfare State*. Il s’inscrit donc dans un contexte politique particulier, celui de la guerre à la pauvreté du président Johnson, et n’aurait pu voir le jour sans le soutien financier et politique de l’Office of Education ¹⁹.

Les travaux de Coleman sont exemplaires de travaux sociologiques ayant caractérisé la production des décennies suivantes. En effet, Hallinan ²⁰ soutient que la production américaine couvrant la période 1960-2000 est essentiellement empirique, bien davantage que de l’ordre de l’élaboration de modèles théoriques. Elle explique cette dominante empirique par le jeu de trois facteurs : tout d’abord, le transfert en sociologie de modèles d’analyse statistique développés en économétrie et dans des disciplines connexes (régression linéaire hiérarchique, analyse de cheminements de causalité, analyse multivariée, etc.) qui a facilité l’analyse sophistiquée de données empiriques ; deuxièmement, la collecte et la constitution de grandes bases de données (dans les meilleurs cas, longitudinales) sur les écoles, les élèves, les enseignants, etc., sous la responsabilité d’agences gouvernementales fédérales occupées à développer l’État-Providence américain, et qui en ont assumé les coûts et la pérennité ; ces bases de données qui se sont révélées de grande qualité, ont rendu possibles des analyses qui, jusqu’alors, ne pouvaient être à la portée de chercheurs universitaires isolés ; enfin, troisièmement, la prise de conscience de la part des sociologues et des acteurs politiques que ce type d’études pouvait influencer sur les processus de décision politique et contribuer à l’amélioration de l’éducation. Une demande d’analyses scientifiques s’est ainsi développée sur la déségrégation des écoles, l’éducation bilingue, la discrimination positive, les filières de formation

¹⁹ L’enquête au départ devait porter sur un échantillon de 900 000 élèves américains en 1^{re}, 3^e, 6^e, 9^e et 12^e année, moitié noirs et moitié blancs. On voit mal comment un universitaire, avec les moyens habituellement consentis pour effectuer des recherches, aurait pu mener à terme une pareille entreprise sans le soutien d’un commanditaire comme l’U.S. Office of Education. Cette question des bases de données n’est pas triviale : elle oblige les chercheurs à collaborer avec les instances gouvernementales qui les produisent, au risque d’être perçus comme des « sociologues d’État ».

²⁰ M. Hallinan, *Handbook of the Sociology of Education*, Springer, 2000.

(« mainstreaming » et « tracking »). Ces trois facteurs seraient responsables non seulement du caractère empirique de la production américaine, mais aussi de son caractère « appliquée », si l’on entend par là une volonté de contribuer au débat social et politique et d’y fournir un ou des éclairages utiles pour les décideurs. Le chercheur est ainsi amené à quitter sa tour d’ivoire pour interagir avec des acteurs sociaux et politiques, et jouer tantôt le rôle d’ami critique, tantôt celui d’expert soutenant le développement de l’État-providence.

Similaires à leurs sœurs américaines, les sciences de l’éducation britanniques ont connu, après la Seconde Guerre mondiale, un développement [49] considérable, soutenu par les mêmes facteurs macrosociaux que ceux à l’œuvre aux États-Unis, en France et dans la plupart des pays désireux de se relever économiquement des affres de la guerre, de moderniser leur appareil productif et d’accroître les compétences de leur main d’œuvre²¹. Cet auteur montre comment au cours des Trente Glorieuses, le champ des sciences de l’éducation britanniques s’est structuré, notamment par le biais de la création d’instances régulant la recherche – la National Foundation for Educational Research en 1946 –, d’associations regroupant les enseignants chercheurs, de revues spécialisées – le *Journal of Educational Studies* en 1952 et ce tant en Angleterre qu’en Écosse. Il souligne que cette structuration s’est opérée suivant deux axes, l’un reconnaissant le caractère pluridisciplinaire des sciences de l’éducation et donc la légitimité de conserver, tout en les combinant, les spécificités des disciplines dites contributives (dont la sociologie), l’autre cherchant à intégrer celles-ci dans une démarche unificatrice du champ autour des enjeux d’efficacité de l’enseignement. Selon McCulloch, la création de la British Education Research Association (BERA) en 1974, l’association britannique de recherche en éducation, exprime cette seconde tendance, alors que la Standing Conference on Studies in Education (SCSE), mise sur pied en 1951, et à recrutement plus restreint, représente davantage la première, tout comme l’Institut d’éducation de Londres (où Bernstein réalisa une œuvre marquante dans le domaine).

²¹ G. McCulloch, « Le développement de la recherche en éducation en Grande-Bretagne (1945-1974) » dans R. Rogers et F. Laot, *op. cit.*, p. 45-63.

En 1971, avec la parution du recueil de textes sous la responsabilité de M. F. D. Young ²², un nouveau courant de recherche voit le jour. Nommé « nouvelle sociologie de l’éducation », d’orientation critique, rompant avec les approches input-output de l’éducation, cherchant à pénétrer la boîte noire de l’école et de la classe, ce courant aborde le curriculum en tant que « savoir socialement organisé ». Il entend dégager le rôle du curriculum (formel, informel et caché) et de ses agents dans la sélection/classification des savoirs transmis, ainsi que leurs effets sur la socialisation des élèves et la reproduction de la structure de classe des sociétés capitalistes avancées. Cette sociologie, que les élites britanniques conservatrices et néolibérales ont combattue notamment sous la gouverne de Mme Thatcher, a mis à l’avant-scène les enjeux liés au curriculum. Elle a exercé une influence réelle ²³ et donna une forte impulsion critique au discours sociologique, mais elle fut incapable de [50] perdurer très longtemps, aux prises avec des questions de relativisme culturel qu’elle n’a pas su dépasser.

Le centre franco-européen

En France, il y a d’abord eu une tentative d’institutionnaliser en milieu universitaire UNE science de l’éducation (au singulier). Initiative essentiellement politique, animée par des républicains militants soucieux d’assurer la légitimité intellectuelle d’une morale laïque, affranchie de toute considération religieuse, confiant à l’école publique la mission de l’instruction morale et civique, le ministère de l’Instruction Publique créé à la fin du XIX^e siècle, des chaires universitaires notamment à Paris, Bordeaux, Lyon, Montpellier, Nancy et Toulouse. Ces chaires dispensent un enseignement général dit de science de l’éducation ²⁴. Cet enseignement abordait divers thèmes de

²² M. F. D. Young, *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier-Macmillan, 1971.

²³ C. Trottier, « La “nouvelle” sociologie de l’éducation en Grande-Bretagne : un mouvement de pensée en voie de dissolution ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 78, 1987, p. 5-20.

²⁴ J. Gautherin, « Une discipline pour la république : la science de l’éducation en France 1882-1914 », dans Peter Lang Berne, coll. « Exploration, Éducation : histoire et pensée », Préface de V. Iambert-Jamati, 2002.

philosophie morale, d’histoire de la philosophie, de psychologie et de sociologie et entendait nourrir une réflexion sur les finalités de l’éducation, les fondements de la morale, et ce, en dehors de toute référence religieuse. L’on sait que Durkheim assumait cet enseignement, d’abord à Bordeaux, puis à Paris, à la Sorbonne, tout en l’associant à son projet de constitution de la discipline sociologique encore en émergence. Durkheim était conscient des enjeux de l’école républicaine du début du siècle, comme en fait foi *l’Éducation Morale*, une analyse des dispositions que doit inculquer l’école laïque et républicaine afin de contribuer à la résorption de la crise morale que Durkheim, à l’époque, estimait préoccupante²⁵. Cette première incursion d’une science de l’éducation dans le cadre universitaire français ne fit pas long feu : selon Gautherin, la nature essentiellement politique du projet, si elle lui donna son impulsion de départ, en fit la faiblesse à moyen terme, car sa légitimité universitaire était insuffisante.

La sociologie de l’éducation connaît alors une période de discontinuité et ne revit qu’à compter des années 1960, avec les travaux de P. Bourdieu et ceux de V. Isambert-Jamat²⁶. Ainsi que le rappelle Chapoulie²⁷, c’est en 1946 qu’est créé au CNRS le Centre d’études sociologiques (CES) ; l’éducation y devient à partir des années 1960 un objet d’étude, grâce à V. Isambert-Jamati [51] qui fonde en 1962 le groupe de sociologie de l’éducation (GSE). Celle-ci consacre l’essentiel de son activité scientifique à ce domaine de spécialité. C’est elle²⁸ qui redonne vie à l’étude sociologique du curriculum qu’avait initiée Durkheim, par une étude des finalités de l’enseignement

²⁵ E. Durkheim, *L’Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1969. E. Durkheim, *Éducation et Sociologie*, Paris, PUF, 1966. E. Durkheim, *L’Éducation morale*, Paris, PUF/Quadrige. Voir aussi M. Fournier, *Émile Durkheim (1858-1917)*, Paris, Fayard, 2007.

²⁶ Ensemble, ils assumeront la responsabilité d’un double numéro spécial de la *Revue Française de sociologie* consacré à la sociologie de l’éducation en 1967-1968. *Revue Française de Sociologie* Numéro spécial. *Sociologie de l’éducation*. Textes réunis par P. Bourdieu et V. Isambert-Jamati, vol. 1 et 2, 1967 et 1968.

²⁷ J.-M. Chapoulie, « Premières recherches en sociologie de l’éducation en France (1960-1973) », dans R. Rogers et F. Laot, *ibid.*

²⁸ V. Isambert-Jamati, « Permanence ou variation des objectifs poursuivis par les lycées depuis cent ans », *Revue Française de Sociologie*, numéro spécial consacré à la sociologie de l’éducation, vol. 8, 1967, p. 57-79.

secondaire français, à travers l’analyse des discours de remise des prix de fin d’année, pour la période allant de 1860 à 1960.

Presque au même moment, un autre groupe de recherche en sociologie de l’éducation est formé dans un centre de recherche fondé par Raymond Aron, à l’ÉPHE. Bourdieu et Passeron y développent un programme de recherche sur les étudiants, la culture et le rôle de l’école dans la reproduction sociale. On connaît la suite : les travaux de Bourdieu et Passeron ²⁹ sur le rôle de l’école dans la perpétuation des inégalités sociales ³⁰ eurent un impact considérable dans les milieux intellectuels et de l’éducation. Cependant, ils eurent peu de suite, Bourdieu étudiant d’autres objets que l’éducation ensuite, s’intéressant davantage à la culture et aux élites. Il a laissé néanmoins un héritage important, amalgamant une forte exigence théorique et une démarche empirique très élaborée.

Chapoulie souligne que ce développement des sciences sociales et de la sociologie de l’éducation dans les années 1950 et 1960 s’explique par un contexte favorable à la modernisation de l’appareil de production économique français, ce qui, aux yeux notamment du Commissariat au Plan, rendaient nécessaires une amélioration de la qualification de la main-d’œuvre, une forte croissance de la scolarisation des jeunes et en conséquence, une considérable augmentation du corps professoral. Afin de planifier de manière systémique ces transformations, des demandes de données statistiques et d’enquêtes sur le monde social ont alors vu le jour et ont amené certaines institutions, comme l’Institut national des Études Démographiques (INED), à réaliser de grandes enquêtes sur l’orientation des élèves et sur le déroulement de leur parcours scolaire. Perçue comme un facteur de développement économique et de modernisation sociale, l’éducation devient donc en France – comme dans d’autres contextes nationaux – un élément important de politique publique, un des piliers d’un État-providence en construction et un objet d’étude sociologique légitime. C’est dans ce

²⁹ P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, les éditions de Minuit, 1964. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d’enseignement*. Paris, les éditions de Minuit, 1970.

³⁰ Ceux de Beudelot et Establet furent aussi importants. Cf. C. Beudelot et R. Establet, *L’école capitaliste en France*, Paris, François Maspéro, 1971.

contexte et appuyée en partie sur ces bases de données que la sociologie de l’éducation se développe en France dans les années 1960.

[52]

De ces deux premiers centres et groupes de recherche, la sociologie de l’éducation a essaimé dans des lieux diversifiés – des écoles normales supérieures, des départements de sciences de l’éducation, l’Institut National de Recherche Pédagogique³¹, Sciences Po, des départements de sociologie, l’IREDU, le LEST, le CNAM, etc. À partir des années 1980, avec ce qu’on a appelé le retour de l’acteur, elle devint moins sensible aux « étiquettes » et aux querelles d’écoles macrosociologiques, tout en demeurant sensible aux appartenances aux grandes traditions intellectuelles de la discipline (wébérienne, critique, interactionniste, etc.).

Pour les sociologues de l’éducation français, les sciences de l’éducation constituent un milieu parmi d’autres, de développement de leur spécialité. Certains y travaillent, ou y maintiennent des relations, d’autres en sont très distants. Cela explique le peu de contribution des sociologues de l’éducation aux débats épistémologiques sur la nature des sciences de l’éducation, adoptant sans difficulté, tout comme leurs collègues britanniques, la position à l’effet que les sciences de l’éducation forment un champ pluridisciplinaire combinant diverses disciplines, dont la sociologie, tout en respectant la nature de chacune.

Les sciences de l’éducation sont entrées à l’université en 1967, soit plus tardivement que dans le monde anglo-saxon. Elles ont été insérées dans des départements universitaires à vocation interdisciplinaire, mais sans mission professionnelle, la formation des enseignants et des directions relevant d’instances – les écoles normales – soumises à l’autorité directe du ministère de l’Éducation nationale. Plus tard, en 1990, sont apparus des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), distincts des départements de sciences de l’éducation, mais intégrés à l’université en 2005. Ils ont été à leur tour remplacés en 2013 par des Écoles Supérieures du Professorat et de l’Éducation (ESPE), intégrées à l’université.

³¹ L’INRP loge depuis 20 ans la revue *Éducation et Sociétés*, et le Groupe d’Études Sociologiques animé par J.-L. Derouet.

Cette insertion des sciences de l’éducation dans l’université, découplée de toute visée de formation professionnelle, représente un cas de figure différent de celui qui émerge et se consolide à la même époque en Amérique du Nord et en Grande-Bretagne. Selon Rogers et Laot ³², les sciences de l’éducation françaises se sont universitarisées sous l’effet du mouvement général de modernisation et de réforme de l’université, porté par des réseaux, des associations et des acteurs éducatifs. Peut-être cette universitarisation particulière explique-t-elle l’importance des débats français sur l’épistémologie [53] des sciences de l’éducation et le souci de construire le champ sur des bases pluridisciplinaires intégrées, par une approche qui combine diverses disciplines sans cependant les dissoudre. En somme, la France se démarque par une académisation du champ d’étude qui tient à une certaine distance la professionnalisation de l’enseignement.

Au Québec

La sociologie de l’éducation québécoise partage avec le monde anglo-saxon (américain et britannique) le même ancrage institutionnel dans les sciences de l’éducation, à la différence près que cet ancrage est presque son seul lieu d’appartenance au Québec. Tout comme en Europe, elle conçoit les sciences de l’éducation comme un champ pluridisciplinaire, devant respecter l’intégrité de la démarche sociologique. Aussi, comme ailleurs, elle a été tributaire à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale de la construction de l’État-providence, étalonnée durant les Trente Glorieuses, et d’une demande d’enquêtes sur le monde social, de nature à soutenir l’intervention de l’État dans le champ éducatif, dans une visée de modernisation économique et de démocratisation du savoir. Enfin, elle a intégré une certaine distance à l’égard des « étiquettes » et des querelles d’école, tout en assumant l’exigence d’une explicitation conceptuelle, articulée de manière cohérente à des démarches empiriques élaborées.

Au Québec, l’institutionnalisation de la sociologie de l’éducation doit beaucoup, comme le signale Doray et Groleau dans ce numéro, à

³² R. Rogers et F. Laot, *Les sciences de l’éducation : émergence d’un champ de recherche dans l’après guerre*, Rennes, PUR, 2015.

la collaboration entre Guy Rocher, du département de sociologie de l’Université de Montréal, et P. W. Bélanger, sociologue rattaché à la faculté des sciences de l’éducation de l’université Laval. De cette collaboration sont issus l’ouvrage fondateur en sociologie de l’éducation ³³ et le premier grand projet de recherche en sociologie de l’éducation : le projet ASOPE. Ces deux sociologues, accompagnés de

P. Dandurand et F. Béland ³⁴, sont aussi les initiateurs du premier numéro de la revue *Sociologie et Sociétés* consacré à l’éducation (1973). Rocher et Bélanger ont été formés aux États-Unis, l’un à Harvard, l’autre à Berkeley.

Comme le rapport Coleman, les travaux d’ASOPE appartiennent à un contexte politique particulier, celui de la mise en œuvre au Québec de la réforme scolaire des années 1960. Le projet ASOPE se situe d’emblée dans une argumentation visant l’évaluation de politiques publiques, les chercheurs entendant joué leur rôle d’intellectuels spécifiques et d’experts évaluateurs [54] de l’implantation de la démocratisation de l’éducation opérée par le nouvel État-providence québécois. À cet égard, la construction du projet en collaboration avec J. Porter de l’Université de Toronto, permettant ainsi une comparaison Québec/Ontario, est représentative de cette tradition d’analyse des politiques publiques au Québec qui comporte très souvent un volet de comparaison avec l’Ontario, éternel point de référence ou rival que l’on entend « rattraper », et ce, très explicitement depuis la Révolution tranquille. Aussi, comme le rapport Coleman, le projet ASOPE a requis un soutien de l’État, à la fois financier et logistique. Mais aussi, et comme pour les travaux de Bourdieu, ASOPE a des visées théoriques et cherche à vérifier les hypothèses centrales des diverses théories de la reproduction alors fortement en compétition (Bourdieu, Boudon, Beaudelot et Establet, Jencks, etc.), ainsi que contribuer à une théorie des aspirations scolaires et professionnelles ³⁵. On peut donc considérer

³³ P. W. Bélanger et G. Rocher, *École et Société au Québec, Éléments d’une sociologie de l’éducation*, Montréal, HMH, 1970.

³⁴ F. Béland, P. W. Bélanger, P. Dandurand et G. Rocher, « [Les systèmes d’enseignement](#) », numéro thématique, *Sociologie et Sociétés*, vol. 5, n° 1, 1973.

³⁵ G. Rocher, « Toward a Psychosociological Theory of Aspirations », dans J. J. Loubser, R. C. Baum, A. Effrat, V. Meyer Lidz (dir.), *Explorations in General*

le projet ASOPE comme un exemple de production intellectuelle à la périphérie de deux grands centres (l’américain et le français) de production sociologique en éducation, et tirant son épingle du jeu en intégrant dans un projet « local » des éléments propres aux deux centres intellectuels de référence et les « traduisant » en référence au contexte d’ici.

On doit ainsi souligner que des États-Unis à la France et au Québec des années 1960, la sociologie de l’éducation est appelée à accompagner, éclairer et mesurer en quelque sorte les progrès de la démocratisation du savoir. Le rapport Coleman, les travaux de Bourdieu et Passeron, ceux du groupe ASOPE au Québec – on pourrait allonger la liste avec ceux du Britannique Bernstein ³⁶ sur le thème du langage et des classes sociales -, entendent tous éclairer cette question et, à divers degrés et de diverses manières, contribuer à son avancement. En ce sens, la posture des sociologues disciplinaires est « engagée » et « critique », du moins dans l’élaboration de leurs problématiques de recherche. Certains demeureront volontairement loin des centres de pouvoir et de décision, d’autres seront appelés à y participer, comme experts et « policy analysts ». On songe ici à Rocher au Québec, dans le cadre de sa participation à la Commission Parent, à Coleman aux États-Unis ou encore au Bourdieu engagé, avec Gros ³⁷, dans une réflexion sur les contenus de l’enseignement (1989), inaugurant de manière exemplaire une dimension pratique de la sociologie à l’interface du politique.

[55]

Il y a en quelque sorte une empreinte de l’origine qui marque la suite : la sociologie de l’éducation québécoise a, comme sa contrepartie américaine, une forte dimension empirique et aussi un souci de contribuer à l’évolution des politiques publiques en éducation ; elle a été aussi liée à des bases de données gouvernementales, ou financées

Theory in Social Science, Essays in Honor of Talcott Parsons, New York, The Free Press, vol. 1-2, 1976, p. 391-406.

³⁶ B. Bernstein, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Les éditions de Minuit, 1975.

³⁷ P. Bourdieu et F. Gros *Principes pour une réflexion sur les contenus d’enseignement*, Rapport de la commission présidée par P. Bourdieu et F. Gros, ministère de l’Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1989.

par des programmes gouvernementaux et des priorités de recherche définis par les organismes publics de financement de la recherche ; en ce sens, surtout si elle est le fait de chercheurs rattachés aux sciences de l’éducation, elle peut être dite « appliquée », *i.e.* elle veut éclairer des enjeux et des processus de prise de décision politique ; mais en même temps, et dans la mesure où celles et ceux qui pratiquent cette spécialité participent à des réseaux internationaux franco-européens, ils trouvent dans ces réseaux les outils permettant de faire contrepoids à l’influence anglo-américaine et de nourrir une certaine sensibilité conceptuelle et théorique, les aidant à conserver une certaine distance critique.

Le projet ASOPE qui a formé une génération de sociologues qui ont essaimé dans diverses universités, cégeps et directions ministérielles donne à voir la figure du sociologue disciplinaire, à la fine pointe des méthodologies quantitatives multivariées et doté d’une armature conceptuelle forte. Dans les sciences de l’éducation naissantes et dans le monde de l’éducation, il propose un regard particulier et propose des analyses que d’autres disciplines ne sont pas à même d’élaborer. Accompagnant la réforme scolaire des années 1960, il est en mesure de produire un savoir critique pertinent et de nature à éclairer le débat social et politique en éducation et à influencer sur la détermination des principaux enjeux éducatifs. Nous sommes ici dans le modèle des Lumières : la connaissance sociologique prétend éclairer la décision et l’action, tout en maintenant une certaine distance des lieux de pouvoir et sans se substituer à l’action proprement politique.

Cette tradition vit encore. On peut la reconnaître notamment dans les travaux sur l’éducation et l’économie, sur la profession enseignante, sur les relations multiculturelles en éducation, sur l’adaptation de l’école québécoise à l’immigration et à la pluriethnicité, et sur la mise en œuvre des nouvelles politiques éducatives ³⁸.

³⁸ P. Doray, A. Groleau, C. Lessard, « Le paradoxe du développement de la sociologie de l’éducation au Québec », *Éducation et Sociétés*, vol. 40, n° 1, 2017, p. 145-166.

La sociologie de l’éducation et les sciences de l’éducation

[Retour à la table des matières](#)

Ce qui suit correspond en grande partie aux Trente Glorieuses et à l’erre d’aller des années 1970 et 1980. Au Québec, la sociologie de l’éducation a émigré des départements de sociologie – sans en disparaître complètement, [56] quoiqu’elle soit de moins en moins présente³⁹ – vers les facultés et départements de sciences de l’éducation. Le cas québécois n’est pas unique, puisqu’on retrouve aux États-Unis et en Europe des sociologues de l’éducation rattachés aux facultés et départements de sciences de l’éducation ou dans des centres de recherche appliquée comme l’Institut National de la Recherche Pédagogique en France, maintenant nommé l’Institut Français d’Éducation et rattaché à l’ENS de Lyon. Mais dans ces contextes, les sociologues de l’éducation se retrouvent aussi au sein des départements de sociologie ou dans des centres et instituts disciplinaires ou pluridisciplinaires. Alors qu’au Québec, les départements de sociologie ont investi d’autres champs de spécialité, laissant aux sciences de l’éducation le soin d’occuper ce champ. Certes, des sociologues rattachés aux départements disciplinaires ont écrit sur l’éducation, et parmi eux des sociologues qui ont marqué la sociologie québécoise (Dumont, Rocher, Dandurand, Freitag, Gagné, Doray), mais sauf Dandurand et Doray, peu en ont fait un champ de recherche soutenu tout au long de leur carrière.

Mais cette présence de sociologues de l’éducation au sein des sciences de l’éducation est toute relative. Ni sur le plan des enseignements dispensés, ni sur le plan du nombre de postes d’enseignants chercheurs, la sociologie de l’éducation y apparaît marginale. Ce n’est qu’au plan de la recherche, ainsi que nous l’avons analysé récemment⁴⁰, que l’on peut constater une présence significative.

³⁹ Sauf erreur, il ne reste qu’un sociologue de l’éducation dans un département québécois de sociologie : P. Doray de l’UQAM.

⁴⁰ P. Doray, A. Groleau, C. Lessard, *op. cit.*

Toute discussion de l’évolution de la place de la sociologie dans les sciences de l’éducation dégage des enjeux quasi permanents de concurrence intellectuelle avec d’autres disciplines constitutives des sciences de l’éducation (notamment, la psychologie de l’éducation et les sciences de l’administration). Abordons d’abord les rapports de concurrence au sein des sciences de l’éducation. Nous aimerions ensuite soutenir que la sociologie de l’éducation a pu survivre et même se développer malgré sa marginalité objective, grâce à trois facteurs : le discours de légitimation de la sociologie produit par la Commission Parent, le soutien de relais externes et le réseautage francophone international. Ces trois facteurs ont pesé sur la modulation des identités ou des profils des sociologues de l’éducation au cours des décennies. Mais d’abord, un constat.

[57]

Un constat de marginalité

En 2002 avec Claude Trottier, dans le cadre d’un numéro thématique de la revue *Éducation et Sociétés* qui posait la question « À quoi sert la sociologie de l’éducation ? »⁴¹, nous avons analysé la place de l’enseignement de la sociologie dans les programmes de formation des enseignants au Québec. Nous nous étions limité aux programmes de formation des maîtres⁴², les plus importants et les plus centraux dans la mission des FSE.

Nous avons constaté l’existence d’un seul cours obligatoire dans des programmes de 4 ans. Néanmoins, positifs (!), nous avons noté une certaine « percée » puisque la sociologie et les sciences sociales en

⁴¹ C. Trottier et C. Lessard, « La place de l’enseignement de la sociologie dans un contexte de formation des enseignants au Québec. Étude de cas inspirée d’une sociologie du curriculum », *Éducation et Sociétés*, vol. 1, 2002, p. 53-72.

⁴² En ce qui concerne la formation des directions d’école et des cadres scolaires, dans divers cours et séminaires, on constate la présence de contenus associés à la sociologie des organisations, de la sociologie du travail, de l’analyse des politiques, y compris de leur mise en œuvre et de la gestion du changement, d’une analyse politique des structures de gouvernance, des rôles et fonctions des acteurs, autant sinon davantage que de la sociologie de l’éducation *stricto sensu*.

général étaient absentes des programmes d’écoles normales. Nous avons interprété cette « percée » en référant au contexte. Nous écrivions : « la « nature sociale » de l’éducation et son apport au développement économique, politique, culturel et social s’en trouvent par le fait même considérablement mise en valeur. D’ailleurs, la sociologie de l’éducation avait elle-même contribué à les mettre en valeur. En ce sens, le contexte conférait à la sociologie de l’éducation une pertinence qui justifiait sa percée dans les programmes ⁴³ ».

Une mise à jour des données ⁴⁴ révèle que la situation n’a pas changé : la sociologie et les sciences sociales en général demeurent marginales dans les programmes de sciences de l’éducation. Ce fait à son tour justifie le nombre très restreint de postes de professeurs en sociologie ou en sciences sociales.

La mission professionnelle des sciences de l’éducation explique en grande partie cet état de fait. Les facultés et départements de sciences de l’éducation doivent assurer la formation initiale et continue des enseignants, des professionnels, des directions et des cadres scolaires. Au moment de leur création au sein des universités (et la disparition des écoles normales), il apparut important d’y embaucher des professeurs disciplinaires (notamment en psychologie, dans les différents champs d’enseignement au programme de l’école québécoise, et quelques experts en sciences sociales), et aussi d’exiger des professeurs d’écoles normales, intégrés à l’université, l’obtention du doctorat. Cette politique entendait assurer un minimum de légitimité universitaire et scientifique aux [58] nouveaux venus à l’université. Quelques décennies plus tard, impulsées par le mouvement américain de la professionnalisation de l’enseignement, et aiguillonnées par les milieux éducatifs québécois réclamant une formation plus « pratique », les sciences de l’éducation, avec l’aval du ministère, ont modifié leurs programmes de formation et leurs rapports avec les milieux professionnels afin de les rendre plus pertinents. La place de la sociologie ne s’est pas améliorée, à la suite de cette professionnalisation des programmes.

Cette demande des milieux de pratique penche toujours fortement du côté d’une formation « pratique », *i.e* de nature à assurer l’efficacité

⁴³ C. Trottier et C. Lessard, *op. cit.*, 2002 : 59.

⁴⁴ P. Doray, A. Groleau et C. Lessard, *op. cit.*

des interventions, car les milieux de pratique sont eux-mêmes soumis à une forte pression pour la réussite des élèves, pression accrue par la concurrence entre les établissements (notamment au secondaire, dans les centres urbains) et par l’institutionnalisation de la gestion axée sur les résultats (GAR).

Il n’est pas facile dans pareil contexte pour les sciences sociales de se maintenir et de se développer. Paradoxalement, elles y sont tout de même arrivées jusqu’à ce jour, grâce à un important travail identitaire, modulant la posture disciplinaire, celle de l’ami-critique et de l’expert, selon les situations et les contextes.

*Le discours social de la commission Parent
et la légitimation de la discipline sociologique*

Le rapport Parent a tenu un discours « sociologique » sur les fonctions de l’éducation, insistant sur l’égalité des chances et la mobilité sociale, invoquant la théorie du capital humain, nécessaire au développement économique, la justice sociale et le rattrapage national. La version universitaire de ce discours se retrouve dans l’ouvrage collectif édité par Rocher et Bélanger, *École et société au Québec* (1970)⁴⁵. Épousant une perspective structuro-fonctionnaliste, on y analyse la contribution de l’école à l’économie, à la culture, à la société et au système politique.

Aussi, le rapport Parent⁴⁶ a tenu un discours sur l’universitarisation et la professionnalisation de l’enseignement, inspiré du modèle anglo-saxon des sciences de l’éducation et ancré dans la sociologie structuro-fonctionnaliste des professions, prévalant alors aux États-Unis et élaboré par des auteurs comme M. Lieberman, A. Etzioni (et son concept de semi-profession), et T. Parsons.

⁴⁵ P. W. Bélanger et G. Rocher, *École et Société au Québec, Éléments d’une sociologie de l’éducation*, Montréal, HMH, 1970.

⁴⁶ Commission royale d’enquête sur l’enseignement dans la province de Québec, *Rapport, troisième partie ou tome III, l’Administration de l’enseignement*, chapitre X11, Mission, droits et devoirs des enseignants, Québec, gouvernement du Québec, 1966.

[59]

Les sciences de l’éducation se sont donc institutionnalisées au Québec – comme au Canada anglais, dans les années 1950 et 1960 – et ont été légitimées par ce discours social ou sociologique, en même temps qu’au sein des universités, le développement de la psychologie scientifique pouvait prétendre fonder la scientificité du champ. Une certaine sociologie a pu ainsi servir de discours de légitimation de l’universitarisation et de la professionnalisation⁴⁷ du champ des sciences de l’éducation, étant donné la fonction sociale de l’école, exigeant des professionnels de niveau universitaire maîtrisant une psychopédagogie que l’on souhaitait dorénavant plus scientifique et moins normative (ou religieuse). En somme, le rapport Parent a légitimé la discipline sociologique au sein des sciences de l’éducation, en montrant la pertinence pour penser le développement éducatif du Québec moderne.

À l’époque, du moins au sein des universités plus anciennes, la psychologie, parmi les sciences humaines, jouissait d’une reconnaissance scientifique, un peu plus grande que la sociologie. Même si son émancipation de la philosophie thomiste (notamment de sa psychologie rationnelle) était récente, l’ancrage de la psychologie dans le modèle expérimental ou quasi expérimental et la grande reconnaissance internationale des théories développementales piagésiennes conféraient à la psychologie une forte légitimité, à la fois scientifique et sociale⁴⁸, de nature à soutenir les efforts des psychologues à investir le champ de l’éducation, de la pédagogie et de la didactique⁴⁹. C’est du moins l’interprétation que nous soumettons.

⁴⁷ Professionnalisation entendue comme quête de statut social, légitimée par le recours à la science et développement d’une approche scientifique de l’acte professionnel.

⁴⁸ La Commission Parent reçut en entrevue des psychologues piagésiens de l’Université de Montréal et utilisa la théorie du développement de Piaget dans ses travaux.

⁴⁹ Il est possible aussi que la sociologie fut alors perçue comme plus hétérogène dans ses méthodologies, ses courants et ses cadres conceptuels et aussi par moments, beaucoup plus liée à de grandes idéologies politiques (notamment de gauche, socialiste, marxiste, anticolonialiste, etc.) que la psychologie.

Malgré ce contexte typiquement nord-américain où la psychologie a pu prétendre « coloniser » les sciences de l’éducation ⁵⁰, la sociologie se taille néanmoins une petite place, ne serait-ce que parce qu’elle a développé un discours sur la fonction sociale de l’éducation et sur la nécessaire universitarisation et professionnalisation de l’enseignement ⁵¹, discours auquel adhèrent aussi les psychologues et autres disciplinaires intégrés aux sciences de l’éducation. On peut soutenir avec le recul que ce discours sur la fonction sociale de l’éducation [60] a contribué à une certaine unité et à une relative cohésion du champ des sciences de l’éducation, malgré son hétérogénéité et la concurrence assez vive qui le caractérise. Au moins, peut-on penser, celles et ceux qui y œuvrent se rassemblent autour de ce projet de professionnalisation de l’enseignement, fondé sur l’apport de connaissances scientifiques. Il sert aussi à marquer sa frontière avec les départements disciplinaires du reste de l’université. Il permet au sociologue ami-critique d’être entendu par ses collègues.

Le réseautage francophone international

Le second facteur qui influe sur le dynamisme de la sociologie de l’éducation au sein des sciences de l’éducation concerne la participation à des réseaux internationaux qui permettent de briser la marginalité et l’isolement des enseignants chercheurs québécois. Parmi ces réseaux, deux méritent d’être mentionnés : le comité Éducation, Formation et socialisation (CR07) de l’Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF) et le Réseau Éducation et Formation qui

⁵⁰ Entendons « coloniser » au sens de faire de l’éducation un sous-champ de la psychologie, et en encadrer la pratique dans les écoles en lui fournissant les théories fondatrices de l’acte professionnel, soit celles qui rendent compte de l’apprentissage des élèves, théories dont on peut, dans un second temps, déduire des règles pour l’enseignement. Ces théories – le behaviorisme, le constructivisme, le socioconstructivisme, le cognitivisme, le connexionisme – se disputent la position hégémonique dans le champ tout au long du XX^e siècle.

⁵¹ Ce discours est analysé dans le manuel de sociologie de l’éducation qui a cours dans la plupart des programmes québécois de formation à l’enseignement. Cf. J. Tondreau et M. Robert, *L’école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales*, Montréal, CEC, 2^e édition, 2011.

rassemble des chercheurs québécois et canadiens francophones, français, belges et suisses francophones.

Le CR de l’AISLF a un bureau de direction d’une douzaine de membres, dont quatre Québécois/Canadiens ; parmi les trois Québécois membres du bureau de direction, deux sont des sociologues rattachés aux sciences de l’éducation ; le CR en éducation comporte aussi près de 190 membres, dont 9 Québécois. Parmi ces derniers, six œuvrent en sciences de l’éducation. Au total, sur 13 sociologues de l’éducation québécois et canadiens inscrits au CR en éducation de l’AISLF, 8 travaillent en sciences de l’éducation. Ce réseau, les colloques qu’il organise tous les deux ans, et la revue qu’il anime (*Éducation et Sociétés* qui publie surtout des numéros thématiques) jouent un rôle de facilitation et de structuration des échanges autour de problématiques qui traversent les divers contextes locaux et nationaux. La revue joue un rôle essentiel dans la structuration du champ et sa dynamique de plus en plus internationalisée. Soulignons que des sociologues québécois ont encadré des numéros thématiques de cette revue. Au cours des 20 années de son existence, elle a publié 440 articles : « 268 relèvent d’équipes françaises, 90 du Canada francophone, 67 de laboratoires belges, 42 de laboratoires suisses ⁵² » Ces chiffres révèlent une contribution significative des chercheurs canadiens francophones et québécois bien supérieure à leur poids démographique au sein du réseau. L’une des vertus de ce CR pour les sociologues de l’éducation du Québec est de faire contrepoids à l’influence anglo-américaine [61] et à son empirisme ⁵³. Aussi, la revue exprime le penchant français pour la théorie et renforce donc l’identité disciplinaire des sociologues de l’éducation québécois, les encourageant à maintenir et vivifier la perspective sociologique en éducation.

Le Réseau Éducation et Formation ou REF recrute l’essentiel de ses membres parmi les unités de sciences de l’éducation, dont des sociologues. Il se réunit tous les deux ans et est différencié en de nombreux sous-groupes d’intérêt ; les sociologues y participent surtout

⁵² S. Croché, M.-C. Derouet-Besson, « Introduction », dans « Vingt ans après : La sociologie de l’éducation et de la formation francophone dans un univers globalisé », *Éducation et Sociétés*, n° 40, 2017, p. 9.

⁵³ M. Hallinan, *Handbook of the Sociology of Education*, New York, Springer, 2000.

au sein du groupe d’intérêt sur les politiques éducatives et l’administration de l’éducation, celui sur la formation des maîtres et celui en éducation des adultes. Il publie des ouvrages collectifs, dont plusieurs ont trouvé un public professionnel important. Ce réseau développe chez ses membres une sensibilité comparative, de nature à faciliter une prise de distance par rapport à des réalités nord-américaines qui risquent à la longue d’être « naturalisées ». Il a permis à des sociologues d’interagir avec des collègues de sciences de l’éducation non sociologues et de pouvoir éclairer, à partir d’une perspective sociologique, des objets traditionnellement traités presque exclusivement par des psychopédagogues et des didacticiens. Dans le cadre de ce réseau interdisciplinaire, les sociologues de l’éducation ont pu y assumer une posture davantage d’ami critique des sciences de l’éducation. En interaction avec les chercheurs en administration de l’éducation, au sein du REF, des sociologues ont pu investir aussi les problématiques associées à la nouvelle régulation de l’éducation, au développement de quasi-marchés en éducation et à l’institutionnalisation d’une gestion de la pédagogie.

*Le rôle des relais et l’interstructuration
de « la recherche de plein air »*

Crozier et Friedberg⁵⁴, analysant les relations entre une organisation et son environnement, ont proposé la notion de relais et de réseaux relativement permanents et structurés qui peuvent devenir indispensables à une organisation, car ceux-ci informent l’organisation de la situation prévalant dans leur monde respectif. Ces relais sont stratégiques.

Plus tard, Freiberg⁵⁵, s’intéressant aux mécanismes de régulation qui gouvernent le système organisation/environnement, intégrant à sa

⁵⁴ M. Crozier et E. Friedberg, *L’acteur et le système*, Paris, Seuil, Points, coll. « Politique », 1977.

⁵⁵ E. Friedberg, *Le Pouvoir et la règle*, Paris, Seuil, coll. « Sociologie », 1993.

réflexion la sociologie de la traduction⁵⁶, parle d’un processus d’interstructuration, que l’on peut définir comme le fait de mécanismes d’échange et d’influence réciproques [62] à travers lesquels une organisation définit les problèmes en y répondant et en est influencée parce qu’elle y répond.

Les travaux de Callon, Lascoumes et Barthe⁵⁷ apparaissent pertinents, notamment la distinction qu’ils proposent entre la « recherche confinée » et ce qu’ils appellent la « recherche de plein air ». Cette distinction recouvre en partie la distinction entre l’autonomie et l’hétéronomie d’un champ, proposée par Bourdieu⁵⁸. La « recherche de plein air » fonctionne selon un mode collaboratif ou dialogique (ce qui n’exclut pas conflits et luttes), les acteurs sociaux, émergents ou constitués, tentant de s’insérer dans le collectif de recherche, et d’influencer l’élaboration de la problématique, les choix de procédures et de construction des données, l’analyse et l’interprétation des résultats et leur implications pratiques. Les développements analysés par Callon *et al.* montrent que diverses formes d’hybridité voient le jour et modifient les frontières de l’autonomie scientifique « traditionnelle ». Ces propos rejoignent les pratiques de recherche collaborative que se développent ici et là en sciences de l’éducation et engagent chercheurs et praticiens dans des processus itératifs de co-construction de la recherche. Ils font écho aussi aux analyses de Schön et Rein⁵⁹ sur les manières pour des scientifiques experts de contribuer à la résolution de controverses sur des enjeux sociaux avec des décideurs politiques.

Notre thèse est que la sociologie de l’éducation dans les sciences de l’éducation québécoises s’est développée, malgré sa marginalité dans les programmes de formation et dans les effectifs professoraux, grâce en bonne partie à des relais externes qui demandent, soutiennent, collaborent, traduisent et font circuler une connaissance issue des

⁵⁶ M. Akrich, M. Callon et B. Latour, « *Sociologie de la traduction, textes fondateurs* », Les Presses de l’école des Mines, coll. « Sciences sociales », 2006.

⁵⁷ M. Callon, P. Lascoumes et Y. Barthe, « *Agir dans un monde incertain, essai sur la démocratie technique* », Paris, Seuil, coll. « La couleur des idées », 2001.

⁵⁸ P. Bourdieu, « *Questions de sociologie* », Paris, éditions de minuit, 1984.

⁵⁹ D. C. Schon et M. Rein, « *Frame Reflection. Toward the Resolution of Intractable Policy controversies* », New York, Basic Books, 1994.

sciences sociales et qui travaillent à l’intégrer dans la réflexion et la décision au sein de leurs instances de gouvernance éducative. Car, c’est en interaction avec ces relais que les sociologues chercheurs ont pu développer des programmes de recherche pertinents, dans « l’air du temps » et qui ont rejoint les préoccupations des acteurs de l’éducation. Cela a pris diverses formes : des recherches commanditées, des activités de service à la collectivité, qui impliquent une certaine activité de recherche, du travail de consultation et d’expertise, ou une participation à l’opérationnalisation/traduction de résultats de recherche. Il n’est pas inutile de rappeler que les politiques de financement de la recherche et les organismes subventionnaires québécois et canadiens valorisent et exigent ce type [63] d’activités partenariales, tout comme les politiques de recherche de la plupart des universités.

Au cours des dernières décennies, les principaux relais institutionnels soutenant le développement de la sociologie de l’éducation ont été le ministère de l’Éducation (sa direction de la recherche et ses bureaux régionaux), le Conseil supérieur de l’éducation et sa direction de la recherche, le Conseil scolaire de l’Île de Montréal, la CECM/CSDM (tour à tour, au fil des décennies, son bureau de recherche développement en consultation personnelle, sa division recherche et programme au sein de la direction des études, son bureau de développement organisationnel et son bureau de relations interculturelles), les fédérations syndicales d’enseignants et leurs services de développement professionnel, le conseil du Statut de la Femme (pour les questions reliées à la place des femmes en éducation, à l’orientation et à l’éducation genrée) et le Conseil de la langue française (pour les questions de francisation et d’intégration des familles immigrantes) ; l’ICEA (pour les enjeux d’alphabétisation et d’éducation des adultes). Dans les universités, le développement de la recherche institutionnelle, au sein de bureaux consacrés à cette activité ou au sein d’instances dédiées à l’éducation des adultes, a aussi fait appel au savoir de sociologues de l’éducation. Cette liste n’est pas exhaustive, mais elle est assez longue pour montrer que les principaux champs de recherche investis par les sociologues de l’éducation œuvrant en sciences de l’éducation, ont été développés en réponse et interaction avec ces relais. Mentionnons la thématique des relations entre Éducation et Économie (REE) et le plan d’action ministérielle de

1986 en matière de formation professionnelle (et les travaux sur l’insertion socioprofessionnelle des jeunes de Trottier ⁶⁰), celle de la défavorisation et des problèmes scolaires liés à la pauvreté, portée par le Conseil scolaire de l’île de Montréal (M.-A. Deniger ⁶¹, J. Tondreau ⁶²), celle de l’adaptation de l’école à la diversité ethnoculturelle (objet d’étude du Centre d’études ethniques des universités montréalaises et de l’équipe de recherche animée par M. McAndrew ⁶³), de la condition enseignante (étudiée par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante), et de l’éducation des adultes (P. Bélanger et P. Doray), en lien avec l’ICEA.

[64]

Ces relais, directions, divisions, services et associations ont besoin d’expertises pour réaliser leur mission de recherches pour bien cerner les situations, les obstacles et opportunités qui se présentent ; en somme, pour prendre des décisions éclairées. Ils formulent des demandes nombreuses et variées : des rapports de recherche, des activités de développement professionnel et des formations en milieu de travail, des conférences, des consultations, etc. Se développent ainsi des pratiques d’accompagnement et d’échanges directs plus que de simple diffusion de connaissances inscrites dans des volumineux rapports de recherche (probablement peu lus en détail).

Pour les sociologues chercheurs, ces relais, directions, divisions, services et associations permettent l’accès à des données parfois difficiles à obtenir autrement ; ils constituent aussi des interlocuteurs permettant de tester et de valider des analyses et des interprétations. Cela n’est pas toujours reconnu, mais ces échanges sont utiles pour les chercheurs. Au sein de ces relais institutionnels, des carrières en recherche ou en gestion des rapports avec des producteurs de

⁶⁰ C. Trottier, « La sociologie de l’éducation et l’insertion professionnelle des jeunes », *Éducation et Sociétés*, n° 7, 2001, p. 5-22.

⁶¹ M.-A. Deniger, « Les politiques québécoises d’intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 178, janvier-mars, 2012, p. 67-84.

⁶² J. Tondreau, *L’école en milieu défavorisé. Une perspective internationale*, Québec, PUL, 2016.

⁶³ M. McAndrew *et al.*, *La réussite éducative des élèves issus de l’immigration : dix ans de recherche et d’intervention au Québec*, Montréal, PUM, 2014.

connaissance se sont développées au fil des ans. Et ces relais institutionnels ont été animés par des personnes qui ont pu y jouer des rôles d’agents de changement ou même ont été des entrepreneurs institutionnels ⁶⁴, *i.e.* des individus capables de modifier leur environnement, y bousculant normes et repères, voire y élargissant la mission ⁶⁵.

À des degrés variables, les sociologues de l’éducation, œuvrant dans une faculté professionnelle dont la mission comporte une dimension importante de soutien aux acteurs professionnels et aux institutions éducatives, dans la mesure où ils interagissent avec des acteurs-relais et acceptent de cheminer avec eux dans la poursuite de leur mission, sont amenés à développer un savoir-être typique de l’ami-critique et de l’expert ⁶⁶.

Il y a donc trois facteurs qui ont soutenu le développement de la sociologie de l’éducation au sein des sciences de l’éducation. Grâce à leur action, la sociologie de l’éducation a obtenu et maintenu une petite, mais légitime, place dans les programmes de formation, confrontant son regard d’ami critique à ceux des autres disciplines de sciences de l’éducation ; elle a pu aussi compenser sa position périphérique, du moins au sein de réseaux franco-européens. [65] Enfin, troisième facteur, des relais institutionnels ont contribué au développement d’une expertise.

⁶⁴ J. Battilana, B. Leca et E. Boxenbaum, « How Actors change Institutions : Towards a theory of Institutional Entrepreneurship », *The Academy of Management Annals*, vol. 3, n° 1, 2009, p. 65-107.

⁶⁵ L’espace nous manque pour analyser l’apport de ces personnes. Un historien pourrait développer ce type d’analyse en fouillant la contribution de personnes comme T. Lavoie-Roux, G. Barbeau, J.-P. Lefebvre, ayant œuvré à la CECM, M. St-Jacques du Conseil Scolaire de l’Île de Montréal, J. Berthelot et J. Tondreau de la CSQ, A. Marsolais au CSE.

⁶⁶ Cette relation va dans les deux sens : des acteurs-relais des milieux scolaires jouent aussi parfois le rôle d’amicritique des chercheurs. Ce processus de double reconnaissance est tout à la fois social et scientifique, dans la mesure où cette reconnaissance est indissociable de la problématisation d’un enjeu à l’origine d’une recherche ou d’une intervention.

Conclusion

[Retour à la table des matières](#)

La période précédemment analysée – des années d’après-guerre au tournant des années 1980 – était caractérisée par l’institutionnalisation de l’État-providence et le développement d’un ensemble d’organisations étatiques, peuplées de professionnels formés à l’université et désireux d’appuyer leur action sur les sciences sociales. Ces temps sont révolus et ont été suivis d’une période marquée par le néolibéralisme et une vision de l’éducation comme système de production de connaissances et de compétences requises par l’« économie du savoir ». Dans ce contexte, le discours sur la fonction sociale de l’école a pris depuis quelques décennies des accents économiques et utilitaires fort. En Amérique du Nord, la professionnalisation de l’éducation, récupérée par des gouvernements conservateurs, s’arrime désormais au mouvement de *Evidence Based Policy and Practice*, de l’école dite efficace, des pratiques dites éprouvées et des données que l’on prétend probantes. Au Québec, la gestion axée sur les résultats s’institutionnalise au ministère de l’Éducation, dans les Commissions scolaires, les cégeps⁶⁷ comme dans les universités. L’efficacité et l’efficience prennent le pas sur la justice sociale. Tous ces développements indiquent que la donne change, certainement sur le plan du discours, et partiellement sur le plan des pratiques.

Dans leurs rapports avec les sciences de l’éducation, les relais institutionnels plus haut identifiés sont pour la plupart en demande d’outils de gestion et de leviers pour assurer davantage d’efficacité et d’efficience et transformer un système que l’on dit bureaucraté, lourd, incapable d’innover. Diverses formes d’entrepreneuriat en matière d’éducation et d’innovation sont valorisées ; cela se traduit par une demande en pratiques managériales innovantes, d’où l’importance des formations sur ou en leadership. Traditionnellement concurrencée par et ami-critique de la psychologie, la sociologie de l’éducation l’est de plus en plus par le management, l’économie et l’évaluation.

⁶⁷ C. Maroy, « La nouvelle gestion publique de l’école au Québec : vers une gestion de la pédagogie », *Sociologie du Travail*, vol. 59, n° 4, 2017, p. 1-23.

Dans ce contexte, la figure de l’expert ou de l’intellectuel spécifique évolue. Récemment, cette figure s’est en quelque sorte affermie, certains experts assumant dorénavant la position de celui qui, fort de sa connaissance, entend soit dicter la décision politique – « la science nous dit qu’il faut faire ceci ou cela » –, soit procéder aux études évaluatives dont on promet d’extraire dans un second temps, la ligne de conduite à suivre. L’expert a des solutions précises [66] ou la capacité de les trouver. Le mouvement anglo-américain de *Evidence-Based Policy* valorise cette posture et le type de conception de la science qui la soutient⁶⁸. Face à certains enjeux sensibles, il est difficile pour certains de résister à cette demande forte de « solutions » immédiatement pratiques.

La sociologie, comme discipline, est utile pour comprendre des réalités complexes. Elle est moins affirmative en ce qui a trait à des « solutions immédiatement praticables ». Tel n’est pas son rôle. Au mieux, elle aide à éviter certains chemins que certains seraient tentés de prendre ; en ce sens, elle peut dire au décideur les risques de telle ou telle décision ou orientation (e.g. « la liberté de choix et la privatisation de l’enseignement secondaire à la suédoise risquent d’accroître les inégalités »), mais elle est moins bien armée pour trancher, par exemple, le débat actuel sur les vertus respectives des maternelles 4 ans et des CPE, ou entre l’enseignement explicite et le socioconstructivisme ! Porter les nouveaux habits de l’expert tel que défini par *Evidence-Based Policy* risque de placer des sociologues dans une forme d’imposture, si jamais ils étaient tentés de succomber à pareille tentation.

Dans la mesure où les enjeux de politique éducative se sont déplacés vers des considérations d’efficacité pratique interrogeant l’enseignement et ses dispositifs, les sociologues de l’éducation se voient quelque peu mis de côté par d’autres spécialistes en sciences de l’éducation. Ainsi, la marginalisation constatée dès l’inscription de la sociologie dans le cursus de formation des enseignants risque de s’accroître, la demande sociale et professionnelle portant sur des objets

⁶⁸ F. Saussez et C. Lessard, « Entre orthodoxie et pluralisme. Les enjeux de l’éducation basée sur la preuve », *Revue Française de Pédagogie*, n° 168, 2009, p. 111-136 ; C. Lessard et A. Carpentier, « *Politiques éducatives. La mise en œuvre* », Paris, PUF, coll. « Éducation et Sociétés », 2015.

saisis par des disciplines concurrentes. Avec pour conséquence que les relais, fort utiles pour le développement de la sociologie de l’éducation dans les années antérieures, risquent de ne plus être au rendez-vous, requérant peu et utilisant de moins en moins des recherches produites par des sociologues.

Aussi, les centres de production sociologique, avec lesquels les sociologues québécois ont tenté d’interagir au cours des dernières décennies, évoluent selon leur propre logique. Par exemple, les collègues franco-européens, soumis aux politiques européennes, développent des réseaux de recherche englobant un nombre croissant de pays européens, et utilisent l’anglais comme langue de communication scientifique. Cette langue leur permet de communiquer directement avec des collègues anglo-saxons, américains et britanniques. Dans la mesure où, par le passé, des sociologues québécois avaient pu jouer le rôle de passeur entre ces deux grands centres intellectuels, leur position dans l’avenir immédiat doit être redéfinie.

[67]

Mais tout n’est pas perdu ! Malgré tout, une relève existe au sein des sciences de l’éducation. En effet, la génération précédente des sociologues de l’éducation a formé une relève, dont les thèses appartiennent au champ de la sociologie. Même si leur diplôme porte le nom de doctorat en sciences de l’éducation, leur regard et leur engagement intellectuel sont ancrés dans la sociologie⁶⁹ et leurs activités de recherche témoignent d’une interrogation sociologique. Malgré un contexte moins favorable que celui qu’a connu la génération précédente, on peut penser que la génération actuelle saura, à sa manière, tirer son épingle du jeu et renouveler le questionnement sociologique en éducation. Peut-être le fera-t-elle en investissant davantage les réseaux canadiens et américains.

Aujourd’hui, au moment où la figure de l’expert, tel que construite par le mouvement de l’*Evidence-Based Policy and Practice*, semble vouloir occuper l’avant-scène, les sociologues de l’éducation ont-ils encore quelque chose à dire et risquent-ils de ne pas être entendus ?

⁶⁹ Nous pensons à A. Pilote, A. Anne, P. C. Kamanzi, D. D’Arrisso, A. Robichaud, M. Schwimmer, sans oublier les détenteurs de Ph. D. en sociologie : L. Levasseur, M.-A. Deniger, M.-O. Magnan.

Certes, il est difficile de tenir comme autrefois un discours critique fort sur l’école et la société contemporaine, la notion même de critique étant objet de débat et de critiques (!). Quoi qu’il en soit, nous soutenons que les sociologues de l’éducation ont intérêt à réfléchir sur leur travail et sur les différentes figures qui l’habitent, les ambivalences et les amalgames ou compromis qu’ils vivent ou élaborent en cours de carrière.

Cette réflexion pourrait les aider à demeurer fidèles à une certaine tradition ou fil rouge du sous-champ disciplinaire. La fidélité à la tradition disciplinaire passe essentiellement par la continuation de l’étude de deux grandes caractéristiques des systèmes éducatifs et du regard que les sociologues lui ont porté au cours des décennies : soit d’une part, la démocratisation du savoir et la justice scolaire, ce qui implique l’étude des parcours des élèves et des étudiants à travers le système et l’analyse de la contribution de l’organisation scolaire ⁷⁰ à la réussite scolaire et la mobilité sociale, et, d’autre part, le curriculum compris dans son sens large, *i.e.* comme mécanisme de socialisation et d’acculturation à une société à la fois fragmentée, individualiste et mondialisée. Dans ce type de société éclatée, l’école crée tout de même du lien social tout en répartissant les individus dans divers rôles sociaux. Comment elle le fait et dans quel respect des idéaux démocratiques demeurent des questions centrales qui doivent toujours être étudiées.

⁷⁰ Pas seulement de l’organisation scolaire, mais aussi des pratiques d’enseignement. *Cf.* à ce propos, E. Bautier et P. Rayou, « Les inégalités d’apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires », Paris, PUF, coll. « Éducation et Sociétés », 2009.