

Actes du colloque

Recherche fondamentale et implication sociale du chercheur : la tour d'ivoire dans la rue

Tenu le vendredi 5 avril 2013, à l'Université de Montréal

Organisé par



**L'Association des cycles supérieurs en sociologie
de l'Université de Montréal**

En collaboration avec



L'Association canadienne des sociologues et anthropologues de
langue française

Le département de sociologie de l'Université de Montréal

Comité organisateur du Colloque de l'ACSSUM de 2011 : Simon de Carufel, Emilie Audy,
Mathieu Bourgault et Gabriel Dufour.

Édition et mise en page : Emilie Audy

Publié par :

L'Association des cycles supérieurs en sociologie de l'Université de Montréal (ACSSUM)

Pavillon Lionel-Groulx

3150, rue Jean-Brillant, local C-5121

Montréal, Québec

H3T 1N8

Télécopieur : 514-343-5277

acssum@umontreal.ca

Dépôt légal, Bibliothèque nationale du Québec

ISSN : 1918-6231

Toute reproduction en partie ou en totalité de ce document est laissée à la discrétion des auteurs.
Pour de plus amples renseignements, veuillez communiquer directement avec les auteurs ou avec
l'Association des cycles supérieurs de sociologie de l'Université de Montréal.

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières	iv
Remerciements	vi
Introduction	1
VIVRE AVEC UN TDA/H: UN SOULAGEMENT?	3
Amélie Robert	
ROMPRE AVEC LES TRADITIONS?: NOUVEAUX REGARD SUR LES «CONVERSIONS RELIGIEUSES»	11
Samuel Blouin	
ENTRE LOGIQUE DISCIPLINAIRE ET INTELLECTUALISME : LES ENJEUX DE LA SOCIOLOGIE PUBLIQUE	21
Julien Landry	
LA SOCIÉTÉ EST DANS LA CLASSE: LE SOL1991 COMME OBSERVATOIRE SOCIAL	31
Michaël Séguin	
Programme officiel du colloque	39

REMERCIEMENTS

Comme toute entreprise intellectuelle, la réalisation du huitième colloque annuel de l'Association des cycles supérieurs en sociologie de l'Université de Montréal (ACSSUM), dont cette publication est la trace et le témoignage, est le résultat d'un travail collectif. Les partenaires sont nombreux et il convient de souligner leur apport respectif.

En premier lieu, nous remercions et félicitons les contributeurs venus de l'Université de Montréal et de l'Université du Québec à Montréal pour avoir partagé avec leurs pairs tantôt le résultat de leurs travaux de recherche, tantôt un retour réflexif sur leur expérience et, bien souvent, les deux à la fois. Tous les efforts déployés par les différents intervenants trouvent leur justification dans ces contributions à la réflexion sociologique. Profitons en pour féliciter Adrien Jouan, candidat au doctorat en sociologie à l'Université de Montréal qui fut le grand gagnant de ce colloque avec sa présentation « Qu'est-ce que « la rue » a à faire de « la tour d'ivoire »? De plus, cette année, le prix de la présentation coup de cœur fut décerné à Étienne Guertin-Tardif qui présenta son projet de mémoire « Religion et prison. Le cas d'un centre de détention du Québec ».

Il faut également remercier chaleureusement le Département de sociologie de l'Université de Montréal pour son soutien intellectuel et matériel, mais surtout pour la disponibilité dont ses membres, tant académiques qu'administratifs, font preuve d'année en année à l'endroit de cette activité et de toutes celles qu'entreprennent les membres de l'ACSSUM. En l'occurrence, il faut souligner l'excellent travail des quatre présidents de panel (Paul Sabourin, Barbara Thériault, Jacques Hamel et Marianne Kempeneers) qui ont su introduire et encadrer les discussions de chaque atelier. Nous devons également remercier les membres du jury, composé de Marianne Yannick Noiseux (professeur adjoint au département de sociologie), Simon de Carufel (candidat au doctorat) et Hervé Boog (étudiant à la maîtrise) pour leur travail exceptionnel. Le colloque bénéficie également du soutien indéfectible de l'Association canadienne des sociologues et anthropologues de langue française (ACSALF), que ce soit pour en faire la promotion auprès de ses membres ou pour publier les actes sur son site.

Cet événement et la publication des actes ne pourraient voir le jour sans la contribution financière du Fonds d'investissement des cycles supérieurs de l'Université de Montréal (FICSUM) octroyée dans le cadre du programme de Subvention aux initiatives étudiantes (SIÉ). En 2013, le FICSUM a incité les regroupements étudiants à mener leurs activités durant le « Mois de la recherche étudiante ». Les fonds octroyés ont permis à plusieurs étudiants de participer à cette activité intellectuelle qui fait la renommée du Département de sociologie de l'Université de Montréal.

Enfin, les remerciements ne seraient pas complets sans souligner le travail bénévole des membres de l'ACSSUM qui, par leurs efforts, ont su intégrer au mieux les apports de chacun et les faire fructifier lors de cet événement annuel. Il faut féliciter à ce

titre le choix d'avoir rassemblé les contributeurs au sein de panels. Ce mode de fonctionnement a permis à ces derniers d'interagir entre eux lors des débats, et non plus seulement avec l'auditoire, améliorant ainsi grandement la qualité des échanges.

L'exécutif de l'ACSSUM

INTRODUCTION

Pour une huitième année consécutive, les étudiants gradués du département de sociologie de l'Université de Montréal ont tenu à perpétuer la tradition. Le colloque étudiant annuel de l'ACSSUM (Association des cycles supérieurs en sociologie de l'Université de Montréal), cette année intitulé « Recherche fondamentale et implication sociale du chercheur : la tour d'ivoire dans la rue », faisait suite à l'édition 2012, qui, en raison du contexte social, avait pris une tournure militante. Quelle est la place du chercheur en contexte de crise sociale? Peut-il être militant? Doit-il demeurer neutre? Ce sont le type de questions qui furent abordées au cours de la journée. Les étudiants ont été invités à s'exprimer sur leurs positions et la position de sociologue tels que Burawoy, Bourdieu et Rocher. Il faut féliciter les participants et leur témoigner notre gratitude, car le résultat constitue une contribution des plus originales à la réflexion sociologique.

La réussite de cette entreprise intellectuelle a rapidement fait de ce colloque étudiant un événement majeur de la vie académique du département de sociologie de notre établissement. Chaque année, il offre aux étudiants des universités environnantes une plateforme leur permettant de diffuser leurs travaux en cours, de recevoir des commentaires constructifs de la part de leurs collègues et professeurs ainsi que de participer à une réflexion globale sur les enjeux contemporains de la sociologie et des sciences sociales. Cette activité favorise le développement de compétences essentielles au sein du milieu académique, alors qu'elle prépare les étudiants aux communications orales, aux critiques constructives et comme vu cette année, au débat!

Vous retrouverez ici réunis quelques textes qui reflètent bien la diversité des thématiques abordées pendant le colloque, alors que les participants se sont prononcés sur la place que devrait occuper le chercheur en temps de crise sociale. Chacun des auteurs a abordé, à sa manière et selon son expérience, ce regard critique envers le rôle du chercheur en sciences sociales. Dans un premier temps, Amélie Robert, une étudiante à la maîtrise en sociologie, présente le trouble de déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité comme construction sociale et utilise les études faites auprès de jeunes concernés afin de remettre en question la légitimité d'un tel diagnostic. Samuel Blouin, également étudiant à la maîtrise en sociologie à l'Université de Montréal, met à l'épreuve le concept de conversions religieuses alors qu'il l'aborde sous l'angle des trajectoires de vie. Il aborde ici les limites du concept et met l'emphase sur le rôle des valeurs dans la conversion. Julien Landry, doctorant en Science, technologie et société à l'Université du Québec à Montréal présente le débat amorcé par Burawoy au début des années 2000 alors qu'il plaide pour une sociologie publique se portant à la défense de la société civile. Landry nous présente la polémique entourant la sociologie publique. Finalement, Michaël Séguin, doctorant en

sociologie à l'Université de Montréal nous utilise son expérience en tant que chargé de cours pour démontrer que la rue et la classe sont fortement liées. Il présente les résultats d'une enquête réalisée en classe concernant le retour aux études.

L'exécutif de l'ACSSUM

VIVRE AVEC UN TDA/H : UN SOULAGEMENT?

Amélie Robert

Étudiante à la maîtrise en sociologie

Université de Montréal

Résumé

Le diagnostic du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) et son traitement par la médication ont été étudiés dans plusieurs recherches de disciplines différentes. Cependant, ce sujet suscite la controverse : alors que certains chercheurs argumentent que le diagnostic est fondé et qu'il aide les gens qui le reçoivent, d'autres dénoncent la construction sociale du trouble. Une partie d'entre eux questionnent également la validité de ce diagnostic ainsi que la légitimité d'utiliser les traitements pharmaceutiques pour contrôler les comportements. Les parents des enfants qui ont eu un diagnostic de TDA/H ont souvent été sollicités pour participer à des études sur le sujet en donnant leur point de vue sur l'expérience de leurs enfants. Comparativement, très peu de recherches s'intéressent aux points de vue des personnes elles-mêmes diagnostiquées lors de leur enfance. Comment ont-elles accueilli un tel diagnostic dans leur vie et quel regard portent-elles sur le traitement qu'on leur a prescrit? À travers une revue de littérature seront exposés les principaux enjeux soulevés par les auteurs et les conclusions qu'ils tirent de l'expérience rapportée des parents. Ce premier survol des écrits scientifiques sur cette question constituera notre point de départ pour nous interroger sur l'expérience des personnes elles-mêmes diagnostiquées et le meilleur moyen d'intégrer leur point de vue dans une recherche sociologique.

Mots clés : Contrôle social de la déviance, enfance, médicalisation, performance scolaire

Introduction

Le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est un sujet qui a été largement traité depuis plusieurs années, mais qui soulève encore de nombreuses interrogations. Mon propre intérêt pour ce sujet trouve sa source dans un pan de mon histoire personnelle : il y a quelques années, l'école primaire que fréquentait mon frère cadet a insisté pour que mes parents fassent diagnostiquer celui-ci pour un TDA/H.

Plusieurs questions ont surgi à ce moment dans mon esprit : combien de familles vivaient la même situation ? Comment l'interprétaient-elles ? Quels impacts ce type de diagnostic avait-il sur elles ? Grâce à la littérature, j'ai pu répondre à la plupart de ces questions, mais une d'entre elles reste à ce jour sans réponses satisfaisantes : comment les personnes elles-mêmes diagnostiquées perçoivent-elles leur diagnostic et son traitement ? C'est cette question qui sous-tend ma recherche de maîtrise. Dans ce texte, je me propose de faire état des principaux écrits qui ont guidé ma réflexion à ce jour et qui ont conduit à cette question de recherche.

Il peut sembler superflu de travailler encore sur un sujet comme le TDA/H étant donné la quantité d'écrits qui lui ont été consacrés jusqu'ici. Je considère néanmoins que tout n'a pas été dit sur le sujet et que certains de ses aspects demandent à être étudiés davantage. Premièrement, le nombre de personnes diagnostiquées et suivant des traitements pharmaceutiques ne cesse d'augmenter. Les chiffres varient selon les études, mais, par exemple, si on prend les résultats publiés par Brault et Lacourse en 2012 à partir des données du *National Longitudinal Survey on Children and Youth*, on note clairement cette tendance à l'augmentation. En effet, entre 2000 et 2007, la prévalence du diagnostic au Canada pour les enfants de trois à neuf ans est passée de 1,7 % à 2,6 %. Pour le même groupe d'âge, la prévalence de l'utilisation de la médication en lien avec le diagnostic est passée de 1,3 % en 1994 à 1,4 % en 2000, mais s'établit à 2,1 % en 2007. Ces augmentations sont liées au phénomène de médicalisation du social, notamment étudié par Conrad. Ce dernier définit la médicalisation comme l'augmentation de la définition des problèmes comme relevant du médical, alors qu'ils étaient considérés autrement autrefois (Conrad, 1992). Concernant l'augmentation de l'utilisation des médicaments comme traitement, Abraham (2010) utilise le terme de « pharmaceuticalization » afin de distinguer cet aspect du concept de médicalisation. En effet, selon cet auteur, il se peut que ces deux phénomènes n'aillent pas toujours de pair, même si c'est souvent le cas.

Deuxièmement, il est important d'étudier davantage le sujet du TDA/H parce que celui-ci prête encore à débats importants. Les positions des auteurs dans ces débats sont très

polarisées et peu nuancées. On peut diviser ces auteurs en deux camps opposés : ceux qui croient que le diagnostic et la médication aident les gens qui les reçoivent et ceux qui croient au contraire que cela leur nuit. Les « pro-diagnostics » sont principalement issus des sciences de la santé et de l'éducation. En résumé, le principal argument de ce camp est que la désignation du problème via une étiquette médicale facilite la reconnaissance du dit problème, permettant ainsi de recevoir de l'aide pour y faire face. Les opposants au diagnostic et/ou à la médication sont, quant à eux, principalement issus des sciences sociales. Ils reprochent principalement aux « pro-diagnostics » de ne pas voir qu'une partie du problème vient de la construction sociale qui en est faite et de cautionner d'emblée un traitement pharmacologique aux effets secondaires potentiellement lourds plutôt que de questionner les causes mêmes du problème. À travers ces débats, l'enjeu de responsabilisation des individus est important. Pour les « pro-diagnostics », la biologie des enfants est désignée comme responsable des problèmes d'hyperactivité et d'inattention associés au TDA/H. Ainsi, l'enfant et ses parents ne peuvent être tenus responsables du problème puisque les individus ne contrôlent pas leur biologie. Les opposants au diagnostic et/ou à la médication sont plutôt de l'avis que pointer la biologie de l'enfant, c'est tout de même mettre la faute sur l'individu à travers ses caractéristiques biologiques. Ce faisant, on oublie encore une fois l'aspect social du problème, ce qui contribue à déresponsabiliser la société pour pointer, au contraire, des caractéristiques intrinsèques aux individus. Les « pro-diagnostics » répondent généralement à leurs opposants en disant que si on ne pointe pas du doigt la biologie de l'enfant, c'est qu'on responsabilise nécessairement ce dernier ainsi que ses parents. (Des exemples d'auteurs « pro-diagnostics » : Kendall *et al.* (2003), Brinkman *et al.* (2009), Dos Reis *et al.* (2009), Mcneal *et al.* (2000), Whitley *et al.* (2008). Des exemples d'auteurs critiques de la médication et/ou diagnostic (lié au TDA/H ou de façon générale) : Doré et Cohen (1997), Brice (2009), Conrad (1976), Abraham (2010), Busfield (2006).)

Alors que ces débats font rage, les parents, quant à eux, sont aux prises avec des enjeux importants en lien avec le TDA/H de leur enfant. Par exemple, la responsabilisation dont parlent plusieurs auteurs est une réalité qui les affecte grandement. Selon Brice (2009), ce

sont surtout les mères qui perçoivent des regards accusateurs à leur égard et qui se culpabilisent. En effet, lorsque leur enfant n'est pas diagnostiqué et qu'il agit « mal », elles se sentent coupables d'avoir « mal » élevé leurs enfants. Tandis que si elles obtiennent un diagnostic et un traitement pharmacologique pour leur enfant, elles se sentent coupables de le « droguer » pour qu'il se comporte bien. Par contre, pour un certain nombre d'entre elles, le diagnostic serait un soulagement, car elles savent enfin ce qui se passe avec leur enfant. Ce soulagement est toutefois de courte durée puisqu'elles apprennent par la suite qu'on ne peut guérir d'un TDA/H. La médication et le diagnostic sont donc des enjeux importants pour les parents. Toutefois, si des parents acceptent le diagnostic ainsi que le traitement pharmacologique, il ne faut pas croire qu'ils le font sans aucune marge de manœuvre ou remise en question. En effet, certains parents donnent des « congés » de médication pendant les fins de semaine ou les vacances scolaires (Barnard et Lajeunesse, 2001). D'autres parents vont même « tester » la médication en la donnant certains jours, mais pas d'autres afin d'éclairer leur décision. Ce phénomène avait été relevé par Brinkman et ses collègues (2009) et cela leur était source d'inquiétudes. En effet, ces chercheurs tentaient de comprendre les processus décisionnels des parents afin de mieux les informer, c'est-à-dire les convaincre de suivre à la lettre les recommandations des professionnels de la santé au sujet de la médication.

Le milieu scolaire mobilise également des enjeux importants autour du TDA/H, notamment parce qu'il est le premier lieu de dépistage du problème. Ce dépistage est lié à des enjeux de contrôle social puisque c'est l'école qui prend le problème en charge lorsque la situation est jugée ingérable (Conrad, 1976). Dans une recherche québécoise exploratoire du milieu des années 1990 (Doré et Cohen, 1997), le rôle de l'école comme instance de dépistage est également relevé. On note en particulier le fait que les enseignants sont ceux qui diagnostiquent et prescrivent la médication aux enfants, les médecins ne faisant qu'officialiser le tout. Les enseignants sont également ceux qui insistent auprès des familles et des médecins afin qu'ils suivent leurs diagnostics. Le recours à la médication par les enseignants serait favorisé par un contexte où ceux-ci sentent une grande pression pour le

contrôle de leur classe alors qu'il existe peu de ressources dans les écoles pour les aider à s'occuper des enfants « à problèmes » (Doré et Cohen, 1997).

Le milieu scolaire est également aux prises avec un contexte qui valorise les performances des acteurs concernés, qu'il s'agisse des élèves, des enseignants ou des établissements scolaires. Chez les élèves, on valorise grandement la réussite scolaire. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que la « réussite scolaire » est elle aussi le fruit d'une construction sociale. Par exemple, l'évaluation des élèves par comparaison aux autres élèves du même âge ainsi que l'idée de compétences acquises selon un parcours linéaire sont assez récentes dans l'histoire de l'école en Occident (Kahn, 2011). De plus, on construit le curriculum scolaire en choisissant quelle matière est plus importante que d'autres, quelles compétences correspondent à quel âge, etc. (Perrenoud, 1992). Du côté des enseignants, Ball (2003) parle de « performativité » pour désigner l'idée du contrôle serré des tâches ainsi que la compétitivité entre collègues que vivent les enseignants. Doré et Cohen (1997) avaient également observé cette pression vécue par les enseignants. Enfin, les établissements scolaires subissent aussi la pression à la performance. Des changements dans les milieux gouvernementaux engendrent une compétition accrue entre établissements scolaires. Par exemple, on observe une tendance où les parents ont une plus grande latitude afin de choisir l'établissement scolaire de leurs enfants, ce qui crée une compétition entre ces établissements pour la clientèle (Maroy, 2005).

Conclusion

En conclusion, les enjeux entourant le TDA/H sont donc variés et touchent plusieurs aspects du social. Cependant, en dépit de toutes les études qui ont été effectuées sur le sujet, il subsiste une lacune importante : on a très peu interrogé les personnes elles-mêmes diagnostiquées avec un TDA/H. C'est cette lacune qui est à l'origine de mon projet de mémoire de maîtrise. Au stade actuel de ma réflexion, je pense interroger des personnes ayant été diagnostiquées pendant l'enfance ou l'adolescence et qui sont maintenant adultes. Avec une approche axée sur le récit de vie, je veux explorer le sens que les personnes ont

donné et donnent au diagnostic et au traitement qu'ils ont reçu. Par exemple, en ressentent-ils un soulagement à l'instar de quelques mères interrogées dans le cadre de certaines études ? Il y a bien sûr différentes façons de recueillir et d'analyser les récits de vie, mais à ce stade-ci je n'ai pas encore identifié celles que je retiendrai. Je suis également en réflexion en ce qui a trait au cadre théorique, car plusieurs approches me semblent pouvoir être bénéfiques et je n'ai pas su encore arrêter mon choix. Par contre, je sais déjà que certains concepts seront incontournables, ne serait-ce, par exemple, que les concepts de médicalisation et d'étiquetage. Un autre sujet de réflexion concerne également les attentes que les gens interrogés pourraient avoir envers moi. Cette réflexion a débuté lors d'un laboratoire de recherche que j'ai effectué sur le même sujet au baccalauréat. Dans ce cadre, j'ai interrogé une personne sur son parcours de diagnostic et de traitement. Suite à l'entrevue, cette personne m'avait confié avoir participé à mon projet dans l'espoir que je devienne éventuellement le porte-voix de ses critiques sur la place publique. J'ai donc commencé à m'interroger sur la légitimité qu'auraient des revendications que je porterais dans l'espace public dans cet esprit et sur ce que je serais prête à faire en lien avec cela. Ce sont donc autant de questions dont je devrai tenir compte dans mes recherches.

Bibliographie

- ABRAHAM, JOHN. 2010. « Pharmaceuticalization of Society in Context: Theoretical, Empirical and Health Dimensions », *Sociology*, vol. 44, n° 4, p. 603-622.
- BALL, STEPHEN J. 2003. « The teacher's soul and the terrors of performativity », *Journal of Education Policy*, vol. 18, n° 2, p. 215-228.
- BARNARD, LOUISE et NANCY LAJEUNESSE. 2001. *Étude sur les stimulants utilisés dans le traitement du trouble de déficit de l'attention/hyperactivité.*, Sillery: Comité de revue sur l'utilisation des médicaments (CRUM), Gouvernement du Québec.
- BRICE, DOLORÈS. 2009. « De la stigmatisation à la biomédicalisation?: analyse critique d'une quête de sens pour des parents ayant un enfant diagnostiqué d'un TDA/H », Mémoire de maîtrise (M.Sc.), École de service social, Université de Montréal.
- BRINKMAN, WILLIAM B. *et al.* 2009. « Parental Angst Making and Revisiting Decisions About Treatment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder », *Pediatrics*, vol. 124, n° 2, p. 580-589.

- BUSFIELD, JOAN. 2006. « Pills, Power, People: Sociological Understandings of the Pharmaceutical Industry », *Sociology*, vol. 40, n° 2, p. 297-314.
- CONRAD, PETER. 1976. *Identifying Hyperactive Children: The Medicalization of Deviant Behavior*, Toronto: Lexington Books.
- CONRAD, PETER. 1992. « Medicalization and Social Control », *Annual Review of Sociology*, vol. 18, p. 209-232.
- DORÉ, CHRISTINE et DAVID COHEN. 1997. « La prescription de stimulants aux enfants "hyperactifs" : une étude pilote des incitatifs et des contraintes pour les parents, les médecins et les enseignants », *Santé mentale au Québec*, vol. 22, n° 1, p. 216-238.
- DOS REIS, SUSAN *et al.* 2009. « The Meaning of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Medication and Parents' Initiation and Continuity of Treatment for Their Child », *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, vol. 19, n° 4, p. 377-383.
- KAHN, SABINE. 2011. « La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 1, p. 54-66.
- KENDALL, JUDY *et al.* 2003. « Children's Accounts of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder », *Advances in Nursing Science*, vol. 26, n° 2, p. 114-130.
- MAROY, CHRISTIAN. 2005. « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? », *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, n° 1, p. 31-55.
- MCNEAL, RODNEY E. *et al.* 2000. « Mothers' and Children's Perceptions of Medication for Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder », *Child Psychiatry and Human Development*, vol. 30, n° 3, p. 173-187.
- PERRENOUD, P. 1992. « La triple fabrication de l'échec scolaire », dans *L'échec à l'école, échec de l'école?*, B. Pierrehumbert (dir.), Lausanne: Delachaux et Niestlé, p. 84-102.
- WHITLEY, JESSICA L. *et al.* 2008. « The Role of Attention-deficit Hyperactivity Disorder in the Self-perceptions of Children with Emotional and Behavioural Difficulties », *McGill Journal of Education*, vol. 43, n° 1, p. 65-80.

ROMPRE AVEC LES TRADITIONS?: NOUVEAUX REGARD SUR LES « CONVERSIONS RELIGIEUSES »

Samuel Blouin

Étudiant à la maîtrise en sociologie

Université de Montréal

Résumé

Cette communication se veut l'occasion d'interroger la notion de « conversion religieuse » qui semble conduire à une impasse pour rendre compte des trajectoires qu'elle cherche à qualifier. Cette catégorie d'analyse, également employée de façon ordinaire, pose trois limites au chercheur. La première est liée à l'absence de consensus sur la définition même de « conversion religieuse » parmi les chercheurs. Ce désaccord s'ajoute à l'incertitude dans son emploi par les acteurs qui, par exemple, sont susceptibles d'être qualifiés de convertis par une institution sans toutefois eux-mêmes se qualifier de la sorte. La deuxième est liée à la définition problématique du « religieux », objet de définitions concurrentes là encore élaborées simultanément par les acteurs et par les chercheurs. La troisième limite est directement liée au contexte actuel dans lequel les « conversions » évoquent souvent une « menace » à l'ordre séculier et sécuritaire. Une fois ces problèmes épistémologiques reconnus, comment est-il possible de travailler en sociologie sur les « conversions religieuses » d'une façon qui soit à la fois plus neutre et plus convaincante ? Pour développer un regard innovateur sur cette question, nous proposerons dans un premier temps un rapide survol des perspectives de recherche qui s'y sont intéressées (historique, psychologique, autour du concept de « marché religieux » ou encore comme une rupture biographique). Après avoir identifié les limites de ces approches, nous inviterons dans un second temps à considérer ce que les concepts de « représentations de valeurs » et de « publics de valeurs » permettent d'envisager pour affiner l'observation de ce phénomène. Ces réflexions se veulent simplement des tentatives d'élaborer de premiers outils pour orienter notre regard afin d'appréhender différemment les « conversions religieuses » comme des « trajectoires traversant des configurations de valeurs ».

Mots clés : Conversions religieuses ; trajectoires; valeurs; religion

Introduction

Ce colloque m'offre l'occasion de vous présenter mon projet de mémoire qui porte sur l'élaboration d'un concept de « conversions » conçues comme « changements de rapport aux valeurs », prenant ainsi le contrepoint des travaux sur les « conversions dites religieuses ». Au cours de cette présentation, j'aurai l'occasion d'expliquer pourquoi

j'utilise cette dernière notion avec prudence. Dans un premier temps, j'exposerai trois limites de la notion de « conversion religieuse » qui, selon moi, se doivent d'être examinées avant toute étude de ce phénomène. Dans un second temps, je souhaite vous entretenir des questions qui me préoccupent et des réponses que je cherche à proposer pour un nouveau regard sur les conversions. Vous aurez bien entendu compris que cette présentation ne rend pas compte de résultats de recherche, mais bien d'une démarche théorique impliquant la construction alternative d'un objet déjà très étudié par les sciences sociales.

1. Des limites de la notion de « conversion religieuse »

Avant toute chose, il convient de relever les limites de la notion de « conversion religieuse » quand il s'agit d'appréhender sociologiquement les trajectoires qu'elle cherche à qualifier. Je souhaite d'abord montrer que cette notion, employée de façon ordinaire par les acteurs eux-mêmes, conduit à des impasses théoriques lorsqu'elle est employée en sociologie. Il y a donc nécessité de développer un nouveau vocabulaire conceptuel pour asseoir ce qu'on pourrait appeler une sociologie des conversions. Je perçois trois limites à l'emploi de la notion de « conversion religieuse ».

Première limite : qu'est-ce qu'une conversion religieuse ?

La première limite est liée à l'absence de consensus sur la définition même de « conversion religieuse » parmi les chercheurs. En effet, un simple survol de la littérature sur cette question suffit à révéler l'absence d'entente sur une définition théorique de la conversion religieuse, à l'exception peut-être de ce qui constitue son plus petit dénominateur commun, à savoir un changement d'état (Mossière, 2007 : 9). Mais qu'a-t-on vraiment dit une fois cet aspect constaté ? D'un côté, certains auteurs, comme Heirich (1977), suggèrent que la conversion religieuse transforme l'identité profonde du converti et modifie sa façon de se rapporter au monde. Cette idée est très proche de celle d'une rupture dans la trajectoire biographique (Travisano et *al.*, 1970) ou d'un changement de paradigme (Austin-Broos, 2003). Or, les individus ne sont-ils vraiment *que* religieux ? Est-ce vraiment l'entièreté de l'être social qui est transformé par la conversion religieuse ? Et, si oui, est-ce vrai dans la

totalité des cas ? Ces travaux, certains déjà datés, ne proposent pas de réponse à ces questions. Pour d'autres chercheurs, la conversion religieuse est envisagée davantage comme un changement progressif et multiple des croyances et des pratiques religieuses (Greil, Rudy, 1984). D'autres auteurs encore, comme Robinson et Clarke (2003), vont plutôt soutenir que la notion de conversion doit être réservée au christianisme et à l'islam. On peut alors se demander comment qualifier une sortie de ces religions. Le processus inverse peut-il être qualifié de conversion ? Quant au psychologue Lewis R. Rambo (1993), il revient à la charge sur la question de la définition de la conversion. D'emblée, il suggère de parler de « *converting* » plutôt que de « conversion », le verbe étant déjà plus à même de rendre compte du caractère processuel de ce phénomène (Rambo, 2010 : 438). L'auteur en donne la définition, simple, suivante : « *conversion is what a group says it is* » (Rambo, 1993 : 7). Une question vient cependant immédiatement à l'esprit : que faire si les individus et le groupe n'ont pas la même définition ? Il est en effet envisageable qu'un individu soit qualifié de converti par sa famille ou par une institution religieuse parce qu'il aurait pris part à certains rites, alors que la personne elle-même ne se qualifierait pas encore comme convertie à cette étape de son cheminement.

Face à ces débats de définitions, que reste-t-il de l'objet « conversion religieuse » ? Y a-t-il possibilité de trouver un concept qui serait plus convaincant pour rendre compte des trajectoires qu'il cherche à qualifier et qui éviterait certains travers associés à la notion de conversion religieuse ? Plus récemment, le sociologue Loïc Le Pape (2009) s'y est essayé en proposant d'appréhender les conversions religieuses comme des bifurcations dans les trajectoires, un concept qui a le mérite de laisser ouverte la question de la définition de la religion et du changement d'identité « religieuse », même s'il ne le mobilise pas vraiment à cet effet. Cela m'amène à la deuxième limite de la notion de « conversion religieuse ».

Deuxième limite : les conversions sont-elles religieuses ?

Dans l'expression « conversion religieuse », outre le terme de conversion, on retrouve le qualificatif « religieuse ». Employer cet adjectif suppose donc que l'on sait ce que recouvre

la religion, alors même qu'elle est l'objet de définitions concurrentes élaborées simultanément par les acteurs et par les chercheurs. Or, il se trouve que la question de la définition de la religion continue de poser problème en sciences sociales, tout en étant peu problématisée. Que faire des cas où religion et nouvelles spiritualités se côtoient, ou encore des cas où religion et politique vont de pair ? Que distingue une spiritualité d'une religion ? Quelle est la frontière entre les domaines du religieux et du politique ? Il semble toujours possible de trouver des cas ambigus pour lesquels une définition de la religion ne siérait pas.

Aux fins de mes travaux visant à développer un nouveau regard sur les « conversions », chercher la définition de la religion n'est pas nécessaire dans la mesure où la fixer tend à couper l'étude des conversions de la sociologie générale pour l'isoler comme un phénomène singulier, alors que plusieurs indices laissent penser que ces trajectoires ne sont pas *proprement et irréductiblement* religieuses. Mon choix théorique consiste plutôt à ne pas poser d'emblée un domaine du religieux ni encore d'arriver avec une réponse à cette question. Toutefois, la conversion représente selon moi un phénomène par excellence pour interroger la frontière de la religion, mais c'est un autre sujet. Cette question sera donc laissée ouverte dans le cadre de mon mémoire pour plutôt me concentrer sur mon objectif qui est de conceptualiser ces trajectoires qualifiées de conversions.

Troisième limite : menaçantes, les conversions religieuses ?

La troisième limite est directement liée au contexte présent dans lequel les « conversions religieuses » évoquent souvent une « menace » à l'ordre séculier et sécuritaire dans l'imaginaire social (Taylor, 2007). À l'heure actuelle, l'idée selon laquelle les convertis seraient « les pires » parmi les croyants est répandue en Europe, mais cette tendance se fait de plus en plus sentir dans les médias de ce côté-ci de l'Atlantique. Par exemple, il n'est pas rare de voir les conversions directement associées au fanatisme, à la radicalisation, voire au terrorisme. Le mois dernier, le journal *La Presse*, dans un article intitulé « Terrorisme international *made in Canada* », liait explicitement radicalisation et

conversion (De Pierrebourg, 2013). Cette panique morale autour des convertis n'est pas étrangère à une association souvent étroite entre religion et nation, donc nationalisme. Contrairement aux groupes ethnicisés, les convertis peuvent plus facilement être dépeints comme traîtres ou envahisseurs dans la mesure où, *a priori*, quiconque peut changer de religion, « changer de camp ». On associe ainsi la religion majoritaire à la culture nationale comme s'il n'y avait jamais eu d'États pluri-religieux ou plurinationaux, faisant ainsi fi de la déconnexion de la culture et de la religion, résultat de la sécularisation (Roy, 2008).

Cette anxiété et cette panique morale entourant la conversion religieuse viennent charger normativement le concept de conversion. Cette charge normative et les passages non problématisés du langage des acteurs au champ savant la rendent difficile à manipuler pour les sociologues. Développer une conceptualisation alternative apparaît nécessaire afin d'échapper à une théorisation qui s'imprènerait de ces travers et à une réception des travaux qui pourrait être problématique politiquement. Néanmoins, ces associations ont pour « avantage » de souligner des effets du contexte national sur les représentations des conversions.

Devant de tels problèmes épistémologiques auxquels les études sur les conversions peinent à échapper, je propose de ne pas prendre pour point de départ les travaux sur les conversions religieuses pour plutôt initier une réflexion théorique sur d'autres bases.

2. Vers un nouveau regard ?

Dans cette seconde partie de mon exposé, je souhaite poser les jalons d'une conceptualisation alternative de la conversion – notez que je n'emploie pas le qualificatif « religieuse ». Une fois prises en compte les trois limites présentées dans la section précédente, je propose d'élargir l'objet « conversions religieuses » à l'étude de « changements de rapport aux valeurs ». Mon projet de recherche prend ainsi appui sur les deux questions suivantes : (1) Comment, dans la trajectoire d'un individu, se déroule le passage à une autre configuration de valeurs (une dite « conversion ») ? ; (2) Comment une « conversion » remet-elle en question le regard posé sur les valeurs d'autrui et sur les

valeurs publiques (dites « communes ») ? Ces questions s'inspirent de deux champs théoriques : la sociologie des valeurs et la sociologie des publics. Comme je l'ai laissé entendre dans la première partie, la sociologie des religions présente de nombreuses limites sur lesquelles je n'ai pas le temps de m'arrêter ici. C'est pourquoi il me faut explorer plus largement.

Les concepts, provisoires à ce stade de ma recherche, de « représentations de valeurs » et de « publics de valeurs » permettent à mon sens d'affiner l'observation des « changements de rapport aux valeurs ». La sociologie des valeurs m'est d'abord apparu comme une source de littérature pertinente afin d'appréhender un spectre plus large de changements de rapport aux valeurs ne se limitant pas aux « conversions dites religieuses ». Or, j'ai été déçu de constater que les travaux récents en sociologie des valeurs demeurent empreints d'un culturalisme sommaire et d'une conception désincarnée des valeurs, comme si elles évoluaient indépendamment des individus les « portant ». C'est finalement du côté d'une sociologie des valeurs, que je qualifierais de pragmatique, que j'ai trouvé les ressorts conceptuels les plus susceptibles d'accompagner ma démarche de connaissance. À partir d'une relecture des travaux du philosophe pragmatique William James, je souhaite développer une approche qui appréhende les valeurs en situation du point de vue des acteurs qui les « portent », s'y rapportent et en font sens.

Une fois conçue comme ancrée dans l'expérience, la construction du rapport aux valeurs dans la biographie des individus soulève des questions quant aux conditions de possibilité concrètes de la reconnaissance des valeurs d'autrui et des valeurs publiques. Une sociologie des publics, inspirée par John Dewey, permet de rendre compte du caractère problématique, mouvant, concurrent des valeurs et de leurs représentations pour une pluralité de publics. Dit autrement, les individus ont des représentations des valeurs et ils constituent des « publics » de ces valeurs. Un individu est d'ailleurs susceptible d'adhérer à plusieurs publics qui peuvent porter sur différentes valeurs, voire sur des valeurs contradictoires, mais faisant sens dans certains contextes ou à un certain moment de sa trajectoire. En effet, les valeurs n'existent pas que comme objets d'attention publique; elles sont également

« portées », vécues et véhiculées par des individus. Considérant cela, les individus peuvent connaître des malaises face à d'autres valeurs ou représentations de valeurs, ce qui peut alors constituer pour eux des épreuves. Celles-ci mettent alors en jeu la reconnaissance des valeurs d'autrui, dans le cas d'une épreuve en situation de co-présence, ou des valeurs publiques dans des situations où l'individu n'est pas nécessairement directement concerné. À l'aune de ses propres valeurs, comment un individu peut-il reconnaître les valeurs d'autrui et les valeurs publiques ? Voilà une question qui guidera mon examen de cas d'une variété de changements de rapports aux valeurs.

Une telle approche me semble présenter plusieurs avantages pour l'étude des conversions :

a) Elle ouvre la voie à l'analyse d'autres types de changements de rapport aux valeurs que religieux, par exemple les engagements militants et partisans, ce qui permet de contourner le problème de la frontière du religieux;

b) Elle permet d'envisager les conversions à l'interface d'enjeux publics et d'épreuves individuelles en les appréhendant comme un changement d'appartenance à un « public de valeurs ». Cette façon de conceptualiser les conversions permet de les envisager comme un enjeu de reconnaissance des valeurs d'autrui *et* des valeurs publiques. De plus, le concept de public permet de penser autant les conversions individuelles, en ce que les individus sont interpellés par les valeurs constituant un autre public, que les conversions au niveau collectif, en ce qu'un public peut définir différemment les valeurs qu'ils portent ou adhérer à de nouvelles.

c) Cette approche évite par ailleurs d'essentialiser les individus en admettant qu'ils puissent adhérer à plusieurs publics pouvant porter sur différentes valeurs, voire sur des valeurs en apparence contradictoires. Une sociologie pragmatique des valeurs prenant en considération les situations dans lesquelles se trouvent les individus et les configurations de valeurs traversées m'évitent d'avoir recours aux théories dominantes qui postulent soit un changement complet, voire radical, de l'identité profonde, soit un changement progressif.

Dans cette perspective, il devient alors possible d'étudier les conversions en ce qu'elles interrogent les conditions de possibilité de la reconnaissance des valeurs d'autrui et des

valeurs publiques à l'aune des valeurs qu'un individu aura développées au cours de sa trajectoire, sa socialisation et ses expériences.

En conclusion

Prendre conscience des limites que posent les approches dominantes sur les conversions religieuses, très centrées sur l'individu, voire psychologisantes, représente un premier pas pour le développement d'un nouveau regard sur le phénomène des « conversions ». Quitter le registre des « conversions religieuses » pour se pencher plus largement sur un ensemble diversifié de changements de rapport aux valeurs ouvre la voie à un réexamen de cas concrets, sans référence aux « modèles » de conversions religieuses. Une sociologie pragmatique des valeurs apparaît plus apte à saisir les articulations entre les changements de rapport aux valeurs aux niveaux individuel et collectif, tout en évitant de plaquer sur des trajectoires individuelles des définitions de processus linéaires de conversions.

Bibliographie

- AUSTIN-BROOS, Diane (2003). « The Anthropology of Conversion: an Introduction », dans A. Buckser et S. D. Glazier (dir.), *The Anthropology of Religious Conversion*, Lanham, Md., Rowman and Littlefield, p. 1-14.
- GREIL, Arthur L. et David R. RUDY (1984). « What Have we Learned from Process Models of Conversion? An Examination of Ten Case Studies », *Sociological Focus*, vol. 17, n° 4, p. 305-323.
- HEIRICH, Max (1977). « Change of Heart: A Test of Some Widely Held Theories About Religious Conversion », *American Journal of Sociology*, vol. 83, n° 3, p. 653-680.
- LE PAPE, Loïc (2009). « "Tout change, mais rien ne change". Les conversions religieuses sont-elles des bifurcations ? », dans Michel Grossetti et al. (dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, p. 212-223.
- MOSSIÈRE, Géraldine (2007). *La Conversion Religieuse : Approches Épistémologiques et Polysémie d'un Concept*, Document de recherche, Groupe de Recherche Diversité Urbaine, Montréal.

- PIERREBOURG, Fabrice de (2013). « Terrorisme international *made in Canada* », *La Presse*, mis à jour le 10 février 2013, <<http://www.lapresse.ca/actualites/national/201302/09/01-4620027-terrorisme-international-made-in-canada.php>>, consulté le 15 mars 2013.
- RAMBO, Lewis R. (2010). « Conversion Studies, Pastoral Counseling, and Cultural Studies: Engaging and Embracing a New Paradigm », *Pastoral Psychology*, vol. 59, n° 4, p. 433-445.
- (1993). *Understanding religious conversion*, New Haven, Yale University Press.
- ROBINSON, Rowena et Sathianathan CLARKE (2003). *Religious Conversion in India: Modes, Motivations, and Meanings*, New Delhi, Oxford University Press.
- ROY, Olivier. *La Sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture*, Paris, Seuil 2008.
- TAYLOR, Charles (2007). *A Secular Age*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press.
- TRAVISANO, Richard V. (1970). « Alternation and Conversion as Qualitatively Different Transformations », dans G. P. Stone et H. A. Faberman (dir.), *Social Psychology Through Symbolic Interaction*, Waltham, MA, Xerox College Publishing, p. 594-606.

ENTRE LOGIQUE DISCIPLINAIRE ET INTELLECTUALISME : LES ENJEUX DE LA SOCIOLOGIE PUBLIQUE

Julien Landry

Candidat au doctorat en Science, technologie et société
Université du Québec à Montréal

Résumé

En 2004, Micheal Burawoy, alors président de la American Sociological Association, lance un appel pour renflammer l'esprit « partisan » de la sociologie, invitant ses pairs à mobiliser la discipline pour défendre la « société civile » contre le « despotisme étatique » et la « tyrannie des marchés ». Ce faisant, Burawoy propose de réorganiser la discipline autour d'une division du travail sociologique qui confère une place de choix à une sociologie dite « publique ». Celle-ci, en tissant des liens de collaboration avec divers groupes de citoyens, chercherait à insuffler les débats sociétaux d'une conscience sociologique et contribuerait, de fait, à la réorientation des fins sociétales. Intitulé « For public sociology », son discours présidentiel se posa ainsi comme un plaidoyer pour développer la sociologie publique et assurer son institutionnalisation.

Le débat qui en suivit fut parfois virulent, confrontant les allégeances professionnelles, les postures épistémologiques et les projets disciplinaires. En fait, s'il envisage une division harmonieuse du travail entre différentes formes sociologiques, Burawoy lui-même conçoit la discipline comme un champ de pouvoir dans lequel la sociologie publique doit lutter pour son statut. Ironiquement, c'est en identifiant ce champ qu'il se pose directement comme acteur dans celui-ci. À cet égard, le débat sur la sociologie publique trahit des rivalités qui structurent des oppositions quant à la définition des « règles du jeu » propres au champ disciplinaire.

En m'appuyant sur les conclusions de mon mémoire de maîtrise portant sur cette polémique, je propose une analyse cherchant à situer la nature de ces enjeux en fonction d'une description de l'organisation sociale de l'espace académique. Je mobiliserai à cet égard la théorie du champ scientifique de Pierre Bourdieu pour montrer comment l'orientation des projets de connaissance disciplinaire est indissociable de la compétition pour les ressources matérielles et symboliques du monde académique.

Mots clés : sociologie publique, Burawoy, Bourdieu, orientation de la recherche

Introduction

Le titre du colloque des cycles supérieurs de sociologie de 2013, *Recherche fondamentale et implication sociale du chercheur : la tour d'ivoire dans la rue?*, incorpore non seulement un thème polémique, mais aussi une lutte dont le débat même en constitue l'un des terrains. La question que pose ce titre souligne en fait un enjeu qui concerne la définition légitime du savoir sociologique, sa forme, son usage et son rôle. Cet enjeu s'illustre clairement dans le débat sur la sociologie publique instiguée par Michael Burawoy aux États-Unis. En effet, cette controverse relative à la définition du projet disciplinaire de la sociologie mobilise des interprétations rivales de ce que constitue la production de connaissances dans cette discipline. L'espace d'interaction à l'intérieur duquel se matérialise cette lutte pour définir la sociologie est la discipline sociologique comme champ social.

Le discours présidentiel de Micheal Burawoy (2005 b) au congrès annuel de l'*ASA* en 2004 est intitulé *for public sociology* et s'inscrit comme pièce de référence dans un débat volumineux où se confrontent les allégeances professionnelles, les postures épistémologiques et les projets disciplinaires. Burawoy lui-même y posera plusieurs contributions (Burawoy 2004; 2005a; 2005 b; 2005c; 2005d; 2005e; 2007; 2009; Burawoy et coll. 2004). Pour lui, ce débat est symptomatique de la structure de la sociologie comme champ de pouvoir. Or, si les écrits de Burawoy identifient bien certaines des tensions qui caractérisent le champ de la discipline sociologique, la subordination de ses catégories aux objectifs de son programme impose des limites à l'objectivation des enjeux soulevés par le débat (voir McLaughlin et col. 2005; McLaughlin et Turcotte 2007).

Dans cet essai, je réitère la question à savoir quelle est la nature des enjeux relatifs à cette controverse et comment ceux-ci s'inscrivent dans l'organisation sociale du champ disciplinaire. J'analyse le débat sur la sociologie publique comme relevant d'un enjeu au croisement de trois champs (Bourdieu 1975). Ceux-ci sont, 1) le champ scientifique (ou disciplinaire), 2) le champ institutionnel (ou universitaire) et 3) le champ sociétal (en fait composé d'un ensemble de champs extra-académiques indépendants) (Fournier 1985; Gingras 1991; Gingras et Gemme 2006; Warren 2009). J'explique cette controverse par les

tensions qui naissent au sein de deux luttes spécifiques. La première s'inscrit dans la dynamique propre du champ disciplinaire et porte sur la définition des formes de connaissance légitimes. La deuxième se situe dans le champ institutionnel et a comme enjeu de sécuriser un soutien matériel et des instances de reproduction pour des pratiques spécifiques. Ces deux luttes concernent l'extension de pratiques académiques vers d'autres champs sociaux.

1. La lutte au sein du champ scientifique (ou disciplinaire)

Président de l'*American Sociological Association (ASA)* en 2004, Burawoy lance un appel pour développer le volet public de la discipline sociologique afin d'extraire ses savoirs des confins de l'académie pour les mobiliser dans l'optique de transformer la société et de protéger la société civile de l'État et des marchés. Cependant, Burawoy est prudent de ne pas adopter une position rigidement opposée à la « tour d'ivoire ». Il s'arme au contraire d'une analyse typologique de la discipline et y projette une division du travail entre les sociologies dites professionnelle, appliquée, publique et critique. La distribution des positions dans le débat qui suivra mène Burawoy (2007) à soupçonner une alliance structurelle entre la sociologie positiviste et appliquée d'un bord et la sociologie critique et publique de l'autre. La controverse sur la sociologie publique trahit en effet le caractère fragmenté de la discipline et fait rapidement émerger des références aux schismes entre les « deux cultures » qu'annonçait C. P. Snow en 1959 (Boyns et Fletcher 2005). Or, nous pouvons retrouver jusqu'à trois groupes d'interlocuteurs dans ce débat, ce qui laisse croire que la rupture n'est pas si catégorique. Ceux-ci se distinguent par leur position à l'égard des formes légitimes de connaissances sociologiques.

Le cœur des arguments venant de l'aile « positiviste » de la discipline relève de leur volonté de tendre vers une rigueur méthodologique et empirique que rendrait impossible une sociologie publique engagée. Selon eux, la neutralité axiologique et l'articulation d'un savoir cohésif (et donc coercitif) autonome sont essentielles pour courir la chance de faire avancer le statut de la sociologie aux yeux des usagers et des décideurs politiques (Nielsen

2004; Tittle 2004; Brint 2005; Boyns et Fletcher 2005; Turner 2005; Massey 2007; Smith-Lovin 2007; Stinchcombe 2007; Goldberg et Van Den Berg 2009).

Du côté des sociologues « critiques », la vision de Burawoy sera généralement prisée. Ceci est d'autant plus le cas pour ceux qui favorisent les stratégies de collaborations actives, engagées et « bottom-up » qu'il défend (Katz-Fishman et Scott 2005). La sociologie publique, selon ses défenseurs, peut elle aussi être robuste et produire des contributions empiriques et théoriques (Acker 2005; Ghamari-Tabrizi 2005; Hays 2007). Cependant, ils cautionnent généralement une sociologie publique d'orientation critique, voire dissidente, qui vient en aide aux publics les plus marginalisés et reste consciente des positions sociales que pourraient trahir les connaissances produites (Acker 2005; Brewer 2005; Piven 2007). Cette insistance sur les rapports de domination mène également à quelques réserves à l'égard de l'institutionnalisation de la sociologie publique dans la mesure où celle-ci pourrait rendre plus explicites les hiérarchies disciplinaires (Collins 2007; Ghamari-Tabrizi 2005; Glenn 2007; Hays 2007).

D'autres interlocuteurs sont plus nuancés et ne sont pas aussi faciles à catégoriser comme « positiviste » ou « critique ». Ceux-ci vont interpréter la division du travail qu'avance Burawoy comme une fragmentation du rôle du sociologue (Abbott 2007; Ericson 2005; Wallerstein 2007) ou souligner ses multiples tâches et postures afin d'affirmer l'unité entre les pratiques d'engagement public et les activités de recherche académique (Abbott 2007; Tourraine 2007; Wilson 2007). Certains exprimeront un désaccord quant au portrait caricatural que trace Burawoy de l'État, des marchés et de la société civile (Brady 2004; Braithwaite 2005; Calhoun 2005; Hall 2005; Patterson 2007). D'autres proposeront des objectifs différents et des stratégies complémentaires pour la sociologie publique (Beck 2005; Brady 2004; Kalleberg 2005; Scott 2005) ou s'interrogeront sur les conditions de son développement (Sprague et Laube 2009; Stacey 2007). Enfin, certains discuteront de différentes façons de concevoir l'intellectualisme (Helmes-Hayes 2009; Mesny 2009).

La structuration du débat sur la sociologie publique est visiblement symptomatique d'une fragmentation épistémique, politique et thématique. Comme le souligne Davies (2009), la sociologie du courant dominant et la sociologie critique se sont déplacées lors des dernières décennies vers des positions mutuellement exclusives. Cependant, comme en témoigne la pluralité des postures plus nuancées il ne convient pas d'en conclure que la discipline est scindée entre critiques et positivistes. Les tensions que souligne la constitution de ces pôles sont réelles, mais l'influence qu'elles ont sur les paramètres de la controverse n'est pas typologique. La structuration de celle-ci s'interprète plutôt à la lumière des mécanismes institutionnels de différenciation discursive qui dessinent la topographie de la discipline comme champ social.

Le champ scientifique et, par extension, les champs disciplinaires structurent une forme de compétition qui est toujours à la fois sociale et scientifique. Les « coups » effectués pour avancer une thèse, formuler un contre-argument, défendre une méthode ou faire avancer un domaine s'assimilent aux mécanismes par lesquels s'acquièrent l'ensemble des ressources matérielles et symbolique du monde académique (Bourdieu 1975). Le caractère innovant d'un discours permet de justifier celui-ci en lui conférant le statut de contribution. Cependant, cette originalité est limitée, voire contrôlée, car celle-ci se doit d'être reconnue comme valide et intéressante par d'autres : « *Task outcomes have to fit with the aims and skills of others if they are to be highly regarded* » (Whitley 2000).

En d'autres mots, la formation, l'embauche, la publication et le « gate keeping » pour les instances subventionnaires incorporent des mécanismes de contrôle par lesquels la discipline constitue son pouvoir de *discipliner* (Leclerc 1989). Cependant, ces mêmes mécanismes constituent les moyens par lesquels différentes définitions du savoir légitime se reproduisent et se confrontent au sein de l'académie. Le débat sur la sociologie publique est symptomatique de la fragmentation de la discipline, car ses instances les plus virulentes

mettent en scène des positions représentatives d'espace autonome de contribution et de contrôle. Cette lutte incorpore à cet égard une lutte interne au champ disciplinaire pour la définition du mode de connaissance de la sociologie et *ipso facto* pour la définition de sa forme d'application.

2. La lutte au sein du champ institutionnel (ou universitaire)

La notion générale de « champ intellectuel » comme unité d'organisation de la production du savoir se manifeste à partir du XIXe siècle principalement sous la forme plus étroite de discipline universitaire. Cette innovation institutionnelle assure en fait la constitution de réseaux de chercheurs, la matérialisation de lieux d'embauches et l'entretien de programmes de formation (Whitley 2000). L'institutionnalisation de la recherche dans les universités implique à cet égard la colonisation du « champ universitaire » par le « champ scientifique » (Gingras 1991; Gingras et Gemme 2006).

La distinction entre ces deux espaces est cruciale pour notre argument. Si le débat au sein des revues de sociologie constitue une lutte au sein du champ scientifique (ou disciplinaire) pour la définition légitime du savoir sociologique, le rapport produit par l'*American Sociological Association Task Force on Institutionalizing Public Sociologies* se conçoit comme une tentative de transposer l'enjeu dans le champ universitaire (ou institutionnel). Ce groupe était composé de vingt membres, dont dix-huit professeurs d'université ou de collègue et deux membres du personnel de l'*American Sociological Association*. Leur rapport, produit et soumis en 2005, élabore dix-sept recommandations dont l'objectif explicite est l'institutionnalisation de la sociologie publique et l'amélioration de son statut au sein de la discipline. Ce rapport incorpore à cet égard une tentative de redéfinir les règles du jeu du champ institutionnel.

Les recommandations produites par le rapport peuvent être classées selon deux stratégies. Il s'agit en premier lieu de consolider le statut de la sociologie publique et d'institutionnaliser ses mécanismes de reproduction au sein de l'université. À cet égard, les auteurs

recommandent de reformuler les critères et les procédures d'évaluation pour la permanence et la promotion afin de reconnaître les activités de sociologues publics, de construire des cours et des séminaires pour former de futurs sociologues publics et de construire un guide de carrière pour les étudiants et les jeunes chercheurs intéressés par cette forme de sociologie. En deuxième lieu, les auteurs du rapport vont prôner la mise en place de systèmes de soutien pour développer et entretenir les activités de la sociologie publique. Ils vont, entre autres, recommander que l'on identifie des sources potentielles de financements, que l'on fonde des lieux de publication et que l'on institutionnalise des interfaces de diffusion et de collaboration publique.

Conclusion

Le débat sur la sociologie publique et les réactions violentes qu'il a parfois provoquées doivent être compris à lumière du fait que « la définition de l'enjeu de la lutte scientifique fait partie des enjeux de la lutte scientifique » (Bourdieu 1975 : 96). Les recommandations du rapport portant sur l'institutionnalisation de la sociologie publique dans les départements relèvent à cet égard d'un coup dans le champ universitaire. En effet, il s'agit sans ambiguïté d'un effort de sécuriser une place pour les sociologues publiques et leurs pratiques. Cependant, l'inscription de la polémique avant tout dans l'espace disciplinaire (par l'entremise des débats dans les revues) nous montre que l'imbrication du champ universitaire et du champ scientifique est telle qu'un coup effectué dans le premier se répercute également dans le second et inversement.

Nous pouvons donc comprendre ce débat à la lumière d'une tripartition de la discipline, c'est-à-dire d'une compréhension de celle-ci comme située à l'interface du champ disciplinaire, du champ institutionnel et des champs sociétaux (Fournier 1985; Gingras 1991; Gingras et Gemme 2006; Warren 2009). Ce croisement de trois champs se répercute ainsi dans le débat sur la sociologie publique. Celui-ci est premièrement une lutte institutionnelle pour délimiter les politiques de reconnaissances relatives à la production pour pairs et la production pour non-pairs. Cependant, il incorpore également une lutte

interne au champ disciplinaire pour la définition du mode de connaissance légitime de la sociologie. Enfin, il est symptomatique d'une tentative pour développer un volet appliqué dans une discipline fragmentée où différents rapports aux divers champs extra-académiques peuvent se dessiner.

Bibliographie

- Abbott, A. (2007). « For Humanist Sociology » (P. 195-209) dans *Public sociology : fifteen eminent sociologists debate politics and the profession in the twenty-first century*, éd. Clawson C., Zussman R., J. Misra, N. Gerstel, R. Stokes, D. L. Anderton, et M Burawoy. Berkeley, Los Angeles, London : University of California Press.
- Acker, J. (2005). « Comments on Burawoy on public sociology » *Critical Sociology* 31(3) : 327-332.
- Beck, U. (2005). «How not to become a museum piece » *The British Journal of Sociology* 56(3) : 335-343.
- Bourdieu, P. (1975). « La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison » *Sociologie et sociétés* 7(1) : 91-118.
- Boyns, D., et J. Fletcher. (2005). « Reflections on Public Sociology : Public Relations, Disciplinary Identity, and the Strong Program in Professional Sociology » *The American Sociologist* 36(3) : 5-26.
- Brady, D. (2004). « Why Public Sociology May Fail » *Social Forces* 82(4) : 1629-1638.
- Braithwaite, J. (2005). « For public social science » *The British Journal of Sociology* 56(3) : 345-353.
- Brewer, R.M. (2005). « Response to Michael Burawoy's Commentary : The Critical Turn to Public Sociology » *Critical Sociology* 31(3) : 353-359.
- Brint, S. (2005). « Guide for the Perplexed : On Michael Burawoy's "Public Sociology" » *The American Sociologist* 36(3) : 46-65.
- Burawoy, M. (2004). « Public Sociologies : Contradictions, Dilemmas, and Possibilities » *Social Forces* 82(4) : 1603-1618.
- Burawoy, M. (2005a). « The critical turn to public sociology » *Critical Sociology* 31(3) : 313-326.
- Burawoy, M. (2005b). « For public sociology » *American Sociological Review* 70(1) : 4-28.
- Burawoy, M. (2005c). « Rejoinder : Toward a critical public sociology » *Critical Sociology* 31(3) : 379-390.
- Burawoy, M. (2005d). « Response : Public sociology : populist fad or path to renewal? » *The British Journal of Sociology* 56(3) : 417-32.
- Burawoy, M. (2005e). « Third-wave sociology and the end of pure science » *The American Sociologist* 36(3) : 152-165.
- Burawoy, M. (2007). « The Field of Sociology » *Public sociology : fifteen eminent sociologists debate politics and the profession in the twenty-first century* : 241-258.
- Burawoy, M. (2009). « Disciplinary Mosaic : The Case of Canadian Sociology » *Canadian Journal of Sociology-Cahiers Canadiens De Sociologie* 34(3) : 869-886.
- Burawoy, M., W. Gamson, C. Ryan, S. Pfohl, D. Vaughan, C. Derber, et J. Schor. (2004). « Public Sociologies : A Symposium from Boston College » *Social Problems* 51(1) : 103-130.
- Calhoun, C. (2005). « The promise of public sociology » *The British Journal of Sociology* 56(3) : 355-363.

- Collins, P. H. (2007). « Going Public : Doing the Sociology That Had No Name » (P. 101-13) dans *Public sociology : fifteen eminent sociologists debate politics and the profession in the twenty-first century*, éd. Clawson C., Zussman R., J. Misra, N. Gerstel, R. Stokes, D. L. Anderton, et M Burawoy. Berkeley, Los Angeles, London : University of California Press.
- Davies, S. (2009). « Drifting Apart? The Institutional Dynamics Awaiting Public Sociology in Canada » *Canadian Journal of Sociology-Cahiers Canadiens De Sociologie* 34(3) : 623-654.
- Ericson, R. (2005). « Publicizing sociology » *The British Journal of Sociology* 56(3) : 365-372.
- Fournier, M. (1985). « La sociologie dans tous ses états » *Recherches sociographiques* 26(3) : 417-443.
- Ghamari-Tabrizi, B. (2005). « Can Burawoy make everybody happy? Comments on public sociology » *Critical Sociology* 31(3) : 361-369.
- Gingras, Y. (1991). « L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets » *Sociologie et sociétés* 23(1) : 41-54.
- Gingras, Y, et B. Gemme. (2006). « L'emprise du champ scientifique sur le champ universitaire et ses effets » *Actes de La Recherche en sciences sociales* (4) : 51-60.
- Glenn, E. N. (2007). « Whose Public Sociology? The Subaltern Speaks, but Who Is Listening? » (P. 213-229) dans *Public sociology : fifteen eminent sociologists debate politics and the profession in the twenty-first century*, éd. Clawson C., R. Zussman, J. Misra, N. Gerstel, R. Stokes, D. L. Anderton, et M. Burawoy. Berkeley, Los Angeles, London : University of California Press.
- Goldberg, A., et A. Van Den Berg. (2009). « What do public Sociologist Do? A critique of Burawoy » *Canadian Journal of Sociology-Cahiers Canadiens De Sociologie* 34(3) : 765-802.
- Hall, J. A. (2005). « A guarded welcome » *The British Journal of Sociology* 56(3) : 379-381.
- Hays, S. (2007). « The sociologist and the public sphere » (P. 79-90) dans *Public sociology : fifteen eminent sociologists debate politics and the profession in the twenty-first century*, éd. Clawson C., R. Zussman, J. Misra, N. Gerstel, R. Stokes, D. L. Anderton, et M. Burawoy. Berkeley, Los Angeles, London : University of California Press.
- Helmes-Hayes, R. (2009). « Engaged, Practical Intellectualism : John Porter and 'New Liberal' Public Sociology » *Canadian Journal of Sociology* 34(3) : 831-868.
- Kalleberg, R. (2005). « What is 'public sociology'? Why and how should it be made stronger? » *The British Journal of Sociology* 56(3) : 387-393.
- Katz-Fishman, W., et J. Scott. (2005). « Comments on Burawoy : a view from the bottom-up » *Critical Sociology* 31(3) : 371-374.
- Leclerc, M. (1989). « La notion de discipline scientifique » *Politique* (15).
- Massey, D. S. (2007). « The strength of Weak Politics » (P. 145-157) dans *Public sociology : fifteen eminent sociologists debate politics and the profession in the twenty-first century*, éd. Clawson C., R. Zussman, J. Misra, N. Gerstel, R. Stokes, D. L. Anderton, et M. Burawoy. Berkeley, Los Angeles, London : University of California Press.
- McLaughlin, N., L. Kowalchuk, et K. Turcotte. (2005). « Why sociology does not need to be saved : Analytic reflections on public sociologies » *The American Sociologist* 36(3) : 133-151.
- McLaughlin, N., et K. Turcotte. (2007). « The trouble with Burawoy : An analytic, synthetic alternative » *Sociology-the Journal of the British Sociological Association* 41(5) : 813-828.
- Mesny, A. (2009). « What do "we" know that "they" don't? Sociologists' versus non-Sociologists' knowledge » *Canadian Journal of Sociology* 34(3) : 671-696.
- Nielsen, F. (2004). « The Vacant "We" : Remarks on Public Sociology » *Social Forces* 82(4) : 1619-1627.

- Patterson, O. (2007). « About public sociology » (P. 176-194) dans *Public sociology : fifteen eminent sociologists debate politics and the profession in the twenty-first century*, éd. Clawson C., R. Zussman, J. Misra, N. Gerstel, R. Stokes, D. L. Anderton, et M. Burawoy. Berkeley, Los Angeles, London : University of California Press.
- Piven, F. F. (2007). « From Public Sociology to Politicized Sociologist » (P. 158-166) dans *Public sociology : fifteen eminent sociologists debate politics and the profession in the twenty-first century*, éd. Clawson C., R. Zussman, J. Misra, N. Gerstel, R. Stokes, D. L. Anderton, et M. Burawoy. Berkeley, Los Angeles, London : University of California Press.
- Scott, J. (2005). « Who will speak, and who will listen? Comments on Burawoy and public sociology » *The British Journal of Sociology* 56(3) : 405-409.
- Smith-Lovin, L. (2007). « Do We Need a Public Sociology? It Depends on What you Mean by Sociology » (P. 124-134) dans *Public sociology : fifteen eminent sociologists debate politics and the profession in the twenty-first century*, éd. Clawson C., R. Zussman, J. Misra, N. Gerstel, R. Stokes, D. L. Anderton, et M. Burawoy. Berkeley, Los Angeles, London : University of California Press.
- Sprague, J., et H. Laube. (2009). « Institutional barriers to doing public sociology : Experiences of feminists in the academy » *The American Sociologist* 40(4) : 249-271.
- Stacey, J. (2007). « If I Were the goddess of Sociological Things » (P. 91-100) dans *Public sociology : fifteen eminent sociologists debate politics and the profession in the twenty-first century*, éd. Clawson C., R. Zussman, J. Misra, N. Gerstel, R. Stokes, D. L. Anderton, et M. Burawoy. Berkeley, Los Angeles, London : University of California Press.
- Stinchcombe, A. L. (2007). « Speaking Truth to the Public, and Indirectly to Power » (P. 135-144) dans *Public sociology : fifteen eminent sociologists debate politics and the profession in the twenty-first century*, éd. Clawson C., R. Zussman, J. Misra, N. Gerstel, R. Stokes, D. L. Anderton, et M. Burawoy. Berkeley, Los Angeles, London : University of California Press.
- Tittle, C. R. (2004). « The Arrogance of Public Sociology » *Social Forces* 82(4) : 1639-1643.
- Touraine, A. (2007). « Public Sociology and the End of Society » (P. 67-78) dans *Public sociology : fifteen eminent sociologists debate politics and the profession in the twenty-first century*, éd. Clawson C., R. Zussman, J. Misra, N. Gerstel, R. Stokes, D. L. Anderton, et M. Burawoy. Berkeley, Los Angeles, London : University of California Press.
- Turner, J. H. (2005). « Is Public Sociology Such a Good Idea? » *The American Sociologist* 36(3) : 27-45.
- Wallerstein, I. (2007). « The sociologist and the public sphere » (P. 169-175) dans *Public sociology : fifteen eminent sociologists debate politics and the profession in the twenty-first century*, éd. Clawson C., R. Zussman, J. Misra, N. Gerstel, R. Stokes, D. L. Anderton, et M. Burawoy. Berkeley, Los Angeles, London : University of California Press.
- Warren, J.-P. (2009). « The Three Axes of Sociological Practice : The Case of French Quebec » *Canadian Journal of Sociology* 34(3) : 803-830.
- Whitley, R. (2000) [1984]. *The Intellectual And Social Organisation Of The Sciences*. New-York : Oxford University Press.
- Wilson, W. J. (2007). « Speaking to Publics » (P. 117-123) dans *Public sociology : fifteen eminent sociologists debate politics and the profession in the twenty-first century*, éd. Clawson C., R. Zussman, J. Misra, N. Gerstel, R. Stokes, D. L. Anderton, et M. Burawoy. Berkeley, Los Angeles, London : University

LA SOCIÉTÉ EST DANS LA CLASSE : LE SOL1901 COMME OBSERVATOIRE SOCIAL

Michaël Séguin

Candidat au doctorat en sociologie
Université de Montréal

Résumé

En milieu universitaire, le chercheur est aussi, la plupart du temps, un enseignant. Son implication sociale passe donc autant par la rue que par la classe. Or, lorsqu'on se donne la peine d'y regarder de plus près, cette même classe devient un observatoire fascinant de changements sociaux en cours, qu'il s'agisse de la présence croissante des femmes dans l'espace public, de l'internationalisation de l'éducation supérieure, de la sécularisation de la société, de la démocratisation de l'accès aux études postsecondaires ou encore du développement de l'économie postindustrielle. Au moyen d'une enquête menée auprès d'une classe d'étudiants effectuant un retour aux études, cet article se propose de lier la rue... et la classe!

Mots clés : Enseignement de la sociologie; société québécoise; transformations sociales; pédagogie critique.

Introduction

On l'oublie trop souvent : enseigner est une pratique sociale, une intervention qui n'a rien de neutre, où chaque prof prêche un peu (ou beaucoup) pour sa paroisse, sa discipline ou son orientation théorique. Plus encore, rien de mieux que des étudiants de 1^{er} cycle, fraîchement arrivés à l'université, pour rappeler au chargé de cours qui y traîne depuis longtemps que la société n'est pas qu'un concept plus ou moins contesté, mais que la « rue » est aussi... dans sa salle de classe! Au-delà des noms et des visages difficiles à retenir, s'intéresser un tant soit peu à cette population hétéroclite permet d'observer des transformations et des trajectoires sociales surprenantes : en

effet, en cherchant à comprendre un peu plus qui sont les étudiants présents en classe, ayant choisi de s'inscrire à un cours d'introduction à la sociologie, c'est un peu de la société qu'il est possible de comprendre.

Dans cet article, j'aimerais lier biographies et histoire, pour reprendre l'expression de C. Wright Mills (2006 [1959]), au moyen d'une enquête que j'ai menée auprès des étudiants de ma classe d'introduction à la sociologie et qui permet d'observer de multiples phénomènes sociaux dont témoigne ce groupe : féminisation, internationalisation, sécularisation, démocratisation de l'accès à l'éducation supérieure ou encore transformation de l'économie. Pour y arriver, ce texte présente d'abord le cadre théorique et méthodologique de l'enquête, puis ses résultats en prenant soin de les resituer à l'intérieur de données institutionnelles plus larges. Dans un dernier temps, en conclusion, une réflexion critique sur la pédagogie universitaire dans l'enseignement de la sociologie est proposée.

1. Cadres théoriques

J'offrais, à l'hiver 2013, ma première charge de cours à vie. Baptême par le feu, j'ai eu droit à un groupe de 120 étudiants en année de transition, c'est-à-dire des étudiants effectuant une mise à niveau avant d'entreprendre le programme d'études de leur choix. Au sein de ce groupe hétérogène tant du point de vue culturel (certains sont du Québec, d'autres de l'extérieur) que du capital académique (certains sont allés au cégep, d'autres non), la majorité ne sait pas ce qu'est la sociologie. Les raisons pour lesquelles ils ont choisi ce cours (plutôt qu'anthropologie, sciences politiques, chimie ou physique) ne sautent pas aux yeux puisqu'il s'agit d'un cours optionnel pour la vaste majorité d'entre eux.

Mon objectif en lançant une petite enquête en ligne sur la plate-forme StudiUM du cours était donc double : tout d'abord, me faire une petite idée de qui sont les étudiants devant moi; ensuite, tenter le plus possible de tenir compte de leurs préoccupations dans l'orientation du cours. En réfléchissant un peu plus, je me suis dit : pourquoi ne pas faire de cette enquête un exercice d'imagination sociologique? Charles Wright Mills définit cette imagination comme une qualité de l'esprit qui permet de « saisir les effets réciproques de l'homme sur la société, de la biographie sur

l'histoire, du moi sur le monde » (Mills 2006 [1959]: 6). Selon la formule consacrée, cette faculté permet ainsi de lier les épreuves personnelles du milieu aux enjeux collectifs de la structure sociale. Prendre au sérieux cette qualité impliquait donc de me demander : qu'est-ce que mes étudiants m'apprennent sur l'histoire à partir de leur biographie? Sur les enjeux collectifs de la structure sociale à partir de leurs problèmes personnels? Sur le monde à partir de leur localisation sociale?

2. Cadre méthodologique

Je concède tout de suite que formuler ainsi, cette formulation est plutôt vaste, voire prétentieuse. Néanmoins, suivre la logique de Mills, tout comme celle de nombreux sociologues de l'éducation (pour un survol, voir Farmer et Heller 2008 ; Forquin et de Ricolfis 1997), m'amène à concevoir la classe comme un lieu social mettant en scène des dynamiques sociales qui lui sont propres, tout autant des phénomènes sociaux beaucoup plus larges. Pour parvenir à une première appréhension de ces deux niveaux, j'ai procédé à une enquête à laquelle 96 étudiants (sur ±120) ont répondu, enquête que j'ai par la suite comparée avec des données de l'Université de Montréal, de la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CRÉPUQ) et du Gouvernement du Québec. Le questionnaire en ligne comportait des questions touchant aux enjeux suivants :

Profil sociodémographique	Objectifs académiques
Genre (Question fermée)	Motif(s) des études entreprises (Question ouverte)
Âge (Question fermée)	Nombre de cours suivis (Question fermée)
Statut civique (Question fermée)	Motif(s) de suivre le SOL1901 (Question ouverte)
Pays d'origine (Question ouverte)	Niveau de motivation (Question fermée)
Langues maîtrisées (Question ouverte)	Besoins spéciaux (Question ouverte)
Religions (Question ouverte)	
Heures travaillées (Question fermée)	
Nombre d'enfants (Question fermée)	
Scolarité des parents (Question ouverte)	

Dans le cadre limité de cet article, je me penche en particulier sur les résultats de cinq questions : le genre, le statut civique, la religion, la scolarité des parents et les motifs présidant au retour aux études.

3. Résultats de l'enquête

3.1 Genre et féminisation/présence des femmes à l'Université

À la question « Quel est votre genre? », 35 % a répondu qu'il était homme, 64 % femme et 1 % n'a pas répondu. Cette statistique est intéressante puisqu'elle correspond à une tendance plus large où au Québec, en 2012, les femmes représentaient 57,8 % des étudiants universitaires, et plus précisément 58,7 % des effectifs de 1^{er} cycle (CREPUQ 2013: 1). Bien que cette avancée soit lente, elle n'en demeure pas moins significative puisque les femmes représentaient un peu moins de 50 % des étudiants universitaires en 1985 (CREPUQ 2006: 17; 52).

Bien que je n'aie pas de données longitudinales à propos de la composition du SOL1901, il est intéressant de constater que le nombre important de femmes dans cette classe s'inscrit dans une dynamique historique plus large, à savoir la présence féminine grandissante en milieu universitaire et dans les diverses sphères professionnelles. Qui plus est, le fait que le nombre de femmes dépasse de 5 % la moyenne des universités québécoises indique peut-être un intérêt plus grand pour la sociologie chez les femmes.

3.2 Statut civique et internationalisation

À la question « Quel est votre statut civique? », 84 % du groupe s'est dit citoyen canadien, 7 % résident permanent et 7 % étudiant étranger. Ces données sont légèrement inférieures à la moyenne de l'Université de Montréal. À l'automne 2011, 16,9 % des étudiants inscrits au premier cycle étaient non Canadiens, soit 6,6 % étaient des étudiants étrangers et 10,3 % étaient des résidents permanents (Université de Montréal 2012: 13, 15, 36). Entre 2003 et 2012, le nombre d'étudiants étrangers a connu une augmentation de 69 % à l'UdeM, passant de 2 536 à 4 287, alors que la croissance du nombre d'étudiants canadiens pour cette période a été de 14 % (Université de Montréal 2012: 7-8). Ces chiffres se rapprochent des données québécoises selon lesquelles le nombre d'étudiants étrangers a connu une augmentation de 72 % entre 2003 et 2012, passant de 17 820 à 30 677 (CREPUQ 2006: 60 ; 2013: 1).

En résumé, il est possible de constater que le groupe-classe participe au phénomène de l'internationalisation des études universitaires, quoiqu'il comporte un nombre inférieur de résidents permanents. Cela tiendrait-il à la nature du programme d'Accès aux études dans lequel les étudiants sont inscrits pour la plupart, un programme plus précisément destiné aux étudiants ayant des lacunes dans leur formation antérieure? Que ce soit le cas ou non, la mobilité étudiante et la diversité culturelle de la classe pose de nouveaux défis à l'enseignant, ne serait-ce que par les référents sociohistoriques qu'il utilise.

3.3 Religion et sécularisation

À la question « Quelle est votre religion? », 49 % du groupe se dit chrétien, 10 % s'affiche musulman, 7 % se réclame d'une autre religion et 34 % se déclare sans religion. Ces données sont particulièrement surprenantes, surtout en ce qui a trait aux étudiants s'identifiant comme « sans religion ». Si l'on compare avec les résultats de l'*Enquête nationale auprès des ménages* (Statistique Canada 2013), l'on constate qu'en 2011, 82,1 % de la population québécoise se disait chrétienne, 3,1 % musulmane, 2,7 % d'autres religions et 12,1 % sans appartenance religieuse. Ces statistiques font ressortir encore plus le caractère irrégulier du rapport à la religion de la classe.

Serait-ce un phénomène générationnel? Si l'on compare avec les statistiques nationales pour les 15 à 24 ans (la moyenne d'âge du groupe-classe est de 24,7 ans et la médiane de 22 ans), toujours selon les données de Statistique Canada (2013), l'on remarque une légère hausse des « sans religion », à savoir qu'en 2011, 78,4 % des Québécois de cet âge se disent chrétiens, 3,3 % se disent musulmans, 2,6 % se disent d'une autre religion et 15,7 % se disent sans appartenance religieuse. Tout de même, entre 16 % et 34 %, la marche est haute! Hormis le fait que 7 % de la classe soit formés d'étudiants étrangers, serait-ce que l'agnosticisme est une position plus répandue chez les universitaires dont sont ces étudiants? Que l'université regroupe davantage de gens septiques et critiques face au religieux? En fait, une explication même approximative permet ici de noter le travail de la sécularisation de la société québécoise actif depuis la Révolution tranquille. Cela pose un rapport tout à fait nouveau aussi au moment d'aborder un sujet comme la sociologie des religions.

3.4 Scolarité des parents et étudiants de première génération

À la question « Quel est le niveau de scolarité le plus élevé atteint par vos parents (père ou mère)? », 4 % de la classe ont répondu le primaire, 22 % le secondaire, 21 % le Cégep ou le lycée, 22 % le 1^{er} cycle universitaire, 20 % le deuxième cycle, 10 % le troisième cycle et 1 % ne le savait pas. Autrement dit, 47 % des membres du groupe sont des étudiants de première génération. Ce taux se rapproche de la moyenne universitaire au premier cycle qui est de 50 % (Université de Montréal 2013: 7). À cet égard, il est intéressant de constater que, en 1961, 2,9 % des Québécois de 15 ans et plus étaient titulaires d'un grade universitaire; qu'en 1981, ils étaient 7,1 %; et qu'en 2006, ils étaient 16,5 % (Gagné 2012: 29-30).

Bref, il y a une démocratisation graduelle de l'accès à l'université et on peut le constater à même la population étudiante présente en classe. De même, le fait qu'un étudiant sur deux soit de première génération pose une série de défis spécifiques du point de vue de l'accompagnement pédagogique : sans le capital culturel « hérité » d'un proche parent, pour parler en termes bourdieusiens, le défi de l'acculturation au milieu universitaire en est un de taille et mérite réflexion (voir, p. ex., Burawoy 2005).

3.5 Motivations aux études universitaires

Une diversité de réponses a été recueillie à la question « Pourquoi avez-vous décidé de vous inscrire à l'université? ». En les regroupant en catégories afin de favoriser la quantification (tout en permettant plusieurs réponses par étudiant), il a été possible de dégager que 49 % effectuent ce retour pour des motifs professionnels, 20 % pour acquérir des connaissances, 19 % pour obtenir un diplôme, 13 % pour poursuivre une passion et 9 % pour effectuer une réorientation professionnelle.

En réalité, le fait que la majorité des étudiants s'inscrivent à l'université pour préparer une carrière est très cohérent avec la société postindustrielle (Bell 1973) dans laquelle nous vivons, une société qui mise sur la connaissance comme moteur de développement économique ou encore sur le diplôme comme garantie d'avancement professionnel (Collins 1979). Comme le rapporte la

CRÉPUQ (2006: 28), en 2005, le taux de chômage des détenteurs d'un grade universitaire était moins élevé (6,2 %) que le taux de l'ensemble de la population québécoise (8,3 %). De plus, entre 1990 à 2005, les emplois détenus par les diplômés universitaires ont grimpé de 91,6 % contre une augmentation 62,5 % pour les diplômés du collégial, un recul de 0,1 % pour les diplômés du secondaire et une régression de 40,6 % pour les diplômés du primaire (CREPUQ 2006: 31). Et tout cela, sans parler des écarts salariaux!

Bref, les étudiants ont de très bonnes raisons de poursuivre leurs études universitaires et les transformations qui affectent la sphère économique sur nos modes de vie, mais aussi sur les motifs qui amènent les étudiants à s'inscrire chez nous et sur les attentes qu'ils ont envers la formation reçue, pour le meilleur et pour le pire...

Conclusion : Le défi de la pertinence et d'une relation pédagogique dialogique

En résumé, cette brève enquête a permis de dégager que deux étudiants sur trois étaient des femmes, qu'environ trois étudiants sur vingt sont non Canadiens, que sept étudiants sur vingt sont nés hors du Canada, que sept étudiants sur vingt sont sans religion, qu'un étudiant sur deux est étudiant de première génération et qu'un étudiant sur deux est présent à l'université pour se préparer à l'exercice d'une carrière. Remises dans un contexte plus large, ces données témoignent de la croissance significative de la place des femmes dans la sphère publique, de l'internationalisation du système d'enseignement supérieur, de la sécularisation des générations montantes, de la croissance de l'accès à l'université pour toutes les classes sociales et enfin de l'importance grandissante des études postsecondaires dans le cadre d'une économie post-industrielle.

Aussi banales que puissent être ces données, elles posent toutefois la question : comment adapter les cours – particulièrement ceux de première année – à la diversité des étudiants présents en classe? Dans quelle mesure puisons-nous à même leur bassin impressionnant d'expériences pour mieux enseigner, chercher ou théoriser? Comment s'assurer que les contenus de cours amènent à

réfléchir, qu'ils ouvrent de nouveaux horizons tout en étant pertinents à la poursuite des objectifs professionnels que visent les étudiants? Comment veiller à un dialogue entre les travaux fondamentaux, les intérêts du prof et ceux des étudiants? Enseigner est indéniablement une pratique sociale et la sociologie se joue autant dans la rue que... dans la classe.

Bibliographie

- Bell, Daniel (1973), *The Coming of Post-Industrial Society; A Venture in Social Forecasting*, New York, Basic Books.
- Burawoy, Michael (2005), « Combat in the Dissertation Zone », *The American Sociologist*, 36, n° 2, p. 43-56.
- Collins, Randall (1979), *The Credential Society : An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York, Academic Press.
- CREPUQ (2006), « Le système universitaire québécois : données et indicateurs », accessible en ligne à <http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/indicateurs.pdf>, (page consultée le 20/10/2013).
- (2013), « Inscriptions au trimestre d'automne 2012 : quelques observations », accessible en ligne à http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/Insc_a2012-Resultat-26avril2013-VersionGDEU.pdf, (page consultée le 20/10/2013).
- Farmer, Diane et Monica Heller (2008), « La sociologie de l'éducation », dans Laflamme, Simon et Jean Lafontant (dir.), *Initiation thématique à la sociologie*, Sudbury (ON), Prise de parole, p. 121-156.
- Forquin, Jean-Claude et Jean-Marie de Ricolfis (1997), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Paris; Bruxelles, INRP; De Boeck university.
- Gagné, Robert (2012), « Productivité et prospérité au Québec. Bilan 2012 », *Centre sur la productivité et la prospérité de HEC Montréal*, accessible en ligne à http://cpp.hec.ca/cms/assets/documents/recherches_publiees/PP_2012_01_BILAN_2012.pdf, (page consultée le 20/10/2013).
- Mills, Charles Wright (2006 [1959]), *L'imagination sociologique*, traduit par Clinquart, Pierre, Paris, La Découverte.
- Statistique Canada (2013), « Tableaux de données », *Enquête nationale auprès des ménages, 2011*, accessible en ligne à <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/dt-td/Index-fra.cfm?LANG=F>, (page consultée le 20/10/2013).
- Université de Montréal (2012), *Étudiants internationaux à l'Université de Montréal*, Montréal, Bureau de la recherche institutionnelle; accessible en ligne à http://www.bri.umontreal.ca/dia/intl/%C3%89tudiantsInternationaux_F%C3%A9vrier2012.pdf.
- (2013), « Positions de la direction de l'Université de Montréal au sommet sur l'enseignement supérieur », accessible en ligne à <http://www.umontreal.ca/sommet/documents/UdeM%20Positions%20Sommet%202013.pdf>, (page consultée le 20/10/2013).

PROGRAMME OFFICIEL DU COLLOQUE

8^e colloque annuel de l'ACSSUM
« Recherche fondamentale et implication sociale du
chercheur : la tour d'ivoire dans la rue »

Vendredi 5 avril 2013, au local B-4265/B-4270

HORAIRE DE LA JOURNÉE

9 h -9h10 Mot d'ouverture

9 h 15 -10h20 *Quand la tour d'ivoire a besoin de la rue*, panel présidé par Paul Sabourin, professeur agrégé au Département de sociologie de l'Université de Montréal

Michel Sancho « De Weber à Bourdieu jusqu'à Maffesoli, l'évolution du rôle du sociologique. La fin du scientisme et le retour de la prophétie. »

Julien Landry « Entre logique disciplinaire et intellectualisme : les enjeux de la sociologie publique. »

Angela Kalyta « In Defense of Empirical Conservatism »

Période de discussion

10h20-10h40 Pause

10h40-12h00 *La transmission du pluriel* panel présidé par Barbara Thériault, professeure agrégée du Département de sociologie de l'Université de Montréal

Héloïse Roy « La concitoyenneté avec des groupes ethnicisés en banlieue montréalaise : le cas de Laval. »

Bruno-Pier Talbot « Les valeurs d'engagement des individus, est-ce le résultat d'une transmission des valeurs familiales ? »

Samuel Blouin « Rompre avec les traditions ? : Nouveau regard sur les conversions religieuses »

Étienne Tardif « Religion et prison. Le cas d'un centre de détention du Québec. »

Période de discussion

12h00-13h15 Dîner au local B-236 (Café Van Houtte)

13h15-14h20 *Le sociologue et le terrain*, panel présidé par Jacques Hamel, professeur titulaire au Département de sociologie de l'Université de Montréal

Baptiste Godrie et Benoit St-Pierre « Trouver sa place en avançant. Documenter et évaluer des pratiques novatrices de participation en santé mentale »

Michaël Séguin « La société est dans la classe: le SOL1901 comme observatoire social »

Adrien Jouan « Qu'est-ce que "la rue" a à faire de la "la tour d'ivoire"? »

Période de discussion

14h20-14h40 Pause

14h40-16h00 *Quand le social prend corps*, panel dirigé par Marianne Kempeneers, professeure titulaire au Département de sociologie de l'Université de Montréal

Jessyca Roy Landry « Que révèle l'exposition *Body Worlds* de la vision contemporaine du corps ? »

Jaunathan Bilodeau « Comment sont reliés, chez les individus, les stressés relatifs au travail et à la famille, le conflit travail-famille et la détresse psychologique ? »

André Fernandes « Judiciarisation et santé mentale »

Amélie Robert « Vivre avec le diagnostic TDA/H : un soulagement ? »

Période de discussion

16 h -21h00 Remise des prix et Vins et fromages, au local B-236 (Café Van Houtte)