

La sociologie de l'éducation au Québec : entre discipline et spécialité

The sociology of education in Quebec between discipline and speciality

La Sociología de la educación en Quebec: entre disciplina y especialidad

Pierre Doray et Amélie Groleau

Numéro 64, hiver 2018

Regards sociologiques sur l'éducation au Québec

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1064719ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1064719ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Athéna éditions

ISSN

0831-1048 (imprimé)

1923-5771 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Doray, P. & Groleau, A. (2018). La sociologie de l'éducation au Québec : entre discipline et spécialité. *Cahiers de recherche sociologique*, (64), 15–40.
<https://doi.org/10.7202/1064719ar>

Résumé de l'article

Il y a plus de cinquante ans maintenant, le Québec était traversé par de grandes réformes du système éducatif au cours de la Révolution tranquille. Les sociologues ont non seulement pris part aux changements, ils en ont également examiné les effets, critiqué les manques, documenté les solutions alternatives, etc. Ce faisant, ils ont participé à la formalisation de la sociologie de l'éducation québécoise. Cet article traite de l'évolution de cette spécialité au Québec au cours des dernières décennies. Prenant appui sur le concept d'institutionnalisation des disciplines scientifiques, il examine l'émergence de la sociologie de l'éducation sur le plan social et intellectuel en lien avec le contexte politique et social québécois. Quelles furent les étapes de sa structuration ? Quels furent les moments forts et les grands thèmes étudiés ? Quelle est la place de la sociologie de l'éducation au Québec en sociologie et en éducation à l'heure actuelle ? Il ressort de cet état des lieux que malgré une influence marquante au cours des années 1970, le poids formel de la sociologie de l'éducation est aujourd'hui relativement faible tant par rapport aux sciences de l'éducation qu'à la sociologie en général. Toutefois, cette spécialité demeurerait pertinente en raison de l'arrimage entre sa production scientifique et les changements sociaux et politiques dans le champ de l'éducation.

La sociologie de l'éducation au Québec : entre discipline et spécialité

PIERRE DORAY ET AMÉLIE GROLEAU

Introduction

Le Québec célèbre les 50 ans de la grande réforme de l'éducation réalisée au cours de la Révolution tranquille. Outre la réorganisation complète du système éducatif, cette réforme a fait de l'éducation une préoccupation sociale et un enjeu politique de premier plan. Cela s'est traduit par un intérêt marqué pour la recherche sur ce thème dans les différentes disciplines des sciences humaines et sociales, dont la sociologie de l'éducation et les sciences de l'éducation. Cette période sera un moment charnière de l'institutionnalisation de la sociologie de l'éducation dans le champ universitaire. Cette spécialité à la lisière de la sociologie et des sciences de l'éducation semble aujourd'hui peu visible dans un champ comme dans l'autre¹. Pour autant, elle est toujours présente, car bien que peu nombreux, des sociologues œuvrent toujours au sein de ces deux espaces institutionnels.

L'objectif de cet article est de s'interroger sur la situation passée et actuelle de la sociologie de l'éducation au Québec en tenant compte de son évolution récente tant en sociologie qu'en éducation. Dans un premier

1. P. Doray, A. Groleau et C. Lessard, « Le paradoxe du développement de la sociologie de l'éducation au Québec », *Éducation et sociétés*, n° 40, 2017, p. 145-166; C. Trottier et C. Lessard, « La place de l'enseignement de la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants au Québec: étude de cas inspirée d'une sociologie du curriculum », *Éducation et Sociétés*, n° 9, 2002, p. 53-71.

temps, nous reviendrons sur la définition de cette spécialité ainsi que sur les écueils inhérents à son analyse. Dans un second temps, nous évoquerons les grandes balises de son institutionnalisation sur le plan de l'enseignement et de la recherche. Finalement, nous proposerons une analyse des thèmes de recherche ayant marqué l'essor de cette spécialité et leur développement au cours des dernières années.

Qu'est-ce que la sociologie de l'éducation ?

Une définition

Des sociologues se sont intéressés relativement tôt aux questions éducatives. Durkheim peut être considéré comme la figure émergente de cet intérêt. Par la suite, la sociologie de l'éducation est devenue une spécialité de la sociologie au même titre que la sociologie du travail, la sociologie des femmes, la stratification sociale, etc. L'association internationale de sociologie (AIS) possède un comité de recherche en sociologie de l'éducation depuis 1971, même s'il existe des traces de la présence de la sociologie de l'éducation dès 1956. Son homologue, au sein de l'Association internationale de sociologie de langue française (AISLF), a été créé en 1988. Des revues spécialisées existent comme *Sociology of Education* (elle en est à son volume 90), *British Journal of Sociology of Education* (le premier date de 1980), *International Study of Sociology of Education* (son premier volume a été publié en 1991). Dans la sociologie francophone, il faut attendre 1998 pour que soit publié le premier numéro de *Éducation et Sociétés*².

L'objet même de la sociologie de l'éducation est sujet à des interprétations différentes. De nombreux ouvrages d'introduction à cette sociologie définissent d'abord son objet empirique et ses finalités analytiques. Leurs auteurs poursuivent en présentant les différentes théories et, par la suite, les grands thèmes. C'est ici que les différences sont les plus fortes. Pour les uns, la sociologie de l'éducation est l'apport de la sociologie pour comprendre les pratiques éducatives, peu importe le lieu de formation, les publics concernés et les contenus (curriculum), chaque thème pouvant être constitué en objet d'analyse. Pour d'autres, la vision est plus restreinte, souvent identifiée à la sociologie de l'éducation à la française qui la définit comme sociologie de

.....
2. Champoulié indique qu'au moment de la réapparition de la sociologie en France aux lendemains de la seconde guerre mondiale, aucun sociologue ne s'intéresse à l'éducation ou à la recherche sur l'institution scolaire. Il faudra attendre le début des années 1960 avec la création du groupe de sociologie de l'éducation par Viviane Isambert-Jamati. Voir J.-M. Champoulié, « Premières recherches en sociologie de l'éducation en France (1960-1973) », dans F. Laot Françoise et R. Rogers, *Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2015, p. 169-184.

l'école, du système ou de l'institution scolaires³. L'objet reste large, mais circonscrit à la structure scolaire. Les pratiques éducatives et d'apprentissage, qui se réalisent en dehors de ce giron, sont alors exclues du champ d'observation. Exit les nombreuses pratiques éducatives non formelles (en milieu de travail, en éducation populaire, dans les crèches et les garderies, etc.) ou informelles comme l'autodidaxie.

L'objet de la sociologie de l'éducation est donc variable. Nous proposons de la définir comme l'analyse sociologique des processus, des pratiques et des institutions d'éducation et de formation ainsi que des rapports sociaux qui les structurent. Cette définition est inclusive du point de vue des objets, car l'analyse s'échelonne de la prime enfance à la retraite. Elle ouvre autant sur les pratiques éducatives formelles qu'informelles. Par ailleurs, elle ne préjuge pas des approches et perspectives théoriques déployées par les chercheurs dont on sait qu'elles sont plurielles.

Éléments pour un cadre d'analyse d'une spécialité sociologique

La sociologie et l'histoire des sciences proposent différentes approches afin de réfléchir à l'émergence et l'évolution d'une discipline scientifique. Gingras estime qu'à la base de toute formation disciplinaire, il y a d'abord une nouvelle pratique. Lorsqu'elle est reproduite et diffusée, son institutionnalisation s'amorcerait et la création d'une nouvelle identité sociale (professionnelle ou disciplinaire) serait possible⁴. Selon Whitley⁵, l'institutionnalisation d'une discipline scientifique comporterait deux dimensions: cognitive et sociale. La première fait référence aux objets et thèmes de recherche, aux théories, aux problèmes soulevés, etc. L'accent est mis sur les enjeux de la production même des connaissances. L'institutionnalisation sociale examine les modes d'organisation de l'enseignement et de la recherche, les formes de regroupement des membres et les carrières des acteurs. Les différentes règles de fonctionnement et les modes d'allocation des ressources sont aussi des facteurs à prendre en compte.

À cela s'ajoute l'influence de la conjoncture sociohistorique et politique. Selon Gingras, la construction de nouvelles disciplines serait le fruit de cir-

3. Voir: M. Blanchard et J. Cayouette-Remblière, *Sociologie de l'école*, Paris, la Découverte, coll. « Repères », 2016; P. Losego, « Introduction section 5 », dans C. Paradeise, D. Lorrain et D. Demazière, *Les sociologies françaises. Héritages et perspectives*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2015; L. Karen Robson, *Sociology of Education in Canada*, Toronto, Pearson, 2013. « The sociology of education is a branch of sociology that studies how social structures affect education as well as the various outcomes of education [educational credentials] » (p. 2). M. Cacouault-Bitaud et F. Oeuvarard, *Sociologie de l'éducation*, Paris, la Découverte, coll. « Repères », 1995.

4. Y. Gingras, « L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets », *Sociologie et sociétés*, vol. 23, n° 1, 1991, p. 43-44.

5. R. Whitley, « Cognitive and social institutionalization of scientific specialties and research areas », dans R. Whitley (dir.), *Social Process of Scientific Development*, Londres et Boston, Routledge & Keegan Paul, 1974, p. 69-95.

constances historiques et leur évolution, le résultat de tensions et de luttes modifiant au fil du temps le rôle de l'institution universitaire⁶. Examinant spécifiquement le cas de la sociologie québécoise, Fournier⁷ et Warren⁸ suggèrent, chacun à sa façon, que les rapports sociaux structurant la société québécoise auraient eu une influence certaine sur son développement et son institutionnalisation⁹. Ces rapports étant dynamiques, l'évolution de l'organisation et de la thématisation de la recherche en sciences sociales refléterait, en partie du moins, leur transformation à travers le temps.

La sociologie de l'éducation n'est pas une discipline en soi. Son existence a été assurée par un double mouvement de dissémination des sciences sociales¹⁰ et de disciplinarisation des sciences de l'éducation. Examiner l'institutionnalisation de la sociologie de l'éducation nécessite de tenir compte de son ancrage initial au sein de la sociologie (et dans les départements de sociologie) et de son évolution dans le champ des sciences de l'éducation dont elle est une discipline contributive¹¹. L'analyse doit également rester sensible aux relations (complémentarité ou tension) entre ces deux pôles disciplinaires.

L'ensemble de ces éléments conduit à examiner le développement de la sociologie de l'éducation québécoise dans ses dimensions structurelles et intellectuelles. Pour ce faire, nous reprenons trois dimensions analytiques qui permettent de baliser le développement d'une discipline ou d'une spécialité. Les deux premières reprennent la distinction proposée par Whitley, que nous retrouvons aussi chez d'autres auteurs, entre institutionnalisation cognitive et institutionnalisation sociale. La troisième dimension, la conjoncture sociohistorique, agit de manière orthogonale en ce sens qu'elle s'articule aux deux autres dimensions dans un sens ou un autre. Les politiques de la science ou de l'innovation induisent la production de savoirs et affectent les conditions de développement des disciplines. Les conjonctures politiques et économiques orientent les demandes publiques de recherche et donc la production de savoirs. En même temps, selon que les chercheurs optent pour

6. Y. Gingras, *op. cit.*

7. M. Fournier, « La sociologie québécoise contemporaine », *Recherches Sociographiques*, vol. 15, n° 2-3, 1974, p. 168.

8. J.-P. Warren, « Universalisation et traditionalisation de la discipline sociologique: Le cas du Québec francophone », *Sociologie et sociétés*, vol. 37, n° 2, 2005, p. 65-89.

9. J.-P. Warren (2005) propose une analyse de l'émergence de ce champ disciplinaire et de son processus de traditionalisation, soit son ancrage progressif dans la réalité de la société québécoise, en mettant en relief la mise à distance de la sociologie dans le reste du Canada (ROC) ainsi que l'influence des traditions étrangères. M. Fournier (*op. cit.*) souligne, quant à lui, l'évolution de la sociologie comme discipline universitaire et le caractère relatif de son autonomie face à l'évolution d'autres institutions sociales, politiques et économiques.

10. M. Fournier, « La sociologie dans tous ses états », *Recherches sociographiques*, vol. 26, n° 3, 1985, p. 420.

11. J.-M. Van der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. Montréal-Bruxelles, Les Presses de l'Université de Montréal, DeBoeck Université, 2004.

une représentation professionnelle ou politique, comme le souligne Warren¹², leur rapport au social et au politique diffèrait.

Quelques points de repère institutionnels

Au Québec, la sociologie de l'éducation émerge à la fin des années 1950, simultanément à l'essor de la sociologie moderne. Dans les débats publics, les fractions sociales modernistes associent le retard économique du Québec au retard de la population en matière d'éducation, domaine contrôlé par l'Église (ex. Commission Tremblay). Les aspirations scolaires de la population francophone sont en croissance. On retrouve dès cette époque les bases de la modernisation sociale et politique du Québec qui culminera quelques années plus tard avec la Révolution tranquille.

Sur le plan intellectuel, les sociologues prennent leur distance avec une sociologie inspirée par la doctrine sociale de l'Église et mettent de l'avant son caractère scientifique par l'usage de théories, de méthodes et de techniques précises. La sécularisation du champ éducatif (savoirs, établissements, structures, etc.) se double de la professionnalisation du rôle de professeur d'université¹³. L'accroissement des exigences quant à la formation des maîtres et l'intégration possible des écoles normales aux universités (ce qui se fera quelques années plus tard) favorisent la création d'instituts ou d'écoles de pédagogie affiliés à des universités¹⁴. C'est dans ce contexte qu'Arthur Tremblay rassemble de jeunes chercheurs à l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval¹⁵. Créé dès les années 1950, ce premier pôle institutionnel d'analyse sociale en éducation perdurera après l'intégration de l'école à la faculté des sciences de l'éducation (FSE) de l'Université Laval.

Au cours de la décennie 1960, les sciences sociales gagnent en légitimité au sein de l'université et bénéficient de la transformation du rôle de l'État¹⁶. Les chercheurs en sciences sociales sont happés par la vague (quand ils ne contribuent pas à la produire¹⁷) de changements qui bouleversent la société québécoise, ce qui influence leur production scientifique autour des facteurs sociaux,

12. J.-P. Warren, *op. cit.*

13. P. Dandurand, « Le corps professoral renouvelé: les professeurs des universités québécoises francophones entre 1959-1976 », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 19, n° 1, 1989, p. 64.

14. École de pédagogie et d'orientation à l'Université Laval en 1945; Institut de pédagogie en 1957 à l'Université de Sherbrooke (Institut de pédagogie); Institut de sciences pédagogiques à l'Université de Montréal en 1964.

15. A. Tremblay, « Recherches sur l'éducation à l'École de Pédagogie et d'Orientation de l'Université Laval », *Recherches sociographiques*, vol. 1, n° 3, 1960, p. 367-368.

16. M. Fournier, « La sociologie québécoise contemporaine », *op. cit.*

17. Des sociologues sont des acteurs clés de la réforme du système éducatif, notamment Arthur Tremblay qui sera sous-ministre dans le gouvernement de Jean Lesage et Guy Rocher, membre de la Commission Parent.

culturels, politiques, économiques des changements en cours¹⁸. L'éducation, figure emblématique de la Révolution tranquille, retient l'attention. Un des grands objectifs est le rattrapage scolaire des francophones en favorisant l'accès aux études, dont l'enseignement postsecondaire. C'est d'ailleurs dans ce domaine que la contestation des options politiques et des institutions se fera forte avec la structuration du mouvement étudiant qui revendiquera, grève à l'appui, des changements dans l'organisation scolaire et les pratiques éducatives¹⁹. Cette contestation est aussi le reflet d'une époque dont un des traits est l'institutionnalisation de nombreux mouvements sociaux et syndicaux, où les sociologues se retrouveront en nombre significatif²⁰.

Les changements politiques et les nouvelles institutions mises sur pied, dont le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 1964, les cégeps en 1967 et l'Université du Québec en 1968, exigent le recrutement de diplômés des sciences sociales. Des sociologues sont embauchés au sein des départements universitaires de sociologie ou de sciences sociales, mais aussi à l'extérieur, notamment en éducation²¹ et en gestion. À l'Université de Montréal, Guy Rocher, récemment recruté (1960) en sociologie, est signataire du rapport Parent. Il fera des questions éducatives un objet important de recherche. Pierre Dandurand, qui développera une production sociologique autour des liens entre éducation et pouvoir²², rejoint ce même département en 1963. La fonction publique québécoise devient un lieu de travail prisé des jeunes diplômés universitaires francophones issus des classes populaires et moyennes pour connaître une mobilité sociale et professionnelle²³. Certains font également carrière dans le milieu de la recherche non universitaire²⁴.

Selon Rocher²⁵, la fin des années 1960 et la moitié des années 1970 marquent l'âge d'or de la sociologie. Cela coïncide d'ailleurs avec une période de dissémination de la sociologie dans d'autres facultés et départements (éducation, gestion, relations industrielles, médecine, etc.). L'éducation constitue

18. C. Legendre, « Institutionnalisation et professionnalisation de la sociologie du travail au Québec: un aperçu », *Recherches sociographiques*, vol. 38, n° 1, 1997, p. 51-88.

19. P. Dandurand et É. Ollivier, « Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet », *Sociologie et sociétés*, vol. 19, n° 2, 1987, p. 91.

20. M. Fournier, « La sociologie québécoise contemporaine », *op. cit.*, p. 177-182.

21. M. Fournier, « La sociologie dans tous ses états », *op. cit.*

22. M. Kempeneers, « In Memoriam, Pierre Dandurand », *Sociologie et sociétés*, vol. 28, n° 2, 1996, p. 3-5. Voir aussi P. Dandurand, « Essai sur l'éducation et le pouvoir », *Sociologie et Sociétés*, vol. 3 n° 2, 1971, p. 209-228.

23. M. Fournier, « La sociologie québécoise contemporaine », *op. cit.*, p. 171.

24. Nous retrouverons des sociologues dans les services de recherche institutionnelle des différentes universités ou de facultés. D'autres occuperont des postes similaires dans différentes organisations ce qui n'empêchera pas des contributions théoriques ou pédagogiques substantielles. Par exemple, Jacques Tondreau occupe un poste de conseiller syndical, tout en publiant un ouvrage sur l'école québécoise, utilisé dans les cours école et société. J. Tondreau et M. Robert, *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales*, Anjou, Les éditions CEC, 2011

25. C. Rocher, « L'institutionnalisation universitaire de la sociologie québécoise francophone: entre le passé et l'avenir », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 30, 1998, p. 11-32.

un thème de recherche prisé par les étudiants universitaires francophones de cycles supérieurs²⁶. Toutefois, ils sont peu nombreux à trouver des postes dans les départements de sociologie. Plusieurs sont recrutés dans les facultés d'éducation alors en plein essor où ils forment à la sociologie et à l'analyse sociale des doctorants en éducation qui obtiennent le titre de docteur en sciences de l'éducation et qui y sont à leur tour embauchés. Ils poursuivent ensuite des travaux de recherche fortement inspirés par la sociologie en éducation. Si l'on examine les grandes universités francophones québécoises, un pôle important s'est constitué à la FSE de l'Université Laval et s'y est confirmé autour de Pierre W. Bélanger avec le projet ASOPE. Leur présence s'est révélée moindre à l'Université de Montréal, à l'UQAM et à l'Université de Sherbrooke²⁷.

Pour Fournier, l'institutionnalisation de la recherche et son autonomisation par rapport à l'enseignement²⁸ se réalise à la fin des années 1970 et le début des années 1980. La recherche subventionnée existait depuis les années 1960, mais pour différentes raisons (sources limitées de financement, réorganisation des institutions d'enseignement, renouvellement du corps enseignant, transformation des critères d'embauche, importance des tâches d'enseignement, etc.), elle a pris plusieurs années avant de devenir une activité commune au sein du corps enseignant²⁹. La liaison entre la recherche, l'organisation scolaire et les pratiques éducatives a été encouragée par les politiques de la recherche qui misaient aussi sur la recherche orientée. Ainsi, le MEQ créait en 1968 le programme de subventions de formation de chercheurs et d'action concertée (FCAC) dont l'objectif était d'octroyer des subventions afin d'assurer le développement de la recherche³⁰ et la pérennité des équipes de recherche. Il s'agissait également, selon Rousseau, de maintenir et d'accroître l'expertise dans des domaines prioritaires, comme l'éducation³¹. À cet effet, Bélanger et Rocher ont bénéficié d'une importante subvention de recherche (de 1973 à 1977) pour le projet ASOPE³² qui examine l'effet des réformes des années 1960 sur le devenir scolaire et professionnel de trois cohortes d'élèves de niveau secon-

26. C. Legendre, *op. cit.*, p. 74, Tableau 3.

27. P. Doray, A. Groleau et C. Lessard, « Le paradoxe du développement... », *op. cit.*

28. M. Fournier, « La sociologie dans tous ses états », *op. cit.*, p. 423 et 430.

29. C. Barnabé et P. Toussaint, *L'Administration scolaire. Une perspective historique*, 2^e édition, Sainte-Foy: PUQ, 2018, p. 307-308; P. Dandurand, « Le corps professoral renouvelé... », *op. cit.*, p. 67-73. C. Barnabé et P. Toussaint font référence à la recherche en administration de l'éducation, mais leur périodisation semble correspondre également à la recherche en sciences de l'éducation.

30. « Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche- 1981-1990 », Pistard, Bibliothèques et Archives Nationales du Québec, Gouvernement du Québec, 2006. En ligne: http://pistard.banq.qc.ca/unite_chercheurs/description_fonds?p_anqid=20100223154225614&p_centre=03Q&p_classe=E&p_fonds=94&p_numunide=425705.

31. L. Rousseau, « Le programme de subventions et de formation de chercheurs et d'action concertée FCAC », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 77, n° 1, 1977, p. 13-17.

32. M. Fournier, « La sociologie dans tous ses états », *op. cit.*, p. 428.

taire³³. Fournier note d'autres exemples de projets découlant d'orientations gouvernementales: étude commandée par l'Office de la langue française sur l'éducation et la qualification; enquête sur les caractéristiques des enseignants, sondage sur le Livre vert de l'enseignement, enquête sur les jeunes, etc.³⁴.

Dès les années 1980, en raison d'une importante crise économique, on assiste à la reconversion de plusieurs politiques, dont l'objectif est de soutenir le retour à une croissance économique durable. En éducation, le ministre Ryan publie un plan d'action sur les réformes à apporter en formation professionnelle et technique. En sciences et technologies, les politiques sont de moins en moins des politiques de la science et de plus en plus des politiques des technologies et de l'innovation. La recherche fondamentale et la recherche appliquée vont de pair afin de produire plus d'innovations, sources d'une nouvelle prospérité, pour reprendre les expressions du moment.

En éducation, le Conseil de recherches en sciences humaines et sociales (CRSH) propose, dans la seconde moitié des années 1990, la création de réseaux de recherche portant sur cinq domaines de recherche: les facteurs d'apprentissage; les fournisseurs de programmes de formation; les modes de prestation des programmes d'éducation et de formation; les résultats des programmes d'éducation et de formation et la structure et les processus de l'éducation et de la formation. Le groupe interuniversitaire de recherche en formation-emploi (GIRFE) se constitue, sous la gouverne de Marcelle Hardy à la FSE de l'UQAM. Composé de plusieurs sociologues et de chercheurs en sciences de l'éducation, il étudie différents aspects des relations entre éducation et économie (voir section suivante). Cette équipe travaille sur ces objets entre 1996 et 2002.

Plus récemment, des sociologues de l'éducation ont obtenu des chaires dans le cadre du concours des chaires du Canada. Il s'agit de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (Yves Lenoir, Université de Sherbrooke), la Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'éducation (Claude Lessard, Université de Montréal) et de la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives (Christian Maroy, Université de Montréal) À l'échelle québécoise, la création de conseils subventionnaires de recherche³⁵ a permis de financer directement (par des programmes de soutien à des centres ou à des regroupements stratégiques) des centres de recherche comme le CRIRES (Centre de recherche interuniversitaire sur la réussite éducative et scolaire, créé en 1992), le CRIFPE (Centre

33. C. Trottier, «Pierre W. Bélanger (1934-2009)», *Recherches sociographiques*, vol. 50, n° 3, 2009, p. 711-717.

34. M. Fournier, «La sociologie dans tous ses états», *op. cit.*, p. 437.

35. Dont l'appellation a changé dans le temps (FCAC, FCAR, FRQSC). Il faut aussi compter avec le Conseil québécois de recherche sociale (CQRS) qui a été créé en 1991 et fusionné au FRQSC.

de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, créé en 1993) ou le CIRST (Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, créé en 1992 à la suite de la fusion du CREDIT et du CREST). D'autres regroupements ont bénéficié de reconnaissance institutionnelle de leur université et de subventions d'équipe. Ce fut le cas du LABRAP (laboratoire de recherche en administration et politiques scolaires, Université Laval), du CREVIAT (Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail, Université Laval), du CIRDEF (Centre interuniversitaire de recherche et développement sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, UQAM, créé en 2000) ou du CERTA (Centre d'études et de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke, créé en 2003).

En soutien aux politiques de lutte contre le décrochage scolaire, le MEQ finance, depuis le début des années 2000, un programme de recherche concertée sur la persévérance et la réussite scolaires qui est administré par le FRQSC (tableau 1). Entre 2002 et 2016, la grande majorité des 411 subventions accordées dans le cadre de cette action concertée (86,1%) l'est à des enseignants ou des étudiants œuvrant ou étant inscrits en sciences de l'éducation³⁶. Ces données confirment que le poids de la sociologie de l'éducation est globalement faible par rapport aux autres disciplines et spécialités des sciences de l'éducation avec 4,4% des subventions. Ce programme a largement servi à renforcer la recherche dans les sciences de l'éducation. Les subventions annuelles financent des projets où la sociologie constitue la part infime du financement.

La sociologie de l'éducation a profité de la croissance conjuguée de la sociologie, des changements au sein de l'université avec la création des facultés des sciences de l'éducation et du contexte politique plus global, l'éducation y constituant un enjeu majeur, pour s'institutionnaliser dans le champ intellectuel et universitaire.

Si sa présence est réelle, il reste qu'elle était et est toujours minoritaire, si nous nous fions aux données du FRQSC et du CRSH sur les subventions annuelles de recherche entre 2002 et 2016 (tableau 2). Cette spécialité

36. Les bases de données répertorient sur une base annuelle les différents types de subventions. Ainsi, une subvention de recherche de trois ans est mentionnée comme trois subventions annuelles. Nous avons différencié les trois catégories disciplinaires selon les critères suivants: subventions qui ont été évaluées (1) dans le domaine de recherche nommé éducation, savoirs et compétences; (2) la discipline mentionnée par les auteurs de la demande et (3) l'appartenance à un département. Par exemple, nous avons considéré que les subventions évaluées dans le domaine, éducation, savoirs et compétence qui déclaraient l'une des disciplines présentes en sciences de l'éducation (psychopédagogie, orientation scolaire et professionnelle, pédagogie, etc.) étaient classés en éducation. Les subventions étaient classées en sociologie de l'éducation quand elles étaient évaluées dans le même domaine, que leurs auteurs avaient indiqué la sociologie comme discipline. Quand la discipline était absente, nous avons considéré l'appartenance départementale. Il faut aussi souligner que la répartition des financements selon les domaines de spécialité suit celle des projets, et nous ne présentons les informations que pour cette dernière.

Tableau 1

**Répartition en pourcentage des subventions annuelles de recherche du FRQSC
dans le cadre du programme persévérance et réussite scolaire de 2002 à 2016,
selon la discipline et le type de financement**

Type de subvention	Éducation	Sociologie de l'éducation	Sociologie	Autres disciplines	Total
Bourses de doctorat	7,9	11,1	11,1	16,7	8,8
Postdoctorat	4,8	0,0	0,0	6,7	4,6
Projets de recherche	84,2	88,9	88,9	73,3	83,7
Infrastructure	3,1	0,0	0,0	3,3	2,9
Total	100 (354)	100,0 (18)	100,0 (9)	100,0 (30)	100,0 (411)
Répartition des subventions	86,1	4,4	2,2	7,3	100,0
Répartition des budgets	84,7	4,2	3,2	7,9	100,0

Source: FRQSC; traitement par les auteurs.

constitue un faible pourcentage du nombre de subventions accordées (subventions et bourses).

Au total, le FRQSC a distribué, entre 2002 et 2016, 3487 subventions de recherche. De ce nombre, les subventions en sociologie de l'éducation représentent 2% des subventions en éducation (55/2909) et 9% de ceux de la sociologie (55/633). Au CRSH, la situation est quelque peu différente dans la mesure où les subventions représentent 10% des subventions en éducation (178/1788) et 11% des subventions en sociologie (9178/1683). Bref, que l'on cherche à comprendre le poids de la sociologie de l'éducation par rapport à son domaine d'activités ou son rattachement disciplinaire, elle constitue un élément minoritaire des recherches réalisées.

Les objets de recherche

Le contexte sociopolitique influence les occasions de financement de la recherche et le développement d'équipe. Mais, conjointement avec l'évolution disciplinaire, il existe des répercussions sur les thématiques de recherche privilégiées. À cela s'ajoutent également différents enjeux qui émergent dans les milieux scolaires et qui exigent la recherche de solutions concrètes. Comment ces différentes logiques se croisent-elles sur le plan sociohistorique? Quelles influences ont-elles sur l'évolution des objets de la sociologie de l'éducation?

Tableau 2

**Répartition des subventions annuelles de recherche du FRQSC et du CRSH,
part de la sociologie de l'éducation par rapport à la sociologie
et les sciences de l'éducation, entre 2002 et 2016**

	Nombre de subventions FRQSC 2002-2016	Proportion des subventions en sociologie de l'éducation	Nombre de subventions CRSH 2002-2016	Proportion des subventions en sociologie de l'éducation
Sciences de l'éducation	2854	2%	1610	10%
Sociologie de l'éducation	55		178	
Sociologie	578	9%	1505	11%
Total général	3487		3293	

Source: Outils de recherche des subventions du CRSH, Observatoire des Sciences et des Technologies, CIRST, (www.outil.ost.uqam.ca/crsh/RechProj.aspx?vLangue=Francais) Traitement par les auteurs.

De grands chantiers de recherche

Les inégalités sociales

Un des grands thèmes de recherche qui structure le champ de la sociologie de l'éducation durant les années 1970 est celui de l'accès à l'éducation³⁷, principalement sous l'angle de l'origine sociale. Après les importantes réformes des années 1960, l'heure est au bilan: la démocratisation scolaire a-t-elle porté ses fruits? Selon Dandurand et Ouellet³⁸, cette période est marquée par un désenchantement du fait du maintien des inégalités. Cette vision n'est pas étrangère au déplacement théorique qui s'opère avec la montée des théories conflictualistes mises de l'avant, entre autres, par Bourdieu et Passeron, Bowles et Gintis ou Beaudelot et Establet³⁹ qui remplacent peu à peu les perspectives fonctionnalistes dominantes. D'une institution essentielle au fonctionnement d'une société méritocratique par son rôle de socialisation et d'apprentissage, le système scolaire est désormais perçu par nombre de socio-

37. P. Dandurand, «La recherche en sociologie de l'éducation au Québec», *Prospectives*, vol. 20, n° 1-2, 1984, p. 69-75; P. Dandurand et R. Ouellet, *op. cit.*

38. P. Dandurand et R. Ouellet, *op. cit.*

39. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les héritiers*, Paris, Ed. de Minuit, 1964; P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, 1970; S. Bowles et H. Gintis, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books, 1976; C. Beaudelot et R. Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Éditions Maspéro, 1973.

logues comme un instrument favorisant la reproduction de l'ordre dominant et des inégalités sociales.

Le projet ASOPE constitue une recherche phare sur ce thème. Piloté conjointement par Guy Rocher (Sociologie, Université de Montréal) et Pierre W. Bélanger (FSE, Université Laval), ASOPE vise à donner une image juste de la jeunesse québécoise et à «évaluer l'impact de la réforme scolaire de la seconde moitié des années 1960 sur les aspirations et les parcours scolaires de la jeunesse québécoise»⁴⁰. Ces objectifs de recherche sont fortement enracinés dans la réalité québécoise par les interrogations sur la jeunesse (ou les jeunes), sur la démocratisation de l'éducation et l'influence de l'école sur l'orientation scolaire et professionnelle. Bien que se situant au départ dans une sociologie de l'action parsonnienne, le projet ASOPE intègre aussi d'autres apports théoriques en lien notamment avec les théories de la reproduction. Il constitue aussi un espace de formation pour plusieurs chercheurs émergents.

Les théories conflictualistes s'immiscent également dans la pensée des militants du monde de l'éducation. La Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) produit au cours des années 1970 plusieurs manifestes dénonçant le maintien des inégalités sociales dans l'éducation⁴¹. Les autres centrales ne sont pas en reste. Au cours des années 1980, les facteurs sociaux influençant la poursuite des études et la scolarité des élèves et des étudiants restent au centre de plusieurs analyses⁴². Il faut dire que les discours publics mettent l'accent sur l'accès aux études postsecondaires, particulièrement les études universitaires. On dénote également un certain intérêt pour les obstacles vécus par différentes catégories d'étudiant.es, notamment les étudiant.es dans l'enseignement postsecondaire⁴³, les femmes et les adultes.

Dandurand publie plusieurs travaux sur les inégalités sociales aux études supérieures⁴⁴. Ses analyses prennent appui sur une approche en termes de

40. P. Roberge, dans R. Bédard, P. Béland, P. W. Bélanger, P. Roberge et G. Rocher, «Le projet A.S.O.P.E.: son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations», Montréal et Québec, *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.* n° 7, p. 4.

41. CEQ, *L'école au service de la classe dominante*, Montréal, CEQ 1974. *L'école et la lutte des classes au Québec, 1972*.

42. C. Trottier, «Articles de revue parus en 1984 dans le domaine de la sociologie de l'éducation», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 11, n° 1, 1985, p. 193-210. Cette recension de Trottier n'est pas spécifique au Québec et se limite à l'année 1984, mais ce constat corrobore ceux de P. Dandurand (1984) et P. Dandurand et R. Ouellet (1990) pour la même période.

43. C. Escande, *Les classes sociales au cégep*, Montréal, Ed. Parti Pris, 1973, 278 p.

44. P. Dandurand *et al.*, «Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales au Québec», *Sociologie et Sociétés*, vol. 12, n° 1, 1980, p. 101-131; P. Dandurand, «Les rapports ethniques dans le champ universitaire», *Recherches Sociographiques* vol. 27, n° 1, 1986, p. 41-77; P. Dandurand, «Démocratie et école au Québec: bilan et défis», dans F. Dumont et Y. Martin, *L'éducation 25 ans plus tard! et après*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990 p. 37-60; P. Dandurand, «Mouvements de la scolarisation, conditions de vie des étudiants et politiques d'accessibilité à l'université», *Revue des sciences de l'éducation*, vol 17, n° 3, 1991, p. 437-346.

reproduction sociale. Considérant le Québec comme une société dépendante, il conçoit comme essentielle la contribution de l'enseignement supérieur à la formation des dirigeants des champs politique et culturel, ce qui se traduit dans l'organisation même du système éducatif et dans ses transformations historiques. Il élargit la portée des théories conflictualistes en soulignant que la distribution des étudiants dépend non seulement de leur appartenance socioéconomique, mais aussi des rapports de pouvoir entre les sexes et des luttes entre groupes ethniques ou ethno linguistiques. Il accorde ainsi de l'importance aux différentes lignes de fracture qui traversent la société québécoise, dont le vecteur national et les différences entre hommes et femmes. Depuis 2006, ce chantier se poursuit sous les auspices d'une équipe de recherche du CIRST dont les travaux sur les inégalités sociales et scolaires dans l'enseignement postsecondaire se fondent très largement sur une approche longitudinale (voir dans la section suivante, les travaux sur les étudiants et les parcours scolaires).

Les études sur les inégalités entre hommes et femmes ont cherché à mieux comprendre les sources des inégalités, en explorant, d'une part, l'effet des ancrages sociaux, des mouvements de mobilisation sociale et des héritages culturels et, d'autre part, la contribution du système scolaire dans la reproduction des inégalités genrées. Parmi les travaux fondateurs, il faut compter le travail de Lise Dunnigan dans les années 1970 sur l'analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires qui fut à l'origine de leur déssexualisation⁴⁵ ou encore, au début des années 1980, la contribution de Francine Descarries sur les mécanismes de reproduction de la division sociale du travail et des inégalités de genre⁴⁶. Au fil des années, les travaux⁴⁷ sur l'accès à l'enseignement supérieur ont souligné l'augmentation de la participation des femmes à ce niveau d'études, celles-ci devenant majoritaires aux études universitaires. Le principal enjeu est devenu le choix d'études, toujours fortement imprégné par les rôles traditionnels des femmes au sein de la division sociale du travail. En ce sens, on peut parler de démocratisation ségrégative. La recherche sur la persévérance scolaire et la réussite éducative

45. L. Dunnigan, *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*, Québec, Conseil du statut de la femme, 1975.

46. F. Descarries-Bélanger, *L'école rose - et les cols roses la reproduction de la division sociale des sexes*, Montréal, Éditions coopératives A. Saint-Martin, 1980, 128 p. Voir aussi C. Solar, « Le caractère masculin de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 11, n° 2, 1985, p. 277-294; I. Lasvergnes, « Contexte de socialisation primaire et choix d'une carrière scientifique chez les femmes », *Recherches féministes*, vol. 1, n° 1, 1988, p. 31-45.

47. B. Laplante, P. Doray, N. Bastien et P. Chenard, « A tale of two logics. Social reproduction and mobilisation at works in the evolution of university access in Quebec over the second half of the 20th century », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, n° 2, 2016, p 313-333; P. Chenard et P. Doray, « Les étudiants universitaires au Québec: entre héritiers et nouveaux étudiants », dans P. Chenard, P. Doray, E. L. Dussault et M. Ringuette, (dir.) *L'accessibilité aux études supérieures, un projet inachevé*, Québec, PUQ, 2013; P. Chenard P et P. Doray, « L'accessibilité aux études supérieures: quelles démocratisations? » dans P. Chenard, P. Doray, E. L. Dussault et M. Ringuette, *op. cit.*

a souligné que « la scolarisation n'est pas identique pour toutes les femmes ni les effets sur leur vie professionnelle⁴⁸ ». Bouchard et Cloutier ont d'ailleurs insisté sur l'importance des interactions entre sexe, appartenances socioculturelles et origines socioéconomiques, une perspective qui a été qualifiée par la suite d'intersectionnelle. Une autre piste de recherche poursuivie est celle des effets de la conciliation travail-études-famille sur les parcours éducatifs et scolaires des femmes.

Au début des années 1980, les travaux de recherche sur l'adulte sont principalement produits par le bureau de la recherche de la Faculté de l'Éducation des adultes de l'Université de Montréal qui examine, à la lumière des théories de la reproduction, l'institutionnalisation de l'éducation des adultes⁴⁹ et la composition sociale des étudiants adultes de la faculté. L'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) propose également des analyses des sondages réalisés par le gouvernement fédéral sur la participation à l'éducation des adultes. Des publications portent aussi sur le développement de la formation professionnelle des personnes sans emploi⁵⁰. Plus récemment, des chercheurs du CIRDEF ont publié un ensemble de notes de recherches sur la participation à l'éducation des adultes⁵¹.

Décrochage scolaire et persévérance aux études

Au cours des années 1990, les politiques publiques mettent l'accent sur les inégalités de poursuite des études. Les thèmes de la lutte contre le décrochage, de la persévérance scolaire et de la diplomation sont au cœur même des grandes orientations politiques pour l'enseignement secondaire⁵² et postsecondaire⁵³.

Rapidement, le milieu de recherche en éducation se mobilise autour de cet enjeu. Les sociologues des FSE contribuent largement à la structuration de ce champ de recherche en travaillant à la création de regroupements comme le CRIRES, une initiative conjointe de l'Université Laval et de la

.....
48. P. Bouchard et C. Renée, « Présentation », *Recherches féministes*, vol. 11, n° 1, 1998, p. 1.

49. G. Pineau, *Le combat aux frontières de l'organisation*, Montréal, Ed. Sciences et culture, 1980.

50. P. Bélanger, P. Pâquet et J. Valois, « Formation des adultes et contradictions sociales », *Sociologie et sociétés*, vol. 5, n° 1, 1973, p. 59-90.

51. P. Bélanger, P. Doray, A. Labonté et M. Lévesque, *Les adultes en formation: les logiques de participation*, Montréal, ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, CIRST, CIRDEF. Ensemble de huit notes de recherche sur la participation à l'éducation des adultes, 2004.

52. En 1992, le ministre de l'Éducation publie un plan d'action, *Chacun ses devoirs*, faisant de la lutte contre le décrochage scolaire dans l'enseignement secondaire une priorité. MEQ, 1992, *Chacun ses devoirs*, Québec, Gouvernement du Québec.

53. L'année suivante, la nouvelle ministre de l'Éducation rendait publique sa réforme de l'enseignement collégial, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, dans laquelle les questions du décrochage et de la persévérance étaient centrales. Au niveau universitaire, il faut attendre quelques années de plus pour que cette préoccupation se diffuse, avec l'instauration de contrats de performance, selon lequel le financement des universités serait amélioré en fonction de l'atteinte d'objectifs, dont la croissance de la diplomation. MEQ, 1993, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Québec, Gouvernement du Québec

CEQ⁵⁴. Les contributions des sociologues des sciences de l'éducation portent notamment sur l'expérience éducative de certaines catégories d'élèves comme les jeunes en insertion sociale ou professionnelle⁵⁵. Ils participent au mouvement d'analyse de l'expérience scolaire de catégories d'élèves dites à risque, de l'étiologie du décrochage scolaire et des conditions sociales et éducatives qui conduisent à abandonner⁵⁶.

D'autres initiatives viennent de la recherche appliquée en milieu collégial, comme celle du groupe ÉCOBES fondé par Suzanne Veillette et Michel Perron⁵⁷ au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Ces derniers produisent à partir des années 1990 des travaux sur les inégalités d'accès et de réussite scolaire dans la région⁵⁸. Leurs études portent sur l'enseignement secondaire et collégial en plus d'intégrer des aspects liés aux conditions de vie et à l'origine géographique des jeunes⁵⁹.

Élèves, étudiant.es et parcours scolaires

Dans l'enseignement supérieur, l'intérêt pour la persévérance et la réussite est corollaire de l'évolution de la composition sociale des étudiants. Ainsi, la croissance des effectifs de l'éducation supérieure, souvent associée à la démocratisation de l'éducation, tiendrait de la présence concomitante du processus de reproduction sociale et de mobilisation⁶⁰ de fractions sociales dont l'accès avait précédemment été limité. On cherche aussi à qualifier les nouveaux étudiants. D'abord considérés comme non traditionnels⁶¹, ils sont aussi qualifiés d'étudiants de première génération, avec l'importation de ce

.....
54. Aujourd'hui la Centrale des syndicats du Québec (CSQ).

55. A. Baby, D. Lamothe, A. Larue, R. Ouellet et C. Payeur, *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle: le point de vue des personnes engagées dans la formation des jeunes*, 3^e ed., vol. 2. Sainte-Foy, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval, 1995.

56. Par exemple: P. Bouchard, L. Coulombe et J. St-Amant, *Abandon scolaire et socialisation selon le sexe*. 1^{re} éd., vol. 1, CRIRCS, 1994; P. Bouchard et J.-C. Saint-Amant, *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal, les Éditions du remue-ménage, 1996.

57. Ces deux sociologues ont commencé leur carrière professionnelle dans l'équipe ASOPE dans les années 1970. Ils sont aussi au cœur de la création du CREPAS, qui est l'instance de concertation de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean qui regroupe tous les intervenants de la lutte contre le décrochage et de la persévérance.

58. S. Veillette, M. Perron, G. Hébert, C. Mungeret, J. Thivierge, *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial. Étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint-Jean*, Jonquière, cégep de Jonquière, Groupe Écobes, 1993; M. Perron et S. Veillette, «Le décrochage scolaire au Québec: au-delà de la responsabilité des écoles et des enseignants», dans D. Plamondon et al. (dir.), *Au-delà de la tourmente... De nouvelles alliances à bâtir!*, Chicoutimi, RQIIAC et GRIR, 1997, p. 339-362.

59. M. Perron, I. Morin, M. Gaudreault, J.-G. Simard et S. Veillette, *Cartojeunes*, Saguenay, 2017, consulté le 21 septembre 2018, [En Ligne]. www.cartojeunes.ca

60. B. Laplante, P. Doray, N. Bastien et P. Chenard, *op. cit.*

61. P. Doray, «La formation continue à l'université: quelques balises pour aujourd'hui et demain?», dans P. Chenard, *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux*, Sainte Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 119-136.

concept forgé aux États-Unis⁶². Ce faisant, on s'intéresse à l'émergence de nouvelles formes de la différenciation sociale⁶³.

Les inégalités scolaires ne sont plus seulement observées devant l'éducation, mais dans l'éducation en analysant l'expérience scolaire. L'usage des approches longitudinales vise à dégager les différents parcours scolaires ou à comprendre l'effet du temps sur les situations éducatives. Cette orientation est empruntée par des équipes multidisciplinaires influencées par les approches biographiques et dont les thèmes de recherche touchent souvent des populations étudiantes plus vulnérables. Chenard et Doray ont examiné les transitions vers l'enseignement postsecondaire au Québec et au Canada et les parcours des étudiants de première génération. Sylvain Bourdon adopte une perspective similaire afin d'examiner la persévérance scolaire au collégial⁶⁴.

Comme les jeunes sont de plus en plus longtemps dans le système scolaire, sociologie de la jeunesse et sociologie de l'éducation partagent des objets communs⁶⁵. Depuis 1998, des chercheurs affiliés à l'Observatoire Jeunes et société explorent les parcours des jeunes sous l'angle de l'éducation et de la socialisation et produisent des travaux notamment sur les mobilités étudiantes, le rôle de l'école dans la construction identitaire ou l'insertion des jeunes⁶⁶.

Les relations entre Éducation et Économie

Cet objet de recherche s'est d'abord développé autour de la question de l'emploi et de l'insertion socioprofessionnelle. Un fort taux de chômage chez les jeunes, héritage de la crise économique de 1980, et l'importance des changements technologiques en milieux de travail remettent en question

.....

62. R. Auclair, P. Bélanger, P. Doray, M. Gallien, A. Groleau, L. Mason et P. Mercier, *Les étudiants de première génération : un concept prometteur?* (Note 2), Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2008; P. C. Kamanzi, S. Bonin, P. Doray, A. Groleau, J. Murdoch, P. Mercier et R. Auclair, *Les étudiants canadiens de première génération à l'université : la persévérance aux études* Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, 2010; P. Doray, B. Diallo, F. Dufresne, A. Robitaille, M. Villeneuve et A. Groleau, *Les parcours scolaires des étudiants de première génération dans les cégeps*, Note de recherche 8, Projet Transitions, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), 2011.

63. J. Bujold, P. Chenard, D. Pageau, et M. Ringuette, «Quelques repères pour mieux comprendre l'évolution des effectifs étudiants au cours des dernières décennies», dans P. Chenard (dir.), *L'évolution de la population étudiante à l'université : Facteurs explicatifs et enjeux*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 5-21.

64. S. Bourdon, J. Charbonneau, L. Lapostolle et L. Cournoyer, *Famille, réseaux et persévérance au collégial. Phase 1*. 2007, Consulté à Université de Sherbrooke: www.fqrcs.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-SBourdon.pdf

65. M.-A. Deniger, J. Hébert et J.-F. René, «Jeunes et enjeux sociaux», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 6, n° 2, 1993, p. 15-17.

66. Par exemple, S. Garneau, «Mobilités étudiantes et socialisations professionnelles en France et au Québec. La construction d'une typologie comme outil de comparaison internationale», *SociologieS [en ligne]*, Premiers textes, 2006; A. Pilote, «Suivre la trace ou faire son chemin? L'identité culturelle des jeunes en milieu francophone hors Québec», *International Journal of Canadian Studies*, n° 36, 2007, p. 121-143; F. Deschenaux, «La mobilité géographique et l'insertion professionnelle des jeunes peu scolarisés», *Éducation et Francophonie*, vol. 35, n° 1, 2007, p. 140-161.

l'adéquation formation-emploi⁶⁷. D'ailleurs, le MEQ propose en 1986 une importante réforme de la formation professionnelle et technique.

Dans le domaine de la recherche, les relations entre éducation et économie sont d'abord examinées par le prisme de l'insertion socioprofessionnelle, en particulier chez les personnes les moins scolarisées. Plusieurs équipes s'y sont intéressées. Antoine Baby de l'Université Laval et Claude Laflamme de l'Université de Sherbrooke ont proposé une approche en termes de transition professionnelle entre la socialisation (école) et l'organisation (entreprise) qui suppose d'examiner non seulement les stratégies individuelles, mais aussi les contraintes structurelles⁶⁸. Bourdon et Descheneaux, notamment, ont poursuivi des travaux dans cette perspective dans les années 2000⁶⁹. Les recherches effectuées sur la surqualification⁷⁰ peuvent aussi s'inscrire dans cette perspective. La perspective de Trottier⁷¹ (Université Laval) se situe à l'intersection entre l'analyse des cheminements scolaires, des mesures de soutien à l'insertion et de la structuration du marché du travail. L'insertion y est conçue comme un processus plutôt que comme une étape courte du cheminement⁷². Certains travaux issus de la sociologie de la jeunesse portant sur l'entrée dans l'âge adulte correspondent également à cette perspective⁷³.

L'objet s'est aussi élargi, s'intéressant aux enjeux de la planification de la formation, en particulier la formation professionnelle et technique ainsi que des formes de collaboration entre les acteurs éducatifs et les acteurs économiques. Le GIRFE, sous la direction de Marcelle Hardy⁷⁴, en avait fait son

.....
67. P. Dandurand, *op. cit.*; P. Dandurand et R. Ouellet, *op. cit.*

68. C. Laflamme, « Une contribution à un cadre théorique sur l'insertion professionnelle des jeunes », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 10, n° 2, 1984, p. 199-216; C. Laflamme et A. Baby, « Youth integration into labor market: Some theoretical consideration on a structural/conjunctural issue », *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 39, n° 2, 1993, p. 97-109

69. S. Bourdon, et M. Vultur, (dir.), *Les jeunes et le travail*. Québec, Les Presses de l'Université Laval-Éditions de l'IQRC, 2007 ; F. Descheneaux, et S. Bourdon, « Être préparé à la précarité : la socialisation des diplômées et diplômés du post-secondaire œuvrant en milieux communautaires », *Esprit Critique* vol. 12 n° 1 [En ligne: www.espritcritique.fr/publications/1201/esp1201article09.pdf]

70. M. Vultur, « Diplôme et marché du travail. La dynamique de l'éducation et le déclassement au Québec », *Recherches sociographiques*, vol. 47, n° 1, 2006, p. 41-68.

71. Cette perspective s'inspire des écrits de Jean Vincens, professeur à l'Université de Toulouse sur l'insertion professionnelle. C. Trottier, « Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes », *Lien social et politiques*, n° 43, 2000, p. 93-101.

72. C. Trottier, R. Cloutier et L. Laforce, « Typologie de l'insertion professionnelle des personnes diplômées de l'université », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 24, n° 3, 1994, p. 73-86

73. Par exemple, J. Charbonneau, « L'influence du contexte sociétal sur les trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes adultes », dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail*, Québec, Les Presses de l'Université Laval-IQRC, 2007, p. 53-68.

74. M. Hardy, « Concertation éducation travail. Politiques et expériences », Québec, Presses de l'Université du Québec, 2003.

objet d'études. Plus récemment, des travaux similaires ont été réalisés sur la professionnalisation des universités⁷⁵.

La profession enseignante

Au début des années 1980, la crise économique pousse le gouvernement québécois à faire d'importantes coupes dans le milieu de l'éducation, entraînant notamment la réduction des salaires des enseignants. Cette crise constitue un moment charnière dans le dévoilement de la condition enseignante qui devient un sujet de recherche en émergence pour les chercheurs du milieu universitaire⁷⁶, syndical⁷⁷ et gouvernemental⁷⁸. Les enjeux explorés incluent entre autres les difficultés d'insertion et la précarité d'emploi, l'inadéquation entre la formation et la tâche d'enseignement, le manque d'autonomie et la perte de reconnaissance sociale. Ce thème se développera presque exclusivement dans les facultés de sciences de l'éducation autour de la question de la professionnalisation de l'activité d'enseignement et de sa valorisation sociale⁷⁹. Sur le plan théorique, l'émergence de ce chantier tient aussi à un intérêt croissant des enseignants-chercheurs pour des études plus proches des acteurs et de leur expérience ainsi que pour des analyses qui déplacent l'échelle d'observation du système vers l'établissement. Le retour du sujet et l'analyse de l'école comme « boîte noire » que l'on souhaite décoder constituent une mouvance dans la sociologie de l'éducation en général⁸⁰, qui touche l'ensemble des thématiques de recherche, mais dont la profession enseignante se révèle un excellent exemple. Divers thèmes sont abordés : la prolétarianisation/professionnalisation des enseignants, la nature du travail du personnel non enseignant⁸¹,

75. M. Crespo, *L'Université se professionnalise-t-elle au Canada? Une analyse longitudinale des choix de programmes de formation*, CIRANO, Montréal, 2013; P. Doray, É. Tremblay et A. Groleau, « Quelle professionnalisation pour les universités québécoises? », *Formation Emploi*, n° 129, 2015, p. 47-64.

76. C. Lessard, C. Mathurin et M. Mc Andrew, *Tâche, soutien professionnel et autonomie des enseignants ontariens*, Rapport remis au CSE dans le cadre de la préparation de l'avis sur la condition enseignante, 1984.

77. CEQ, *Vivre la précarité. La réalité méconnue des enseignantes et des enseignants à statut précaire*, Montréal-Québec, CEQ, 1988.

78. R. A. Cormier, C. Lessard, L. Toupin et P. Valois, *Les enseignants et les enseignantes du Québec, une étude socio-pédagogique*, Québec, Service de la recherche, MEQ, 11 volumes, 1979 à 1985.

79. M. Perron, C. Lessard et P. Bélanger, « La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 1, 1993, p. 5-32.

80. Voir par exemple les propos de P. Dandurand et É. Ollivier, *op. cit.*, qui portent sur la situation de la sociologie de l'éducation en Europe et en Amérique du Nord ainsi que l'introduction de M. Blanchard et J. Cayouette-Remblière, *op. cit.*, pour la France. Nous retrouvons aussi un intérêt pour les travaux de F. Dubet sur l'expérience scolaire (F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994).

81. Par exemple : C. Lessard, P. K. Kamanzi et M. Laroche, « La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle », dans *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, n° 1, 2008, p. 93-118; C. Lessard, M. Des Ruisseaux, « Les conseillers pédagogiques québécois ou comment combiner une identité professionnelle et l'approche client », *Recherches Sociologiques*, vol. 35, n° 2, 2004, p. 141-154.

la contribution de l'université à la professionnalisation des enseignants⁸² et le programme de la formation des maîtres⁸³.

Les relations interculturelles en éducation

Les relations interethniques sont d'abord examinées par les sociologues de l'éducation sous l'angle des rapports sociaux entre anglophones et francophones, des inégalités sociales et scolaires et du rattrapage des francophones. Dès les années 1980, des travaux saisissent les effets de la loi 101 sur l'intégration des élèves issus de l'immigration récente⁸⁴. Des programmes de formation à l'intention du personnel enseignant et des différents intervenants œuvrant auprès des immigrants sont créés. La recherche sur le sujet se développe en sociologie sous l'angle de l'immigration et des relations interethniques, des inégalités, de la mobilité sociale, de la sociologie urbaine et de la sociologie des religions. Cet objet, examiné par la sociologie de l'éducation, s'est concentré dans les facultés d'éducation. Le CEETUM (Centre d'études ethniques des universités montréalaises), qui voit le jour au début des années 1990, constitue le principal regroupement des chercheurs s'intéressant à l'expérience scolaire des immigrants et des groupes ethnoculturels, sous le volet Éducation et rapports ethniques.

Certains travaux portent sur les difficultés scolaires, la réussite éducative⁸⁵, les cheminements⁸⁶, les choix d'orientation⁸⁷, etc. des élèves et des étudiants issus de l'immigration ou appartenant à divers groupes ethnoculturels. Les différentes politiques éducatives de la diversité (mise en œuvre, répercussions en milieu scolaire ou dans la formation des maîtres) constituent un

82. C. Lessard et R. Bourdoncle, « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle, Note de synthèse, première partie », *Revue française de Pédagogie*, n° 139, 2002, p. 131-153; C. Lessard, et R. Bourdoncle, « Les caractéristiques spécifiques: programmes, modalités et méthodes de formation », n° 142, 2003, p. 131-181.

83. C. Lessard, « Continuités et ruptures en formation des maîtres: à la recherche d'un point d'équilibre », dans M. Tardif et H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures en formation des maîtres au Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1997, p. 253-299; Y. Lenoir, F. Larose, D. Biron, G.-R. Roy et C. Spallanzani, « Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec. Un cadre d'analyse », *Recherche et Formation*, vol. 30, n° 1, 1999, p.143-163; Y. Lenoir, « La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement. Apports et limites », *Recherche et formation*, vol. 64, 2010, p. 91-104; C. Trotter et C. Lessard, « La place de l'enseignement de la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants au Québec: étude de cas inspirée d'une sociologie du curriculum », *op. cit.*

84. A. Laperrière, *L'intégration socio-sanitaire des enfants immigrants dans les milieux socio-économiquement faibles, une recherche exploratoire*, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1983.

85. M. McAndrew, J. Ledent, et J. Murdoch, *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire*, Rapport soumis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011, [En ligne: www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/Rapport%20RSJQIIS%20-%202027%20fE9vri%202012.pdf]

86. M. McAndrew, J. Ledent, J. Murdoch, R. Ait-Said, et A. Balde, « Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire: un portrait statistique », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 42, n° 1, 2013, pp. 31-55.

87. M-O. Magnan, A. Pilote, V. Grenier et F. Darchinian, « Jeunes issus de l'immigration et choix d'orientation au postsecondaire à Montréal », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 47, n° 3, 2017, p. 34-53.

autre pan de la recherche⁸⁸. Finalement, certains chercheurs, principalement issus du champ de l'éducation, s'intéressent aux relations entre l'école et les familles immigrantes, en particulier sur les thèmes de la mobilité sociale et de la mobilisation familiale⁸⁹.

Politiques éducatives et gouvernance

Nous l'avons vu, les réformes et les politiques éducatives ont influencé les objets examinés par les sociologues de l'éducation. Toutefois, elles ont peu retenu leur attention avant les années 2000. Dandurand et Ouellet émettent l'hypothèse qu'il s'agissait potentiellement de thématiques trop proches des sciences politiques et de l'administration scolaire⁹⁰. Ils soulignent néanmoins quelques contributions au cours des années 1970 et 1980 sur les politiques linguistiques et religieuses⁹¹ ainsi que sur le thème de la centralisation/décentralisation du pouvoir dans la gestion scolaire⁹². On note aussi des travaux sur l'austérité budgétaire et la nouvelle gestion publique en éducation, mais les contributions demeurent modestes⁹³.

La montée des politiques néolibérales, la fréquence de coupes budgétaires dans les dépenses publiques ainsi que l'introduction du nouveau management public et de la gestion axée sur les résultats comme mode de gestion formel du gouvernement québécois en 2002 ont favorisé un rapprochement entre la sociologie de l'éducation et la sociologie de l'action publique. En témoigne la publication en 2008 d'un numéro spécial de la revue *Sociologie et Sociétés*, consacré aux nouvelles politiques d'éducation et de formation⁹⁴ ainsi

88. M. Potvin, « Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives », *Éducation et sociétés*, n° 33, 2014, p. 185-202.

89. F. Kanouté, M. Vatz Laaroussi, L. Rachédi et M. Tchimo Doffouchi, « Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire 1 », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, 2008, p. 265-289; M. Vatz Laaroussi, F. Kanouté et L. Rachédi, « Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, 2008, p. 291-311.

90. P. Dandurand et É. Ouellet, *op. cit.*, p. 39.

91. P. Dandurand et É. Ouellet, *op. cit.*, p. 37-38. Il s'agit principalement d'études portant sur l'effet des réformes scolaires sur la place du catholicisme dans le champ scolaire ainsi que de l'espace occupé par l'anglais et le français comme langue d'enseignement. Ce dernier thème aurait connu un certain essor avec l'entrée en vigueur de la loi 101 à la fin des années 1970.

92. Selon Dandurand et Ouellet, les études sur ce thème se sont d'abord intéressées à la dynamique de « tension sociale » entre l'État où se concentrerait le pouvoir quant à la gestion de l'école à travers le ministère de l'Éducation et les syndicats enseignants comme espace de contre-pouvoir. Dans un second temps, avec la crise économique et le désengagement de l'État de différents services sociaux, les travaux auraient abordé la décentralisation du pouvoir à travers l'introduction de nouveaux acteurs dans l'école: les parents. *Op. cit.*, p. 38. Ce thème a continué à faire l'objet d'attention dans les années 1990 et 2000, avec les réformes amorcées en 1997, voir par exemple M. Deniger, G. Roy, V. Brouillette et J. Berthelot, « La nouvelle gouverne scolaire au Québec: acteurs et enjeux », *Lien social et Politiques*, n° 48, 2002, p. 115-127.

93. Par exemple, pour le milieu universitaire, M. Crespo, « Austérité et gestion dans les universités québécoises: une analyse des perceptions de directeurs de département », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 16, n° 2, 1986, p. 15-26.

94. P. Doray, et C. Maroy, « Les nouvelles politiques d'éducation et de formation », *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n° 1, 2008, p. 11-29.

que la présence d'une Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives à la FSE de l'Université de Montréal (2010-2018), dont le programme est tout entier consacré à la mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec et sur les médiations et les mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie⁹⁵.

Au cours de cette période, des travaux ponctuels ont abordé l'importance accrue des évaluations externes et de l'usage des statistiques sur l'institutionnalisation des politiques de la réussite⁹⁶ et sur la restructuration du métier de direction d'établissement⁹⁷. Les effets de la publication de classements des établissements⁹⁸ ou le développement des quasi-marchés en éducation⁹⁹ ont aussi été examinés. Dans une perspective sociohistorique, certains sociologues ont analysé l'évolution des politiques éducatives en éducation des adultes¹⁰⁰, en enseignement en milieux scolaires défavorisés¹⁰¹ ou encore en ce qui concerne l'intégration des étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur¹⁰². À la suite de la réforme du programme au tournant du XXI^e siècle, des études en éducation dans une perspective sociologique se sont penchées sur ses répercussions¹⁰³ dans l'enseignement primaire et secondaire¹⁰⁴.

-
95. Voir: C. Maroy et X. Pons, *Accountability Policies in Education. A comparative and Multilevel Analysis in France and Quebec*, Londres, Springer, 2018; Y. Dutercoq et C. Maroy (coor.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Bruxelles, De Boeck, 2017; Y. Dutercoq et C. Maroy, «Le développement des politiques d'accountability et leur instrumentation dans le domaine de l'éducation», *Éducation Comparée-nouvelle série*, vol. 11; 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; C. Maroy et P. C. Kamanzi, «Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec», *Recherches sociographiques*, vol. 58, n° 3, 2017, p. 579-600.
 96. P. Doray, A. Lefebvre-Dugré et Q. Delavictoire, «Action publique et usage des statistiques: L'institutionnalisation des politiques de la réussite», *Éducation comparée*, n° 11, 2014, p. 83-110.
 97. C. Lessard, P. Kamanzi et M. Larochelle, «La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens: l'influence de l'idéologie professionnelle», *Sociologie et sociétés*, op. cit.
 98. P.-D. Desjardins, C. Lessard et J.-G. Blais, «Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec», dans Y. Dutercoq (dir.), *Où va l'éducation entre public et privé?* Paris, De Boeck, coll. perspective en éducation et formation, 2011.
 99. A. Larose, *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire: un état des lieux*, Montréal, 2016.
 100. P. Doray et P. Bélanger, «Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre! Le développement de la formation générale des adultes au Québec», *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 40, n° 2, 2014, p. 215-251
 101. M. Deniger, «Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés: regard historique et bilan critique», *Revue française de pédagogie*, vol. 178 n° 1, 2012, p. 67-84 [En ligne: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2012-1-page-67.htm>].
 102. S. Tremblay, C. Loisel, «Handicap, éducation et inclusion: perspective sociologique», *Éducation et francophonie*, vol. 44, n° 1, 2016, p. 9-23.
 103. M. A. Deniger, C. Kamanzi, «Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise: la qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour. Enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires du Québec», Groupe d'analyse politique de l'éducation, Québec, CRIRES, *Études et recherches*, vol. 6, n° 1, 2006.
 104. A. Carpentier, *Étude de la mise en œuvre de la réforme curriculaire québécoise, de 1996 à 2003*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, 2010; C. Maroy, A. Brassard, C. Mathou, S. Vaillancourt et A. Voisin, «La co-construction de la gestion axée sur les résultats: les logiques de médiation des commissions scolaires», *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 52, n° 1, 2017, p. 93-114.

L'évolution récente de la recherche articulant société et éducation

Qu'en est-il des chercheurs en émergence en sociologie de l'éducation et en sciences de l'éducation? Les étudiants au doctorat constituent la relève scientifique : leurs thèmes de recherche se situent bien souvent à la frontière entre les intérêts de recherche de leur direction (les chercheurs en poste) et les thèmes en émergence dans le champ. Ce matériau permet de saisir le poids des travaux sur l'éducation qui mobilisent une perspective sociale ou sociologique¹⁰⁵. Afin de brosser un portrait de la situation, nous examinons dans cette section les titres des thèses en sciences de l'éducation et en sociologie des grandes universités francophones entre 1995 et 2015.

Sur un total de 1034 thèses soutenues dans un département d'éducation de l'Université de Montréal, l'UQAM-Réseau UQ, l'Université de Sherbrooke ou l'Université Laval, notre corpus comporte 127 titres de thèses intégrant une dimension sociale soit une proportion de 12 %¹⁰⁶. En comparaison, nous avons répertorié 383 thèses soutenues dans les départements de sociologie de l'Université de Montréal, de l'UQAM et de l'Université Laval, dont 21 titres traitaient d'éducation pour une proportion de 5,5 %¹⁰⁷. Ce premier résultat corrobore le caractère marginal de la sociologie de l'éducation projeté par les informations sur les subventions de recherche.

Le tableau 3 présente la répartition thématique des thèses au sein des deux disciplines. Le thème des inégalités scolaires et sociales est prédominant tant en sciences de l'éducation (24 %) qu'en sociologie (33 %). Les chercheurs s'intéressent aux représentations et aux déterminants sociaux des inégalités, notamment sous l'angle du genre (accès et réussite des filles). Quelques thèses portent sur l'influence des établissements et des enseignants sur les inégalités

105. Ce type d'analyse comporte toutefois des limites : il exclut les diplômés étrangers qui ont ensuite obtenu des postes au Québec. Inversement, il ne tient pas compte des Québécois ayant obtenu leur diplôme à l'étranger. Par contre, cela souligne la recherche développée au sein des départements des universités québécoises.

106. Au total, nous avons répertorié 241 thèses de doctorat dans le réseau UQ en éducation entre 1995-2015 ; 153 thèses à l'Université de Sherbrooke ; 309 thèses à l'Université Laval et 331 thèses à l'Université de Montréal. Sur ce lot, nous avons identifié les thèses portant sur des facteurs sociaux (ex. genre, origine sociale, origine ethno-culturelle), sur des thèmes sociologiques comme les inégalités sociales d'accès, de réussite, de cheminement, les thèses qui s'appuyaient sur des théories sociologiques ou qui tenaient compte dans l'analyse du contexte micro, méso ou macro social. Lorsque le titre n'était pas assez explicite, nous avons examiné le résumé, la table des matières et les mots clés. Ce faisant, 37 thèses correspondant à ces critères ont été soutenues à l'Université de Montréal, 24 à l'Université de Sherbrooke, 32 à l'Université Laval et 34 dans le réseau de l'UQ (doctorat-réseau en éducation). Le corpus inclut des thèses réalisées dans une perspective sociologique, mais également des thèses orientées vers le travail social, la psychosociologie ou l'administration scolaire. Nous avons codé les titres selon trois catégorisations, soit le *qui* (type d'acteurs), le *quoi* (objet principal) et le *niveau* (formation initiale, postsecondaire, continue ou autre). Nous avons également différencié les thèses portant sur le contexte local de celles portant sur l'éducation dans un autre pays. Cette analyse exploratoire comporte des limites et mériterait d'être raffinée à l'aide d'une analyse thématique plus systématique des résumés de thèses ou des mots clés.

107. Pour les thèses en sociologie, il suffisait que le titre réfère à un enjeu du milieu de l'éducation. Six ont été soutenues à l'Université Laval, 6 à l'UQAM et 9 à l'Université de Montréal.

Tableau 3**Répartition thématique des thèses en sociologie et en sciences de l'éducation traitant d'enjeux éducatifs dans une perspective sociale, 1995 à 2015 (%)**

Thèmes	N Sciences éducation	%	N Sociologie	%
Inégalités d'accès, de parcours et de réussite (facteurs objectifs/subjectifs)	30	24	7	33
Enjeux professionnels	21	17	2	10
Enjeux interculturels (minorités et immigrants)	26	20	2	10
Éducation et travail (insertion, aspiration, lien entre éducation et monde du travail)	11	9	1	5
Expérience, socialisation scolaire, rapport au savoir	10	8	0	0
Fonction, fonctionnement et organisation scolaire	18	14	4	19
Conceptions, représentations et pratiques éducatives	9	7	0	0
Curriculum	2	2	5	24
Total	127	100	21	100

scolaires (établissements performants, effet-maître). Finalement, les inégalités sont également examinées sous l'angle des parcours, des expériences et des représentations. Tant en éducation qu'en sociologie, les analyses se concentrent sur les élèves/étudiants ou sur les élèves et les enseignants. Bref, l'évolution récente de ce thème reflète les différentes tendances signalées précédemment.

Pour les jeunes chercheurs en éducation, les enjeux interculturels¹⁰⁸ sont un second thème en importance (20%), alors qu'il est moins exploré en sociologie (10%). Cette tendance semble cohérente avec les lieux d'institutionnalisation de ce thème de recherche. Les deux corpus incluent des recherches sur l'intégration sociale et scolaire des immigrants ainsi que sur les expériences scolaires des élèves/étudiants issus de groupes culturels minoritaires.

108. La notion d'interculturalité renvoie aux interactions et aux échanges entre deux cultures. Ce faisant, cette catégorie exclut les thèses portant sur des terrains effectués à l'étranger qui ne comporteraient pas de dimensions d'intégration ou de rapport à une autre culture.

Un autre thème présent dans les deux disciplines explore différents aspects des fonctions et du fonctionnement du système éducatif ainsi que de l'organisation scolaire. Il est présent dans 19% des thèses en sociologie et dans 14% de celles en éducation. Les thèses proposent notamment l'analyse sociohistorique d'établissements, de programmes ou de systèmes éducatifs ou examinent, par le biais d'études de cas, l'application de politiques éducatives. Le thème des enjeux professionnels en éducation est présent dans 17% des thèses en éducation et dans 10% des thèses en sociologie. L'entrée dans la profession, le rapport au travail, les relations entre groupes professionnels font partie des sujets traités.

Les relations entre l'éducation et le monde du travail sont généralement peu explorées (éducation 9%, sociologie 5%). Les recherches portent principalement sur les aspirations et l'insertion professionnelles. Il s'agit là d'une différence majeure comparativement au poids historique de ce thème au sein de la spécialité. Les analyses traitant du curriculum ont un poids relatif plus important en sociologie (5 thèses sur 21, 24%) qu'en éducation (2 thèses sur 127, 2%), ce qui peut s'expliquer par l'emprise d'autres courants (pédagogie, didactique) sur cette thématique en sciences de l'éducation. Finalement, deux thèmes ne se trouvent qu'en éducation : les expériences en milieu scolaire et le rapport au savoir (8%) et les conceptions, représentations et pratiques éducatives (7%). Les premières examinent des expériences purement scolaires (ex. socialisation politique à l'école, rapport aux règles), alors que les secondes s'intéressent à des aspects éducatifs plus larges (perspectives théoriques, alphabétisation, adaptation scolaire) dont nous n'avons pas trouvé l'équivalent en sociologie.

Cette brève analyse illustre une certaine continuité dans les thématiques explorées au cours des décennies (ex. inégalités sociales, relations interculturelles et profession enseignante), l'existence de thèmes plus spécifiques (ex. rapport au savoir, conceptions et représentations) ainsi que le déclin de thèmes centraux (ex. éducation et emploi). Par ailleurs, si les inégalités sociales restent un thème de choix dans les deux disciplines, le poids des analyses sur les politiques et les systèmes éducatifs est plus important en sociologie, alors que celles portant sur l'expérience éducative ou l'intégration des différentes minorités sont proportionnellement plus importantes en éducation.

Conclusion

Au cours de son histoire, la sociologie a distingué différentes spécialités qui, avec le temps, sont devenues des pôles de structuration de la discipline avec leurs comités de recherche, leurs revues ainsi que leurs regroupements de

sociologues lorsque le nombre le permettait. L'institutionnalisation sociale de la sociologie de l'éducation québécoise ne fait pas exception. Dans les départements de sociologie, des professeurs et des chercheurs se sont intéressés à l'éducation, mais ils ont été très peu nombreux à en faire une carrière continue, l'éducation constituant pour plusieurs un thème de recherche et d'enseignement parmi d'autres. Pour reprendre l'expression de Losego¹⁰⁹, certains sont nomades, car le cours de leur carrière a été ponctué de plusieurs thématiques. Guy Rocher représente cette figure dans la sociologie québécoise. La majorité des sociologues spécialisés en éducation ont été recrutés dans les FSE nouvellement créées où la sociologie est considérée comme une des disciplines dites « fondamentales¹¹⁰ ».

Cette forme de déploiement, qui n'est pas propre au Québec, se révèle favorable à des collaborations interdisciplinaires où prédomine une mobilisation de savoirs variés visant une meilleure compréhension des dynamiques éducatives. Mais elle engendre aussi une concurrence interdisciplinaire dans laquelle la sociologie ne sort pas victorieuse, comme en témoigne le faible nombre de sociologues dans les FSE, la place limitée de la sociologie dans les enseignements¹¹¹, la faible proportion des financements en recherche et la proportion relativement restreinte des thèses réalisées dans une perspective sociologique ou d'analyse sociale.

Dans son développement intellectuel, la sociologie de l'éducation réalisée au Québec a importé les perspectives théoriques majeures. Le passage du fonctionnalisme aux théories de la reproduction est essentiel pour comprendre son développement théorique. Ces mêmes théories ont aussi été reprises par les acteurs sociaux, dont les syndicats des professionnels de l'enseignement, qui en ont fait leur argument fondamental pour critiquer la réforme de l'éducation. En même temps, des analyses sociologiques ont permis de souligner les caractéristiques éducatives propres de la société québécoise qui possède un système éducatif moins inégalitaire que d'autres sociétés. Plus récemment, la sociologie de l'éducation a connu une diversification des perspectives théoriques avec d'une part, la montée des approches centrées sur les acteurs et, d'autre part, les analyses des politiques publiques.

Le contexte social et politique a aussi influencé la production sociologique. Dans les années 1980-1990, les enjeux comme les difficultés d'insertion socioprofessionnelle et les changements technologiques en milieu de travail ont conduit à s'interroger sur les relations entre éducation et éco-

109. P. Losego, « Introduction section 5 », dans C. Paradiise, D. Lorrain et D. Demazière, *Les sociologies françaises. Héritages et perspectives, 1960-2010*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2015.

110. Souvent regroupées dans des départements de fondements de l'éducation

111. C. Trottier et A. Lessard, *op. cit.*; P. Doray, A. Groleau et A. Lessard, *op. cit.*

nomie. De même, la diversification sociale et culturelle des élèves a favorisé l'émergence de recherches sur les relations interethniques. Plus récemment, les politiques de la persévérance et de la réussite scolaire se sont traduites par des projets de recherche financés par des programmes FRQSC-actions concertées. Finalement, dans le contexte du retour des réformes de grande envergure, les travaux sur les politiques se sont aussi multipliés, cherchant à mieux comprendre la mise en œuvre des réformes du curriculum ou de la gouvernance.

Nous avons, dans cet article, mis l'accent sur le contexte local, ce qui a permis de souligner qu'une des forces de cette spécialité, depuis la première grande équipe de sociologues de l'éducation ASOPE jusqu'à aujourd'hui, est la production de travaux proches des changements sociaux et politiques dans le champ de l'éducation. Il s'agit d'un apport essentiel, compte tenu de l'importance de l'éducation comme enjeu de société. Toutefois, le choix de cette perspective a peut-être occulté l'importance des réseaux internationaux et nationaux dans la dynamique institutionnelle de la sociologie de l'éducation québécoise. Ce serait notamment à travers leur participation à ces lieux d'échanges et de collaboration (AISLF, REF, etc.) que les sociologues de l'éducation maintiendraient leur identité disciplinaire¹¹², tout en étant actifs dans des réseaux professionnels. Par ailleurs, il n'y a pas que les sociologues qui font de la sociologie¹¹³. Les chercheurs formés en sciences de l'éducation qui produisent des analyses sociales de l'éducation en sont l'incarnation vivante. Si leurs contributions ne s'appuient pas sur une théorie sociologique générale¹¹⁴, elles n'en constituent pas moins un apport à la spécialité. Bref, dans un contexte théorique où prime une vision individuelle de l'éducation et dans une conjoncture institutionnelle où la formation disciplinaire à la sociologie reste relativement limitée, la sociologie de l'éducation conserve une certaine présence dans le champ de la recherche en éducation, mais l'équilibre reste fragile.

112. Voir le texte de C. Lessard dans ce numéro.

113. O. Piriou, « La sociologie : métier ou profession ? Quand les sociologues prennent position sur l'exercice de la sociologie », *L'Homme et la société*, n° 131, Politique des sciences sociales, 1999, p. 57.

114. P. W. Bélanger, G. Rocher, « Introduction. Éléments d'une sociologie de l'éducation », dans P. W. Bélanger et G. Rocher (dir.), *Éducation et société au Québec. Éléments d'une sociologie de l'éducation*, vol. 1, Montréal, Éditions Hurtubise HMH ltée, édition électronique réalisée par les Classiques des sciences sociales, 1970, p. 5-6 [En ligne: http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher_guy/elements_socio_education/intro_elements.html].