

**L'implantation des Cultural Studies dans les
curricula francophones de sociologie :
Étude comparée de deux départements québécois**

Par Fanny Joussemet

Université de Montréal

**L'implantation des Cultural Studies dans les
curricula francophones de sociologie :
Étude comparée de deux départements québécois**

**par
Fanny Joussemet**

**Département de sociologie
Faculté des arts et des sciences**

**Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences
en vue de l'obtention du grade de M. Sc (sociologie (2-255-1-0))**

**Février 2012
© Joussemet Fanny, 2012**

**Université de Montréal
Faculté des arts et des sciences**

**Ce mémoire intitulé :
L'implantation des Cultural Studies dans les
curricula francophones de sociologie :
Étude comparée de deux départements québécois**

**présenté par :
Fanny Joussemet**

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

...Barbara Thériault...

Président-rapporteur

...Marcel Fournier ...

Directeur de recherche

.....

Codirecteur

...Christian Maroy...

Membre du jury

Mémoire accepté le :

Résumé :

Cette recherche analyse la pénétration des Cultural Studies dans les curricula de deux départements de sociologie francophones : celui de l'Université de Montréal et celui de l'Université du Québec à Montréal. À partir des entretiens conduits auprès de professeurs, mais aussi de l'analyse des curricula inspirée de la théorie développée par B. Bernstein, cette recherche questionne tous les enjeux relatifs à l'introduction d'un nouveau cours ou d'une nouvelle façon de penser dans un département. Il ne s'agit donc pas de conclure sur la forte – ou faible – présence des Cultural Studies dans les programmes, mais plutôt d'expliquer ces variations de présence à partir des caractéristiques sociales, politiques, économiques et même géographiques, propres à chaque département. L'analyse conduite va aussi plus loin en constatant que les Cultural Studies, même si elles ne se sont pas développées à grande échelle au Québec, ont eu un impact sur la façon dont sont abordés les objets sociologiques.

Mots clés :

Curriculum, Cultural Studies, programmes scolaires, Basil Bernstein, département de sociologie, UdeM, UQAM

Abstract :

This research analyzes the penetration of cultural studies in the curricula of two French departments of sociology, one at the UdeM and in the other one at the UQAM. From interviews conducted with teachers, but also from the analysis of curricula inspired by the theory developed by B. Bernstein, this research examines all issues related to the introduction of a new course or a new way of thinking in a department. The purpose is not to conclude on the high–or low–presence of cultural studies in the programs, but rather to explain these variations of presence from the social, political, economic and even geographic characteristics that are specific to each department. The conducted analysis goes even further by noting that cultural studies, even if they have not been developed at a large scale in Quebec, have had an impact on how the objects are sociologically discussed.

Keywords :

Curriculum, Cultural Studies, Basil Bernstein, department of sociology, UdeM, UQAM

Résumés et mots clés	V
Liste des tableaux	VII
Liste des figures	VIII
Sigles et abréviations.....	IX
Introduction	1
Contexte : A la croisée de deux champs, un questionnement	4
La sociologie du curriculum.....	4
Les Cultural Studies	16
Notre questionnement	31
Terrain d'enquête et méthode	37
Le système scolaire québécois	36
Une méthode d'enquête qualitative privilégiée : l'entretien	39
L'Université de Montréal : l'université dite « élitiste »	48
L'Université du Québec à Montréal ou l'université « de masse »	54
Analyse du curriculum des deux départements.....	60
A l'Université de Montréal	60
A l'Université du Québec à Montréal	72
Pour conclure sur l'offre de cours	83
Les Cultural Studies dans les curricula des deux départements	85
Quelques constats empiriques sur la présence des Cultural Studies dans les curricula des deux départements	85
Des caractéristiques intrinsèques aux départements qui favorisent ou non l'expansion des Cultural Studies	88
La recontextualisation des Cultural Studies dans les départements québécois	99
Des pratiques pédagogiques spécifiques aux Cultural Studies ?	102
Conclusion.....	106
Bibliographie	111
Annexes	116
Grille d'entretien.....	X

Tableau 1 : Répartition des étudiants internationaux des universités québécoises selon les cinq principaux pays de citoyenneté en 2003	32
Tableau 2 : Répartition des étudiants nationaux qui reçoivent une bourse du PBCSE selon les pays de destination	32
Tableau 3 : Frais d'inscription et frais connexes de l'UdeM en dollars canadiens, pour l'année 2010–2011	52
Tableau 4 : Frais d'inscription et frais connexes de l'UQAM en dollars canadiens, pour l'année 2010–2011	57
Tableau 5 : Liste des cours offerts en sociologie au premier cycle à l'UdeM, pour l'année 2010–2011	61
Tableau 6 : Liste des cours offerts en sociologie au premier cycle à l'UdeM, en majeure et en mineure	65
Tableau 7 : Liste des cours offerts en psycho-sociologie au premier cycle à l'UdeM ..	66
Tableau 8 : Liste des cours offerts en sociologie au second cycle à l'UdeM pour l'année 2010–2011	69
Tableau 9 : Liste des cours offerts en sociologie au premier cycle à l'UQAM pour l'année 2010–2011	73
Tableau 10 : Liste des cours offerts en sociologie au premier cycle à l'UQAM, dans le cadre d'un certificat, pour l'année 2010–2011	77
Tableau 11 : Liste des cours offerts en animation et recherche culturelle au premier cycle à l'UQAM, pour l'année 2010–2011	79
Tableau 12 : Liste des cours offerts en sociologie au second cycle à l'UQAM, pour l'année 2010–2011	81

Figure 1: *The 15 most cited authors in Canadian Social Science publications, 1980–2006.....35*

CCCS : Centre for Contemporary Cultural Studies

UdeM : Université de Montréal

UQAM : Université du Québec à Montréal

Introduction

Il existe bien des façons d'analyser l'école en sociologie. Nous avons choisi de l'analyser ici en privilégiant une optique précise, celle des éléments constitutifs des programmes scolaires. Ces éléments sont au cœur de nombreux enjeux et sont particulièrement importants, car ils reflètent ce qu'une société souhaite transmettre aux générations futures.

La réalisation de ce mémoire nous a permis de nous pencher profondément sur deux sujets qui ont suscité notre intérêt et attiré notre attention. Le premier est celui de la sociologie des curricula, tandis que le second se rapporte aux Cultural Studies¹.

Ici, nous avons relié ces deux centres d'intérêt au sein d'un même questionnement que nous nous sommes posés au début de cette recherche. Ce questionnement se rattache plus à la perspective que développe la sociologie du curriculum dans le sens où il interroge les programmes scolaires et ce qui devient légitime à être enseigné au sein d'un département. Il devient original dès l'instant où, pour illustrer cette démarche, il va s'appuyer sur un exemple particulier : celui des Cultural Studies.

Nous avons fait le choix de conduire cette recherche sur un terrain qui ne nous était pas familier : le Québec et plus précisément la ville de Montréal.

Il est important avant tout de poser que l'intégration de telles études dans un curriculum essentiellement francophone – tel que l'est celui d'une grande partie des institutions éducatives de la ville – ne va pas de soi, les Cultural Studies s'étant largement arrêtées aux frontières des milieux anglophones comme nous le constaterons par la suite. Le sujet était encore plus intéressant à traiter dans le sens où le développement des Cultural Studies dans un milieu académique où elles n'avaient pas eu – jusque là – leur place posait de nombreuses interrogations et sous-tendait divers enjeux. Ces enjeux sont doubles dans cette recherche lorsqu'on constate que nous nous

¹ Le terme anglais est utilisé pour conserver toute la connotation anglophone d'origine. Nous nous accordons avec la pensée de F. Yelle développée dans « Cultural Studies, francophonie, études en communication et espaces institutionnels » (*Cahiers de Recherche Sociologique* n°47, 2009, p. 67-90), sur le sujet. Il explique la raison pour laquelle il conserve l'expression anglaise par le fait que « l'expression a été adoptée, défendue dans des contextes historiques qui lui ont donné une patine unique ; il ne s'agit pas de deux mots, mais d'une locution, d'une dénomination. [...] Les cultural studies ne sont pas une théorie, mais un projet et une perspective, et elles émergent à une époque précise, dans une conjoncture unique et dans un espace tout déterminant » (p.79).

intéressons uniquement qu'au curriculum des départements de sociologie. Ici encore, le domaine se différencie de ceux où ce sont développées les Cultural Studies, c'est-à-dire principalement celui des études littéraires. Pour préciser notre propos, c'est uniquement sur l'analyse des curricula des départements de sociologie de deux universités francophones que cette recherche va se fixer : l'Université du Québec à Montréal et l'Université de Montréal. Nous le verrons lorsque nous traiterons de l'historique des Cultural Studies, bien que le domaine de la sociologie ne fut pas un terrain fertile au développement de ces études, il n'en demeure pas moins que plusieurs sociologues (particulièrement anglo-saxons) se sont penchés sur la question. Une raison à cela est sans nul doute la proximité qu'entretient la sociologie avec l'objet d'étude des Cultural Studies. Ces-dernières se donnent en effet pour objectif de comprendre les changements sociaux en privilégiant une observation de la société et des acteurs du bas. De part cet objectif, elles se distancient de la traditionnelle critique de textes littéraires, et viennent confondre leurs frontières avec celles de la sociologie en empruntant de cette-dernière des méthodes (observation, entretiens) et des objets d'analyse (relations sociales, comportements sociaux par exemple). Voilà pourquoi aujourd'hui, cette recherche privilégie l'étude du curriculum de la sociologie.

Au fil des années, la concurrence s'accroît entre les universités et ce, en particulier dans celles où le modèle prédominant s'aligne sur les préceptes des universités anglo-saxonnes qui vont recevoir essentiellement leurs financements en fonction du nombre d'étudiants inscrits et qui vont les redistribuer aux départements selon les mêmes conditions. C'est bel et bien le cas des universités du Québec quand bien même elles sont francophones. Ainsi, la seule chose qui rapproche ces universités de la France est la langue, outrepassé cette dernière, les universités francophones du Québec ont plus de points en commun avec les universités américaines ou britanniques. Dans un contexte comme celui-ci, les universités tendent de plus en plus à se ressembler dans leur mode de fonctionnement mais, comme nous le verrons, elles tendent aussi à se différencier à travers des cours et des diplômes qu'elles offrent, et ce, en vue d'attirer des clientèles spécifiques. Ainsi, nous analyserons comment et par quels moyens les deux départements vont se distinguer l'un de l'autre. Nous questionnerons ensuite le fait que les Cultural Studies aient pu être une nouveauté introduite dans les curricula en vue de promouvoir l'université et le département qui y est rattaché, et aussi dans le but d'attirer une nouvelle clientèle.

Pour mener à bien ce travail de mémoire, notre enquête s'est fondée en majeure partie sur la conduite d'entretiens auprès des acteurs les plus influents dans la constitution du curriculum au niveau de l'enseignement supérieur, que sont les professeurs. Ces derniers rédigent en intégralité leurs plans de cours et les modalités d'évaluation qui vont sanctionner les travaux des étudiants, ainsi, ils étaient les mieux placés pour répondre à mes questions concernant la formation du curriculum de sociologie. Les pistes de réflexion qu'ils apportent durant les entretiens sont forte intéressantes et ce travail s'attardera à les croiser avec des éléments des syllabus qu'ils avaient auparavant rédigés, mais aussi avec d'autres apports de divers chercheurs publiés dans la littérature concernée.

Mais avant de nous concentrer sur notre enquête de terrain, revenons au préalable sur les définitions du champ d'étude dans lequel cette recherche se situe, celui de la sociologie du curriculum, et de l'objet que nous étudions précisément, les Cultural Studies. En effet, c'est dans la première partie de ce mémoire, qui est la problématique, que nous nous attarderons sur ces points en retraçant l'historique de ces concepts, mais aussi les figures majeures qui les ont fait ou vue émerger. Toujours dans cette première partie, nous exposerons clairement les questions auxquelles nous souhaitons répondre au cours de cette recherche mais aussi les hypothèses que nous tenterons de vérifier grâce à notre travail empirique.

En second lieu, il s'agira d'explicitier en détail le terrain sur lequel la démarche d'enquête a été conduite. L'historique des universités, ainsi qu'une description détaillée des départements, seront établis afin de pouvoir procéder à une comparaison valable. Ici encore, nous nous arrêterons sur la démarche que conduite et sur des questions d'ordre méthodologiques.

Enfin, la plus grosse partie de ce travail sera l'enquête en elle-même. Dans cette partie, une brève analyse des deux curricula sera conduite et c'est à partir de cette dernière que seront tirés les premiers traits de l'état de lieux de la présence des Cultural Studies. En s'appuyant sur les caractéristiques propres de chaque département –toutes en majorité avancées par les professeurs au cours des entretiens– nous expliquerons par la suite une plus ou moins grande présence des ces études dans le curriculum. Pour finir, une réflexion sera portée sur les caractéristiques que revêtent ces études au Québec en comparaison à la forme qu'elles ont prise dans d'autres milieux.

A la croisée de deux champs, un questionnement

C'est une question soulevée par J-C Forquin qui donna toute son impulsion et tout son sens à cette recherche : « *qu'est-ce qui est considéré comme ayant une "valeur éducative" ou une pertinence sociale et culturelle suffisantes pour justifier les dépenses de toutes natures que suppose un enseignement systématique et soutenu par l'État ?* » (2008, p. 51). Ce travail n'aura cependant pas la prétention de tenter de répondre à une telle interrogation. Quand bien même il l'aurait, il se bornerait à des limites inévitables pour ne pas dire infranchissables. Cette recherche questionne des aspects beaucoup plus précis, mais toujours en se réclamant de la sociologie du curriculum, que nous présenterons par la suite.

Avant, il convient d'analyser les domaines sur lesquels se fonde cette recherche. Dans un premier temps, nous définirons ce que nous entendons par sociologie du curriculum et Cultural Studies. La définition et les rappels historiques de la sociologie des curricula, tout comme ceux des Cultural Studies, aideront à saisir par la suite tous les enjeux qui peuvent découler des types de questionnements que ces dernières approches suscitent. Aussi ils nous permettront de revenir sur les interrogations propres à cette recherche.

La sociologie du curriculum.

Comme nous venons de le stipuler, c'est sur les travaux réalisés dans ce champ d'étude que nous fonderons ce travail de recherche : nous souhaitons en effet analyser les Cultural Studies dans les termes et selon les approches prescrites par la sociologie du curriculum britannique, mais aussi française par la suite.

Définition.

Un travail de définition est en effet nécessaire car bien que l'usage du terme curriculum soit fréquent en Angleterre, ce n'est pas toujours le cas en France – et plus généralement dans l'aire francophone – où on le traduit et où on parle, entre autres, de programme scolaire, de programme d'enseignement ou de programme d'étude.

Au sens le plus courant, c'est-à-dire aussi bien utilisé chez les anglophones que chez les francophones, le curriculum peut être défini comme un « *ensemble organisé de ce qui est censé être enseigné et de ce qui est censé être appris selon un ordre de progression déterminé, dans le cadre d'un cycle d'études. Un curriculum c'est un programme d'étude ou un programme de formation organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement.* » (J-C Forquin, 2008, p.73). Cette définition suppose plusieurs caractéristiques essentielles qui permettent de distinguer précisément le curriculum. Elle implique que l'on traite d'un ensemble de parcours de formation et non pas d'une seule année et de ce fait, elle fait allusion à une multiplicité organisée de **contenus cognitifs** (on désigne ici « *l'ensemble des matières, la configuration des contenus des différentes matières [et] une mise en forme, mise en cohérence ou "mise en système" de ces contenus* » [J-C Forquin, 2008, p. 74]), à un **processus étiré et ordonné dans le temps** (« *on parle alors d'objectifs opérationnalisables en vue de donner prise à une évaluation* » [J-C. Forquin, 2008, p.74]) et enfin, cette définition suppose que l'enseignement se fasse au sein d'une « **institution d'éducation formelle** » (J-C Forquin, 2008, p. 74) qui contrôle, prescrit et produit le curriculum, le plus souvent en accord avec la collectivité bien qu'aujourd'hui le concept d'individualisme dans la pédagogie ait toute sa primauté.

Cette idée de construction délibérée fut longtemps mise en avant dans les définitions du curriculum chez les auteurs anglo-saxon, comme chez J. F. Kerr par exemple qui définit le terme comme « *tout apprentissage organisé ou guidé par l'école, qu'il s'effectue dans le cadre d'un groupe ou de manière individuelle, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école* » (dans J-C. Forquin, 2008, p.74). Mais c'est aux États-Unis, à partir des années soixante-dix, qu'on voit d'autres éléments apparaître au sein de la définition du curriculum, en particulier ceux rassemblés sous le terme de « curriculum caché ». Certains auteurs entendent d'une façon plus large « *le curriculum comme l'ensemble des composantes de l'expérience scolaire de l'élève, c'est-à-dire de tout ce que l'élève est susceptible d'apprendre à l'école, et qui n'est pas seulement d'ordre cognitif ou instrumental, mais aussi bien d'ordre affectif, social, moral et qui déborde largement les prescriptions officielles et les programmes explicites et peut même parfois les contredire* » (J-C Forquin, 2008, p. 75). Ainsi, Bowles et Gintis, dans leur ouvrage *Schooling in Capitalist America* paru en 1976, développent une vision marxiste du curriculum caché. Ils parlent de « *hidden curriculum* » pour critiquer un système éducatif qu'ils jugent injuste du fait qu'il vise au maintien des classes et des divisions

sociales. Selon leur point de vue, les enseignants sont donc au service du capitalisme en transmettant un message invisible mais très puissant, qui différencie les étudiants selon leurs caractéristiques sociales.

À noter une précision, émise par J-C. Forquin, qui consiste à bien différencier l'acception empirique de l'acception générique du terme « curriculum ». En effet, d'un point de vue concret, il n'y a pas qu'un seul curriculum, mais plusieurs curricula. Tous sont autant diversifiés que la population et le pays où ils sont établis, à une époque donnée. On parlera dans ce cas de « curriculum » pour nommer « *la dimension cognitive et culturelle de l'enseignement* » (J-C Forquin, 2008, p. 76), c'est-à-dire tout ce que l'école transmet (ou souhaite transmettre) tel que de la pédagogie, les valeurs, les connaissances.

Une fois cette distinction faite, nous pouvons retenir les définitions que nous donne J-C. Forquin à propos de la théorie du curriculum ou de la sociologie du curriculum. Pour lui, la théorie du curriculum est une « *branche de la théorie de l'éducation qui s'intéresse explicitement et directement aux modes de sélection, d'organisation, et de programmation des contenus d'enseignement* » (J-C Forquin, 2008, p.76). De ce fait, la sociologie du curriculum devient « *cette approche spécifique des faits éducatifs qui tente d'élucider l'ensemble des fonctionnements et des enjeux sociaux de la scolarisation en prenant comme point de vue privilégié et en quelque sorte comme "révélateur" ces phénomènes de sélection, d'organisation et de programmation* » (J-C Forquin, 2008, p. 76-77).

À partir de ces derniers éléments, nous pouvons définir la sociologie du curriculum comme étant une branche de la sociologie de l'éducation. Il n'en demeure pas moins qu'on ne puisse pas intégralement l'identifier à cette unique champ pour une première raison qui est que la sociologie de l'éducation va, entre autres, comptabiliser les entrants et les sortants du système scolaire, analyser la productivité de l'éducation, ou bien le rapport diplômes / professions. Ce n'est pas le cas de la sociologie du curriculum qui « *suppose de considérer "ce qui se passe à l'intérieur de la boîte noire" et non pas seulement ce qui se passe aux entrées et aux sorties* » (J-C Forquin, 2008, p. 53) et qui « *adopte un point de vue plus conforme à ce qui fait la spécificité des institutions d'enseignements, à savoir le fait d'être par destination des lieux de transmission et d'acquisition de connaissances, de capacités et d'habitus.* » (J-C Forquin, 2008, p. 54). L'école n'est pas qu'un lieu de circulation d'individus, et cela la

sociologie du curriculum l'a bien compris en considérant l'institution comme un appareil organisé dans le but de transmettre à un grand public, avec des moyens systématiques, des ensembles de connaissances et/ou compétences qui correspondent à un programme délibéré (J-C Forquin, 2008, p. 54).

La sociologie du curriculum britannique.

Un contexte propice à l'émergence de la sociologie du curriculum.

D'un point de vue historique, la place qu'a accordée la sociologie de l'éducation britannique à l'étude de la création et du déplacement des savoirs n'était pas très grande. Les travaux de cette dernière s'inscrivaient le plus souvent dans le sillage de « *la tradition de "l'arithmétique politique", une science de démographes ou d'économistes, centrée sur les problèmes d'accès aux études et de mobilité sociale, et dominée par les grandes enquêtes quantitatives à forte armature statistique* » (J-C Forquin, 2008, p. 54).

C'est en Grande-Bretagne, à partir des années soixante, que se développe la sociologie du curriculum. Cette période marque tout d'abord la reconnaissance de la sociologie du curriculum en tant que discipline universitaire à part entière, et elle intègre même les programmes des instituts de formation des enseignants. Au contact de ce nouveau public, les sociologues se penchent avec davantage d'intérêt sur ce qui se passe réellement dans « *la boîte noire* ». Mais également, l'émergence de la sociologie du curriculum est favorisée par un contexte où émergent de multiples transformations. J-C Forquin relève que ce contexte est en effet marqué par 1) un projet d'amélioration de la formation scientifique et technologique à l'école, 2) l'allongement de la durée moyenne des études, 3) le développement des *comprehensive schools* qui accueillent des élèves à la provenance sociale et aux niveaux scolaires plus diversifiés, 4) l'actualisation des contenus et méthodes d'enseignements, 5) la création du *School Council for Curriculum and Examinations* qui impulse, régule, coordonne les innovations de programmes et de méthodes d'enseignement (J-C Forquin, 2008, p.54-55).

Dans ce contexte, un débat polémique semble avoir été porteur de la thématique sociologique sur le curriculum à la fin des années soixante. Ce débat fut conduit par deux auteurs principaux et se cristallise autour d'une question, à savoir quelle culture

doit être dispensée au sein de la *comprehensive school*? La discussion qui se crée regroupe les « égalitaristes » contre les « néo-élitistes ».

Du côté des « néo-élitistes », on retrouve l'historien et sociologue G. H. Bantock qui défend la vision d'un dualisme éducationnel, c'est-à-dire un partage précoce entre la minorité qui se tournera vers une culture écrite ainsi qu'une pensée abstraite, et la majorité qui se centrera sur des savoirs d'ordre pratique et sur la préparation aux loisirs de masse. Ici, le discours était orienté contre la démocratisation scolaire et donc contre le développement des *comprehensive schools* où les enseignements tendaient à être communs pour tous les élèves.

Face à Bantock, du côté des « égalitaristes », le philosophe P. Hirst prône un accès égalitaire pour tous aux savoirs théoriques et conceptuels. Cet accès aux savoirs universels fondamentaux permet, selon lui, l'accomplissement de l'éducation qui correspond pour le philosophe au développement de la raison (Forquin, 2008).

Avant d'intéresser les sociologues, ce sont surtout les philosophes de l'éducation et les pédagogues qui se sont penchés sur le curriculum. Mise à part la thèse de M. Young en 1967, le premier travail sociologique public sur le curriculum est celui de F. Musgrove, intitulé *The Contribution of Sociology to the Study of the Curriculum*, et publié en 1968. Dans cet article, l'auteur analyse les réticences face aux innovations qui souhaitent résorber les séparations disciplinaires traditionnelles et démontre que ces dernières sont justifiées par le fait que les matières scolaires sont vues et vécues « *comme des systèmes sociaux, des communautés sociales qui définissent et défendent des frontières, exigent fidélité de la part de leurs membres et leur confèrent un sentiment d'identité* » (J-C Forquin, 2008, p. 56).

Depuis, les travaux se multiplièrent et la Grande-Bretagne fut reconnue pour avoir développé l'approche sociologique du curriculum de la façon la plus riche et la plus systématique. Mais il fallut attendre les années soixante-dix pour que les chercheurs français se penchent sur les questionnements qu'induisait l'approche de la sociologie du curriculum en Grande-Bretagne.

La théorie de B. Bernstein : un apport particulièrement fécond dans la sociologie du curriculum.

Avant d'analyser l'expansion de la sociologie du curriculum, il paraît avant tout nécessaire de se pencher sur la théorie particulièrement féconde du sociolinguiste britannique B. Bernstein pour mieux comprendre le raisonnement qui suivra. En effet, l'analyse que conduite sur les curricula, et sur les Cultural Studies, s'appuiera essentiellement sur l'apport de Bernstein concernant la structuration des programmes scolaires. Bien que la théorie de l'éducation et de la pédagogie de ce dernier n'ait pas eu le même accueil dans tous les pays, il n'en demeure pas moins qu'elle est reconnue comme faisant « *éclater les limites conventionnelles de la sociologie* » (Frاندji et Vitale, 2008). J'en reprendrai ici les grandes lignes.

Le pouvoir et le contrôle.

Le point principal de la thèse de cet auteur est que, selon lui, dans la façon dont est organisé l'enseignement, la façon dont il est évalué et transmis au sein d'un système d'enseignement, sont inscrits la distribution du pouvoir et les principes de contrôle propre à une société. L'auteur définit ces deux concepts et les distingue l'un de l'autre. Ainsi les relations de pouvoir, dans sa perspective, « *créent des frontières, légitiment des frontières, reproduisent des frontières entre les différentes catégories de groupe* »² (Bernstein, 2007, p. 27). Le pouvoir établit dans ce cas des relations légitimes d'ordre en opérant toujours sur des relations entre les catégories. Le contrôle, lui, « *porte sur les relations frontalières de pouvoir et socialise les individus à l'intérieur de ces relations* » (Bernstein, 2007, p. 28). Le contrôle établit alors des formes légitimes de communication appropriées aux différentes catégories.

L'adoption de ce point de vue sous-tend que les différences dans l'organisation, l'évaluation et les formes de transmission du savoir sont à considérer comme des problèmes sociologiques qu'il est possible d'aborder lorsqu'on ne limite pas la sociologie de l'éducation à l'unique analyse des flux d'entrée et de sortie, comme l'ont fait une majorité de sociologues anglais. Bernstein va aborder ces problèmes en créant une terminologie spécifique qui a pour but de fournir des principes généraux qui nous permettront d'établir des descriptions spécifiques de l'instance étudiée. J'utiliserai par la suite ce langage pour décrire les curricula des deux départements de sociologie étudiés.

² Nous entendons dans notre analyse, les différents discours pédagogiques.

Deux formes de savoir.

Une première distinction est relevée entre deux types de savoirs associés aux formes du discours pédagogiques : le *discours horizontal* opposé au *discours vertical*. Le premier type de discours est souvent rattaché au sens commun et il prend la forme d'un discours « *local, segmenté, dépendant du contexte, tacite, souvent contradictoire entre les contextes mais pas dans les contenus* » (Vitale, 2006, p. 120). Dans notre analyse, nous nous attarderons plus sur la deuxième forme de discours qui équivaut au modèle scolaire. Le *discours vertical* est plus « *cohérent, explicite, structuré, organisé de façon hiérarchique ou bien à une série de langages spécialisés qui ont leurs propres modes d'interrogation et leurs propres critères* » (Vitale, 2006, p. 120-121).

À l'intérieur de ce dernier discours, une nouvelle distinction est opérée par Bernstein entre une première forme du *discours vertical* où on retrouve par exemple les sciences naturelles, et une seconde forme illustrée par les sciences sociales. La première forme, la *structure hiérarchique du savoir*, « *revêt un caractère explicite cohérent et une organisation du savoir hiérarchique et normative* » tandis que la seconde forme, la *structure horizontale du savoir*, « *donne lieu à une série de langages spécialisés qui possèdent chacun leurs propres critères de questionnement et de définition* » (Vitale, 2006, p. 121). Toujours dans le cadre de notre recherche, nous nous attarderons sur la forme qui se rattache aux sciences sociales. Arrêtons nous plus précisément sur la façon dont Bernstein aborde et décrit le curriculum.

L'investigation du curriculum.

Bernstein définit le savoir formellement transmis à l'école dans trois systèmes de messages. Le premier, le programme, délimite le savoir qui est reconnu comme valable. La pédagogie ensuite, définit les formes de transmission acceptables de ce savoir. Enfin, les principes d'appréciation donnent les formes correctes de mise en œuvre du savoir par l'enseigné. Il défend la thèse que les principes d'organisation sous-jacents aux trois types de messages peuvent être envisagés au travers de la structure du curriculum. Pour conduire son analyse, il construit une typologie des programmes qu'il caractérise selon deux concepts que nous définirons par la suite.

Pour Bernstein, dans tous les systèmes d'enseignement, on peut analyser un découpage formel du temps en périodes de longueurs variées, ce sont des « *unités* ». La façon dont est utilisée cette période de temps est désignée sous le terme de « *contenu* ».

Le « *programme* » est défini comme l'association entre les unités de temps et leur contenu. L'auteur propose d'analyser cette relation.

La première façon d'analyser le programme revient à envisager la quantité de temps accordée à un contenu par rapport à un autre. En effet, il est possible d'accorder plus ou moins de temps au traitement d'un contenu particulier. Ce contenu peut également être défini comme obligatoire ou comme facultatif pour les élèves. Ces deux indicateurs qui sont le temps et le caractère obligatoire ou facultatif permettent de mesurer grossièrement le statut d'un contenu et de pouvoir le placer sur une hiérarchie des différents enseignements pour analyser son importance dans le cursus scolaire. Une deuxième optique d'analyse questionne directement les limites entre les contenus, à savoir si ces limites sont réellement marquées (les contenus sont dans une *relation fermée* par rapport aux autres) ou non (les contenus sont dans une *relation ouverte* par rapport aux autres). Il dégage deux types de programmes : le *programme série* où l'on retrouve une relation fermée entre les contenus qui sont isolés les uns des autres et, le *programme intégré* où la relation entre les contenus est ouverte.

L'utilisation d'un tel langage abstrait est justifiée selon l'auteur par le fait que la position relative des contenus et leurs relations réciproques ne s'appuient nullement sur un caractère intrinsèque des contenus. Bernstein préfère plutôt se pencher sur la structure de leurs formes de classification et de découpage.

C'est à partir des concepts de formes de classification et de découpage que le sociologue va pouvoir analyser la structure profonde du programme, de la pédagogie, du système d'appréciation et de la réalisation du code de savoir scolaire. Le sociologue définit le concept de forme de classification comme le concept qui « *ne réfère pas aux contenus classés, mais aux relations entre les contenus, à la nature de la différenciation entre les contenus* » (Bernstein, 1975, p. 266). Une classification forte induit des contenus très isolés les uns des autres par de fortes délimitations, au contraire, une classification plus faible induira des frontières peu rigoureuses entre les contenus. Le concept de découpage, lui, caractérise la structure de la pédagogie. « *Pas plus que le concept de forme de classification, il ne renvoie au contenu, mais à la force de délimitation entre ce qui peut être transmis et ce qui ne peut l'être dans la relation pédagogique* » (Bernstein, 1975, p. 267). Dans le cas d'un découpage rigoureux, la délimitation est forte entre ce qui peut être transmis et ce qui ne peut pas l'être et peu d'option s'offre aux professeurs et aux élèves pour agir sur la sélection, l'organisation et

le rythme d'apprentissage, par opposition, lorsque le découpage est faible cette délimitation est plus faible et un éventail d'options s'offrent aux professeurs et aux élèves qui ont une plus grande capacité d'action sur ce qui est transmis dans le cadre d'une relation pédagogique.

Dans l'analyse que propose Bernstein, les variations dans la rigidité des formes de classification révèle la structure profonde du programme, tandis que les variations dans la rigidité du découpage montrent la structure profonde du système des règles et pratiques pédagogiques, enfin, la rigueur des formes de classification et de découpage permettra de se pencher sur la structure du système des principes d'appréciation. Il est important de noter que les degrés de rigidité des formes de classification et de découpage sont indépendants les uns des autres.

Mais au-delà de l'analyse descriptive du curriculum que nous propose Bernstein, c'est bien – comme nous l'avons noté plus haut – une analyse du pouvoir qui nous est offerte. En effet, dans le cas d'une classification rigide, là où les limites entre les contenus sont très nettes, des facteurs puissants participent au maintien de ces limites symboliques. Aussi, lorsque le contenu se situe dans une forme de découpage plus rigide, le pouvoir de l'élève est réduit ; ce qui n'est par exemple pas le cas d'une forme de classification rigide où là c'est le pouvoir du professeur qui se voit réduit étant donné qu'il ne peut passer outre les frontières entre les matières.

Les codes de la culture scolaire

Une fois ces précisions faites, Bernstein en vient à définir ce que sont les codes de la culture scolaire à partir de la relation entre la forme de classification et le système de découpage. Ceci le conduit à construire une typologie de ces codes en utilisant la distinction précédemment faite entre *programme série* et *programme intégré*.

Une des premières distinctions à l'intérieur de ces codes est celle qui isole les types spécialisés et les non spécialisés. Il est possible de mesurer cette spécialisation en se penchant par exemple sur le nombre de matières isolées les unes des autres lors des examens, nous suggère le sociologue. Dans le type spécialisé, l'auteur sépare la variété pure où les matières sont tirées d'un même domaine du savoir (physique, chimie, mathématique), de la variété dite impure où les matières sont tirées de divers domaines du savoir (physique, sociologie, littérature). Dans le type non spécialisé, deux nouvelles variétés font leur apparition, il s'agit de savoir si l'unité de connaissance fondamentale est basée sur la matière ou sur le cours.

L'auteur avance trois hypothèses qui tentent de décrire au mieux le code-série des pays observés. Nous retenons plus particulièrement l'une d'entre elles dans le cadre de notre recherche, celle qui se penche sur le cas du curriculum en Amérique du Nord. Effectivement, pour Bernstein, la forme américaine correspond à un code-série non spécialisé basé sur le cours où les formes de classification et de découpage sont les moins rigides, cela est d'autant plus vrai que l'on se situe au niveau secondaire et universitaire. Un large éventail d'options est offert à l'élève, d'où une classification souple. La séparation entre le savoir commun et le savoir scolaire est plus discrète et l'élève possède plus de liberté au sein des relations pédagogiques. Nous tenterons de vérifier cette hypothèse par la suite, au regard de l'étude du curriculum des deux départements de sociologie.

Une autre distinction définit un code intégré. Bernstein n'entend pas « intégration » au sens où une discipline emprunterait une théorie d'une autre discipline. L'« intégration » au sens où il la comprend, « *suppose au moins la subordination de matières ou de cours auparavant séparés à une idée commune définissant leurs interrelations, qui estompe les frontières qui les séparent.* » (Bernstein, 1975, p. 272). Ici encore on note la présence de deux types d'intégration. Le premier de ces types est basé sur le professeur qui peut ou non respecter les séparations entre les disciplines. Dans le second type, c'est sur les relations entre les professeurs que l'intégration repose. Les degrés d'intégration peuvent ainsi varier en fonction du nombre de professeurs engagés dans les relations. Dans ce dernier type, une nouvelle division apparaît lorsque l'on considère les relations entre professeurs appartenant à une même discipline et celles entre professeurs appartenant à des disciplines distinctes. Dans ce code, c'est le degré de rigidité du découpage qui s'impose aux professeurs et aux élèves qui peut varier.

Pour Bernstein, toutes les différences entre les codes de la culture scolaire « *reposent sur les variations de force et de nature des procédures de maintien des délimitations symboliques impliquées dans des formes de classification et les systèmes de découpage structurant le savoir.* » (Bernstein, 1975, p. 273). Ce travail de recherche s'appuie largement sur les concepts développés par le sociologue.

La sociologie du curriculum en langue française.

Émile Durkheim : un pionnier de la sociologie du curriculum.

E. Durkheim, en France, s'était penché, bien avant l'émergence de la sociologie des curricula en Grande-Bretagne, sur la question des pratiques pédagogiques, des savoirs scolaires, des programmes. Essentiellement dans son ouvrage *L'évolution pédagogique en France* (1999[1938]) composé de cours qu'il donna à la Sorbonne à partir de 1904-1905. Son travail – qualifié de « pionnier » par M. Cherkaoui (1978) – se fonde sur une analyse des contenus des programmes de l'enseignement secondaire allant du Ve siècle jusqu'au début du XXème siècle.

L'ouvrage s'attache à retracer l'évolution de la pédagogie en France et démontre que cette dernière est traversée aussi bien par des « *phénomènes de continuité* » (J-C Forquin, 2008, p. 95) que par des crises qui engendrent des transformations dans les programmes scolaires et sur les formes de sa transmission. Mais au-delà de la périodisation réalisée par le sociologue – qui fait ressortir principalement un âge de la grammaire, un âge de la dialectique, un âge de la rhétorique et de la culture littéraire, et enfin un âge plus contemporain où lettres et sciences sont en conflit – un des traits les plus intéressants de son ouvrage est l'explication sociologique qu'il apporte à chaque caractéristique d'une pédagogie à un moment donné de l'histoire et aux transitions qui la transforment :

« Une transformation pédagogique est toujours le résultat et le signe d'une transformation sociale qui l'explique. Pour qu'un peuple sente, à un moment donné, le besoin de changer son système d'enseignement, il faut que des idées et des besoins se soient fait jour auxquels le système ancien ne donnait plus satisfaction » (E. Durkheim, 1938, p.194).

En France, à partir des années cinquante, les sociologues vont privilégier d'autres types de questionnements et vont se distancier de l'approche d' E. Durkheim. Ainsi, leur attention va essentiellement se tourner, dans un premier temps, vers les questions d'accès à l'école. Ce n'est que par la suite que les théories durkheimiennes seront reprises.

La sociologie du curriculum française contemporaine.

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale aux années soixante-dix, les sociologues français ne vont pas s'interroger sur le cœur même du système scolaire, c'est-à-dire le curriculum. Ils vont plutôt s'intéresser aux questions d'inégalités à l'école (inégalité d'accès, de réussite). Ils voient que, derrière l'idéal démocratique, les inégalités perdurent et que, derrière un accès gratuit à l'institution scolaire, des barrières sont toujours érigées. Les enquêtes se multiplient (Girard, 1953, Bourdieu et Passeron, 1970, Baudelot et Establet, 1971) et démontrent que l'égalité scolaire n'est toujours pas garantie et qu'il existe une corrélation entre la réussite scolaire d'un élève et la classe sociale à laquelle il appartient. Les multiples théories qui émergeront connaîtront un très fort succès jusque dans les années 1970-1980, c'est-à-dire, jusqu'à ce que les chercheurs se posent d'autres questions : comment passe concrètement l'habitus au sein de la classe, comment se fait-il qu'il y ait changement social sans révolution, comment traiter de la pédagogie différenciée ?

Plus tard, les sociologues français apportent une contribution significative à la sociologie du curriculum avec divers travaux. J-C Forquin retient principalement parmi eux les travaux « *qui se focalisent sur l'analyse des types de savoirs et des modes de travail intellectuel propres à différents types de filières* » tels que la recherche de Lucie Tanguy (1983) qui compare l'enseignement général et l'enseignement technique sur la base de la nature et de l'organisation des savoirs qui y sont transmis et des modes d'évaluations (J-C Forquin, 2008, p. 98).

Dans une littérature plus récente, on voit apparaître – entre autres – dans les travaux francophones, la distinction entre curriculum formel et réel, tel que le fait par exemple Vivianne Isambert-Jamati dans *Les savoirs scolaires* (1995). Elle définit le curriculum formel comme :

« Le produit au fil des temps, de tout un travail de sélection au sein de la culture accumulée, un travail de réorganisation, de changement des délimitations, d'ébranlement des hiérarchies entre les disciplines » mais, comme elle le rajoute, *« les prescriptions ne peuvent être qu'indicatives. Tout chapitre de programme prête à bien des interprétations. Aussi voit-on les enseignants, à leur tour, sélectionner des thèmes, mettre l'accent sur tel ou tel aspect, présenter les savoirs sous divers modes. Chaque classe suit ainsi son curriculum réel qui, à la limite, est différent des autres »* (V. Isambert-Jamati, 1990, p. 9-10).

C'est le programme de la sociologie du curriculum britannique qu'applique la sociologue dans son travail en traitant de la sélection dans la culture, des délimitations, de la hiérarchisation entre les disciplines, de la transposition didactique des connaissances savantes et de l'interprétation des programmes par les enseignants selon le public visé ou le contexte dans lequel ils sont dispensés (J-C Forquin, 2008, p. 99).

Nous avons pu le voir, les sociologues britanniques ont su développer une nouvelle approche et porter une nouvelle analyse sur l'École. Ils ne l'a considèrent plus uniquement comme un vecteur de reproduction et souhaitent mener des enquêtes directement en son sein. Ils considèrent que la pédagogie joue un grand rôle dans la transmission de l'habitus, mais pas uniquement. Ils analysent aussi toutes les relations au sein de l'institution et tous les enjeux qui entourent la constitution des programmes d'études, du curriculum.

Ce travail va se positionner au sein de cette sociologie du curriculum. Nous souhaitons ici observer et analyser l'institution scolaire selon cette focale : à partir des programmes d'études qui la constituent. Mais ce travail demeure un travail de maîtrise, ainsi donc, la modestie intellectuelle était de rigueur. En outre, des limites d'ordre technique étaient imposées et il nous était impossible de nous pencher sur le curriculum d'un département d'études dans sa globalité. C'est ici que les Cultural Studies entrent en jeu et deviennent l'illustration concrète à laquelle nous pouvons appliquer les théories du curriculum. Arrêtons-nous maintenant sur la définition de ces études et sur le contexte dans lequel elles se sont développées.

Les Cultural Studies.

Étant un phénomène relativement peu connu dans les milieux francophones, prenons le temps de revenir sur l'historique et sur la définition des Cultural Studies depuis leur fondement.

Penser le culturel en Grande-Bretagne à partir du XIXe siècle.

Les travaux portant sur la culture, au sein des sciences sociales, ont été les plus abondants, les plus riches et aussi les plus diversifiés car les façons de penser ce concept divergent selon le cadre contextuel (pays et traditions nationales par exemple) que l'on

se pose. Pour ne citer qu'un exemple, la façon de penser et questionner le culturel en Angleterre sera différente de la façon dont la France s'est interrogée sur le concept, c'est-à-dire selon l'idée de « *la diffusion d'une culture lettrée par l'école, les académies, même la télévision dans les années 1960* », au-delà de cela, en construisant même l'identité française autour de cette notion de culture lettrée (A. Mattelard et E. Neveu, 2008, p. 3).

En Angleterre, la situation est toute autre. Au XIXe siècle, un débat original sur la culture fait son apparition dans un contexte où le groupe de la *middle class* – jusque-là émergente – connaît ses heures de triomphe, où l'aristocratie héréditaire à moins d'influence et où les classes populaires émergent. C'est dans ce contexte que se développe une tradition de pensée nommée « *Culture and Society* » qui se donne pour principal but de « *dénoncer les dégâts de la "vie mécanisée" sous l'effet de la "civilisation moderne"* » (A. Mattelard et E. Neveu, 2008, p. 8). Penser la culture revient alors à penser les instruments d'une réorganisation de la société bouleversée par le machinisme.

Les travaux qui sont produits, tels que ceux des écrivains T. Carlyle (1910 [1840]) ou M. Arnold (1993 [1869]), s'accordent à croire en la nécessité de démocratiser l'accès à la culture. Que ce soit pour Carlyle qui considère l'imprimerie comme « *l'équivalent de la démocratie, la littérature, le nouveau parlement* » (cité dans A. Mattelard et E. Neveu, 2008, p.9), ou pour Arnold qui pense que sans les écoles pour donner une « *meilleure culture à la nation* » (cité dans A. Mattelard et E. Neveu, 2008, p.9) l'Angleterre se priverait d'une « *intelligence générale* » (termes de E. Renan dans A. Mattelard et E. Neveu, 2008, p. 13). Ici, la cible reste la même : la *middle class*.

« *Boétienne et utilitariste, elle est incapable de se définir comme référent culturel, autocantonnée qu'elle est dans sa course à la domination commerciale. Fascinée par la "machinerie" érigée en une fin en soi [...]. La priorité devrait être de les "cultiver"* » (A. Mattelard et E. Neveu, 2008, p. 13).

Cette période marque aussi l'acquisition pour le terme « littérature » de son acception contemporaine. On parle alors de « classique national » pour exprimer toute la légitimité du texte en langue nationale et de sa reconnaissance comme faisant partie de *la* littérature. Cette dernière devient un des outils principaux pour tenter de comprendre le monde et de le civiliser.

Ainsi, se développera un autre champ d'étude des œuvres littéraires de langues anglaises : les *English Studies*. Celles-ci s'institutionnalisèrent dans l'entre-deux guerres grâce à leur entrée dans les universités. C'est l'ouvrage de F. R. Leavis, *Culture and Environment* en 1932, qui viendra sceller les principes adoptés par la discipline, dont le principal revient à faire une « “lecture méthodique” des “textes véritablement anglais” [pour contrer] la contamination de la langue ordinaire par la société mercantile » (A. Mattelard et E. Neveu, 2008, p. 17). Bien que la pensée de Leavis dérivait pour finir « en une grande hostilité envers l'éducation populaire, une opposition implacable à la radio-transistor et une profonde méfiance pour l'ouverture de l'enseignement supérieur à des étudiants abrutis par la télévision » (Eaggleton, 1994, p. 42-43), il n'en demeure pas moins que l'approche de la critique des textes littéraires développée fut riche d'apports et possède aujourd'hui un lien étroit avec celle pourfendue par les Cultural Studies.

Les prémisses étaient posées : les auteurs pensent la culture comme un moyen de reconstruction d'une communauté ou d'une nation dévastée par un capitalisme grandissant. Les Cultural Studies vont reprendre ces interrogations tout en développant une approche novatrice sous l'impulsion de quatre pères fondateurs.

Les quatre pères fondateurs.

L'institutionnalisation des Cultural Studies se fera concrètement lors de la création du *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) à l'Université de Birmingham en 1964. Pour mieux comprendre cette étape de cristallisation, il est nécessaire de se pencher sur le travail des chercheurs qui l'ont créé et par la suite développé.

Richard Hoggart

R. Hoggart né en 1918 dans un quartier ouvrier de Leeds. Il est actuellement professeur d'université et il a consacré sa carrière à l'étude des domaines de la littérature anglaise, de la sociologie et de l'étude ethnographique des milieux culturels.

En 1957, il publie son principal ouvrage, *The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life with Special References to Publications and Entertainment* (traduit

en français, *La culture du pauvre*, en 1970). Ce livre, dans lequel figurent des éléments réels de la vie de l'auteur, est une analyse fine et minutieuse du quotidien des familles issues de la classe populaire en Angleterre. Hoggart s'attarde à analyser, entre autres, « *l'influence de la culture diffusée dans la classe ouvrière par les moyens modernes de communication* » (A. Mattelard et E. Neveu, 1996, p. 4) et selon lui, on accorderait trop d'importance à l'éventuelle influence qu'auraient ces produits culturels sur les classes populaires :

« Il ne faut jamais oublier que ces influences culturelles n'ont qu'une action fort lente sur la transformation des attitudes et qu'elles sont souvent neutralisées par des forces plus anciennes [...]. Il n'est pas aisé de démontrer rigoureusement une telle affirmation, mais un contact continu avec la vie des classes populaires suffit à en faire prendre conscience. [...], il est certain que des pans entiers de la vie quotidienne restent à l'abri de ces changements » (R. Hoggart, 1970, p. 378).

Malgré cela, Hoggart n'en reste pas moins défiant à l'égard de l'industrialisation de la culture et il soutient l'idée de résistance de la part des classes populaires, les premières à être ciblées par la culture de masse.

Hoggart fondera, en 1964, le Centre de recherche de Birmingham (CCCS) « *qui se donnera pour objet "les formes, les pratiques et les institutions culturelles et leurs rapports avec la société et le changement social"* » (A. Mattelard et E. Neveu, 1996, p. 5). Nous reviendrons sur ce centre et sur son approche ultérieurement.

Raymond Williams et Edward P. Thompson.

Le rassemblement de ces deux auteurs dans un même paragraphe s'explique par le fait que tous deux sont reliés, tout d'abord par l'expérience qu'ils ont dans l'éducation des adultes, ensuite par le contact étroit qu'ils ont tissé avec la *New Left* qui émerge dans les années soixante et qui donne une nouvelle impulsion aux analyses marxistes (A. Mattelard et E. Neveu, 1996, p. 5). De plus, les deux chercheurs se rejoignent dans leur « *désir de dépasser les analyses qui ont fait de la culture une variable assujettie à l'économique et, tout en légitimant le stalinisme, ont ajourné sine die la pensée sur les formes culturelles* » (A. Mattelard et E. Neveu, 1996, p. 22).

E. Thompson est né en 1924. Il est un historien britannique qui s'est spécialisé dans l'histoire sociale et culturelle du Royaume-Uni et surtout dans le monde ouvrier. Membre actif du Parti Communiste de Grande-Bretagne après la Seconde Guerre

mondiale, il le quitte en 1956 en signe d'opposition à l'intervention soviétique en Hongrie.

Ses travaux se penchent sur l'histoire des organisations (syndicats, partis) dans le but d'analyser les acteurs dits « d'en bas » (les ouvriers). Ceci le conduira, au-delà, à s'attarder sur la vie et les pratiques de résistance des classes populaires.

Son ouvrage le plus important publié en 1963 (révisé en 1968 et 1980), *The Making of the English Working Class*, traite de la formation de la classe ouvrière anglaise ; il deviendra un « classique de l'histoire sociale et [de] la réflexion sur la sociohistoire d'un groupe social » (A. Mattelard et E. Neveu, 2008, p. 22).

R. Williams est né en 1921. Originaire du Pays de Galle, c'était un éminent penseur littéraire et social et une figure centrale rattachée au mouvement de la Nouvelle Gauche britannique (*New Left*). Ce mouvement – dont les revendications vont être aussi bien sociales qu'économiques, philosophiques ou psychologiques – s'inspire grandement des analyses marxistes passées, mais en adoptant une définition plus large de l'activisme politique et de la critique sociale.

En 1958, R. Williams publie *Culture and Society*, un ouvrage dans lequel il retrace la généalogie du concept de culture dans la société industrielle. Cette première œuvre lui permet d'avancer une problématique qu'il déploie dans *The Long Revolution* (1961). C'est dans cet ouvrage qu'il souligne « le rôle de systèmes d'éducation et de communication (presse, standardisation de la langue) et des processus d'alphabétisation dans la dynamique de changement social et [il] contribue à esquisser un programme de réformes démocratiques des institutions culturelles » (A. Mattelard et E. Neveu, 2008, p. 22).

On retrouve chez les deux auteurs la notion de résistance, cette dernière devient centrale. Aussi, les deux chercheurs défendent la vision d'une histoire construite à partir des luttes sociales et de l'interaction entre culture et économie (A. Mattelard et E. Neveu, 2008). Tous deux sont considérés – grâce à leurs travaux – comme des initiateurs du courant des Cultural Studies.

Stuart Hall.

S. Hall est né en 1932 à Kingston (Jamaïque). Bien que l'écart d'âge entre Thompson et Hall ne soit pas très grand, ce dernier est souvent décrit comme faisant partie d'une nouvelle génération : une génération qui n'a pas concrètement participé à la guerre. L'écart est d'autant plus creusé que Hall atteint la maturité dans ses productions scientifiques qu'à partir des années soixante-dix (A. Mattelard et E. Neveu, 2008, p. 23).

Il n'en demeure pas moins une référence clef dans la contribution qu'il apporte aux Cultural Studies. Ainsi, il succède en 1970 à R. Hoggart et devient le directeur du CCCS. Son origine jamaïcaine, son ralliement au marxisme et son rejet du magistrat intellectuel et de l'élitisme en font un universitaire au parcours atypique.

Son article *Encoding / Decoding* (1973, traduit en français *Encodage / Décodage* en 1994) est souvent perçu comme un incontournable dans le domaine des Cultural Studies. Il y défend la thèse que les cultures populaires ont des systèmes de valeurs et des univers de sens propre. La culture devient un lieu de conflit et il s'oppose à l'idée qu'il y aurait une correspondance entre le moment de la production (l'encodage) et celui de la réception (le décodage) ; c'est un de ses apports majeurs. Au sein du CCCS, Hall sera d'ailleurs plus reconnu pour la diversité et le nombre d'articles qu'il publie que pour la publication d'ouvrages de références.

« Le quatuor fondateur » (A. Mattelard et E. Neveu, 2008, p.19) se regroupe sur le terrain académique pour y fonder les Cultural Studies. Mais bien avant l'intégration de chacun à ce milieu universitaire, deux formes de marginalité les rapprochaient déjà.

C'est leur origine populaire qui rassemble sur le même point Williams, Hoggart, et même Hall. On retrouve aussi chez Thompson et Hall une dimension cosmopolite qui spécifie leurs profils d'intellectuels et les conduits à s'intéresser aux différences culturelles. Le milieu universitaire britannique était peu enclin à accepter ce genre de profil, il renvoya alors les chercheurs en périphérie, dans des institutions en marge des universités. Le second point qui les caractérise leur permet de dépasser ce handicap : « leur engagement majoritaire au-delà de la gauche travailliste, va constituer une ressource pour éviter leur complète marginalisation » (A. Mattelard et E. Neveu, 2008, p. 25). Leur implication dans diverses revues (*University and Left Review* pour Hall, *New Reasoner* pour Thompson) leur ouvre également des portes auxquelles ils n'avaient pas accès jusque là.

Leurs « handicaps » sont devenus des avantages et leurs ont permis de se constituer un solide réseau d'alliés grâce, d'une part, à leur double position (dans le

milieu politique et aussi académique) et d'autre part, à leur investissement au sein de revues.

L'ambition de chacun a impulsé – ou a contribué de façon significative – l'émergence du Centre des Cultural Studies en 1964 à Birmingham. Revenons sur cette invention.

Les Cultural Studies dans leurs différentes versions.

Les Cultural Studies britanniques.

Le *Centre for Contemporary Cultural Studies* se réclame clairement de l'héritage de Leavis, un influent critique littéraire. Ce dernier souhaitait appliquer les méthodes de critique littéraire, non pas sur des œuvres classiques et légitimes, mais sur des produits issus de la culture de masse ou encore sur des pratiques appartenant aux classes populaires. L'ouvrage de Hoggart, *La culture du pauvre*, devient l'illustration parfaite de la méthode employée pour mener à bien une telle entreprise : il s'agit d'examiner minutieusement la vie domestique ou la sociabilité populaire, l'approche suggère ainsi de prêter attention à l'histoire pour tenter de comprendre les changements sociaux (dans le contexte britannique, il s'agissait de comprendre l'impact de la création du *Welfare State* et des Trente Glorieuses, ou la transition vers l'urbanisme, ou encore l'allongement de la scolarité...). Cette observation du social par le bas – c'est-à-dire le regard porté sur l'univers des cultures et des pratiques populaires – et cette « *disposition compréhensive à l'égard des groupes populaires* » (E. Neveu, 2008, p. 317) valorisent des outils plus adaptés tels que l'utilisation de l'histoire orale (E. Thompson, 1963) ou encore celle de l'ethnographie (P. Willis, 1977).

En outre, les Cultural Studies se décrivent comme un espace interdisciplinaire. Dans cet espace, le découpage académique traditionnel des disciplines est remis en question. Au départ plus « littéraires », les pères fondateurs empruntent de nombreuses théories au-delà des frontières de la Grande-Bretagne et de la discipline (ils emprunteront au structuralisme, à l'interactionnisme de Chicago, à A. Gramsci ou encore à U. Eco), en particulier en France (à Foucault ou encore Derrida) où le certain prestige académique qui y régnait en faisait un modèle de référence.

Enfin – et le profil établi de chaque « père fondateur » le laisse à penser – l'approche utilisée au sein de ce laboratoire est doublement politique. Le quator

souhaite changer le monde en le questionnant. Ces interrogations sont, par ailleurs, indissociables des appartenances politiques des auteurs (communistes, gauche travailliste ou mouvement d'éducation populaire) et du marxisme « *qu'ils veulent dédogmatiser* » (E. Neveu, 2008, p. 317). De plus, le rôle des cultures est examiné selon une problématique du pouvoir, c'est-à-dire selon la démarche de « *culturologie externe* » comme la désigne Passeron (1989). Les chercheurs regardent si les cultures sont vectrices de résistances, de dominations ou si elles permettent la perpétuation de l'ordre social (E. Neveu, 2008).

De part sa marginalité institutionnelle, le premier défi du centre consistait à se faire accepter des autres chercheurs. Ce type d'études suscitait la méfiance d'une part chez les sociologues qui pensaient que les Cultural Studies empiétaient sur leur territoire de recherche, et d'autre part chez les spécialistes d'études littéraires qui voyaient leurs méthodes appliquées à des objets dits *underground*. Dans le but d'acquérir une légitimité académique, une des premières stratégies de Hoggart aura été d'intégrer au sein des jurys d'examen du département des Cultural Studies, des collègues, venus des études littéraires, considérés comme les plus « vaches » (A. Mattelard et E. Neveu, 2008).

Au fil des ans, le centre connut une visibilité scientifique croissante qui a atteint son apogée dans les années soixante-dix. Les travaux se multiplièrent, et avec eux ce sont les objets qui se diversifièrent. L'expansion des objets n'est pas dépourvue d'une certaine logique, une logique en tâche d'huile comme se plaisent à la nommer A. Mattelard et E. Neveu :

« *Explorer empiriquement les cultures et identités ouvrières et populaires a conduit à un dépassement de la polarisation sur la classe, à une attention inédites aux clivages de génération (Hebdige, 1979), aux identités de genre (Women's Studies Group, 1978), aux appartenances ethniques (CCCS, 1982). La prise en compte des pratiques culturelles quotidiennes fit entrer au catalogue des objets analysés la télévision (Williams, 1974), le rock (Frith, 1978), la mode (Mc Robbie, 1998), la publicité* » (E. Neveu, 2008, p. 318).

Dans les années quatre-vingt, le courant devient plutôt associé à l'image d'un « tournant ethnographique », expression qui désigne « *un déplacement vers une étude des modalités différentielles de réception des médias par les divers publics, en particulier en matière de programmes télévisés* » (A. Mattelard et E. Neveu, 2008, p.48). À partir de là, des études (Brunsdon et Morley, 1978, 1999, Ang, 1985) ont pour vocation

l'opérationnalisation des mécanismes analysés par Hall dans *Encodage / Décodage* (1973).

En allant à l'encontre des préceptes que défendait la culture académique (légitime) de leur époque, les pères fondateurs revendiquent un projet intellectuel de défense contre des injustices que vivent au quotidien ceux qui n'ont pas la parole et qui sont considérés comme de simples entités inactives ne faisant qu'ingurgiter ce que leur déverse la culture de masse. En puisant dans diverses sources, aussi bien britanniques que françaises, ils ont défendu une nouvelle approche des catégories issues des milieux populaires. Mais bien que les fondateurs aient importé du savoir provenant du continent, en France il demeure une certaine ignorance vis-à-vis des travaux issus du centre des Cultural Studies. Nous reviendrons un peu plus tard sur les raisons qui expliquent cette ignorance, sur les critiques portées envers ces études et sur les limites qui en sont soulignées. Avant cela, tournons-nous vers la seconde terre d'accueil des Cultural Studies : le territoire nord-américain.

Direction les États-Unis.

Les Cultural Studies se sont dans un premier temps acclimatées aux États-Unis. C'est en 1980, qu'elles vont y prendre une importance considérable en s'agrégeant au réseau des *American Studies*. Elles vont alors y exporter leurs méthodes, leurs corpus d'auteurs et les appliquer à une logique de réorganisation propre au milieu académique américain.

Dans leur version américaine, les Cultural Studies se confronteront à trois défis :

« *Le premier est d'assumer une fonction critique et politique [...] en explorant les cultures et les mondes sociaux refoulés par les forces dominantes des American Studies [...]. Un second défi consiste à échapper aux logiques disciplinaires, routines et bienséances de l'ordre académique qui fonctionne comme autant de censures [...]. L'ultime défi [...] consiste à gérer la tension entre une ambition fédératrice et les problèmes pratiques que posent l'exploration et l'analyse de pratiques dont l'infini diversité est fortement soulignée* » (Neveu, 2008, p. 326-327).

Mais plusieurs critiques apparaissent face à la multiplicité des recherches conduites, sous cette bannière, qui s'intéressent à des objets de plus en plus minuscules.

Plusieurs chercheurs posent alors la question de la construction scientifique de ces objets, question que les Cultural Studies britanniques n'avaient pas suscitée jusque là. Le piège de la sous-spécialité rend les recherches de plus en plus fragiles.

La contribution américaine au développement des Cultural Studies a été grande, bien qu'elle fût la cible de nombreuses critiques. L'éclatement des sujets étudiés ne doit pas effacer l'apport fructueux de quelques chercheurs, particulièrement sur les questions relevant de l'ethnicité, des minorités ou du racisme par exemple (A. Appadurai, J. Butler, E. Kosofsky-Sedgwick, Soja, G. C. Spivak entre autres)

Les Cultural Studies en Europe...et en France.

L'implantation des Cultural Studies fut difficile. Elle l'était encore plus, dans le milieu académique français, lorsque le courant de pensée fut associé aux États-Unis, car en France il règne – depuis la décolonisation et l'accroissement de l'influence étasunienne aussi bien au niveau politique qu'économique et culturel – un certain anti-américanisme. Nous allons le voir par la suite, cet argument ne justifie pas à lui seul la frilosité envers les Cultural Studies.

Mais à partir des années 1990, les Cultural Studies vont connaître une nouvelle phase d'expansion sur le continent européen. Les colloques se multiplient plus particulièrement dans les pays d'Europe du Sud (au Portugal sous l'impulsion d'A. Pina) et aussi dans l'aire nordique. En 1998, paraît l'*European Journal of Cultural Studies* qui regroupe les contributions de chercheurs finlandais, danois, italiens, norvégiens... E. Neveu (2008) explique cela en généralisant au cas de l'Europe l'analyse du finlandais P. Alasuutari (1999). En effet, selon ce dernier, il y aurait trois facteurs explicatifs à cette percée. Le premier est l'émergence d'un nouveau public d'étudiants qui deviennent – grâce à la démocratisation scolaire – les premiers de leur famille à accéder aux bancs de l'université. Ce nouveau public possède une vision plus critique envers le milieu académique qui lui semble trop formaliste. Le second facteur est directement lié au premier : « *c'est la remise en cause des objets et hiérarchies académiques* » qui peut être relié à la défense et à la demande de prise en compte de sa culture (pour les nouveaux étudiants) ou à une critique plus politique (A. Mattelard et E. Neveu, 2008, p. 69). Enfin, troisième facteur, « *les logiques sociales et intellectuelles*

qui avaient fait de Birmingham un grand foyer d'importation conceptuelle vont trouver leur équivalent dans nombre de pays » (A. Mattelard et E. Neveu, 2008, p. 69). Rajoutons à cela un dernier élément qui a permis aux travaux de l'école de Birmingham de rayonner d'un point de vue mondial : l'anglais, « *la langue des échanges académiques internationaux* » (E. Neveu, 2008, p. 332)

Quant à la France, elle rejette encore les Cultural Studies « *version globalisée américanisée* » (E. Neveu, 2008, p. 332), telle qu'elle l'avait déjà fait pour celles de Birmingham. Dans son article, E. Neveu tente d'expliquer cette ignorance par un « *étonnant et durable mélange de suffisance intellectuelle et de provincialisme de nombreux secteurs du monde académique français* » (2008, p. 321).

Une des premières barrières à l'importation des Cultural Studies est une barrière linguistique. La plupart des textes se rattachant à ce courant de pensée sont écrits en anglais et sont très peu traduits, bien qu'aujourd'hui on constate une progression de ce côté là. La lecture de textes en anglais n'est pas une pratique courante en France, et quand bien même les textes sont lus, cette lecture se fait à travers toute une série de filtres (légitimité et définition de l'objet, incompréhension par exemple).

De plus, la structure disciplinaire de l'institution universitaire française ne se prête pas au découpage que sous-tendent les Cultural Studies dans l'affirmation de leur interdisciplinarité. Les hiérarchies entre disciplines prévalent dans l'université française et de grandes figures intellectuelles dominant la production dans les champs que les Cultural Studies auraient pu intégrer, tels que les départements de communication avec Barthes, ou ceux de sociologie avec Bourdieu par exemple.

Enfin, la teinte politisée que prennent les travaux issus du Centre va aussi à l'encontre de l'articulation française entre engagement politique et production scientifique, ainsi, le manque d'objectivité et d'auto-réflexion est reproché aux publications des Cultural Studies. Ajoutons à cela une tradition Républicaine qui va à l'encontre de la démarche multiculturaliste de ces études. Leur épistémologie – réduisant les individus à un trait identitaire (gay, musulman, punk) – est en effet « *incompatible avec les valeurs universalistes qui ont fondé la tradition républicaine* » (E. Neveu, 2008, p. 334). Marie-Hélène Bourcier – sociologue et maître de conférences à l'Université Lille III, figure du militantisme lesbien et *queer* – affirmait en 2004 : « *Les Cultural Studies ne sont pas les bienvenues en France parce qu'elles mettent à mal l'idéologie républicaine et ses extensions universalistes* ».

Mais tout comme pour les autres pays européens, des changements s'opèrent et les trois facteurs intégrateurs cités ci-avant peuvent maintenant s'appliquer aussi à la France. L'arrivée d'une nouvelle génération d'étudiants, mais aussi et surtout celle de chercheurs contribuent à l'ouverture aux Cultural Studies. Mais il est encore trop tôt pour rendre compte de ce phénomène qui s'amorce depuis peu.

Et au Québec ?

Qu'en est-il en effet du développement des Cultural Studies au Canada, et plus particulièrement au Québec, vaste région francophone influencée par les États-Unis voisins ?

Le projet des Cultural Studies au Québec s'est développé à partir des années quatre-vingt au sein des départements de communication. A cette époque, « *les Cultural Studies et les méthodologies interprétatives nord-américaines (Geertz, Clifford, Marcus) émergent comme de nouveaux horizons épistémologiques* » (F. Yelle, 2000) face à l'approche traditionnelle canadienne qui dominait jusque là : l'économie politique. Selon le même auteur, le regain de ces études au sein des départements de communication se serait amorcé depuis les États-Unis, où le projet initial, c'est-à-dire leur implication politique, serait mis de côté.

Le premier foyer de réception de ce type d'études est l'Université de McGill, université anglophone, où des étudiants – en doctorat bilingue – intègrent la notion dans quelques articles (W. Straw, 1983, cité dans F. Yelle, 200, p. 9). On examine d'une façon différente la communication médiatique, la culture et l'idéologie. Les Cultural Studies s'étendent, lors de la création d'un doctorat conjoint en communication (entre l'UQAM, l'UdeM et Concordia) en 1987, à toute la ville de Montréal, ainsi que dans les universités francophones. Mais il est toujours évident, même aujourd'hui, que ces études sont largement plus diffusées dans les départements anglophones que dans les départements francophones, toutes disciplines confondues. Ainsi, par exemple, l'Université McGill, sur son site internet, expose une page énumérant tous les cours reliés aux Cultural Studies dans chaque discipline :

- « *Courses in Cultural Studies with a Canadian Component : Canadian Culture: Context and Issues etc.* »

- « *Communications Studies : Introduction to Communications Studies ; Media and Feminist Studies ; Media, Communications, and Culture etc.* »
- « *Sociology : Sociology of Culture ; Technology and Society ; Sociological Theory etc.* »
- « *English : Introduction to Cultural Studies, Methods of Cultural Analysis etc.* »
(Source mcgill.ca/English/undergrad/complementary-courses/other, consulté le 19 juin 2012)

Et c'est aussi à McGill que se base jusqu'en 2012 *The Canadian Association of Cultural Studies* (CACS), association reçue conjointement par Media@McGill et le département d'histoire de l'art et des études en communication et qui réunit des professeurs de Concordia, de McGill et de l'UQAM.

La CACS « *vise à promouvoir les intérêts de ceux qui enseignent et étudient les études culturelles au Canada en facilitant, à l'échelle nationale et internationale, la dissémination et l'échange de recherches culturelles en explorant les questions de mise vis-à-vis des dynamiques et traditions culturelles et en organisant des réunions académiques et professionnelles. L'association vise aussi la création de plus grands espaces publics à travers le Canada pour le développement de relations entre ceux qui sont associés aux institutions et ceux qui ne le sont pas* » (Source culturalstudies.ca/francais/fran_apropos.html, consulté le 23 juin 2011).

Bien que le projet des Cultural Studies s'implante et tente de construire sa propre identité canado-québécoise, il reste très souvent rattaché au projet qui s'est développé quelques années auparavant aux États-Unis. On remet en cause, dans divers articles, la forme nouvelle des Cultural Studies qui se développa à l'encontre des prémisses de celles de Grande-Bretagne, et les premières traductions qui parurent ne reflétaient essentiellement que ce récit : « *le récit de la cooptation de l'identité originelle et critique des Cultural Studies britanniques en terre américaine* » (Yelle, 2009, p.73).

Les Cultural Studies canadiennes sont elles aussi teintées par les débats et conflits qui règnent actuellement au Québec autour de la langue. Les francophones, situés au Québec, revendiquent une identité propre, libérée de l'emprise canadienne (largement influencée par les États-Unis), et cela aussi dans le domaine académique et universitaire. Le Canada est divisé par de nombreux conflits identitaires ou ethniques, les conflits de classes ou encore de sexes (ce qui est reconnu comme étant moins le cas au Québec [De B'éri, 2010, p. 6]), et, de plus, il doit faire sa place à côté de l'hégémonie américaine. Ce sont toutes ces tensions qui vont traverser les Cultural Studies et que vont interroger les chercheurs.

Un projet à contextualiser

L'analyse historique du développement des Cultural Studies à travers le monde permet de mettre en avant une nouvelle caractéristique du courant : il est à contextualiser. Une phrase de F. Yelle résume très bien cela. Selon lui, il faut « *circonscrire les Cultural Studies à l'intérieur d'un espace temps qui les définit historiquement, sans toutefois les y réduire. [...] Un tel projet intellectuel a émergé à un moment et dans un lieu précis, selon des intérêts et des objectifs formulés de manière unique* » (2009, p. 70)

Nous venons de le voir, le projet qui a vu le jour en Angleterre s'est réalisé dans un contexte de bouleversements (impulsé par la mécanisation, l'émergence des classes populaires) et dans le but d'y remédier, c'est-à-dire de recréer une cohésion sociale. Le projet n'est plus le même une fois passé la frontière de l'Angleterre, aux États-Unis par exemple où il devient un moyen de penser les questions liées à la race ou à l'ethnie.

Les Cultural Studies sont en constante évolution et elles possèdent autant de versions que le nombre de pays dans lesquels elles se sont implantées, une partie du courant vise même à analyser ces évolutions : « *Non seulement, les Cultural Studies résultent d'un contexte scientifique et socio-historique déterminé, mais elles produisent une réflexion sur ce même contexte et appréhendent, tout en les théorisant, les mutations, évolutions et tendances diverses qui se font jour* » (A. Chalard-Fillaudeau, 2003, p. 33).

Critiques et limites de l'approche

L'entreprise des Cultural Studies est souvent qualifiée de peu sérieuse et de peu rigoureuse. Cette critique fut portée par un élément particulier : l'affaire Sokal, ou comme préfère l'appeler E. Neveu, « *l'affaire Social Text* » (2009, colloque Bpi, p. 27). Revenons sur cette controverse majeure. Sokal est un physicien étasunien qui organisa un canular pour démontrer le manque de rigueur des Cultural Studies. Il rédigea pour ce faire un papier « *grotesque, un pastiche de ce qui se fait de plus mauvais dans les Cultural Studies, chic et choc, postmoderne et 'plus-avant-gardiste-que-moi-tu-meurs'* », le truffé de citations d'auteurs idoines, l'accompagne d'hommages extrêmement appuyés aux rédacteurs de la revue *Social Text*, et le leur envoie » (E.

Neveu, colloque Bpi, p. 26). Lorsque cet article est publié dans la revue, il publie, dans une revue parallèle, un autre article qui relate l'imposture et qui met en relief les vices relatifs aux Cultural Studies. Selon E. Neveu, il est vrai que ce canular démontre qu'il y a bien eu des dérives, mais ce dernier s'attache à démontrer que ces dérives ne sont pas le fait des Cultural Studies entières, mais de quelques revues ou auteurs (c'est d'ailleurs pour cela qu'il préfère utiliser la dénomination « *affaire Social Text* »).

Mais cette affaire n'est pas la source de toutes les critiques visant l'approche des Cultural Studies. Bien qu'elle ait sans doute permis de les amplifier ou de les exagérer. Un grand pan de critiques pointe des questions d'ordre épistémologique et / ou méthodologique. De plus, ces critiques ne se bornent pas aux frontières de la France, bien au contraire, elles naissent parfois au coeur même de l'approche.

Pour reprendre quelques unes des critiques les plus importantes, appuyons-nous sur un article de R Bertrand (2007, p. 276-284). Cet article met en avant les critiques faites aux Postcolonial Studies, nous prenons la liberté de les transposer ici aux Cultural Studies, tout en notant que les Postcolonial Studies en découlent directement : « *Les postcolonial studies désignent un ensemble d'enseignements, de recherches, de revues autour du fait colonial et de son héritage* » (M.C. Smouts, 2007, p. 34). Elles se sont développées depuis les années 1980-1990, dans les départements de littérature des universités nord-américaines, britanniques et australiennes et sont élaborées par des intellectuels, venus d'Afrique et d'Asie, à partir de diverses sources. Ainsi, dans cet article, R. Bertrand fait ressortir plusieurs « *erreurs de méthode* » (2007, p. 280). La première est qualifiée de textualisme dans une double acceptation : considérer le texte comme équivalent à la pratique et prendre le fragment pour le tout. La suivante est celle du subjectivisme « *dans le recours au langage de l'émotion personnalisée pour décrire le rapport à l'objet de connaissance* » (Bertrand, 2007, p. 281). Ici ce qui est montré du doigt, c'est d'abord le manque de réflexivité sur sa propre pratique militante mais aussi le défaut d'objectivation des subjectivités. Enfin, la dernière se rapporte à la question de la représentation et au fait de savoir ce qui nous donne plus de légitimité à parler pour les autres. Mais comme le commente G. Balandier, ces critiques sont bel et bien rattachées au domaine de la pratique intellectuelle et à celui de l'observation, mais elles ne sont pas entièrement spécifiques au courant des Postcolonial Studies (cité dans Bertrand, 2007, p. 284).

Outre ces « *erreurs de méthodes* », deux risques majeurs sont mis en évidence quant à l'utilisation de cette approche. Les pièges du misérabilisme et du populisme inquiètent. Ce sont des difficultés inhérentes à l'étude des cultures populaires que de considérer les individus qui font partis de ces classes uniquement en terme de manque (miserabilisme, exemple : pauvre, naïf, dominé), ou à l'inverse en magnifiant leurs pratiques (populisme, exemple : authentique, profonde, vertueuse).

Derrière ces critiques, il nous est possible de dénoter la remise en question, aussi bien de l'objectivité du sociologue dans ses recherches, que la remise en question de son approche en générale. Ce type de questionnement revient sur les fondements de la sociologie et du métier de sociologue qui, depuis l'institutionnalisation de la discipline, tendait vers une plus grande distanciation de ses objets de recherche (à l'image du physicien comme le précisait E. Durkheim, 1960 [1895], p. 14). On peut ainsi nuancer ces critiques et les éléments qu'elles se soulèvent, en ne parlant non pas d'erreurs de méthodes, mais préférablement de méthodologies distinctes.

À travers cette revue de littérature, il nous a été possible de délimiter plus clairement dans un premier temps notre objet d'étude, mais aussi le champ dans lequel nous l'analyserons. Les définitions, mais aussi les contextes historiques qui ont vu naître ces concepts, ont été dégagés pour aider à la compréhension de l'enquête future, mais pour en déduire aussi plus loin des pistes de réponse aux questions posées. Venons-en donc précisément à ces questionnements.

Notre questionnement

Nous venons de le voir, aussi bien la sociologie du curriculum et les Cultural Studies ont fait émerger de nouvelles interrogations au sein de la sociologie. La sociologie du curriculum a en effet permis un renversement du regard porté sur l'école et les inégalités scolaires en orientant son analyse vers les programmes constitués par les institutions scolaires. Les Cultural Studies, elles, ont su s'interroger sur des objets qui jusque là passaient inaperçus en sociologie (mais aussi en études littéraires au départ) et qui n'étaient en grande partie pas interrogés par les universitaires. La recherche interroge le curriculum de l'école, et plus particulièrement celui de deux milieux universitaires différents, que nous décrirons plus tard lorsque nous aborderons

le terrain d'enquête. Dans ce curriculum nous avons sélectionné un élément précis à analyser : les Cultural Studies. *Pourquoi ?*

Les Cultural Studies se sont développées en premier lieu dans les départements anglo-saxons et ce n'est que très récemment qu'elles ont intégré les départements francophones, et principalement les départements francophones du Québec. Le Québec est souvent défini comme un petit bout de francophonie (ou de France) installé dans un contexte largement influencé par les États-Unis voisins. On comprendra que cette influence hybride est fortement ressentie au sein du milieu universitaire : il y a quelques années de cela plusieurs professeurs partaient en France (ou du moins en Europe) pour

suivre une formation universitaire, mais cela est moins systématique aujourd'hui et beaucoup d'étudiants sont formés dans les pays anglophones. En effet, « les principaux pays d'accueil des étudiants étrangers sont les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie représentant au total d'environ 36 % du marché de l'éducation internationale » (OCDE, 2010 dans Chatel-DeRepentigny, Montmarquette et Vaillancourt, 2011, p. 4).

Mais en fixant notre regard sur le Québec, il nous est possible de constater le lien de proximité établi avec la France. Ainsi, en 2003, « la majorité des étudiants internationaux des

Répartition des étudiants internationaux des universités québécoises selon les cinq principaux pays de citoyenneté en 2003
Trimestres d'automne 1997, 2000 et 2003

	1997		2000		2003	
	N	%	N	%	N	%
France	3 063	26,4	4 336	28,3	5 238	27,3
États-Unis	1 121	9,7	1 769	11,6	2 395	12,5
Chine	282	2,4	386	2,5	1 255	6,5
Maroc	672	5,8	964	6,3	916	4,8
Tunisie	393	3,4	659	4,3	769	4,0
Autres pays	6 076	52,3	7 192	47,0	8 638	45,0
Total	11 607	100,0	15 306	100,0	19 211	100,0

Source : Ministère de l'éducation, fichier GDEU (production en août 2004), compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Ci dessus, tableau 1. Extrait de M. Julien, 2005, p. 30

Ci dessous, tableau 2. Extrait de M. Julien, 2005, p. 70

Répartition des étudiants nationaux qui reçoivent une bourse du PBCSE selon le pays de destination
Trimestres d'automne 2002 et 2003

	2002	2003	Total	
	N	N	N	%
France	385	356	741	41,5
États-Unis	60	64	124	6,9
Mexique	64	60	124	6,9
Belgique	56	64	120	6,7
Royaume-Uni	57	53	110	6,2
Suède	33	34	67	3,7
Espagne	25	37	62	3,5
Suisse	34	22	56	3,1
Allemagne	16	24	40	2,2
Australie	19	19	38	2,1
Pays-Bas	12	20	32	1,8
Italie	12	11	23	1,3
Réunion	18	3	21	1,2
Danemark	6	14	20	1,1
Japon	9	10	19	1,1
Brésil	9	9	18	1,0
Chili	6	12	18	1,0
Autriche	6	12	18	1,0
Finlande	4	7	11	0,6
Russie	3	6	9	0,5
Pérou		8	8	0,4
Hongrie	4	4	8	0,4
Hong Kong	3	5	8	0,4
Costa Rica	2	5	7	0,4
Autres	44	41	85	4,8
Total	887	900	1 787	100,0

Source : Ministère de l'éducation, fichier GDEU (production en octobre 2004), compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

universités québécoises sont originaires de la France (27 %), des États-Unis (13 %), des pays de l'Asie autres que ceux de l'Asie du Sud-Est (12 %) » (M. Julien, 2005, p. ii). Ce lien se confirme en analysant également les données concernant les étudiants québécois qui entreprennent un échange en France. Ce sont ainsi plus de 40% des étudiants québécois, qui obtiennent une bourse d'échange, qui choisissent cette destination. Plusieurs explications sont avancées pour analyser cette prédominance des échanges franco-québécois. Tout d'abord il y a le fait que les frais de scolarité, en vertu d'une entente France-Québec, ne sont pas majorés. Aussi, le rapport de M. Julien souligne l'existence d'alliances en fonction de la langue d'enseignement des universités d'accueil (2005, p. 35).

En fixant notre regard uniquement à l'échelle des départements de sociologie francophones de Montréal, on peut voir que la sociologie est grandement inspirée de la sociologie française ou allemande. La sociologie québécoise s'appuie ainsi beaucoup sur les méthodes qui s'y sont développées et sur les travaux majeurs des figures de proue (Weber, Durkheim, Marx, Bourdieu) qui ont participé à la construction et à la reconnaissance de la discipline. Ainsi, un bref regard porté sur les enseignements dispensés dans les départements de sociologie francophones de l'île de Montréal révèle la présence d'un grand nombre de cours rattachés à cette influence européenne : « *Weber, rationalité et rationalisation* », « *Marx et marxisme* », « *Durkheim et l'École française* », qui sont des cours de premier cycle dispensés à l'Université de Montréal ou, « *Marx et le conflit social* », « *Durkheim et le lien social* », « *Weber et la question de la raison* », qui sont des cours que donne le département de l'Université de Québec à Montréal.

Aussi, le graphique qui suit nous donne un bel aperçu des auteurs les plus cités dans les publications au Canada. Il démontre la forte influence de deux auteurs français qui ont, ces dernières années, fortement accru leur présence dans les publications. Foucault et Bourdieu sont maintenant en tête de liste des citations au Canada, les auteurs de l'article se demandent : « *Is there a relation between their increasing influence and the development of the cultural studies during the same period or the movement known as "French Theory" in the United States ?* » (M. Fournier et L. Vécrin, 2010, p. 6).

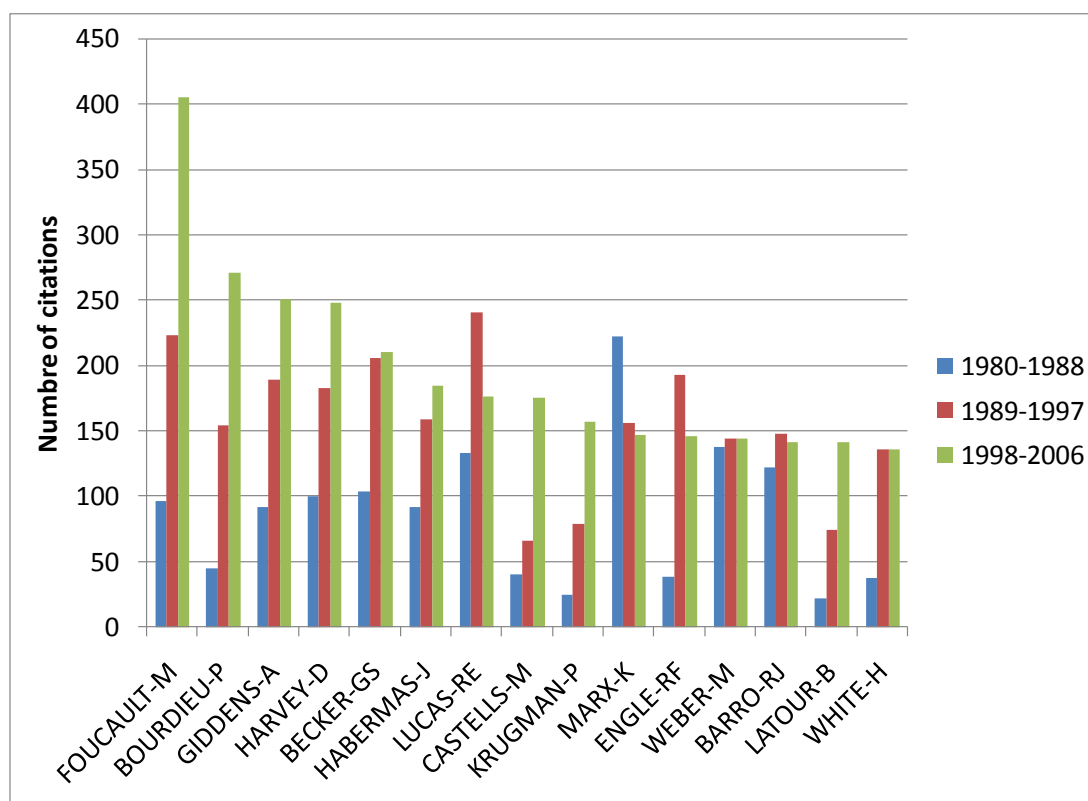


Figure 1 : The 15 most cited authors in Canadian Social Science publications, 1980-2006

Source: The data are from the Social Sciences Citation Index (SSCI), and Arts and the Humanities Citation Index (AHCI) databases, 1981-2000, Philadelphia, PA: Thomson ISI. Compiled with permission from Thomson ISI, by the Observatoire des Sciences et des Technologies, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada. Graphique extrait de l'article *Pierre Bourdieu in Canada* de M. Fournier et L. Vécrin, p. 7

Mais aujourd'hui, chaque département tente de diversifier son offre afin d'être plus attrayant et plus compétitif, il ne reste donc pas figé sur les enseignements des « classiques » en sociologie. Il emprunte alors une ligne directrice qui lui sera propre, au travers par exemple des embauches qui sont effectuées principalement. Bien qu'on observe des similitudes entre eux, les départements se créent une identité et c'est cette dernière qui diverge d'un département à l'autre selon la façon dont il aborde les objets sociologiques, la façon dont il les définit et les méthodes qu'il utilise pour conduire ses analyses. Certes, nous ne pouvons pas définir le département comme une grande masse homogène du fait de la diversité des profils individuels qui le composent, mais notre recherche postule le fait que chaque département va tenir une orientation qui va le définir en sélectionnant un type de cours à délivrer et en embauchant certains profils d'enseignants chercheurs par exemple.

À cette question de « sélection », nous avons décidé d'ajouter celle des Cultural Studies lorsque nous nous sommes aperçus que certains programmes, mais pas tous, intégraient ce type d'études. Mais en cherchant plus loin, il se s'agit pas uniquement d'une simple opposition francophone /anglophone, bien que l'influence hybride dont nous avons parlé précédemment ait pu permettre de développer ce type d'approche dans le milieu francophone. Il s'agit, selon nous, aussi d'une question de sélection du savoir car l'ouverture des départements à cette approche n'est pas généralisée à l'ensemble des milieux universitaires francophones : « *La façon dont une société sélectionne, classifie, distribue, transmet et évalue les savoirs destinés à l'enseignement reflète la distribution du pouvoir en son sein et la manière dont s'y trouve assuré le contrôle social des comportements individuels* » (B. Bernstein, 1971, p. 47). C'est toute cette dynamique de sélection et ses enjeux que nous souhaitons saisir en portant notre regard sur l'intégration des Cultural Studies dans les départements de sociologie francophone.

Nous chercherons dans un premier temps à observer la place qu'occupe ce type d'études dans les départements de sociologie francophones. La place qui leur est réservée au sein du curriculum est-elle conséquente comparativement à d'autres enseignements, et plus particulièrement des enseignements dits plus classiques ou plus traditionnels se rattachant à des écoles de pensée qui se sont développées en même temps que la sociologie s'institutionnalisait par exemple ?

Un autre point de cette recherche s'attachera à analyser la forme caractéristique que ces études prennent dans le milieu francophone québécois. Nous avons pu le voir plus haut, les Cultural Studies sont un projet à contextualiser, c'est-à-dire qu'elles vont développer des caractéristiques qui seront propres à chaque pays et à chaque époque dans lesquels elles vont émerger. La question se pose de savoir quels traits caractéristiques vont prendre les Cultural Studies québécoises tout en sachant que nous pourrions qualifier le Québec de parcelle de francophonie implantée sur le territoire nord-américain, mais en n'oubliant pas non plus son lien encore existant avec la Grande-Bretagne et l'identité propre que la province revendique.

Enfin nous nous demanderons si ce type d'étude induit des pratiques pédagogiques spécifiques.

Pour répondre à ces questions, trois pistes de réflexion.

La première des idées que nous voulons creuser est celle qui suppose que les Cultural Studies québécoises comportent toujours une forte dimension critique et

politique. Leur implantation dans les départements de sociologie se fait en fonction du degré de conscience politique et critique chez les enseignants et le personnel. Ici alors, nous faisons l'hypothèse que les Cultural Studies seront intégrées au curriculum plus aisément dans les départements ou universités où une identité politique est revendiquée et affirmée.

Une seconde hypothèse vient alimenter la première en supposant que l'intégration des Cultural Studies à un département de sociologie renvoie l'image d'un département moins élitiste et donc plus populaire. Cette image devient un obstacle à l'insertion des Cultural Studies au sein des départements, et des universités, qui se considèrent comme plus élitistes. Les départements (et les universités auxquelles ils sont rattachés) qui se perçoivent comme plus élitistes vont limiter l'intégration de ces études plutôt revendicatrices qui sont rattachées depuis leur genèse aux milieux populaires et marxistes.

Enfin, une dernière réflexion sera portée sur les pratiques pédagogiques qu'induiront les Cultural Studies, c'est-à-dire des pratiques qui leur sont propres. L'usage de telles pratiques, du point de vue des enseignants « classiques », ne permet pas de définir les Cultural Studies comme sociologiques. De là découlent des conflits internes à chaque département, mais aussi des conflits plus généraux entre universités.

De multiples enjeux sont soulevés à partir d'un tel questionnement. Des enjeux épistémologiques d'abord à partir des définitions qui sont établies par les enseignants de ce que doivent être un objet ou un raisonnement sociologiques. Le statut de l'enseignant sera lui aussi questionné, et plus largement la définition du rôle ou du métier de sociologue de nos jours. Est-il possible d'être un sociologue engagé politiquement ? Qu'est-ce que cet engagement induit sur les pratiques du chercheur ? La liberté académique et pédagogique du milieu universitaire sera, elle aussi, interrogée et remise en question avec l'idée d'approbation des pairs sur les cours donnés.

Cette recherche attend de vérifier ces hypothèses à partir d'une enquête dont nous allons maintenant définir les modalités.

Terrain d'enquête et méthode

Notre présence au Québec nous a laissé supposer une plus forte présence des Cultural Studies au sein des institutions universitaires et au sein des programmes d'enseignements du fait de la double influence dont nous avons parlé précédemment. Reste-t-il tout de même pour nous à évaluer concrètement ce degré de présence des Cultural Studies dans le curriculum.

Délimitons notre terrain d'enquête. Nous nous penchons essentiellement sur l'étude des départements de sociologie francophones de l'île de Montréal et en particulier sur deux départements : celui qui est rattaché à l'Université de Montréal (UdeM) et celui qui est rattaché à l'Université du Québec (à Montréal :UQAM). Notre choix s'est porté sur ces deux universités, car se sont les seules de l'île à posséder un département de sociologie intégralement francophone. Par ailleurs les règlements qui visent à faire respecter cette identité francophone sont très stricts. À l'UdeM par exemple, un formulaire de plainte est mis en ligne afin « *de faire respecter notre droit de travailler en français en utilisant la Convention collective et la Politique linguistique de l'Université de Montréal.* » (www.seum-1244.com/francais/francais.htm, consulté en le 23 juin 2011).

Dans ces départements, nous nous penchons à la fois sur les contenus de cours offerts dans le cadre d'un diplôme de premier cycle (baccalauréat), que dans le cadre d'un diplôme de second cycle (maîtrise). Nous n'analyserons par contre pas les programmes de doctorats qui contiennent que très peu de cours et qui reposent essentiellement sur la réalisation d'une thèse (en sus des examens de synthèse et du projet de thèse).

Avant de passer à une analyse plus précise des curricula, il est nécessaire de rappeler quelques caractéristiques du fonctionnement du système éducatif québécois.

Le système scolaire québécois.³

Dans l'enseignement supérieur au Québec, on distingue l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire.

³ La description qui est établie ci-après est principalement constituée à partir d'une publication des services d'immigration du Québec à destination des étrangers souhaitant mieux comprendre le système en vue d'y scolariser leurs enfants.

L'enseignement collégial, ou le collège, est le premier échelon des études supérieures et il est offert surtout dans le réseau public par les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps), mais l'enseignement peut aussi être offert par un réseau de collèges privés. Dans tous les cas, les établissements offrent des programmes d'études préuniversitaires d'une durée de deux ans et des programmes d'études techniques d'une durée de trois ans. Les premiers programmes conduisent aux études universitaires tandis que les seconds préparent au marché du travail, même si à certaines conditions ils peuvent parfois ouvrir la voie aux études universitaires. Le **diplôme d'études collégiales** (DEC) vient sanctionner la formation acquise dans le cadre des programmes d'études préuniversitaires et techniques. Il est aussi possible d'obtenir une **attestation d'études collégiales** (AEC) au terme d'une formation technique d'une durée variable (de 330 à 1350 heures) menant au marché du travail.

L'enseignement universitaire comprend trois cycles d'études. Le premier cycle d'études se termine par l'obtention du baccalauréat. Il représente une formation d'au moins 90 crédits, habituellement d'une durée de trois ans à temps plein. Certains programmes – tels qu'en formation des maîtres, en génie ou en médecine – comportent plus de crédits et s'étalent sur quatre ou cinq ans. Les études de baccalauréat ouvrent soit la porte au marché du travail, soit permettent la poursuite des études en deuxième et par la suite troisième cycle. Il existe différents types de baccalauréat :

- **Le baccalauréat spécialisé** où tous les cours portent sur une seule discipline ou un unique champ d'études, ou sur des disciplines ou des champs d'études connexes. Il comporte 90 crédits ou plus selon le programme et des cours au choix.
- **Le baccalauréat avec majeure et mineure** qui associe deux disciplines. Il se constitue d'une composante principale (la majeure), c'est-à-dire d'un programme de 60 crédits qui dure normalement deux ans à temps plein. Les cours de cette majeure portent sur une seule discipline ou sur un unique champ d'études. À côté de cela, il comporte aussi d'une composante dite complémentaire (la mineure) qui totalise 30 crédits et qui dure environ un an à temps plein. Les cours de cette mineure appartiennent eux aussi à une seule discipline ou un seul champ d'étude.

En outre, un étudiant peut s'inscrire à l'université soit pour obtenir un diplôme qui atteste de la réussite à un programme qui comporte généralement 60 crédits, soit pour obtenir un certificat qui atteste de la réussite à un programme qui comporte

généralement 30 crédits. Au second cycle, les programmes universitaires sont de deux types. Un diplôme de maîtrise est délivré à la suite d'un programme de **maîtrise professionnelle**, dite maîtrise sans mémoire, ou d'un programme de **maîtrise de recherche** qui s'accompagne de la réalisation d'un mémoire. Ces programmes correspondent à une spécialisation dans un champ d'études ou à une initiation à la recherche dans une ou plusieurs disciplines. Le programme de maîtrise se compose en général de 45 crédits et s'étale sur une période de deux ans. Il est aussi possible pour les étudiants d'obtenir un diplôme ou un certificat du second cycle à la fin de programme qui se compose d'environ 30 crédits et qui dure une année à temps plein. Enfin, pour terminer, le troisième cycle initie à la recherche scientifique et prépare à une carrière de chercheur. Les étudiants, à terme, acquièrent un **doctorat** après avoir suivi un programme qui comporte au moins 90 crédits et dont la durée minimale est de trois ans à temps plein. L'obtention de ce grade nécessite la rédaction et la soutenance d'une thèse.

Passons maintenant à notre enquête à proprement parler. S'en suivra ensuite une description plus précise des deux départements de sociologie concernés par l'enquête. Ces descriptions reviennent dans un premier temps sur l'historique de l'institution avec les grandes dates qui l'ont marqué depuis son ouverture jusqu'à nos jours. Dans un second temps, la description sera tournée vers les caractéristiques des départements de sociologie étudiés (enseignants, étudiants, perspective adoptée, droit de scolarité, conditions d'admission etc.). Ainsi, ces éléments nous donnent une image générale des deux universités et ont pour but de mieux nous situer aussi bien au niveau géographique, qu'économique ou social.

Une méthode d'enquête qualitative privilégiée : l'entretien

Dans cette enquête, nous privilégions une démarche : celle de l'entretien. Notre but premier étant de recueillir les perceptions et non pas une opinion induite par une question posée via questionnaire, seconde méthode de recueil de données verbales. Comme le soulignent A. Blanchet et A. Gotman, « *les discours recueillis par entretien ne sont pas provoqués ni fabriqués par la question, mais le prolongement d'une expérience concrète ou imaginaire* » (2007, p. 37). Le choix de l'entretien s'imposait du fait que nous ne souhaitons pas, en amont, décider du système de cohérence interne des informations recherchées. L'entretien convenait aussi tout à fait à notre enquête car il

est privilégié dans l'étude des groupes restreints ou des individus. Enfin, nous avons sélectionné cette méthode avant tout pour ce qu'elle nous permettrait de recueillir et de révéler :

« La logique d'une action, son principe de fonctionnement [...]. L'entretien déroule le cours des choses, propose les éléments contenus dans les phénomènes étudiés, leurs composants et non pas leur contenant, ni leur enveloppe ; les rationalités propres aux acteurs, celles à partir desquelles ils se meuvent dans un espace social, et non pas ce qui les détermine à se mouvoir dans cet espace social. » (A. Blanchet et A. Gotman, 2007, p. 37-38).

En complément de la réalisation d'entretiens, ce travail consiste également au recueil et à l'analyse des syllabus des cours offerts dans les deux départements, et plus particulièrement ceux rédigés par les professeurs qui auront été interrogés au préalable. Mais l'essentiel de la recherche s'appuie sur la méthode de l'entretien comme méthode principale de recueil de données. Penchons-nous dès maintenant sur les modalités de conception de cette enquête et sur la réalisation des entretiens.

Construction de l'enquête

L'échantillon

Nous avons abordé précédemment le terrain d'enquête sur lequel nous procédons mais il est essentiel de définir et de délimiter la population que nous étudions. Cette dernière est par ailleurs définie à travers l'exposé même de notre objet de recherche. Nous souhaitons en effet interroger uniquement les professeurs et chargés de cours des départements de sociologie, tout en utilisant, en complément, les données fournies par les départements et plus largement par les universités.

Dans le milieu universitaire, les professeurs disposent d'une grande liberté quant à la constitution de leurs cours, de leurs syllabus, des méthodes qu'ils vont employer par exemple. Ainsi, ils sont les mieux positionnés pour expliciter leurs pratiques et leurs choix. Au cœur de l'institution – pour certains depuis longtemps – ils connaissent l'histoire des départements, les modes d'organisation de ce dernier, les conflits qui y ont régné. Ils sont aussi les plus aptes à répondre à mes divers questionnements concernant les pratiques pédagogiques, mais aussi l'identité politique de l'institution à laquelle ils appartiennent.

La limite du nombre de personnes à interroger était dès le départ fixée, par le directeur de mémoire, à sept ou huit entretiens. Selon ce dernier plus d'entretiens engendrerait une analyse plus longue. Mais au-delà de la question du temps, il y a la question de la saturation qui apparaît. Il arrive un certain moment dans l'enquête où la réalisation de plus d'entretiens n'apporte pas d'éléments nouveaux. Ainsi nous nous sommes donnés comme limite d'interroger huit personnes et, dans le cadre de notre recherche comparative entre les deux départements, nous souhaitions avoir quatre entretiens dans chaque université pour gagner en symétrie et faciliter l'analyse. Nous verrons dans la gestion des limites que cela n'a pas été possible.

Dans cet échantillon de huit personnes, nous n'avons pas procédé à une division de genre. Ainsi, nous avons interrogé aussi bien des femmes que des hommes. On peut observer que plus d'hommes ont accepté de répondre à nos questions. Au départ de l'enquête, nous n'avions que pour projet d'interroger des professeurs titulaires, mais encore une fois nous avons dû nous adapter à la situation concrète du terrain et sélectionner des chargés de cours. Néanmoins, un critère était essentiel dans notre choix d'enquêtés : la majorité des personnes interrogées devait enseigner – ou avoir enseigné – dans le domaine de la sociologie de la culture, ou bien devait avoir réalisé une thèse dans ce même domaine. Une parenthèse toutefois en ce qui concerne la définition de la sociologie de la culture. Le sociologue G. Rocher définit la culture comme :

« Un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. » (G. Rocher, 1969, p. 88).

Toutefois, les orientations du champ de la sociologie de la culture sont parfois floues, mais elles sont aussi souvent mouvantes et peuvent ainsi varier d'un pays à l'autre, selon les traditions sociologiques. Nous rattachons, ici, le terme de sociologie de la culture à son acception britannique qui émerge durant la période de la Révolution Industrielle que connaît le pays. En ce sens, la culture est pensée comme un moyen pour réorganiser une société en pleine transition :

« Il s'agit de considérer la culture au sens large, anthropologique, de basculer d'une définition culturelle de la nation à une approche de la culture des groupes sociaux : le point commun demeurant dans une approche particulariste de la culture. [...] la question centrale est alors de comprendre en quoi la culture d'un groupe [...], fonctionne comme contestation de l'ordre social ou, à l'inverse, comme mode d'adhésion aux rapports de pouvoir. » (L. Fleury, 2006, p. 23).

Une de nos hypothèses concernait aussi les pratiques pédagogiques qui pourraient être spécifiques à l'enseignement des Cultural Studies, ainsi nous n'avons pas souhaité interroger uniquement des individus proches de ces études et quelques enquêtés ne touchent pas au domaine de la culture afin de pouvoir procéder à des comparaisons et mesurer les différences de pratiques entre les deux catégories de population.

La question de la représentativité statistique ne se pose pas ici, dans notre échantillon, l'effectif total de personnes enquêtées étant trop réduit pour être représentatif d'une globalité. Autrement dit, les personnes choisies ne donnent pas une photographie du département dans sa globalité, bien au contraire étant donné que nous fixons grandement sur l'analyse d'une seule facette des départements : la sociologie de la culture. « *Dans l'enquête par entretien, on bâtit le plus souvent un corpus diversifié, qui repose sur la sélection de composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population* » (A. Blanchet et A. Gotman, 2007, p. 50). La constitution d'un échantillon diversifié subit une double contrainte – qui découle directement du compromis entre la nécessité de contraster au maximum individus et situations, et celle d'obtenir des unités d'analyse significatives : « *diversifier mais non disperser* » (A. Blanchet et A. Gotman, 2007, p. 50). Diversifier pour voir plus particulièrement apparaître « *quelques cas capables de perturber notre système et de nous pousser à remettre en question ce que nous croyons savoir* » (Becker, 2002, p. 31).

Prise de contact et organisation d'un rendez-vous

La plupart des entretiens se sont organisés via email et plus rarement par téléphone, sur la base d'un « mode d'accès direct » comme le nomme Blanchet et Gotman. Voici un exemple d'email envoyé aux professeurs :

« Je me présente, je suis Fanny Joussemet, je suis une étudiante en maîtrise de sociologie à l'UdeM (échange international). Mon projet de recherche s'intéresse à la sociologie des curricula et plus particulièrement aux programmes scolaires des départements de sociologie francophones de l'île de Montréal. Je m'intéresse plus précisément à l'intégration des Cultural Studies au sein de ces programmes. Je me permets alors de vous contacter afin de vous solliciter un entretien. Je tiens à souligner le fait que je ne recherche pas que des spécialistes de la question des Cultural Studies.

Je m'intéresse aux pratiques pédagogiques en général et à la conception de l'objet sociologique qu'ont les professeurs. »

Nous n'avions pas sur le terrain d'informateur privilégié qui nous permettrait d'établir des contacts. Une seule fois, un des professeurs interrogés nous a proposé d'utiliser son nom dans notre requête d'entretien envers une professeure qui ne nous répondait pas et dont la présence était centrale dans ce travail. Sa méthode fut efficace et la professeure nous répondit aussitôt, étonnée par le fait que nous avons interrogé le professeur en question qui ne participe pas du champ des Cultural Studies, bien au contraire !

Internet fut une ressource non négligeable dans notre quête d'entretiens. En effet l'utilisation intensive du net par les départements et les mises à jour régulières des sites internet nous ont permis d'accéder aux curriculum vitae de tous les professeurs, de connaître leurs publications, leurs champs d'intérêts, les cours dispensés mais aussi les syllabus qu'ils avaient rédigés.

Une fois la liaison faite par email et l'exposé de notre démarche effectuée, le professeur qui acceptait d'être interrogé fixait un rendez-vous selon sa convenance et ses disponibilités (tout cela dans le but de faciliter l'acceptation). Une plage horaire nous était alors attribuée et dans la majorité des cas les professeurs n'ont pas été pressants. Mais la majorité n'est pas la totalité. Ainsi dans le premier entretien, le terme de l'entretien fut marqué par l'arrivée d'un autre professeur. Dans le quatrième entretien, des signes comportementaux laissaient entrevoir l'impatience du professeur : il demanda avant même de commencer combien de temps cela prendrait, il répondait très brièvement aux questions et n'épilouait en aucun cas sur un quelconque autre sujet. Enfin dans le cinquième entretien, c'est une élève qui avait pris rendez-vous avec la professeure qui nous interrompit.

Acceptations et refus

Les refus ont été une des plus grandes limites dans la réalisation de l'enquête par entretiens. Dans un premier temps, nous envoyions des demandes par email uniquement aux professeurs titulaires. Dans ces demandes nous exposions notre projet de recherche et les raisons qui nous faisaient penser que la personne pouvait intégrer notre échantillon. À ces demandes quatre professeurs ont répondu favorablement (dont une

réponse influencée par le nom d'un professeur) sur une dizaine d'emails envoyés. Une nouvelle série d'emails fut envoyée, mais les réponses se faisaient de plus en plus rares, et quand réponses il y avait celles-ci étaient négatives et avançaient comme principal argument que le professeur ne se sentait absolument pas concerné par les Cultural Studies, et plus généralement par la recherche en elle-même.

Devant le nombre de refus conséquent et l'enlisement de la recherche, nous avons décidé d'intégrer à notre échantillon les chargés de cours qui sont particulièrement nombreux en particulier à l'UQAM. Nous avons également abandonné l'idée de symétrie dans l'analyse, les professeurs de l'UdeM étant encore plus réticents à participer à cette enquête. Une professeure de l'UdeM que j'ai interrogée n'était pas surprise par cette difficulté : « *Au département ici, à part deux ou trois personnes, les échanges intellectuels...on ne parle jamais de fond, on ne parle jamais de sociologie. On parle uniquement d'administration, de contraintes, de sous, d'encadrement, de trucs institutionnels un peu casse-pied pour ne rien vous cacher, mais on ne parle jamais de fond.* » (Entretien n°5).

Au final, nous avons pu réaliser cinq entretiens avec du personnel enseignant de l'UQAM (trois professeurs titulaires et deux chargés de cours) et trois entretiens avec des professeurs de l'UdeM. Les entretiens ont été réalisés en 2010 et durèrent entre 35 minutes et plus d'une heure et demie.

Le guide d'entretien

En accord l'ouvrage de S. Beaud et F. Weber, nous avons décidé de construire notre guide et de le conserver durant l'entretien même :

« L'utilité du guide d'entretien varie selon le type de rapport enquêteur/enquêté. Avec des personnes possédant du capital culturel ou social, le guide d'entretien peut servir de caution scientifique. Il vous donnera la légitimité et vous rassurera. Votre travail apparaîtra sérieux, bien préparé, vos questions préparées à l'avance donneront du poids à votre entreprise. Le statut de l'entretien est ennobli » (2008, p. 205).

Nous avons construit ce guide (CF Annexes) à partir de thèmes généraux et de sous-thèmes qui visent à répondre à la problématique, mais qui permettent aussi de tester les hypothèses. La grille construite était un appui éventuel pendant l'entretien, mais elle demeurait entièrement intégrée au préalable afin de ne pas figer notre attention

dessus. Aussi, le guide était relativement souple dans le sens où les thèmes ont été abordés plus en profondeur chez certains et moins chez d'autres quand leurs propos ou leurs situations ne s'y prêtaient pas. Ainsi – et il est possible de le constater dans la grille d'analyse finale – certaines questions n'ont pas été développées et ce fut principalement le cas lorsque les professeurs n'avaient pas une connaissance précise des Cultural Studies par exemple. Tout cela était fait dans le but de diriger l'interrogation mais pas le discours. Ainsi la technique utilisée permet « *à la fois d'obtenir un discours librement formé par l'interviewé, et un discours répondant aux questions de la recherche* » (A. Blanchet et A. Gotman, 2007, p. 62).

Une fois la période de préparation terminée, il était temps de débiter les entretiens. Venons-en aux conditions de réalisation, de déroulement de ces derniers.

Réalisation de l'enquête

Paramètres de la situation

Divers paramètres interviennent dans le déroulement d'un entretien. Au même titre que Gotman et Blanchet, j'en retiendrai trois classés par niveaux hiérarchiques de contextes : « *l'environnement matériel et social, le cadre contractuel de la communication et les interventions de l'interviewer* » (2007, p. 67).

Tout d'abord **l'environnement** qui se définit par une unité de temps (« *la programmation temporelle* »), de lieu (« *la scène* ») et d'action (« *la distribution des acteurs* »). Les participants ont choisi la plage horaire qui leur convenait le mieux. Certains nous accordaient du temps avant ou après un cours, pendant une de leur permanence ou aménageaient du temps pour nous recevoir. Dans tous les cas, rien ne leur était imposé et nous nous adaptions aux changements de dernières minutes (un professeur par exemple ne put me recevoir car coincé dans les intempéries). En ce qui concerne la scène, nos rencontres se sont déroulées majoritairement dans les bureaux personnels des enquêtés sauf pour trois entretiens. Dans l'un d'entre eux le professeur ne pouvait pas nous recevoir dans son bureau par manque d'espace me disait-il, nous sommes allés à la cafétéria où il était impossible de s'entendre et nous avons terminé dans une salle de travail. Pour un autre entretien, qui se réalisait avec un chargé de

cours, nous avons commencé dans le bureau qu'il partageait avec un professeur titulaire pour terminer enfin dans une salle de séminaire. Enfin, c'est au domicile d'un autre chargé de cours que nous avons réalisé un entretien, la justification étant qu'il travaillait beaucoup à partir de chez lui. Dans les entretiens se déroulant dans les bureaux des professeurs, la relation asymétrique était visible : chacun de part et d'autre du bureau avec le sentiment de toujours être dans une position professeur/étudiant. Par contre, dans les autres espaces (à domicile, en salle de séminaire), ce rapport était moins visible (mais il est important de souligner que ce sont uniquement des chargés de cours qui m'ont proposé ce type de scène). Quand Blanchet et Gotman nous traitent de distribution des acteurs, ils parlent des caractéristiques physiques et socio-économiques de ces derniers. Ici, ce n'est pas tant l'âge ou le sexe qui a joué un rôle au sein de la relation d'entretien, mais plutôt la position sociale. En effet, une distance sociale s'impose entre un professeur et son étudiant et nous avons donc de la difficulté à réduire la distance symbolique avec lui. Aussi ici, la proximité que nous avons avec eux au niveau intellectuel (en sociologie) a été de temps en temps un réel handicap ou une véritable source de stress : dire que nous ne connaissions pas telle ou telle théorie devenait frustrant et parfois l'implicite régnait car certains professeurs tenaient des propos qu'ils supposaient compréhensibles pour une étudiante de maîtrise en sociologie.

Maintenant le **cadre contractuel** qui est dès le départ « *constitué par les représentations et les croyances mutuelles des interlocuteurs sur les enjeux et les objectifs du dialogue* » (Blanchet, 1991 dans Blanchet et Gotman, 2007, p. 73). Pour instaurer ce cadre, il a fallu décrire l'objet de notre demande et ses motifs et garantir l'anonymat aux personnes interrogées. Ainsi les points suivant figuraient en haut de notre grille d'entretien et étaient exposés aux participants :

- **Ma présentation** : étudiante en maîtrise de sociologie dans le cadre d'un échange international avec la France⁴.
- **Le sujet de mon mémoire** : analyse comparative du développement des Cultural Studies dans deux départements de sociologie francophones.
- **Mes objectifs / mes hypothèses** : mesurer le degré de présence de ces études, analyse des caractéristiques de ces études dans un milieu francophone, analyse des

⁴ La présentation selon ce statut d'étudiante en échange n'était pas une ruse ! Il n'était pas prévu en effet au départ de demeurer de façon permanente au Canada.

pratiques pédagogiques des professeurs enseignant ces études, analyse des caractéristiques des départements où ces études sont plus développées.

- **L'enregistrement** : demande d'enregistrement audio, conservation de l'anonymat selon la volonté des professeurs (dans ce cas le nom des personnes est remplacé par des lettres).

Nous exposons ainsi les raisons qui nous avaient poussé à interroger ce professeur et pas un autre, ce que nous attendions de ce dernier, l'objet de notre recherche et les conditions dans lesquelles nous réalisions cette recherche. Les motifs donnés n'ont pas été reçus de la même manière par les enquêtés : pour certains il a fallu largement argumenter et négocier afin de débiter l'entretien, ce fut le cas par exemple dans l'entretien n°5 où le professeur déconstruisait un à un tous nos arguments.

Mais une fois l'objectif exposé, chacun des interviewés s'est correctement prêté au jeu de l'entretien et tous ont volontiers accepté d'être enregistrés sur magnétophone. Seulement, à la demande de certains (entretien 1 et 5), il était nécessaire de couper quelques passages d'entretiens, et plus particulièrement ceux qui traitent de conflits qui règnent actuellement au département par exemple.

Enfin abordons nos **modes d'intervention** dans l'entretien. Dans le but de favoriser la construction d'un discours en liaison avec mes hypothèses, nous avons privilégié l'utilisation de l'entretien semi-directif. Une consigne était donnée dès le départ de l'entretien afin de partir sur un thème général qui pouvait découler ensuite directement sur des questions plus précises qui nous intéressaient. Ainsi, il était demandé aux professeurs : « *Pouvez-vous me parler de votre formation scolaire et de votre parcours professionnel ?* ». Ils étaient libres d'aborder leurs expériences dans l'ordre qu'ils voulaient, le champ des réponses attendues était suffisamment large pour que tous les interviewés de l'échantillon puissent y inscrire leur discours (A. Blanchet et A. Gotman, 2007, p. 79). Quelques fois au cours de l'entretien, de nouvelles consignes ont été ajoutées plus particulièrement lorsque le discours ne prenait pas la direction souhaitée, une nouvelle séquence thématique était alors introduite.

Le plus souvent, dans le discours qui était produit, nous retirions des éléments que nous souhaitions développer plus profondément à partir de relances ou de paraphrases. La relance donnait à l'interviewé « *la possibilité de rétroagir sur son propre discours* [et l'amenait] *soit à développer le fragment de discours mis en question*

indirectement par la relance, soit à expliciter davantage sa pensée » (A. Blanchet et A. Gotman, 2007, p. 79).

Analyse des discours

L'analyse du discours « *consiste à sélectionner et à extraire les données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits* » (A. Blanchet et A. Gotman, 2007, p. 89). Dans notre cas on privilégiera un sous-ensemble de cette analyse : l'analyse de contenu qui analyse et compare « *les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours* » (A. Blanchet et A. Gotman, 2007, p. 89).

Avant de procéder à une analyse plus poussée, chaque entretien s'est vu précédé d'un cours résumé qui se veut neutre et qui a pour but de donner une vision simplifiée du texte et des conditions de réalisation de l'entretien.

Ensuite, c'est l'analyse de contenu thématique qui fut privilégiée pour construire notre raisonnement. Cette analyse découpe transversalement tout le corpus, « *l'unité de découpage est le thème qui représente un fragment du discours* » (A. Blanchet et A. Gotman, 2007, p. 93). Chaque thème a été défini par une grille d'analyse (CF Annexes). Dans cette recherche, et toujours en vue de répondre à nos hypothèses, les thèmes se comptent au nombre de quinze : fonction et responsabilités, études et lieux de formation, champs d'étude, influence politique, idéologique et théorique, cours donnés actuellement et description, niveau scolaire d'enseignement, organisation du cours, modes d'évaluation, outils pédagogiques utilisés, enseignement des Cultural Studies, apports et inconvénients de la démarche des Cultural Studies, opinion sur l'intégration des Cultural Studies dans le département d'attache, opinion de l'intégration des Cultural Studies dans les autres départements, caractéristiques du développement des Cultural Studies au Québec, opinion sur la population étudiante du département d'attache, identité revendiquée du département d'attache. Cette analyse ne retient pas la logique singulière de chaque entretien mais cherche plutôt à savoir ce qui dans chaque entretien se réfère au même thème, elle recherche une « *cohérence thématique inter-entretien* » (A. Blanchet et A. Gotman, 2007, p. 96). Avant d'aborder les premiers résultats, penchons-nous sur les deux institutions étudiées.

L'Université de Montréal : l'université dite « élitiste »

Quelques rappels historiques

C'est en premier lieu sous le nom de l'Université Laval de Québec que fut érigée l'UdeM, avec la bénédiction de Rome en 1878 dans la métropole. Elle accueille alors quatre vingt-six étudiants et compte trois facultés : théologie, droit et médecine. En 1887, et dans le but de réduire les disparités qui existent au sein des programmes des collèges classiques, l'Université ouvre une quatrième faculté qui offre un enseignement préparatoire visant à harmoniser la formation des étudiants nouvellement inscrits. L'école Polytechnique vient se rajouter à l'Université à partir de 1887. Jusque là, la plupart des bâtiments qui hébergent la faculté se situent en centre-ville, c'est-à-dire dans le Quartier Latin, quartier dans lequel on retrouve actuellement la plupart des bâtiments de l'UQAM. L'École des Hautes Études Commerciales (HEC) ouvre ses portes en 1907, une première du genre au Canada. Les HEC seront affiliées à l'UdeM à partir de 1915 et innoveront en lançant dès 1917 le premier programme d'éducation permanente destiné aux adultes.

Le 8 mai 1919 le Saint-Siège, à la demande de l'archevêque de Montréal, commande que la succursale soit érigée en une université autonome qui portera dorénavant le nom de « l'Université de Montréal ». La métropole possède son université catholique et francophone, près d'un siècle après l'ouverture de McGill College (1821) qui est laïc et anglophone. Ceci pour dire que l'Université possède un patrimoine culturel et historique. C'est sur ce patrimoine que les dirigeants de l'institution ont mis le primat affirmer l'identité élitiste du lieu. Il est clair que l'Université de Montréal entend se distinguer des autres universités francophones aux alentours (en particulier de l'UQAM) en s'appuyant sur la présence de la faculté de médecine, et des écoles affiliées HEC et Polytechnique :

« 1re AU QUÉBEC L'UdeM forme avec ses écoles affiliées, HEC Montréal et l'École Polytechnique, le premier pôle d'enseignement et de recherche du Québec.

2e AU CANADA L'UdeM accueille le deuxième corps étudiant en importance au pays.

3e AU CANADA Avec des revenus de recherche dépassant le demi-milliard de dollars, l'UdeM figure au 3e rang des universités les plus dynamiques en recherche.

104e AU MONDE L'UdeM se situe au 104e rang du classement du prestigieux Times Higher Education et est la seule université francophone canadienne à

figurer parmi les 150 meilleurs établissements universitaires de tous les classements internationaux.» (Source consultée le 25 juin 2012, www.umontreal.ca/udem-aujourd'hui/fr/index.html)

C'est un fait qui ressortira de nombreuses fois au travers des entretiens, l'université de Montréal se considère comme « *le lieu par excellence pour les études* » (Source consultée le 20 juin 2012, www.umontreal.ca). Mais quand on se penche plus particulièrement sur la sociologie, il est nécessaire d'apporter quelques nuances à ce portrait d'université élitiste.

Le département de sociologie de l'UdeM est fondé en 1955. La formation qui y est offerte touche à un ensemble de champs thématiques tels que les relations ethniques, la santé, l'environnement, le travail, la culture. Le département est décrit comme un lieu qui se distingue par son « *excellence en recherche* » (Source consultée le 10 décembre 2010, www.socio.umontreal.ca/departement/presentation).

Il y a une dizaine d'années, le département a connu une crise majeure (nous la décrirons par la suite) au sein de ses effectifs divisant le personnel enseignant. Cette crise qui s'allongea dans le temps fit « fuir » les étudiants, particulièrement les seconds et troisièmes cycles vers l'UQAM. Les effectifs étudiants n'ont pas augmenté depuis et le corps professoral fut réduit. Aujourd'hui le département effectue de nouvelles embauches, mais le nombre de professeurs et de chargés de cours n'atteint pas celui de l'UQAM. Mais ceci peut s'expliquer notamment par le fait que les deux universités ont des structures académiques bien différentes.

Enfin, le département abrite deux revues. Tout d'abord la revue *Sociologie et sociétés*, fondée en 1969 par J. Dofny et publiée par les presses de l'UdeM. Celle-ci pose pour objectif la diffusion des connaissances produites par les sociologues québécois et canadiens de langue française, mais aussi la rencontre et la confrontation entre cette production et la recherche réalisée au Canada anglais et à l'étranger. Ensuite paraîtra la revue *Possibles*, fondée en 1976 par M. Rioux qui est disparue depuis.

Conditions d'accès, population étudiante et équipe enseignante.

L'université, en 2009, comptait alors 58445 étudiants (HEC et Polytechnique inclus ; non inclus : 41488 étudiants) et 2606 enseignants-chercheurs (hors chargés de cours et professeurs de cliniques ; total : 7016) (<http://www.umontreal.ca/udem->

aujourd'hui/fr/faits-et-chiffres, consulté le 10 décembre 2010). Elle possède, de plus, seize facultés (Aménagement, Arts et Sciences, Droit, Éducation Permanente, Études Supérieures et Postdoctorales, Médecine, Médecine Dentaire, Médecine Vétérinaire, Musique, Pharmacie, Sciences de l'Éducation, Sciences Infirmières, Théologie et Sciences des Religions, Kinésiologie, Optométrie, Santé Publique) dont tous les bâtiments sont regroupés sur le versant nord du Mont-Royal.

Un étudiant souhaitant être inscrit à titre d'étudiant régulier au baccalauréat en sociologie doit être titulaire d'un Diplôme d'Études Collégiales (DEC) décerné par le Ministre de l'Éducation du Québec ou faire preuve d'une formation équivalente. L'université se réserve le droit d'accepter l'admission sous réserve de la qualité du dossier de l'étudiant. Aussi, pour être admissible, le candidat doit attester d'un bon niveau de français. Aucune note minimale n'est exigée et l'étudiant n'est pas obligé d'avoir suivi un programme de sociologie en collégial pour être admissible.

Pour être admissible à titre d'étudiant régulier en maîtrise de sociologie, le candidat doit cette fois attester d'un niveau de français reconnu comme convenable par l'université, mais aussi d'un bon niveau d'anglais. L'étudiant doit aussi être titulaire d'un baccalauréat spécialisé en sociologie, d'un baccalauréat avec majeure en sociologie, d'un baccalauréat bidisciplinaire comprenant la sociologie, d'un baccalauréat avec sociologie mineure ou enfin d'un baccalauréat sans sociologie mais l'étudiant peut être admis conditionnellement à la réussite d'une propédeutique fixée par le comité des études supérieures sur examen du dossier et du profil du candidat. Le candidat doit aussi attester d'une moyenne cumulative au premier cycle de 3.0 sur 4.3, mais le département peut aussi tenir compte de l'évolution positive du candidat au cours de ses études (<http://www.socio.umontreal.ca/programmes-admission>, consulté le 10 décembre 2010).

En vue de compléter son inscription, l'étudiant devra payer ses droits de scolarité. Ces derniers varient en fonction du cycle d'études, mais aussi des frais supplémentaires qui s'agrègent. Résumons ces frais dans un tableau récapitulatif.

Frais	1 ^{er} cycle	2 ^{ème} cycle
Frais d'admission	Entre 80 et 150\$ (varient si la demande est réalisée en ligne ou non, si l'étudiant fait plusieurs vœux etc.)	
Par crédit – Droit	68,93/crédit	

de base	
Rédaction	Néant 362,00/trimestre
Frais de service aux étudiants	8,50\$/crédit (max. 127,50\$/trimestre)
Frais de gestion	7,77\$/crédit (max. 116,55\$/trimestre) Statut rédaction : aucun frais
Frais droits d'auteur	0,55\$/crédit (max. 8, 25\$/trimestre)
Frais hors campus	8,50\$/crédit aux étudiants inscrits à un cours donné au-delà d'un rayon de 30 km du campus principal de l'Université.
Frais de diplomation	Les frais de diplomation (50,00\$) sont facturés seulement aux étudiants qui obtiennent un baccalauréat ou un doctorat de 1er cycle, une maîtrise, un doctorat de 3e cycle ou un philosophiae doctor. Ces frais sont facturés à la fin du programme pour l'émission du diplôme ainsi que la gestion des remises officielles.
Frais d'intérêt	Les frais d'intérêts sont facturés aux étudiants qui ne respectent pas les dates d'échéance de paiement. Les soldes non acquittés aux dates d'échéance ainsi qu'à chaque fin de mois entraînent automatiquement des frais d'intérêts fixé à 10,75%.
Frais de demande de documents officiels	Les frais sont de 6 \$ pour chacune des demandes suivantes : <ul style="list-style-type: none"> • relevé de notes – pour l'ensemble des programmes suivis • attestation d'obtention de diplôme – pour l'ensemble des programmes suivis • attestation d'inscription à l'Université. Les frais sont de 12 \$ pour une attestation particulière

Tableau 2 : Frais d'inscription et frais connexes de l'UdeM en dollars canadiens, pour l'année 2010–2011 (Source consulté le 10 décembre 2010, www.etudes.umontreal.ca/payer-etudes/droit-scolarité.html)

À cela viennent s'ajouter des frais connexes (cotisation Cepsum, association étudiante par exemple) ainsi que des frais de subsistance, en particulier si l'étudiant ne vit pas chez ses parents ou qu'il participe à un programme d'échange. Bien que la ville de Montréal soit considérée comme l'une des villes où la vie est la moins chère en Amérique du nord, les services d'immigration réclame par exemple un budget d'au minimum 11000\$ CA / année d'étude de frais de subsistance (hors frais de scolarité).

Le Département de sociologie comptait en 2011 seize enseignants et douze chargés de cours (selon le semestre) (socio.umontreal.ca/departement/personnel, consulté le 10 décembre 2010). Chaque professeur occupe son propre bureau.

Le nombre de professeurs est actuellement en train d'augmenter à nouveau après avoir connu une baisse constante suite à des décès ou des départs à la retraite qui n'ont pas été comblés faute de financement. En effet, l'UdeM perçoit la majorité de ses financements de la part du ministère de l'Éducation du Québec (69% en 2010, source

www.umontreal.ca/udem-aujourd'hui/fr/faits-et-chiffres, consulté le 10 décembre 2010) et certains professeurs m'expliqueront que les financements fluctuent en fonction du nombre d'étudiants inscrits en sociologie : « *C'est ce que j'appelle la gestion par les nombres, ici les ressources sont attribuées en fonction du nombre d'étudiants, donc comme il y a eu une chute dans le nombre d'inscrits au département de sociologie, il y a moins aux ressources tout simplement.* » (X., professeur titulaire UdeM, entretien n°3). Et il se trouve que le nombre d'étudiants inscrits en sociologie a connu une forte baisse il y a de cela quelques années, baisse que les professeurs expliquent soit par la naissance de l'Université du Québec à Montréal – ainsi, selon X (qui nous a rejoint pendant l'entretien de Z., professeur à l'UQAM, Entretien n°1) « *ils ont le sentiment de s'être fait enlever quelque chose par notre simple existence. On a 40 000 étudiants, et ce sont des étudiants qui seraient à l'Université de Montréal si l'UQAM n'existait pas* » – ou soit par la crise que nous avons abordé précédemment – c'est Z. (professeur à l'UQAM, Entretien n°1) qui nous dit :

« il y a eu une crise, je dirai, provoquée par la présence d'un professeur en particulier qui avait des problèmes très graves de comportement, elle a fini par être congédiée mais ça a pris 10 ans. Ça a provoqué une guerre civile où le département s'est scindé en deux, les gens ne se sont pas parlés pendant des années et ça a rendu la situation dysfonctionnelle de telle sorte que pendant toute cette période là les étudiants qui s'inscrivaient au doctorat là-bas démissionnaient et puis venaient grossir nos rangs en cours ».

En nous référant aux statistiques officielles de l'université (Source consultée le 10 décembre 2010, www.etudes.umontreal.ca/publications/statistiques.html) nous constatons que le département de sociologie a connu une légère baisse de ses effectifs. En 1999, le département comptait 280 inscrits aux trimestres d'automne⁵. Ce chiffre passe respectivement pour les années 2000, 2001 et 2002 à 276, 265 et 233 étudiants inscrits, le nombre d'inscrits à l'automne diminue d'environ 17%. Par la suite, ce nombre connaîtra une légère augmentation pour passer à 255 étudiants, mais il connaîtra une nouvelle baisse en 2004. Ce n'est que depuis 2008 que le nombre d'inscrits est revenu à son niveau initial et depuis il se stabilise autour de 300 inscrits.

De plus, la population qu'accueille l'UdeM est souvent qualifiée, au cours des entretiens réalisés, comme appartenant aux couches privilégiées de la société⁶. Durant

⁵ Nous nous penchons uniquement sur ce trimestre d'automne à titre de référence.

⁶ Notre enquête ne prends pas le temps de déterminer les caractéristiques sociales des étudiants inscrits dans les deux départements de sociologie étudiés. Nous ne pouvons donc pas valider les propos recueillis mais seulement les nuancer par la suite.

un entretien Z. affirma qu' « à l'Université de Montréal, à l'œil nu, tu vois que la clientèle n'est pas la même, c'est plus banlieue cossue, les étudiants sont plus beaux, plus propres, ils ont la peau plus lisse, je charrie un peu mais c'est ça ! » (Professeur à l'UQAM, Entretien n°1). Son confrère s'aligna sur mes propos en me disant que les étudiants de l'UdeM étaient enclins à être plus polis et à vouvoyer plus instinctivement. Quelques professeurs de l'UdeM confrontés à ces propos apporteront toutefois quelques nuances. Selon X. (professeur titulaire à l'UdeM), l'image d'université élitiste vient principalement du fait que l'UdeM possède la faculté de médecine. Il nous dit que si nous nous fixons uniquement sur l'analyse et la description des populations étudiantes de l'UdeM et de l'UQAM, les caractéristiques sociales ne devraient pas tant varier. U. (chargé de cours à l'UQAM) confirme ses propos en me disant que « *les éléments privilégiés de notre société vont à l'UdeM...mais ils vont en droit et pas en sociologie, ou en médecine !* » (Entretien n° 7). X. (professeur titulaire à l'UdeM) avance alors une autre piste de réflexion pour comprendre la chute du nombre d'étudiants inscrits à l'UdeM :

« Moi j'ai l'impression que la population étudiante est assez semblable à celle de l'UQAM, je ne vois pas. Ce qui explique peut-être le succès de l'UQAM c'est que les frais de scolarité étant moins élevés évidemment les étudiants vont se demander pourquoi payer 600 \$ de plus pour aller à l'Université de Montréal ; d'autant que je pense que dans les esprits des étudiants la réputation de l'université de Montréal, pas qu'elle est ternie, mais on n'y accorde pas plus de prestige et ce d'autant plus que l'UQAM à gagner du galon » (Entretien n° 3).

Il ajoute à cela un autre point intéressant, outre le coût des études à l'UdeM, l'offre de cours ne correspondrait pas aux attentes des étudiants, nous étudierons par la suite précisément le curriculum du département pour mieux le comparer par la suite à celui de l'UQAM.

L'Université du Québec à Montréal ou l'université « de masse »

Une histoire plus récente

La création de l'UQAM est plus récente. Elle est fondée à la demande du gouvernement du Québec le 9 avril 1969, dans une fusion de l'École des Beaux Arts de Montréal, du Collège Ste-Marie et de trois autres écoles (www.uqam.ca/apropos/mission.htm, consulté le 7 janvier 2011). Sa construction officielle est annoncée en

1970, l'UQAM s'installe dans le Quartier latin, le nouveau campus est inauguré en 1979. La création d'une seconde université sur l'Île de Montréal est à relier avec la création des cégeps en 1967. L'UdeM ne pouvait pas accueillir seule la masse de nouveaux diplômés, elle imposait alors la sélection des meilleurs. C'est là que le gouvernement intervint pour ne pas laisser les jeunes diplômés à la rue, l'improvisation fût totale : les professeurs étaient embauchés en août afin de dispenser leurs cours en septembre et ce, sans même savoir quels programmes seraient offerts (www.journalmetro.com/Linfo/article/210531, source consultée le 7 janvier 2011).

L'UQAM (rattachée au réseau de l'Université du Québec) est la première université publique et elle se fonde sur des valeurs d'accessibilité et d'interdisciplinarité. Les conflits populaires qui y naquirent dans les années soixante-dix lui donnèrent une image de nid révolutionnaire. Cette perception fut doublement renforcée par la non reconnaissance, de la part de l'UdeM, dans les années soixante-dix, des programmes dispensés par l'UQAM, en exigeant que les étudiants y aient suivi deux cours pour obtenir l'équivalence d'un seul de l'UdeM. Autre caractéristique, l'UQAM ne se dissocie par des mouvements militants et ce fut la première à se doter d'un syndicat des professeurs et d'une convention collective au prix de grèves (www.journalmetro.com/Linfo/article/210531, source consultée le 7 janvier 2011).

Le département de sociologie y est créé en même temps que l'université, c'est-à-dire en 1969. Au départ les professeurs étaient 16, en 2012 le département compte une 41 professeurs et 50 chargés de cours (Source consultée le 20 juin 2012, <http://www.sociologie.uqam.ca/departement/personnel/professeurs.html>). Au fil des ans, le département a vu son nombre d'étudiants et de diplômés croître.

Le baccalauréat en sociologie « *a pour objectif de développer un enseignement qui permettrait d'acquérir les connaissances et le savoir requis pour exercer le métier de sociologue* » (socio.uqam.ca, consulté le 7 Janvier 2010). Dès le départ, on fixa pour objectif l'apprentissage de la théorie générale en sociologie et des méthodes de recherche et d'analyse. Les étudiants étaient formés aux trois domaines qui structurent le social (l'économique, le politique et le culturel), tout en privilégiant l'étude de la culture nationale québécoise : « *De plus, le département a cherché à développer ses activités académiques, enseignement et recherche, dans une dynamique marquée par des liens importants et soutenus avec le champ des luttes sociales, des mouvements sociaux et des actions collectives* »

(www.sociologie.uqam.ca/departement/histoire.html, consulté le 21 janvier 2011). Un programme de maîtrise est ouvert en 1971, suivi en 1983 d'un programme de troisième cycle.

En 1989 est érigé un programme de bourse annuel pour les étudiants de maîtrise: le Fonds Sociologie.

Enfin, le département dirige et publie deux revues. La première, *Cahiers de recherche sociologique*, paraît en 1983 dans le but de « viser à mettre en rapport les préoccupations de la recherche spécialisée avec le désir d'une meilleure compréhension des transformations de la société contemporaine » (M. Freitag, 1983, p.4). La seconde, *Société*, est créée par M. Freitag en 1987 et souhaite questionner et critiquer l'évolution de la pensée et de la réflexion (recherche) en sciences sociales et humaines (www.sociologie.uqam.ca/revues/, consulté le 21 janvier 2011).

Accès à l'institution et acteurs sociaux

Quelques chiffres maintenant. L'UQAM regroupe aujourd'hui six facultés et une école (Communication, Sciences Politiques et Droit, Arts, Sciences, Sciences de l'Éducation, Sciences Humaines, École des Sciences de la Gestion) principalement regroupées dans le Quartier latin, en centre-ville. Elle rassemble 40519 étudiants, 1006 professeurs (hors chargés de cours et maître de langues ; total : 3153) en 2010 (www.registrariat.uqam.ca/Pdf/Pop_etudiante/population_0910.pdf, consulté le 21 janvier 2011).

Tout étudiant souhaitant intégrer le programme de baccalauréat en sociologie à l'UQAM doit soit être titulaire d'un diplôme d'études collégiales (DEC) ou l'équivalent (c'est-à-dire un baccalauréat préuniversitaire obtenu au Québec), ou soit être âgé d'au moins 21 ans et attester de sa possession d'une connaissance appropriée et d'une expérience de travail pertinente attestée ou d'action sociale impliquant une réflexion à caractère sociologique, soit avoir réussi au moins cinq cours de niveau universitaire au moment de la demande d'admission, soit être titulaire d'un diplôme obtenu à l'extérieur du Québec après treize années d'études (<http://www.sociologie.uqam.ca/etudes-1er-cycle/36-baccalaureat-en-sociologie-7361.html>, consulté le 21 janvier 2011). Pour candidater à la maîtrise, l'étudiant doit posséder un baccalauréat ou l'équivalent en sociologie ou dans les disciplines connexes en sciences humaines, en sciences

politiques, communication, animation et recherche culturelles et avoir obtenu ce diplôme avec une moyenne cumulative 3,2 sur 4,3 ou l'équivalent. Un dossier de candidature qui affiche une moyenne supérieure à 2,8 et inférieure à 3,2 sera étudié par le comité d'admission. Le programme n'est pas contingenté mais le nombre d'admis ne doit pas dépasser la capacité d'encadrement du département, dans ce cas, les dossiers sont évalués par ordre d'importance selon la qualité du dossier académique et selon les lettres de recommandation fournies par le candidat (<http://www.sociologie.uqam.ca/etudes-superieures/63-admission-propedeutique-et-cours-dappoint.html>, consulté le 21 janvier 2011).

Pour compléter sa demande d'admission, l'étudiant devra aussi compléter ses frais d'inscription qui se répartissent comme ceci :

Frais	1 ^{er} cycle	2 ^{ème} cycle
Frais d'admission	80\$	
Frais généraux	49,15\$ / trimestre (été) 62,20\$ / trimestre (automne et hiver)	
Droit de scolarité	68,93/crédit	
Frais de prolongation cycles supérieurs avec mémoire ou thèse	Néant	314,59/trimestre
Service à la vie étudiante	3,45 \$ / crédit	
Frais technologiques	4.19 \$ / crédit	
Frais d'animation sportive	40 \$ / trimestre	
Frais de pénalité pour versement tardif	25 \$ / trimestre L'étudiant qui ne se conforme pas au paiement de ses frais de scolarité et des pénalités ne peut obtenir de relevé de notes ou de diplôme et ne peut se réinscrire.	
Duplicata de reçu de scolarité (fin fiscaux)	6 \$ / copie	
Frais de demande de documents officiels	11 \$ / document (taxes et frais d'envoi inclus)	

Tableau 2 : Frais d'inscription et frais connexes de l'UQAM en dollars canadiens, pour l'année 2010-2011 (Source consulté le 21 janvier 2011, www.servicesfinanciers.uqam.ca/estimation-des-droits-de-scolarite.html)

Le département a créé dès 1989 son propre programme de bourse annuelle pour les étudiants entrant en maîtrise de sociologie. Dans cette perspective le Fond de Sociologie fut créé et géré de façon conjointe avec la fondation UQAM. A cela s'est ajouté en 1992, suite au décès de Lisette Jalbert, un nouveau fond constitué majoritairement à partir d'un don qu'avait fait cette dernière en vue d'octroyer une bourse aux étudiants de premier cycle. Pour compléter ce fond et permettre de donner

une bourse annuelle aux étudiants de premier cycle, les professeurs ont alors doublé leurs cotisations. D'autres bourses s'ajoutent à ces fonds soit pour aider les étudiants dans le besoin, soit pour récompenser les meilleurs d'entre eux.

L'équipe enseignante de ce département se compose de 41 professeurs et de 50 chargés de cours. Chaque professeur possède son bureau et certains sont plus petits que d'autres, mais tous ont été récemment rénovés. Quelques fois, le professeur partage son bureau et sa ligne téléphonique avec un chargé de cours. Tout comme à l'UdeM, peu de professeurs sont dans leur bureau, il est nécessaire de prendre rendez-vous pour les rencontrer (mais plusieurs ont des heures de disponibilités).

À propos de son équipe enseignante et des cours qui y sont dispensés, le département est décrit par X. (professeur à l'UdeM, évaluateur du département de l'UQAM) comme dynamique et bien portant, en comparaison à d'autres universités : « *ils sont en bien meilleure santé mais il y a des problèmes de rétention des étudiants* » (Entretien n°3). Le département accueille en effet de nombreux professeurs et dispense de nombreux cours. Si on confronte les propos recueillis dans certains entretiens qui établissent que les effectifs estudiantins du département de l'UQAM ont bénéficié d'une crise interne au département de l'UdeM pour augmenter. On peut en effet voir que la baisse des inscriptions en sociologie qu'a connue l'UdeM – à partir des années 2000 et qui s'est poursuivie jusqu'en 2004 avant de se stabiliser pour augmenter par la suite – a eu des répercussions sur le nombre d'inscription à l'UQAM mais pas dans la première année qui suivit. En 2000, le département de l'UQAM comptait 423 étudiants inscrits en sociologie au total mais ce chiffre passe à 391 inscrits en 2001. Ce n'est qu'en prenant un peu de recul qu'on constate tout de même une augmentation des effectifs entre 2000 (423 inscrits) et 2005 (537) d'environ 27% (Source consultée le 21 janvier 2011, http://www.registrariat.uqam.ca/Pop_etudiante/). Depuis, le total des inscrits a quelque peu diminué jusqu'à récemment où il connaît une légère augmentation.

Venons en maintenant à une des caractéristiques essentielles de l'UQAM : la population qui la fréquente. L'université est considérée comme une université de masse et la population qui la fréquente est désignée par quelques uns comme « populaire ». Z. définit l'université où il enseigne comme une université « *turbulente, une université populaire ; effectivement, notre clientèle est plus diversifiée et sûrement plus populaire aussi, c'est-à-dire qu'il y a plus de gens issus des classes populaires* » (professeur à

l'UQAM, Entretien n°1). Face à cela, W. (professeur à l'UQAM) avancera prudemment qu'il n'est plus certain de la validité de cette image en me disant :

« C'est la réputation de l'université au départ, du département de sociologie peut être aussi mais ça a beaucoup changé ces choses là dans les dix dernières années il y a eu quand même beaucoup de changements. Alors populaire... je ne suis pas certain que ça demeure encore complètement vrai. [...] Classe moyenne peut être mais classe populaire, au sens de défavorisée je ne croirai pas, ou pas en majorité en tout cas » (Entretien n°4).

X. (professeur à l'UdeM) s'alignera sur les propos de ce dernier en ajoutant que l'université placée au départ en centre-ville pour être proche des « masses » est largement influencée aujourd'hui par le phénomène de gentrification qui redéfinit les populations qui se rendent à cette université. Selon S. (chargé de cours à l'UQAM) *« au Québec toutes les universités sont devenues des universités qui ont un contrat de performance avec l'État [rires]. Alors ce sont des universités qui s'arrachent la masse d'étudiants parce qu'on est financé par les étudiants, par le nombre d'étudiants et tout... »* (Entretien n°8).

Des contradictions apparaissent entre les propos des professeurs du département et ceux rattachés à l'UdeM, mais la confusion règne tout autant entre les propos des professeurs rattachés à l'UQAM. Certains pensent que l'objectif premier de l'UQAM – qui était de former les masses n'ayant pas accès aux grandes universités – est toujours d'actualité ; tandis que d'autres pensent que l'institution a dû s'aligner sur les attentes du gouvernement en vue d'obtenir des financements. Nous n'avons pas eu accès à des statistiques permettant de voir si la population du département de sociologie de l'UQAM se distingue réellement de celle de l'UdeM sur la base de critères sociaux ou économiques. Un point en tout cas qu'il nous est possible de remettre en question : celui des frais de scolarité qui permettraient un accès plus facile à l'UQAM car moins élevés (de plusieurs centaines de dollars selon l'enseignant en entretien 3). En se penchant sur les deux tableaux des frais relatifs aux études dans les deux universités, nous pouvons voir que l'écart n'est pas très élevé. Aussi, les frais de scolarité par crédit sont standards pour les deux universités, et fixés à un peu moins de 69\$ CA. Ce sont donc les frais afférents qui peuvent faire varier le prix d'un semestre dans une des deux institutions. Au-delà de la question financière, nous nous attardons sur une autre piste de réflexion : celle de l'offre de formation, de diplômes, ou encore de cours.

Analyse du curriculum des deux départements.

Il est un constat auquel de nombreux sociologues adhèrent, celui de la pluralité et de la diversification des enseignements de sociologie (Vitale, 2006). Nous avons décidé d'interroger le développement d'une partie de ces enseignements en sociologie : ceux se réclamant des Cultural Studies aussi bien britanniques qu'étasuniennes. Mais avant d'analyser plus précisément l'expansion de ces études particulières, il est nécessaire de se pencher sur l'analyse du curriculum global de ces départements, toujours en les comparants. Cette comparaison nous paraît intéressante car elle permet de définir ce qui fait sens pour chacun des départements, ce qui a légitimité à être enseigné en sociologie ; la question étant toujours de savoir si l'approche des Cultural Studies a sa place au sein des curricula. La comparaison aura aussi pour objectif de faire ressortir toute la diversité et l'hétérogénéité des enseignements, mais aussi celle des pratiques pédagogiques à l'intérieur d'un même département, comme à l'extérieur de ce dernier, en comparaison avec d'autres.

Notre analyse du curriculum formel, dans un premier temps, s'appuiera largement sur l'apport de Basil Bernstein en ce qui concerne la structuration des savoirs scolaires comme définit précédemment. Penchons-nous dès à présent sur la description de l'offre de cours proposée dans les deux départements étudiés et dans un second temps nous procéderons à l'analyse de cette offre.

À l'Université de Montréal

Le département⁷ définit la sociologie comme l'étude scientifique des rapports sociaux et de l'action sociale portant sur :

- les groupes tels les familles ou les réseaux d'amis
- les catégories de personnes selon des caractéristiques telles le sexe ou l'âge
- les organisations telles les écoles ou les entreprises
- les sociétés dans leurs aspects culturels, économiques, politiques
- le monde selon des problématiques tels la migration internationale et les rapports nord-sud.

⁷ La description rapportée ci-après (définition et programmes) s'appuie essentiellement sur mes observations et sur les descriptions disponibles en ligne (www.etudes.umontreal.ca/programme, consulté en Mars 2011)

« Face aux transformations que connaît notre monde actuellement, la sociologie n'a jamais été aussi pertinente car elle permet de comprendre comment les sociétés fonctionnent et se transforment et comment les êtres humains interviennent ou peuvent intervenir dans ces transformations » (socio.umontreal.ca, consulté le 13 mars 2011).

Aussi, il est souligné le fait que la discipline offre de nombreux débouchés que ce soit en action sociale, en action publique, en enseignement, en journalisme, en commerce, en recherche. La brochure descriptive du programme met en avant :

« La plus récente enquête du MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), *Relance à l'université (2007)*, révèle que 90 % des diplômés (Baccalauréat en sociologie de 2005) désireux d'intégrer le marché du travail étaient en emploi. Leur salaire est en moyenne plus élevé que ceux des diplômés de nombreuses autres sciences sociales grâce en grande partie aux compétences spécialisées acquises en sociologie, par exemple en statistiques sociales, dans les études de cas et dans l'art de l'entrevue. Presque 40 % des diplômés poursuivaient leurs études au deuxième cycle puisque, comme pour la plupart des sciences, la maîtrise est le diplôme pour des emplois plus spécialisés. » (www.etudes.umontreal.ca/programme/caract_prog/125510.pdf, consulté le 20 juin 2012)

Le département donne accès à plusieurs programmes. Tout d'abord le baccalauréat spécialisé en sociologie qui s'ouvre sur différents parcours spécifiques (formation fondamentale, immigration, étude des populations ou santé). Il est possible aussi d'opter pour un programme en sociologie majeure ou mineure. Enfin la spécificité du département s'établit sur la création d'un diplôme bidisciplinaire en liaison avec la psychologie. Voilà comment se présente plus précisément la structure des programmes offerts au premier cycle et au second cycle.

Premier cycle :

Baccalauréat Sociologie : Segment 1 – Commun aux quatre orientations	
Bloc obligatoire	Bases théoriques et méthodologiques (27 crédits) :
	<ul style="list-style-type: none"> –Sociologie générale –Histoire de la pensée sociale –Théories contemporaines –Initiation à la recherche sociologique –Épistémologie sociologique –Introduction à la statistique sociale –Construction des données qualitatives –Statistique sociale avancée

	<p>–Analyse des données qualitatives</p>
Bloc option	<p>Théories classiques (min. 3, max. 12 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Durkheim et l'École française –Weber, rationalité, rationalisation –Marx et marxismes –Théories classiques : thèmes choisis <p>Théories contemporaines (min. 3, max. 6 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Microsociologie –Sociologie critique <p>Laboratoires et stages (min. 0, max. 9 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Stage en milieu de travail. 1 et 2 –Stage en milieu de recherche. 1 et 2 –Laboratoire de recherche. 1, 2 et 3
Baccalauréat Sociologie : Segment 2 – Propre à l'orientation fondamentale	
Bloc option	<p>Cours thématiques en sociologie (min. 12, max. 42 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Introduction à la sociologie du Québec –Inégalités sociales et marché du travail –Déviance, exclusion et contrôle social –Culture et société –Économie et sociétés –Sociologie du vieillissement –Sociologie du travail –Sociologie du monde arabo-musulman –Sociologie de la santé –Relations ethniques –Sociologie politique –Société africaines en mutation –Sociologie des religions –Sociologie des organisations –La nouvelle sociologie de l'économie –Méthodes de sondage –Sociologie du droit –Les déterminants sociaux de la santé –Stratification et mobilité sociales –Rapport de genre et sexualités –Sociologie de la jeunesse –Technosciences, culture et société –Sociologie de la famille –Transformations du monde contemporain –Inégalités, discriminations, citoyenneté

	Disciplines connexes (min. 9, max. 12 crédits) : criminologie, démographie, anthropologie, langues etc.
Baccalauréat Sociologie : Segment 3 – Propre à l'orientation Études de la population	
Bloc obligatoire	–Introduction à la démographie
Bloc option	<p>Formation en démographie (min. 12, max. 18 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Population canadienne –Collecte : source des informations –Analyse longitudinale –Analyse transversale –Histoire de la population –Démographie du Tiers-Monde –Pratique de la démographie –Sociologie et population –Économie et population <p>Formation spécialisée en sociologie (min. 6, max. 12 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Inégalités sociales et marché du travail –Sociologie du vieillissement –Sociologie du travail –Sociologie de la santé –Relations ethniques –Sociétés africaines en mutation –Méthodes de sondage –Les déterminants sociaux de la santé –Rapport de genre et sexualités –Sociologie de la jeunesse –Sociologie de la famille <p>Cours thématiques en sociologie, Théories classiques et Théories contemporaines (min. 0, max. 24 crédits)</p> <p>Disciplines connexes (min. 6, max. 6 crédits)</p>
Baccalauréat Sociologie : Segment 4 – Propre à l'orientation Relations ethniques, immigration et racisme	
Bloc obligatoire	–Relations ethniques
Bloc option	<p>Formation multidisciplinaire (min. 12, max. 12 crédits):</p> <ul style="list-style-type: none"> –Groupes ethniques et anthropologie –Anthropologie urbaine –Langue et identité

	<ul style="list-style-type: none"> –Les Autochtones et l'État canadien –Technologies de la représentation –Immigration et intégration –Littérature et ethnicité –Sociolinguistique –Sociologie des religions –Ethnicité, immigration : thèmes choisis –Inégalités, discriminations, citoyenneté –Les grandes religions du monde –Travail social et pluriethnicité <p style="text-align: center;">Cours thématiques en sociologie, Théories classiques et Théories contemporaines (min. 3, max. 30 crédits)</p> <p style="text-align: center;">Disciplines connexes (min. 6, max. 6 crédits)</p>
Baccalauréat Sociologie : Segment 5 – Propre à l'orientation Santé et société	
Bloc obligatoire	<ul style="list-style-type: none"> –Sociologie de la santé <p style="text-align: center;">(min. 12, max. 12 crédits)</p>
Bloc option	<ul style="list-style-type: none"> –Anthropologie des problèmes médicaux –Économie de la santé –Bioéthique : origines, sens, pratiques –Géographie de la santé et environnement –Histoire de la médecine et de la santé –Santé et médecine au Canada –Psychologie de la santé –Sociologie du vieillissement –Les déterminants sociaux de la santé –Conflits, lien social et santé mentale <p style="text-align: center;">Cours thématiques en sociologie, Théories classiques et Théories contemporaines (min. 3, max. 30 crédits)</p> <p style="text-align: center;">Disciplines connexes (min. 6, max. 6 crédits)</p>

Tableau 3 : Liste des cours en sociologie offerts au premier cycle à l'UdeM, pour l'année 2010–2011 (source www.socio.umontreal.ca/cours, consulté le 12 mars 2011)

Pour résumer, l'orientation *fondamentale* comprend les segments 1 et 2, avec 27 crédits obligatoires, 57 à option et 6 au choix. L'orientation *Études de la population* comprend les segments 1 et 3, avec 30 crédits obligatoires, 54 à option et 6 au choix. L'orientation *Relations ethniques, immigration et racisme* comprend les segments 1 et 4, avec 30 crédits obligatoires, 54 à option et 6 au choix. L'orientation *Santé et société* comprend les segments 1 et 5, avec 30 crédits obligatoires, 54 à option et 6 au choix.

À l'UdeM, la sociologie s'intéresse aux inégalités, à la diversité et aux représentations sociales. Elle s'applique à des champs divers tels la santé, le développement international et local, les préjugés et la discrimination, la jeunesse, le vieillissement, le genre, le travail, la famille, la ville et la politique. Le baccalauréat en sociologie atteste d'une compréhension des processus à l'œuvre par rapport aux actions, relations, organisations et transformations sociales, des compétences en méthodes d'enquête qualitatives (entretien, récit de vie, analyse de contenu, étude de cas) et quantitatives (sondage, analyse de réseau, statistique sociale), et d'une capacité d'analyse critique. *L'orientation fondamentale* s'ouvre sur une pluralité de thèmes et d'enjeux sociaux, tandis que les trois orientations appliquées favorisent une concentration multidisciplinaire dans un domaine donné.

Baccalauréat Sociologie – Majeure	
Bloc obligatoire	<p>Bases théoriques et méthodologiques (18 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Sociologie générale –Histoire de la pensée sociale –Théories contemporaines –Initiation à la recherche sociologique –Introduction à la statistique sociale –Construction des données qualitatives
Bloc option	<p>Cours thématiques en sociologie, Théories classiques et Théories contemporaines (min. 36, max. 36 crédits)</p> <p>Disciplines connexes (min. 3, max. 3 crédits)</p>
Baccalauréat Sociologie – Mineure	
Bloc obligatoire	<p>Bases théoriques et méthodologiques (12 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Sociologie générale –Histoire de la pensée sociale –Théories contemporaines –Initiation à la recherche sociologique
Bloc option	<p>Cours thématiques en sociologie, Théories classiques et Théories contemporaines (min. 15, max. 15 crédits)</p>

Tableau 4 : Liste des cours offerts en sociologie au premier cycle à l'UdeM, en majeure et en mineure, pour l'année 2010–2011 (source www.socio.umontreal.ca/cours, consulté le 12 mars 2011)

La majeure est décrite par le département comme la formation qui vise à donner des bases théoriques et méthodologiques en sociologie et à permettre à l'étudiant d'explorer plusieurs thématiques. La majeure peut donner accès à la maîtrise en sociologie. De plus, elle s'adresse aux étudiants qui s'intéressent d'abord à la sociologie mais qui manifestent un intérêt pour la combiner avec une mineure dans une discipline complémentaire comme science politique, histoire, anthropologie ou sciences économiques. La mineure, elle, a pour but d'offrir une formation complémentaire en sociologie à des étudiants poursuivant une majeure dans une autre discipline. Ce programme initie l'étudiant à la théorie et à la recherche sociologique ainsi qu'à quelques-uns des champs thématiques. Les méthodes de recueil de données ne sont pas abordées dans leur spécificité, seule la recherche sociologique dans sa globalité est enseignée. Le programme est construit pour ceux qui souhaitent par la suite travailler au côté de sociologues. Dans les deux cas, l'étudiant complète assez de crédit avec la discipline choisie à côté en mineure ou en majeure pour obtenir son baccalauréat.

Baccalauréat en Psychologie Sociologie	
Bloc obligatoire	<p style="text-align: center;">Psychologie (21 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Psychologie sociale –Psychosociologie : regards croisés –L'apprentissage –Psychosociologie : champ de recherche –Méthodologie scientifique –Psychosociologie : projet de recherche –Histoire critique de la psychologie <p style="text-align: center;">Sociologie (24 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Sociologie générale –Histoire de la pensée sociale –Construction des données qualitatives –Théories contemporaines –Introduction à la statistique sociale –Analyse des données qualitatives –Microsociologie –Statistique sociale avancée
Bloc option	<p style="text-align: center;">Connaissances fondamentales de la psychologie (min. 9, max. 12 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Motivation et émotion –L'enfance

- Psychologie de la personnalité
- Processus cognitifs 1
- Psychopathologie : introduction
- Psychologie et éducation
- Psychologie et monde du travail

Connaissances fondamentales de la sociologie (min. 9, max. 12 crédits) :

- Introduction à la sociologie du Québec
- Inégalités sociales et marché du travail
- Déviance, exclusion et contrôle social
- Culture et société
- Durkheim et l'École française
- Weber, rationalité, rationalisation
- Marx et marxismes
- Sociologie critique
- Transformations du monde contemporain

Individuation et vie sociale (min. 6, max. 12 crédits) :

- Stress et anxiété
- Psychologie de l'environnement
- Psychologie des femmes
- Identités et interactions sociales
- Sexualité et cycles de vie
- Relations interpersonnelles
- Psychologie comparé des sexes

Groupes sociaux et relations intergroupes (min. 6, max. 6 crédits) :

- Sociologie du vieillissement
- Sociologie du monde arabo-musulman
- Relations ethniques
- Stratification et mobilité sociales
- Rapport de genre et sexualités
- Sociologie de la jeunesse
- Sociologie : thème choisis
- Inégalités, discriminations, citoyenneté

Approche psychologique et sociologique des champs d'activité humaine (min. 3, max. 12 crédits) :

- Psychologie de la santé
- Psychologie des groupes et équipes
- Sociologie du travail
- Sociologie de la santé
- Sociologie politique
- Sociologie des religions
- Sociologie des organisations

	<ul style="list-style-type: none"> –Les déterminants sociaux de la santé –Technosciences, culture et société –Sociologie de la famille <p style="text-align: center;">Démarches méthodologiques quantitatives et qualitatives (min. 0, max. 3 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Informatique pour sciences sociales –Épistémologie sociologique –Méthodes de sondage –Stage en milieu de recherche
--	--

Tableau 5 : Liste des cours offerts en psycho-sociologie au premier cycle à l'UdeM pour l'année 2010–2011 (source www.socio.umontreal.ca/cours, consulté le 12 mars 2011)

Comme nous pouvons le constater ci-dessus, le département offre aussi une formation bidisciplinaire au niveau du baccalauréat : le programme psycho-sociologie. Pour le département, le bachelier en psychologie et sociologie aura développé son raisonnement psychosociologique et comprendra les fondements de la psychologie (bases biologiques, cognitives, affectives, sociales, individuelles et développementales des comportements et des relations interpersonnelles) et de la sociologie (processus à l'œuvre dans les actions, organisations, relations, et transformations sociales, dont les inégalités, la diversité et les représentations sociales). Il sera capable d'utiliser des méthodes d'enquête qualitatives (entretien, récit de vie, analyse de discours) et quantitatives (méthodes expérimentales, statistique sociale), ainsi que d'effectuer une recherche action ou une recherche évaluative. Enfin, il sera capable d'analyse critique. Dans la description qui en est faite, il nous est dit que ce programme prépare particulièrement aux études supérieures en psychologie ou en sociologie.

Pour un professeur interrogé, le problème est bien là : ce programme prépare à la formation supérieure en sociologie ou en psychologie, mais le parcours bidisciplinaire s'arrête au premier cycle. X. (professeur titulaire à l'UdeM) nous dit que le programme

« effectivement a du succès, peut-être un peu artificiellement parce que les étudiants se rendent compte à un moment donné que tu ne peux pas être psychologue et sociologue, et puis ça mène à rien en terme d'emploi ou de profession etc., et ce qui moi m'inquiète beaucoup, parce que je suis toujours en contact avec d'anciens étudiants qui sont devenus profs par exemple dans les cégep, et qui me disent que là actuellement chez les étudiants en cégep il y a une espèce de vision qui s'impose, c'est-à-dire que pour aller faire sociologie il faut aller à l'UQAM parce que l'Université de Montréal, ce n'est pas de la sociologie, c'est psychologie-sociologie ».

Cela explique selon lui, en partie la baisse des effectifs du département car les étudiants qui veulent apprendre la théorie générale – ou les Cultural Studies par exemple dans notre cas – se rendent à l’UQAM. Dès l’année prochaine, les étudiants pourront sans doute envisager de poursuivre ce cursus bidisciplinaire en maîtrise grâce notamment à l’embauche d’un professeur possédant cette double formation qui pourra encadrer les étudiants en maîtrise. Ainsi V. (professeur agrégée à l’UdeM) nous dit qu’« *il est important qu’il y ait au département quelqu’un qui soit capable d’encadrer aussi les étudiants qui sont à la maîtrise parce qu’une fois qu’ils ont fini leur bac en bidisciplinaire ils partent ceux qui veulent faire vraiment psycho-sociologie, soit en psycho soit en socio.* » (Entretien n°5).

Second cycle

La maîtrise présentée ci-dessous vise à offrir aux étudiants une formation spécialisée menant à la réalisation d’une recherche qui constitue la première étape de l’insertion dans une carrière professionnelle. Ici, l’étudiant doit obligatoirement procéder à la rédaction d’un mémoire qu’il doit déposer pour obtenir son diplôme. Il n’y a plus à ce niveau de segment d’orientation type mais l’étudiant peut accorder plus de temps à la réalisation d’un stage s’il envisage de terminer ses études à ce niveau et d’entrer dans la vie professionnelle, ou bien il peut recevoir plus de crédits en participant aux ateliers de recherche lorsqu’il souhaite poursuivre en doctorat par exemple. Cette maîtrise se réalise en deux ans, mais un processus de passage accéléré au doctorat existe, sous certaines conditions.

Maitrise en Sociologie	
Bloc obligatoire	–Séminaire de projet de mémoire (3 crédits) –Mémoire (27 crédits)
Bloc option	Cours théoriques et thématiques (min. 6, max. 12 crédits) : – Fondements théoriques 1 – Sociologie du développement – Sociologie de la nouvelle économie – Analyse des réseaux sociaux – Inégalités sociales et parcours de vie – Déterminants sociaux de la santé – Inégalités, discrimination, intervention – Relations ethniques et postcolonialité

	<ul style="list-style-type: none"> – Biomédecine, biotechnologies et société – Migration, ethnicité, diversité urbaine – Religion et modernité classique – Sociologie de la famille – Statistiques sociales et politiques publiques <p style="text-align: center;">Séminaire de méthodologie (min. 3, max. 9 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Analyse quantitative avancée – Modèles multiniveaux et longitudinaux – Analyse du discours – Épistémologie et méthodologie qualitative – Méthodes de sondage <p style="text-align: center;">Ateliers et stages (max. 6 crédits)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Stages dans le milieu 1 et 2 – Module de travail dirigé – Atelier de recherche 1 et 2
--	--

Tableau 6 : Liste des cours offerts en sociologie au second cycle à l'UdeM pour l'année 2010–2011 (source www.socio.umontreal.ca/cours, consulté le 13 mars 2011)

Analyse général du curriculum

À la lumière de la théorie développée par B. Bernstein, nous pouvons dire que nous sommes en présence d'un code sérié où la relation entre les contenus est fermée, ces derniers étant clairement isolés les uns des autres. L'étudiant doit regrouper, dans les cursus proposés, différents contenus pour satisfaire aux conditions d'obtention de son diplôme.

On peut voir que le département offre une variété de formation et ce, plus particulièrement au niveau du baccalauréat, la maîtrise constituant une étape de plus vers la spécialisation des étudiants. Au premier cycle, chacune de ces formations offre un volet spécialisé en sociologie et attribue un nombre de crédits obligatoires dans le champ de la discipline afin de valider le diplôme. Mais à côté de cela, un éventail très large d'options est offert aux étudiants qui peuvent sélectionner les cours qu'ils souhaitent suivre – en sociologie ou non – tout au long de leur parcours scolaire. L'étudiant a au départ une large marge de manœuvre et il peut faire le choix de se spécialiser ou non en sociologie. Il nous est alors possible de déduire que la forme de découpage est ici relativement faible. Mais notons que la tendance principale aujourd'hui – au vue de la multidisciplinarité ambiante dans les programmes offerts –

n'est pas à la spécialisation. En ce sens nous pouvons confirmer la présence de ce que Bernstein nomme en 2007 la « *régionalisation des savoirs* » :

« Par là, j'entends qu'une région est créée par la recontextualisation de catégories singulières. [...] Les régions sont l'interface entre le champ de la production du savoir et tout champ de pratique, et par conséquent, la régionalisation du savoir a de multiples implications. Cela constitue un changement dans la classification du savoir. La classification s'est affaiblie [...] » (B. Bernstein, 2007, p. 33-34)

Ainsi, à l'UdeM, divers segments proposés permettent une spécialisation dans un thème général (les populations, l'ethnicité...) mais pas dans une discipline particulière – dans notre cas la sociologie. Les cours proposés dans ces segments sont rattachés à divers départements connexes à la sociologie tels que celui de démographie, ou d'histoire. Outre ces segments dans le baccalauréat général, l'interdisciplinarité s'enracine profondément dans ce département avec la création d'un diplôme qui conjugue sociologie et psychologie. Selon les propos de V. (professeure agrégée à l'UdeM), cette interdisciplinarité va s'étendre d'ici l'année prochaine jusqu'au niveau maîtrise avec l'embauche d'un professeur ayant une formation bidisciplinaire en psycho-sociologie (Entretien n°5).

En ce qui concerne les cours même de sociologie, ils sont construits afin d'être accessibles à toutes les autres disciplines. Les programmes sont ainsi ouverts aux étudiants de démographie, d'anthropologie, de droit par exemple. Le fonctionnement même du système universitaire québécois, avec le développement d'une majeure et d'une mineure au niveau universitaire, permet cette ouverture et accorde aux étudiants le choix d'étudier une matière sans pour autant se spécialiser uniquement dans celle-ci. Aussi, pour permettre l'ouverture au savoir et la pluridisciplinarité, on assiste à la régionalisation des savoirs c'est-à-dire que « *les disciplines cèdent progressivement à un processus de régionalisation qui intègre des objets singuliers recontextualisés* » (Vitale, 2006, p. 126). Dans nos exemples précédents, on retrouve des cours moins fondés sur la discipline et plus tournés vers des régions de savoir (psychosociologie, sociologie du droit, sociologie économique), ce qui nécessite inéluctablement selon P. Vitale une classification plus faible, donc un abaissement des frontières entre les disciplines, les contenus. C'est effectivement ce que nous pouvons constater ici, la classification est plutôt faible.

À l'Université du Québec à Montréal

Ce département décrit la sociologie comme la discipline qui s'intéresse « *aux structures d'une société, à l'évolution du marché du travail, à l'évolution de la famille, aux rapports de pouvoir, à l'impact des technologies de la communication, aux identités et aux mobilisations sociales* » (Source consultée le 13 mars 2011, www.registrariat.uqam.ca/Pdf/programmes/7361.pdf). La stratégie initiale du département, est qui est toujours d'actualité, se centre sur l'apprentissage de la théorie générale en sociologie et des méthodes de recherche et d'analyse propres à la discipline. L'enseignement forme les étudiants à trois grands axes qui structurent le social, et plus particulièrement la société nationale québécoise : l'économique, le culturel et le politique. De plus, dès le départ, le département affiche une identité qui lui est propre en reliant l'enseignement avec le champ des luttes sociales, des mouvements sociaux, et des actions collectives.

En ce qui concerne les emplois éventuels, le département reste prudent. Il pose en effet que les diplômés de sociologie obtiennent du travail mais souligne que dans bien des cas ce travail n'est pas directement lié à la connaissance théorique acquise en sociologie, mais plutôt à la méthodologie apprise. Aussi, pour obtenir un emploi, le département conseille la poursuite des études en cycles supérieurs car la formation en premier cycle ne mène pas à une profession déterminée mais plus à une fonction à caractère sociale (dans la fonction publique, les entreprises privées, les groupes communautaires ou de pression).

L'UQAM offre plusieurs programmes de sociologie qui ont été diversifiés avec le temps. Outre le programme de baccalauréat, un programme de maîtrise est ouvert en 1971. S'en suit en 1982 un programme de troisième cycle. Le département s'est aussi fortement impliqué dans des programmes connexes tels que celui en *Animation et recherche culturelles* qui est ouvert en 1981. Le département a développé aussi et administre un Certificat en *Immigration et relations interethniques* et en *Études québécoises*. Pour plus de précisions, voila comment se décomposent les programmes offerts à l'UQAM.

Les cours offerts au premier cycle

Tout d'abord, le département organise des enseignements de sociologie qui permettront l'accès au statut de bachelier. Selon la description qui est faite du programme par l'université, le baccalauréat et la majeure en sociologie visent l'acquisition d'une formation disciplinaire à la fois théorique et méthodologique dans les différents domaines de la sociologie. Le programme se donne pour objectifs tout d'abord de donner à l'étudiant une connaissance approfondie des divers courants de la pensée sociologique dans la perspective d'une compréhension critique des sociétés contemporaines, mais aussi de lui faire acquérir une compréhension et une capacité d'interprétation des phénomènes socio-historiques contemporains, tels qu'ils se déploient au sein de sociétés globales et notamment de la société québécoise. Au niveau méthodologique, le but est de permettre à l'étudiant d'acquérir et de mettre en application les méthodes de recherches (quantitative et qualitative) propres à l'enquête sociologique afin d'articuler questionnement social, méthodes et théories. La mineure en sociologie, elle, vise à munir l'étudiant d'une formation de base en sociologie, formation fondée sur la connaissance des principales théories, écoles de pensée, concepts et méthodes propres à la sociologie. Elle vise à former l'étudiant à l'analyse critique et à l'interprétation des phénomènes sociaux contemporains tels qu'ils se déploient en particulier au sein de la société québécoise. Plus précisément voilà comment s'organise le programme :

Baccalauréat en Sociologie	
Bloc obligatoire (27 crédits)	<ul style="list-style-type: none"> –Introduction à la sociologie –Marx et le conflit social –Durkheim et le lien social –Weber et la question de la raison –Méthodologie qualitative –Méthodologie quantitative –Épistémologie de la sociologie
Bloc option	<p style="text-align: center;">Un des deux blocs suivant (6 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Atelier de méthodologie qualitative 1 et Atelier de méthodologie qualitative 2 –Atelier de méthodologie quantitative 1 et Atelier de méthodologie quantitative 2 <p style="text-align: center;">Huit cours parmi les suivants (24 crédits) :</p>

- Démographie
- Démocratie, citoyenneté et pluralisme
- Classes, stratification et inégalités sociales
- Sociétés américaines
- Sociologie économique
- Sociologie de la culture
- Sociologie politique
- Méthodologie qualitative avancée
- Méthodologie quantitative avancée
- Sociétés actuelles et mondialisation
- Théories sociologiques contemporaines
- Théories de la postmodernité
- Immigration, minorités ethniques et relations interethniques
- Femmes, féminismes et rapports de sexes : analyse sociologique
- Société québécoise contemporaine

Sept cours en sociologie parmi les suivants (21 crédits) :

- Sociétés précapitalistes
- Sociologie de l'éducation
- Nations et nationalisme
- Sociologie des révolutions
- Traditions sociologiques québécoises
- Traditions sociologiques américaines
- Sociologie de la famille
- Sociologie des médias et de l'information
- Pauvreté, marginalité et exclusion sociale
- Déviations et contrôle social
- Sociologie du travail
- Action sociale en milieu organisé
- Sociologie de la santé
- Psychisme et société
- Croyances, religions et sociétés
- Sociologie des grandes métropoles
- Sciences et technologies du vivant
- Sociologie, éthique et société
- Économie sociale et nouvelles solidarités
- Sociologie du développement
- Sociologie des idéologies et des utopies
- Mouvements sociaux
- Identités et nouvelles formes de socialité
- Sociologie de la littérature
- Sociologie de l'art
- La mémoire collective à l'ère de la connexion généralisée
- L'école de Francfort
- La pensée anarchiste
- Anthropologie de la condition des femmes
- Sociologie électorale
- Sociologie du droit

	<ul style="list-style-type: none"> –Écologie sociale –Sociologie des sciences et des technologies –Sociologie du racisme –Différence, discrimination et pluralisme –Activité de synthèse 1 –Stage 1 –Stage 2 <p>Six cours choisis en dehors du champ de spécialisation (24 crédits)</p>
Baccalauréat Sociologie – Majeure	
Bloc obligatoire	<ul style="list-style-type: none"> –Introduction à la sociologie –Marx et le conflit social –Durkheim et le lien social –Weber et la question de la raison –Méthodologie qualitative –Méthodologie quantitative –Épistémologie de la sociologie
Bloc option	<p style="text-align: center;">Dix cours à choisir parmi les suivants (30 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Démographie –Démocratie, citoyenneté et pluralisme –Classes, stratification et inégalités sociales –Sociétés américaines –Sociologie économique –Sociologie de la culture –Sociologie politique –Méthodologie qualitative avancée (SOC3206) –Méthodologie quantitative avancée (SOC4206) –Sociétés actuelles et mondialisation –Théories sociologiques contemporaines –Théories de la postmodernité –Immigration, minorités ethniques et relations interethniques –Femmes, féminismes et rapports de sexes : analyse sociologique –Société québécoise contemporaine <p style="text-align: center;">Trois cours en sociologie choisis parmi les suivants (9 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Sociétés précapitalistes –Sociologie de l'éducation –Nations et nationalisme –Sociologie des révolutions –Traditions sociologiques québécoises –Traditions sociologiques américaines –Sociologie de la famille –Sociologie des médias et de l'information –Pauvreté, marginalité et exclusion sociale –Déviations et contrôle social –Sociologie du travail

	<ul style="list-style-type: none"> –Action sociale en milieu organisé –Sociologie de la santé –Psychisme et société –Croyances, religions et sociétés –Sociologie des grandes métropoles –Sciences et technologies du vivant –Sociologie, éthique et société –Économie sociale et nouvelles solidarités –Sociologie du développement –Sociologie des idéologies et des utopies –Mouvements sociaux –Identités et nouvelles formes de socialité –Sociologie de la littérature –Sociologie de l’art –La mémoire collective à l’ère de la connexion généralisée –L’école de Francfort –La pensée anarchiste –Anthropologie de la condition des femmes –Sociologie électorale –Sociologie du droit – Écologie sociale –Sociologie des sciences et des technologies –Sociologie du racisme –Différence, discrimination et pluralisme –Activité de synthèse 1
Baccalauréat Sociologie – Mineure	
Bloc obligatoire	<ul style="list-style-type: none"> –Introduction à la sociologie –Épistémologie de la sociologie (en fin de programme)
Bloc option	<p style="text-align: center;">Deux cours parmi les suivants (6 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Marx et le conflit social –Durkheim et le lien social –Weber et la question de la raison <p style="text-align: center;">Deux cours parmi les suivants (6 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Méthodologie qualitative –Méthodologie qualitative avancée –Méthodologie quantitative –Méthodologie quantitative avancée <p style="text-align: center;">Quatre cours parmi les cours optionnels ou facultatifs de la majeure en sociologie (12 crédits) :</p>

Tableau 7 : Liste des cours offerts en sociologie au premier cycle à l’UQAM pour l’année 2010–2011 (source consultée le 13 mars 2011, www.programmes.uqam.ca/7361)

Outre cela, le département offre aussi aux étudiants la possibilité d’obtenir une concentration dans trois domaines : les *études féministes*, les *études québécoises* et les

études ethniques. Ces concentrations permettent l'acquisition des connaissances théoriques spécifiques au domaine choisi et par la suite, donne une formation de base cohérente et progressive qui ouvre à une spécialisation dans le champ d'étude. Aussi en permettant à l'étudiant de prendre 18 crédits dans un domaine spécialisé et externe à la sociologie, la concentration vise à développer des habiletés théoriques, méthodologiques et épistémologiques qui favorisent l'interdisciplinarité. La concentration peut se poursuivre par ailleurs à la maîtrise.

En parallèle, le département a travaillé au développement d'un certificat en *Immigration et relations interethniques* qui poursuit plusieurs objectifs. Tout d'abord l'acquisition des connaissances théoriques sur les phénomènes migratoires contemporains et les relations interethniques permettent de mieux saisir la spécificité du cas canadien et québécois et les enjeux qui s'y rattachent. Aussi, l'analyse des caractéristiques générales de la société québécoise et des communautés ethniques (en tenant compte des cultures d'origine des immigrants installés au Québec) permet de mieux comprendre leur insertion dans la société d'accueil. Les enseignements envisagent les dimensions socioculturelles, sociopolitiques et sociopsychologiques rattachées aux dynamiques d'adaptation. Le second objectif porte sur le perfectionnement des pratiques d'intervention dans les milieux multi-ethniques. Il ne s'agit pas ici de former des intervenants mais de développer une réflexion critique sur les modèles d'intervention existant actuellement et les systèmes de valeurs qui les soutiennent.

Les mêmes conditions d'admission s'appliquent aux étudiants pour intégrer ce certificat qui, par un cumul avec d'autres certificats, peut conduire au statut de bachelier des Arts. Voilà comment se décompose le programme :

Certificat en immigration et relations interethniques	
Bloc obligatoire (9 crédits)	<ul style="list-style-type: none"> –Immigration, minorités ethniques et relations interethniques –Les questions nationales et les communautés ethniques –Services sociaux et de santé et relations interculturelles –Politique, État et minorités –Méthodologies et travail social
Bloc option	<p style="text-align: center;">Spécialité analyse (12 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Structures éducatives et maintien de l'ethnicité au Québec

	<ul style="list-style-type: none"> –Démographie ethnoculturelle en milieu urbain –Histoire des Autochtones du Canada (depuis le XIXe siècle) –Démographie et langues au Québec –Économie politique du développement Religions et groupes ethniques –Condition de la femme immigrante –Organisation socioculturelle des communautés ethniques du Québec –Sociologie du racisme <p style="text-align: center;">Spécialité pratique d'intervention (12 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Médias, immigration et communautés ethniques –Droit, racisme et discrimination –Droit de l'immigration –Psychologie et immigration –Intervention sociale et relations interculturelles –Intervention et adoption internationale <p style="text-align: center;">Un cours au choix dans l'une des deux spécialités précédentes (3 crédits)</p> <p style="text-align: center;">Un cours libre dans l'ensemble du répertoire (3 crédits)</p>
--	--

Tableau 8 : Liste des cours offerts en sociologie au premier cycle à l'UQAM, dans le cadre d'un certificat, pour l'année 2010–2011 (source consultée le 13 mars 2011, www.programmes.uqam.ca/4375)

Le département contribue aussi fortement au développement d'un nouveau programme, le baccalauréat en *Animation et recherche culturelle*, qui est un baccalauréat multidisciplinaire qui intègre des enseignements de sociologie, de communication, de sciences administratives, de nouvelles technologies et d'art. Le programme d'*animation et recherche culturelles* – qui est rattaché à la faculté de communication, mais qui est sous la direction d'une sociologue de l'UQAM – forme des professionnels capables de concevoir des activités culturelles, de promouvoir la démocratisation de la culture et l'intervention méthodique à l'échelle locale, régionale et nationale. Les diplômés œuvrent dans une grande variété de milieux, comme les sections culture et loisir des municipalités, les maisons de la culture, les centres culturels et de loisirs, les institutions éducatives offrant des services d'animation socioculturelle, les entreprises culturelles, les institutions gouvernementales et les organisations communautaires.

Selon S. – chargé de cours à l'UQAM – ce programme est né (tout comme le programme de sexologie) de la volonté de créer des programmes à forte vocation politique. Il n'est alors pas étonnant que l'on retrouve particulièrement dans ce

programme des cours rattachés aux Cultural Studies. Mais au-delà de cela, le chargé de cours pense qu'aujourd'hui l'intitulé du programme prête à bien des confusions : « *c'était un programme qui visait à former les gens qui feraient du travail social, de l'animation, aujourd'hui le terme "animation" porte à confusion parce que les étudiants viennent là et pensent devenir des speakers, ça serait mieux que ça redevienne "Actions culturelles"* » (Entretien n°8). Ci-après les cours qui composent le programme :

Baccalauréat Animation et recherche culturelle	
Bloc obligatoire 60 crédits	<ul style="list-style-type: none"> –Atelier d'intégration et information professionnelle –Formation professionnelle et préparation au stage –Stage–année et séminaire : pratique d'action culturelle (12 crédits) ou –Stage intensif et séminaire : pratique d'action culturelle (12 crédits) –Phénomènes de groupe et de communication en situation d'animation culturelle –L'animation des groupes dans le domaine de l'action culturelle –Stratégies d'intervention culturelle –Animation et créativité –Multimédia et société –Introduction à la gestion des ressources humaines ou –Gestion des ressources humaines en OSBL –Introduction à l'action et à l'animation culturelle –Art, culture et société –Initiation au processus de recherche I –État, marché et culture –Initiation au processus de recherche II –Éléments de gestion et d'organisations culturelles –Introduction à la recherche évaluative : l'évaluation de l'action –Mouvements sociaux : orientation et signification culturelles
Bloc option	<p style="text-align: center;">Analyse générale (6 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Introduction aux théories de la communication médiatique –Analyse des productions médias –Géographie historique et culturelle –Théories, structures et fonctions des musées et des lieux de diffusion –Loisirs, société et action culturelle –Sociologie de la littérature –Sociologie de l'art <p style="text-align: center;">Études québécoises (6 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Médias, immigration et communautés ethniques –Géographie du Québec : espace et territoires –Animation, communications, gestion en patrimoine –Exposition et mise en valeur des objets

	<ul style="list-style-type: none"> –L'art québécois de 1968 à nos jours –Sociologie de la société québécoise –Marginalisation sociale et sous-cultures –Immigration, minorités ethniques et relations interethniques <p style="text-align: center;">Gestion et enquête sur les milieux d'action culturelle (6 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Laboratoire d'initiation à la relation d'aide –Introduction aux sciences comptables –L'action culturelle en milieux culturels artistiques –L'action culturelle à travers les médias –L'action culturelle dans les milieux de loisir socioculturel –L'action culturelle dans le mouvement communautaire –Atelier d'intervention dans les réseaux interculturels <p style="text-align: center;">Initiation à des outils de création culturelle (6 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Réalisation d'un projet d'intervention en animation culturelle utilisant les TIC –Initiation à la vidéo Initiation à la photographie –Initiation à l'écriture journalistique –Initiation aux technologies numériques –Organisation et gestion d'un groupe de production –Méthodologie de la production et de la diffusion culturelles : théâtre –Marionnette expérimentale –Techniques scéniques –Techniques et pratiques d'exposition –Atelier de scénarisation I <p style="text-align: center;">Deux cours libres hors du champ de spécialisation (6 crédits)</p>
--	--

Tableau 9 : Liste des cours offerts en animation et recherche culturelle au premier cycle à l'UQAM, pour l'année 2010–2011 (Source consultée le 13 mars 2011, www.programmes.uqam.ca/7082)

Les cours proposés au second cycle

Selon le département, ce programme vise le développement d'une connaissance disciplinaire approfondie des sociétés contemporaines dans une perspective critique globale (source consultée le 13 mars 2011, www.programmes.uqam.ca/3428). Il permet aussi l'acquisition des habiletés nécessaires à la poursuite d'un travail intellectuel et à la réalisation d'un projet de recherche dans le champ de la sociologie, dans une perspective interdisciplinaire. Il permettra de former des chercheurs maîtrisant les activités nécessaires à l'accomplissement d'un travail de recherche autonome. La particularité du département – en comparaison à celui de l'UdeM – est d'offrir la

possibilité à l'étudiant qui ne souhaite pas poursuivre en cursus « recherche » et par la suite en doctorat, de ne pas rédiger de mémoire. Dans ce cas, il valide son diplôme en réalisant un stage et un rapport de ce dernier. Les étudiants inscrits à la maîtrise suivent ces enseignements :

Maîtrise en Sociologie	
Bloc obligatoire	<p style="text-align: center;">Maîtrise avec mémoire de recherche (30 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Projet de mémoire (6crédits) –Mémoire (24 crédits) <p style="text-align: center;">OU Maîtrise avec stage de recherche (30 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Projet de stage (6 crédits) –Stage de recherche (9 crédits) –Rapport de recherche (15 crédits)
Bloc option (Max. 15 crédits)	<p style="text-align: center;">Théories et débats (min. 3 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Théories sociologiques de la culture –Théories en sociologie économique –Théories sociopolitiques –Théories et débats féministes <p style="text-align: center;">Méthodologie et épistémologie (min. 3 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Méthodologie de la démarche de recherche en sociologie –Méthodologies qualitatives avancées en sociologie –Méthodologies quantitatives avancées en sociologie –Analyse du discours –Méthodologie de l'interprétation sociologique –Critique épistémologique de la démarche en sociologie –Problèmes et questions méthodologiques de la recherche <p style="text-align: center;">Cours au choix parmi les suivants (min. 3 crédits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> –Sociologie de la science et des technologies –Sociologie du travail –Sociologie des religions –Sociologie de la marginalité, de la marginalisation et des régulations sociales –Sociologie de l'immigration et des relations ethniques –Sociologie de l'éducation –Socio-géographie du développement –Socio-géographie du développement –Environnement, sociologie et société –Action collective et mouvements sociaux

	<ul style="list-style-type: none"> –Socio-anthropologie du développement –Processus sociaux et processus inconscients –Sociologie du droit –Sociologie de l'international et de la mondialisation –Théories des idéologies –Courants de la pensée sociologique 1et 2 –Sociologie de la famille –Sociologie des problèmes sociaux –Sociologie de la santé –Sociologie de la santé mentale –Inégalités et injustices sociales –Différences et discriminations –Conflits sociaux –Individus et sociétés –Approches et formes de la normativité sociale –Organisation sociale et institutions –Économie politique et capitalisme avancé –Communautés et identités politiques –Approches et pratiques de la démocratie –Sociologies hégéliennes –Cultures et sociétés –Arts et sociétés –Sociologie des médias, du spectacle et de la communication –Sociologie de l'action et de l'institution culturelles –Problématiques sociologiques contemporaines
--	--

Tableau 10 : Liste des cours offerts en sociologie au second cycle à l'UQAM, pour l'année 2010–2011(source consultée le 13 mars 2011, www.programmes.uqam.ca/3428)

Analyse générale du curriculum de l'UQAM.

Tout comme à l'UdeM, nous sommes ici aussi en présence d'un code série où les contenus sont clairement séparés les uns des autres. Mais bien qu'ils soient séparés, nous sommes – comme B. Bernstein l'avait clairement présagé dans sa typologie – en présence des formes les plus souples de classification et de découpage qu'ils soient.

Ainsi, à l'UQAM l'interdisciplinarité s'incarne d'une part dans la formation en baccalauréat qui permet aux étudiants de sélectionner jusqu'à 24 crédits hors du champ de la sociologie. À côté de cela la spécialisation permet aussi aux étudiants de favoriser un champ d'étude à partir du premier cycle jusqu'au second cycle. Par ailleurs, elle s'incarne au travers de la création des certificats qui offrent une spécialisation sur un thème général mais pas en sociologie. Les étudiants inscrits à ces certificats suivent des cours divers sur le thème choisi et rattachés à différents départements. À l'Université du Québec, le département de sociologie s'est aussi investi dans un diplôme

multidisciplinaire en premier cycle : le baccalauréat d'*Animation et recherches culturelles*.

L'UQAM développe aussi une formation qu'on pourrait qualifier de plus professionnalisante en permettant par exemple l'accès au diplôme de maîtrise grâce à l'accomplissement d'un stage. Cette caractéristique pourrait être rattachée à toutes les descriptions concernant la population étudiante qu'accueille l'institution, c'est-à-dire une population « populaire », une population dont les parents ou les grands-parents n'avaient pas accès aux études supérieures, mais aussi une population qui s'implique politiquement et socialement : « *ce domaine des sciences humaines qui attire normalement des étudiants plus militants* » (U., chargé de cours à l'UQAM, entretien n° 7). Le profil militant de l'université, du département de sociologie, de ses professeurs et de ses étudiants se retrouve dans les cours qui sont proposés, des cours qui – pour certains – dirigent les étudiants vers l'action sociale en restant fortement tournés sur la société québécoise : « *“Animation et recherches culturelles” [...] C'est un programme qui est né comme la sexologie ici là de l'ambition de créer des programmes qui ont une signification politique. [...] c'était un programme qui visait à former les gens qui feraient du travail social, de l'animation* » (S., Chargé de cour à l'UQAM, Entretien n° 8).

Dans la constitution même des cours et des emplois du temps, il est possible de voir que l'effectif estudiantin de l'UQAM est largement plus gonflé que celui de l'UdeM. Les professeurs et chargés de cours y sont plus nombreux, mais les cours sont aussi dupliqués afin de pouvoir permettre un accès à ces derniers (particulièrement ceux à caractère obligatoire) à tous les étudiants, dans des conditions favorables de travail (les salles de l'UQAM ne se prêtent pas facilement à l'enseignement aux très grands groupes). Cela va aussi sans doute dans le sens de ce que nous disait T. : « *l'UQAM est au centre-ville près de la population, elle ne veut pas de grands amphithéâtres et plus de petites salles pour proposer des séminaires* » (Professeur titulaire à l'UdeM, Entretien n°7).

Pour conclure sur l'offre de cours

Bien que les deux universités tentent de se distinguer l'une de l'autre par l'adoption de spécialités différentes ou par le développement de programmes plus professionnels dans le cas de l'UQAM dans le but d'attirer le plus d'étudiants possible,

il reste que dans la structuration de leurs programmes, ces deux institutions sont très similaires. En effet, nous l'avons vu, toutes deux fonctionnent sur la base d'un code série mais avec des formes de classification et de découpages souples (sur ce dernier point nous confirmons l'hypothèse émise par Bernstein). Dans leurs curricula, les disciplines, les divers champs d'études et les méthodes se croisent, et les étudiants et les professeurs possèdent une grande marge de manœuvre : les uns dans la construction de leurs cours (éléments étudiés, appuis théoriques, lectures par exemple) et les autres dans le choix qu'ils font de suivre ou non un cours et dans les multiples options qui s'offrent à eux en termes de choix de cours.

Si on regarde plus précisément les cours dispensés et les thèmes abordés, on peut voir aussi de grandes similitudes. Les auteurs dits « classiques » de la sociologie sont enseignés dans les deux cas, les méthodes de recueil de données et d'analyse aussi et quelques grands thèmes de la sociologie (sociologie de la famille, sociologie de la jeunesse, sociologie de la culture) pareillement. En ce qui concerne notre sujet précis de recherche on pourrait penser alors, aux vues de ces ressemblances, que les deux départements aborderaient le thème des Cultural Studies – certes avec quelques variations – selon le même schéma. Or il n'en est rien et nous le verrons dans le chapitre suivant. Il faut se pencher plus précisément sur les curricula et sur leurs contenus – qui sont intégralement définis par les professeurs – pour voir apparaître des dissonances. C'est ce que nous ferons au sujet de l'introduction des Cultural Studies.

Les Cultural Studies dans les curricula des deux départements.

Le croisement des deux types de données recueillis sur le terrain – comme expliqué dans le chapitre méthode – nous permettra d’analyser le degré de présence des Cultural Studies dans les curricula étudiés mais aussi la façon dont ces études se sont introduites dans les deux départements de sociologie francophones et les questions qu’elles ont suscité. Concrètement, c’est l’analyse des syllabus rédigés par les professeurs qui nous aidera à dresser un état des lieux de la présence des Cultural Studies, tandis que les discours recueillis au sein du corps professoral nous aideront à mieux comprendre les mécanismes d’intégration des ces études. Nous allons aborder tous ces points dans le chapitre qui suit.

Quelques constats empiriques sur la présence des Cultural Studies dans les curricula des deux départements

Aussi bien dans le curriculum du département de l’UdeM que dans celui de l’UQAM, au premier regard il est possible de voir dans les tableaux précédents qu’il n’y a pas de cours comportant directement l’intitulé « Cultural Studies ». Il a fallu alors se pencher sur les syllabus des cours en sociologie de la culture, cours donnés par la majorité des professeurs que j’ai interrogé. Mais nous allons au-delà de cela en intégrant à notre analyse les syllabus des professeurs qui ont refusé notre entrevue bien qu’ils soient affiliés, au sens large, au domaine de la sociologie de la culture.

Une approche très peu visible à l’UdeM.

Sur les trois professeurs de l’UdeM interrogés, deux enseignaient un ou plusieurs cours rattachés au domaine de la sociologie de la culture. Tous deux nous disent aborder que très brièvement les Cultural Studies et en faire qu’une très rapide introduction : « *Je sais que c’est vu par ailleurs donc effectivement... Le cours que je donne, c’est un peu un cours d’introduction : théorie de la culture, de la connaissance, des idéologies d’une façon générale avec 14 séances, c’est rapide pour voir tout ça, mais effectivement on aborde cultural studies. Beaucoup moins* » (X., Professeur titulaire à l’UdeM, Entretien n°3). « *C’est-à-dire que bon dans les cours de sociologie*

« *Culture et connaissances* » j'avais toujours finalement une leçon qui ouvrait soit sur la postmodernité soit sur les *Cultural Studies*. » (T., Professeur titulaire à l'UdeM, Entretien n°7), mais ce dernier cette année ne donne que des cours sur les fondements théoriques de la sociologie ou sur un des pères fondateurs de la discipline et n'aborde pas du tout le thème des *Cultural Studies*.

En ce qui concerne les cours dispensés par l'enquêté 3, ils n'abordent que très brièvement, on l'a dit, le thème des *Cultural Studies* et ceci s'explique principalement par le fait que le cours sur la culture a pour but de faire une introduction des diverses approches sur la culture en sociologie. En se penchant sur le plan de cours, on peut voir qu'un chapitre est effectivement réservé aux *Cultural Studies*, mais le portrait qui en est fait (« *La culture est-elle relative ?* ») est révélateur de l'angle sous lequel le thème est traité par le professeur. Ici on présente une des critiques principales faite au courant : « *Les cultural studies, c'est-à-dire les études culturelles, seront abordées dans cette veine pour en montrer les exagérations, sinon les "impostures intellectuelles"* » (Alan Sokal) » (Syllabus X.).

Aujourd'hui, à l'UdeM il y a « *les personnes qui travaillent sur les gender studies, sur les postcolonial studies et ces trucs là, mais sur le cultural studies au sens strict il n'y en a pas.* » (X., Professeur titulaire à l'UdeM, Entretien n°3). Il n'est pas question ici d'affirmer que ces études sont totalement absentes du curriculum du département de l'UdeM, car cela s'avèrerait faux. En effet, au cours de mes lectures j'ai pu rencontrer quelques noms d'auteurs travaillant dans le domaine et étant rattachés à ce même département. La lecture de leurs plans de cours, et plus particulièrement des bibliographies qu'ils intègrent à ce-dernier, nous permet de dénoter la présence d'auteurs clés relevant du courant des *Cultural Studies* tels que S. Hall, E. Saïd ou G. Spivak (des auteurs que nous pouvons surtout rattacher aux *Cultural Studies* dans leur version étasunienne). Le fait est que ces chercheurs n'ont pas voulu participer à l'enquête (dans le meilleur des cas, le professeur nous répond qu'il ne veut plus se justifier, et dans le pire on ne nous répond pas du tout), nous reviendrons ultérieurement sur les plausibles raisons qui motivent ces refus. Mais il est clair en tout cas que ce type d'études ne fait pas l'unanimité au sein du département.

Les Cultural Studies plus perceptibles dans le curriculum de l'UQAM

Ici encore, aucun cours ne sont directement intitulés « Cultural Studies », un retour sur les syllabus et les bibliographies qui les composent, mais aussi sur ce qui m'a été dit lors des entretiens, était nécessaire.

Sur les cinq professeurs interrogés, trois abordent les questions relatives à la sociologie de la culture, un s'attarde sur les questions politiques et un dernier touche parfois aux questions de la culture en abordant les diverses traditions sociologiques au Québec. Ce sont ces deux derniers professeurs qui ne touchent pas du tout au sujet des Cultural Studies dans leur cours et pour le chargé de cours qui enseigne les traditions sociologiques du Québec, cela s'explique selon lui par le fait que « *les Cultural Studies en fait n'existent pas comme tradition sociologique au Québec [...]. La question des Cultural Studies n'existe pas dans cette histoire* » (U., chargé de cours à l'UQAM, Entretien n°7).

Pour les autres enseignants le sujet est abordé que ce soit plus ou moins en profondeur. W. est l'un des premiers à avoir introduit le sujet dans ses cours il y a de cela une dizaine d'années en s'appuyant sur les textes originaux en anglais, avant même leur traduction : « *j'aborde notamment les approches des Cultural Studies anglaises, mais pas seulement elles bien entendu, puisque j'aborde aussi l'école allemande, la sociologie de la culture, j'aborde aussi un certain nombre d'auteurs de la sociologie française (Bourdieu notamment), ainsi que des approches développées aux États-Unis.* » (W., professeur à l'UQAM, Entretien n°4). Y., elle, a été embauchée récemment et est considérée comme la représentante du domaine des études culturelles dans le département et même du point de vue des professeurs d'autres universités. Formée par une sommité dans le domaine des Cultural Studies (qui a par ailleurs enseigné en sociologie à l'UdeM dans les années 1980), Y. s'appuie largement sur les textes clés du courant – « *Les textes sélectionnés dans le cadre de ce cours pour réfléchir à ces questions, soulignent l'apport spécifique des Cultural Studies* » (Y., professeure à l'UQAM, Entretien n° 2) – mais aussi sur les objets d'études qui lui sont spécifiques. Cette dernière dirige aussi le programme d'*Animation Culturelle* qui puise son orientation dans les fondements des Cultural Studies britanniques. Dans ses syllabus, il ressort fréquemment que l'approche utilisée va être multidisciplinaire : « *une perspective puisant dans des approches historiques et d'économie politique pour construire une compréhension critique des dynamiques culturelles et médiatiques*

contemporaines » (Y., professeure à l'UQAM, Entretien n°2). Enfin, S. – qui considère son profil comme parfait pour étudier les Cultural Studies – aborde la question des Cultural Studies, ses auteurs et ses objets d'étude : « *Évidemment je propose de lire les quelques textes canoniques des Cultural Studies à proprement parler. [...] À part ça, j'aime montrer la grosse différence entre deux ou trois approches de la culture populaire* » (S., chargé de cours à l'UQAM, Entretien n°8).

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les deux curricula sont assez similaires du point de vue de leur forme de classification et de découpage qui sont plutôt faibles. Ces deux dernières caractéristiques sont grandement favorables au développement des Cultural Studies qui réclament une plus grande interdisciplinarité et un engagement des personnes qui les pratiquent. Il serait tentant de penser que la présence de ces deux caractéristiques dans le curriculum engendre le développement de l'approche particulière développée par ces études. Or il n'en est rien et une différence de présence des Cultural Studies apparaît dès que nous nous penchons sur l'exemple de l'UQAM et de l'UdeM. D'autres éléments entrent en jeu pour participer du développement de telles études et c'est ce que nous voulons comprendre.

Analysons donc les raisons d'une plus faible ou d'une plus forte visibilité de ces études dans un curriculum qui se caractérise pourtant par une classification et un découpage faibles⁸.

Des caractéristiques intrinsèques aux départements qui favorisent ou non l'expansion des Cultural Studies

A l'Université de Montréal

Penchons-nous sur les raisons qui pourraient expliquer le fait que les Cultural Studies soient si peu développées aujourd'hui dans le curriculum du département de sociologie de l'UdeM

Un clivage qui n'est pas favorable aux Cultural Studies

⁸ Nous parlons ici de « visibilité » pour ne pas insinuer que les Cultural Studies, bien que peu visibles, soient totalement absentes du curriculum.

Parler de Cultural Studies dans le département de sociologie de cette université s'est révélé particulièrement complexe. Cela est clairement visible ne serait – ce que dans la difficulté que nous avons eu à trouver des participants à l'enquête : personne ne se sentait concerné (ou très peu) que se soit chez les professeurs comme chez les chargés de cours. Parmi les deux professeurs que nous rattachions le plus au champ, soit la réponse à notre requête fut négative la raison étant « *je suis fatigué de me justifier* », ou bien, aucune réponse ne nous a été retournée. Néanmoins, trois entretiens ont été réalisés dans le département.

Le premier point qu'il ressort dans ces entretiens est que les Cultural Studies n'ont pas toujours été absentes du curriculum du département, bien au contraire. Un professeur était – il y a de cela plusieurs années– spécialisé dans ces questions au département : « *Il y a eut quand même une personne qui s'identifiait aux Cultural Studies qui – pour des raisons de carrière et personnelles – est partie en Australie pour y faire carrière. Donc il était prof ici, surtout dans le domaine des communications, il n'était pas tout à fait sociologue mais il en avait fait.* » (T., professeur titulaire à l'UdeM, Entretien n°6). Ce professeur, de formation en communication et d'origine anglaise, avait introduit les Cultural Studies dans le département et la plupart des professeurs interrogés se disaient contents que le domaine soit couvert et enseigné à l'UdeM, d'autant plus que le professeur, très dynamique, abordait aussi les questions liées à la communication. L'enseignant a quitté le département et n'a pas été remplacé. Les raisons de son départ varient et ici nous retenons celle qui nous a le plus souvent été avancée – et qui est celle qui m'a aussi été donnée par la représentante des Cultural Studies à l'UQAM qui le connaît très bien car elle a été formée par ce-dernier– c'est celle qui sous-tend l'idée que le chercheur ne trouvait pas sa place au sein du département, qu'il ne se sentait pas à son aise : « *il n'y est resté que quelques années car il n'y trouvait pas sa place ; donc finalement il a quitté et il est parti en Australie, dans un milieu anglo-saxon où ce genre d'études là est très connu.* » (Y., professeure à l'UQAM, Entretien n°2).

Dans mes entretiens, nous n'avons pas interrogé les enquêtés sur les raisons précises de ce départ, mais à la question d'environnement favorable ou non aux Cultural Studies, il m'est possible d'avancer une réponse à partir d'un élément donné au cours de l'entretien n°5. Dans cet entretien V. nous laisse entendre qu'au sein du département « *il y a d'abord un clivage important quanti/quali. C'est un département qui est connu de l'extérieur comme très quanti alors qu'on a des gens qui sont très bon en quali.* »

(Professeure agrégée à l'UdeM, Entretien n°5). Elle nous dit que ce clivage est si important qu'il peut être vecteur de longues discussions durant le processus d'analyse des CV et de sélection des nouveaux professeurs. Or les travaux que développent les auteurs contemporains des Cultural Studies s'appuient profondément sur l'analyse du discours et s'éloignent autant que faire se peut des chiffres. Ainsi, J-P Warren écrit que les travaux, se réclamant des Cultural Studies au Québec, « *tendent à privilégier massivement l'analyse du discours. Les vastes analyses monographiques des années 1960 de même que les études des classes sociales et structures sociales des années 1970 sont désormais choses du passé [...]. Chacun de ces ouvrages étudie la société par le bout du discours qu'elle entretient sur elle.* » (2006, p. 7).

La prédominance du quantitatif dans ce département pourrait influencer sur la faible présence des Cultural Studies. C'est un élément de réponse mais ce n'est pas le seul, d'autant plus que le qualitatif n'est pas du tout absent du curriculum. En regardant les grilles de cours précédentes, il est possible de voir que les deux méthodes sont enseignées aux étudiants. Une analyse plus poussée en terme d'heures accordées ou de caractère obligatoire ou non, telle que celle proposée par Bernstein, permettrait de voir si l'asymétrie il y a dans cet enseignement. Mais au-delà des constats empiriques, il est essentiel de tenir compte de cette représentation qui est faite des méthodes du département.

Embauches : la priorité n'est pas donnée au domaine de la culture

Nous en avons parlé dans la présentation du département, de nombreux départs à la retraite ainsi que des décès dans le corps professoral n'ont pas été comblés. Il s'agit aussi pour nous de comprendre pourquoi le départ d'une personne qui couvrait le champ des Cultural Studies n'a pas été suivi du recrutement d'un professeur possédant des connaissances sur le même sujet.

La raison économique est celle qui fut mise en avant dès le départ. Au Québec les universités fonctionnent selon une logique des nombres : on accorde des financements selon le nombre d'inscrits. La chute du nombre d'étudiants inscrits dans le département, dont nous avons traité auparavant, n'a pas permis de recruter des professeurs et de renouveler en quelques sortes l'offre de cours. Cela dit, en 2011, trois postes ont été rajoutés. Ici la décision d'embauche est collégiale comme nous le dit la professeure dans l'entretien n° 5. La directrice du département négocie un certain

nombre de postes auprès du doyen de l'université, ensuite la discussion se fait entre membres du comité de recrutement qui analysent les dossiers des candidats.

Aujourd'hui, la sélection d'un professeur se base essentiellement sur la qualité du dossier et non pas sur son appartenance à une école de pensée particulière ; personnellement, nous n'excluons pas le fait que cela pourrait jouer. Ainsi il n'y aurait pas, selon les interrogés, une réelle fermeture au sens de refus catégorique, à l'intégration d'un domaine tel que celui des Cultural Studies. Mais au-delà de la qualité du dossier, il apparaît clairement que d'autres éléments interfèrent : « *on a discuté sur la base de rapports un peu antérieurs qui faisaient le bilan de quelles étaient nos forces, quelles étaient nos faiblesses, qu'est ce que les étudiants souhaitent développer comme thématiques etc.* » (V., professeure agrégée à l'UdeM, Entretien n°5). Pour l'année scolaire qui vient trois domaines ont été privilégiés, il s'agit de la sociologie de l'environnement, de la sociologie des organisations et de la psycho-sociologie. Le domaine général de la culture n'a pas été privilégié au grand regret de ceux qui enseignent dans le domaine : « *Il y a toujours un nombre relativement limité de postes qui sont occupés par des profs... Le domaine de la culture n'est pas si facile à développer* ». (T., professeur titulaire à l'UdeM, Entretien n°6) « *Et là il y a des choix qui ont été faits, qui sont discutables, dans certains cas mêmes qui ont été mis en cause : on va dire on prend quelqu'un en sociologie la santé parce que il y à l'école de santé publique qui s'établit puis on dit oui mais regardez culture va disparaître !* » (X., Professeur titulaire à l'UdeM, Entretien n°3). De la même façon que S. Stavrou (2008) dans son enquête, nous sommes en droit de nous demander si la sélection des savoirs actuellement dans ce département ne se fait pas selon une logique de professionnalisation. Ainsi l'accent est porté sur la transdisciplinarité en associant sociologie et psychologie, ou sociologie et santé. Mais il faut aussi noter que la transformation apportée au curriculum de ce département et la priorité donnée à de nouveaux champs dans le but d'attirer une plus grande masse d'étudiant sont critiquées par les professeurs comme nous venons de le voir plus haut.

L'éclectisme politique et théorique

Le département ne se réclame pas d'une identité politique particulière et, au plan théorique, il se compose de petites chapelles de pensée que chacun défend. Ainsi, les professeurs nous disaient : « *Après il n'y a pas vraiment de chapelle, chacun est*

représentatif d'une chapelle. Alors on va vous dire qu'il y a des durkheimiens, qu'il y a des marxistes, qu'il y a des bourdieusiens mais en fait c'est juste une ou deux personnes qui ont travaillé plutôt dans telle perspective. »(V., professeure agrégée à l'UdeM, Entretien n°5). « *L'une des caractéristiques du département de sociologie de l'UdeM depuis sa création, surtout le moment où des gens comme Rioux étaient profs, c'était l'éclectisme théorique et même politique, c'était un respect des autres par rapport aux autres.* »(T., professeur titulaire à l'UdeM, Entretien n°6).

Cette multiplicité de positions théoriques permet d'établir des confrontations et des discussions entre professeurs. Toujours est-il que ces dernières sont plutôt rares selon V. (professeure agrégée à l'UdeM, Entretien n°5) qui nous dit que les sociologues du département ne parlent jamais « de fond » mais plus de problèmes connexes tels que les problèmes administratifs ou financiers. Mais il est un point que cette professeure remet aussi en question : l'enfermement des enseignants dans leur propre chapelle. La multiplicité des approches théoriques sociologiques que développe le département n'induit pas le partage de toutes ces approches par tous les enseignants (chacun défendant ses propres théories et ses propres méthodes). Ainsi, toujours dans l'entretien 5, l'enseignante affirme que les professeurs du département des renferme sur leur propre position théorique et ne s'ouvre pas à celle des autres. La formation des étudiants dès le départ va dans le sens de ce refus :

« Je ne me sens pas non plus l'obligation de les aiguiller à travailler de telle ou telle manière, je ne me sens pas un gourou. [...] je ne suis pas non plus dogmatique donc ça aussi je pense que ça fait que les étudiants ont du mal avec moi parce qu'ils ne savent pas trop...je n'arrive pas en leur disant "la ligne c'est ça et il ne va pas falloir en sortir" [...] il y a des "gangs théoriques" et donc on voit un peu toujours les mêmes circuler [...] les gens ne vont qu'aux choses qui les intéressent ». (V., professeure agrégée à l'UdeM, Entretien n°5).

Cet enfermement théorique s'oppose à un des fondements principaux défendus par l'approche des Cultural Studies. Une approche qui veut combiner les apports de multiples disciplines et qui se résume facilement par le crédo de V. : « *il faut s'aérer les neurones* ». Aussi –et cela peut en partie expliquer quelques-uns des refus que j'ai essuyé – dans cet éclectisme théorique l'approche des Cultural Studies ne fait pas partie des domaines des plus légitimés et est souvent remise en question.

À l'Université du Québec à Montréal

Venons-en maintenant au département rattaché au réseau de l'Université du Québec, département dans lequel les Cultural Studies semblent plus développées.

Le département de l'UQAM, une identité politique revendiquée

Par opposition à ce que nous venons de voir au sujet du département de l'UdeM et de sa multiplicité d'attaches politiques, l'UQAM dès sa naissance crie haut et fort son identité politique unique : la gauche (voir au début l'extrême gauche). Il n'est pas question ici de passer sous silence les divers profils et les diverses appartenances, mais il est important de souligner le fait que l'université « *est historiquement plus marquée à gauche* » (U., chargé de cours à l'UQAM, entretien n°7). Cette identité politique et le fort nationalisme sont largement visibles dans les cours qui sont offerts, le département définit même l'objectif du programme de sociologie à l'UQAM à partir de ces deux notions principales : « *Ce cadre de formation devait privilégier l'étude d'une culture nationale particulière, celle de la société québécoise. De plus, le département a cherché à développer ses activités académiques, enseignement et recherche, dans une dynamique marquée par des liens importants et soutenus avec le champ des luttes sociales, des mouvements sociaux et des actions collectives.* » (Source consultée le 17 mars 2011, <http://www.sociologie.uqam.ca/departement/histoire.html>).

Née dans les années soixante, l'université repose sur deux notions (en lien avec l'identité politique) : l'implication et la démocratisation. Pour ce qui est de l'implication, Y. nous dit que le département « *a tout le temps été imprégné d'un désir d'implication politique pour les étudiants comme pour les profs et ça, ça n'a pas été toujours le cas pour l'Université de Montréal.* » (Y., professeure à l'UQAM, entretien n°2). L'apparition du programme d'*Animation Culturelle*, ainsi que le développement d'une filière de maîtrise professionnelle sont des exemples concrets de cette implication à la fois des professeurs qui encadrent et construisent les cours, et des étudiants qui s'y inscrivent. En ce qui concerne la démocratisation, l'université a aussi été fondée dans le but de permettre à des étudiants issus de milieux plus défavorisés d'intégrer des filières d'études supérieures. Une caractéristique ressort souvent lors des entretiens : le milieu populaire dont sont issus la grande majorité des étudiants. Ces deux points (l'identité politique et l'origine sociale des étudiants) sont des conditions favorables à l'expansion

des Cultural Studies dans le département de sociologie, ces dernières étant fortement empreintes d'une dimension politique, et se rattachant plus particulièrement aux théories marxistes⁹. Selon Y., l'intégration de telles études au sein du département est aussi à rattacher à la demande étudiante : *« ici, en sociologie, l'entrée des études culturelles se fait beaucoup par le biais du populaire. On est quelques profs maintenant à travailler sur la culture populaire et à développer une sociologie du populaire, et ça nécessairement ça inclut les études culturelles. »* (Y., professeure à l'UQAM, entretien n°2).

Mais cette caractéristique à elle seule est insuffisante et nous pouvons confirmer ceci en constatant la tardive « réelle » introduction de ces études dans le département. Bien que W. (professeur à l'UQAM) a commencé à les aborder dès son entrée dans le département, il n'en demeure pas moins que la manière dont il les abordait – et il le dit lui-même – restait quelque peu limitée. Pourtant – et ça l'était encore plus au début de la création du département – la population qui fréquentait l'UQAM était qualifiée de « populaire ». Ce n'est réellement qu'avec l'embauche d'Y. que le département s'est dit ouvert à cette nouvelle approche. Cette dernière devient alors la représentante du mouvement, parfois à son grand regret et c'est que nous rapporte S. au cours de son entretien : *« elle a un peu le sentiment d'être obligée d'être la représentante de ça et puis bon ça l'achale un peu parce qu'elle met ses réserves, ce que je comprends tout à fait. »* (S., chargé de cours à l'UQAM, entretien n° 8). De plus, aujourd'hui, cette embauche ne rentre plus forcément dans le cadre d'une demande d'étudiants d'origine populaire étant donné les diverses nuances apportées par des professeurs extérieurs au département, et même ceux qui y sont intégrés :

« ça a beaucoup changé ces choses là dans les dix dernières années il y a eu quand même beaucoup de changements. Alors populaire... je ne suis pas certain que ça demeure encore complètement vrai. C'est-à-dire qu'on a...surtout aux études avancées, c'est-à-dire que les étudiants qu'on reçoit au niveau de la maîtrise ou du doctorat sont de provenances très diverses puis je ne suis pas certain qu'on puisse dire qu'en majorité ils sont issus des classes populaires. Je ne suis pas certain de ça, non. Classe moyenne peut être mais classe populaire,

⁹ Ou plutôt aux théories marxistes revisitées par les auteurs du courant, pour pallier à un « *inconfort théorique* » tel que le décrit A. Mattelard et E. Neveu. En effet, dans la théorie vulgarisée par le communisme, les infrastructures économiques priment et les superstructures qui s'y rattachent ne sont alors que des produits. « *Rarement prise en compte avec précision, la diversité des superstructures d'une société, d'une « formation sociale » à une autre n'est alors qu'un pur « reflet » des rapports de classe et de production. La contribution propre de la culture à la stabilité (ou non) d'un modèle de société, sa possible marge d'autonomie sont donc refoulées. Mécaniste, cette vision rend toute réflexion superflue* » (2008, p. 40).

au sens de défavorisée je ne croirai pas, ou pas en majorité en tout cas. » (W., entretien n°4).

Ici encore nous posons une nuance. Certes, le phénomène de gentrification est enclenché dans le centre-ville de Montréal et les politiques vont dans ce sens avec par exemple toute la réhabilitation des commerces des rues Sainte-Catherine et Saint-Laurent. Mais il reste important de noter que le plus grand ensemble de logements sociaux de la ville est construit dans le centre de la ville de Montréal, les populations qui les fréquentent sont issues des classes les moins favorisées, et majoritairement issues de l'immigration. Nous pourrions déduire que ces populations fréquentent plus particulièrement les institutions scolaires à proximité de leur lieu de vie (c'est à dire, ici, le cégep du Vieux-Montréal et dans la continuité de leurs études, l'Université du Québec à Montréal toute proche). Une enquête plus poussée toutefois devrait être conduite afin d'appuyer cet argument.

Un département « jeune »

Pour encadrer la totalité des étudiants inscrits et pour assurer tous les cours qui sont souvent dédoublés, un nombre conséquent de professeurs et de chargés de cours sont embauchés. Un autre élément intervient : tous les professeurs qui ont été embauchés en même temps lors de l'ouverture du département quittent en même temps leur poste (le taux de remplacement est élevé). Comme le souligne Z. , les anciens du département qui sont toujours en poste, voit grandir une masse de jeunes professeurs et de jeunes chargés de cours : *« Aujourd'hui, c'est comme si la moitié du département était disparue en quelques années. [...] Et puis les jeunes quand ils sont entre eux il faut bien qu'ils fassent quelque chose, ils développent des nouvelles idées »* (Z. , professeur à l'UQAM, entretien n°1).

Mais cette jeunesse des professeurs révèle d'autres éléments dont il faut tenir compte. C'est une nouvelle génération de professeurs qui fait son entrée dans l'université et cette génération n'a le plus souvent pas reçu la même formation que celle de leurs prédécesseurs. C'est ce qu'on réalise lorsqu'on traite de la relation France/Québec dans les entretiens. Nous l'avons dit, les institutions scolaires du Québec – mais aussi d'autres institutions – subissent une double influence. Elles se constituent dans une forme d'hybridité dont une partie s'inspire des États-Unis qui sont tout proches et dont l'autre va se rattacher plus à la France. Il y a de cela une dizaine

d'années, le rapport penchait plus en faveur de la France où la majorité des intellectuels et des professeurs allaient suivre une formation ou bien fréquentaient des figures de proue de la sociologie française. Dans notre échantillon c'est le cas de Z. (Professeur à l'UQAM) qui fit une scolarité complémentaire en doctorat à l'École Pratique des Hautes Études à Paris, de X. (professeur titulaire à l'UdeM) qui fut un grand ami de Bourdieu ou de T. (professeur titulaire à l'UdeM) qui fut formé par ce dernier, par ailleurs ces trois derniers ne furent formés qu'en sociologie. Les statistiques, utilisées précédemment, confirment toujours ce lien. Ainsi, la France est la première destination des étudiants québécois qui entreprennent un échange universitaire (voir tableau 1 et 2).

Mais depuis quelques années, selon un professeur interrogé, le rapport est inversé et « *maintenant c'est moins la France, c'est les Français qui viennent ici !* » (Z., professeur à l'UQAM, entretien n°1). Les plus jeunes professeurs interrogés du département de l'UQAM ont tous été formés au Canada : dans des universités anglophones (Toronto ou Vancouver) ou dans des institutions francophones (Montréal ou Trois-Rivières). La majorité des professeurs qui abordent le thème des Cultural Studies ont suivi une formation dans une université anglophone à l'exception de S. (chargé de cours à l'UQAM) qui lui a un parcours scolaire plus atypique (il est en effet musicien de formation), et tous, mis à part X. (professeur titulaire à l'UQAM) maintenant, ont une formation de sociologie complétée d'une autre discipline (la communication pour Y. ou la phénoménologie pour S.). Nous ne dirons pas que ce rapport s'est totalement inversé car plus de la moitié des étudiants québécois en échange vont séjourner en France. Mais ce rapport s'est équilibré dans le sens où autant d'étudiants français viennent séjourner au Québec, et de nouvelles destinations se sont vues privilégiées.

Un curriculum qui laisse de la place au domaine de la culture

Le curriculum du département de sociologie de l'UQAM se divise, depuis sa création, en trois domaines d'études principaux : l'économie, la culture, la politique. En ce qui concerne les domaines de la sociologie politique et économique, ils sont directement reliés à l'identité du département décrite plus tôt et se rattachent à l'idéologie marxiste (cela a légèrement évolué ces dernières années) et à la question nationale. Dans les premières années de l'UQAM le domaine économique était très puissant dans le département.

Aujourd'hui le domaine de la sociologie de la culture est très développé mais dans un sens particulier, sens auquel le département est très attaché comme le souligne S. : « *on regarde du coin de l'œil la sociologie de la culture, on ne voudrait pas qu'elle se dé-enracine d'une perspective critique.* » (S., chargé de cours à l'UQAM Entretien n° 8). Les cours dans le domaine sont très en demande et les mémoires qui se rattachent au champ sont nombreux. À noter que cette perspective critique est un élément essentiel favorable à l'expansion des Cultural Studies au Québec. Nous en traiterons plus largement quand nous aborderons la question de la recontextualisation de ces études.

La forme que revêt le financement dans les établissements supérieurs oblige aussi les départements à se conformer aux attentes des étudiants et à leur demande. Nous constatons que nous sommes dans une logique nord-américaine où la population étudiante peut être qualifiée de clientèle. Dans cette logique des nombres où un département doit attirer une masse d'étudiants pour se voir octroyer des financements, il s'agit pour les départements d'offrir des programmes nouveaux qui attirent les « clients ». L'UQAM a ainsi relevé le défi en développant des programmes qui se distinguent des autres universités – mais qui se rattachent aux filières qu'elle a déjà développées – et plus particulièrement de l'UdeM qui ne développe que très peu la filière de la culture.

Mais des critiques subsistent

Les Cultural Studies ont sans doute intégré le curriculum de l'UQAM plus aisément que celui de l'UdeM, mais il n'en reste pas moins qu'elles demeurent considérées comme un produit rattaché au milieu anglo-saxon et leur intégration n'est pas acceptée de tous. Des débats naissent et certaines réticences sont toujours visibles :

« Je pense qu'il y avait surtout un préjugé plutôt qu'une résistance fondée sur une connaissance réelle de ce que peuvent être les études culturelles. Euh quand on entendait Cultural Studies, on entendait pseudo sociologiques, bricolage postmoderne de n'importe quoi, des objets qui ne nous permettent pas d'effectuer un retour pour comprendre la société contemporaine etc., donc il y avait un certain manque de connaissance chez certains collègues » (Y., professeure à l'UQAM, entretien n°2).

Les critiques édictées par les professeurs pendant les entretiens vont encore une fois dans ce sens, et ce même à l'UQAM, par des professeurs qui enseignent ces études :

« J'ai le sentiment que par endroits, les Cultural Studies se font prendre au piège justement de la théorie critique, c'est-à-dire qu'elles entrevoient un potentiel

révolutionnaire à l'intérieur de pratiques qui n'en sont pas nécessairement toujours pourvues [Rires]. » (X., professeur à l'UQAM, entretien n°4)

« Je ne pouvais pas embrasser ça parce que c'était aussi comme une position d'institutionnalisation du populaire, de l'interprétation du populaire, qui m'apparaissait problématique » (S., chargé de cour à l'UQAM, entretien n° 8)

« Ce qu'il y a de moins bénéfique par rapport à ça, c'est que c'est tellement éclaté que ça devient difficile à utiliser, je ne sais jamais si je dois me dire est-ce que je fais des études culturelles ? Oui dans le fond, mais en même temps pas du tout, c'est vraiment difficile de s'y accrocher. » (Y., professeure à l'UQAM, entretien n° 2).

Les critiques qui persistent peuvent sans doute expliquer le fait que ces études ne sont développées dans le département que sporadiquement, en parallèle d'autres approches plus classiques. Attardons-nous tout de même sur les caractéristiques sur lesquelles se sont fondées les Cultural Studies dans leur version canadienne, et plus spécifiquement québécoise.

La recontextualisation des Cultural Studies dans les départements québécois

B. Bernstein définit le concept de recontextualisation comme le principe qui « *sélectivement, s'approprie, relocalise, recentre et mets en relation d'autres discours pour constituer son propre ordre. En ce sens, le discours pédagogique ne peut jamais être identifié avec aucun des discours qu'il a recontextualisé.* » (2007, p. 66).

Selon S. Stavrou – qui appuie sa recherche sur le travail réalisé par Bernstein – la recontextualisation « *renvoie au processus de sélection et d'organisation des savoirs au sein des curricula et s'identifie à un principe qui s'approprie, relocalise, refocalise et relie des discours, de manière sélective pour constituer son propre discours pédagogique.* » (S. Stavrou, 2008, p. 172).

En appliquant ces définitions au cas que nous étudions dans cette recherche, nous pouvons alors formuler l'hypothèse que les Cultural Studies reprises par les Américains (ou quand bien même par les Européens par la suite) ne posséderont pas toutes les caractéristiques développées par le mouvement britannique initial. À la suite d'un processus de sélection et de tri, ces études se sont recontextualisées et développées dans une nouvelle version. Revenons donc sur les versions qui se sont développées au Québec, mais aussi dans chaque université.

La prédominance de la version étasunienne des Cultural Studies à l'UdeM

Plus tôt, lorsque nous revenons sur l'historique des Cultural Studies, nous avons constaté que les définitions données varient et que souvent aujourd'hui beaucoup de travaux sont rattachés au mouvement sans pour autant en faire réellement partie.

Dans le département de l'UdeM, quand on aborde le thème des Cultural Studies elles sont très souvent associées à celles qui se sont développées aux États-Unis sous une forme éclatée. Ceci pourrait être une réponse à la question du faible développement de ces dernières dans le département, mais aussi à celle de la certaine réticence constatée lors des entretiens :

« Je trouve dommage c'est qu'aujourd'hui les Cultural Studies c'est très éclaté, il y a de tout, c'est une espèce d'auberge espagnole. Il y a des gens qui font des choses très intéressantes, mais il y a des gens qui font n'importe quoi. [...] Mais ce qui me chicotte un peu c'est que l'éclatement ou l'effervescence de ce mouvement là a peut-être gommé, tu sais, ce que c'était à l'origine où là il y a une réflexion tout à fait intéressante mais qui pour moi me semble terriblement datée aujourd'hui. » (X., professeur titulaire à l'UdeM, entretien n° 3).

Dans l'enseignement qui en est fait, on aborde encore une fois cet éclatement mais aussi tous les scandales qui ont tourné autour de ce phénomène et plus particulièrement celui de l'affaire Sokal. D'ailleurs au cours de l'entretien n°3, le professeur nous dit lui-même que le physicien a eu un grand succès à l'université lorsqu'il est venu en visite et que les enseignants l'ont trouvé fort « *sympathique* ». Ceci vaudrait pour une part de l'explication du manque de crédibilité accordé aux travaux auxquels est apposée l'étiquette « Cultural Studies ». Ces travaux manqueraient de sérieux et on transmet cette méfiance directement aux étudiants qui, dans la continuité de leur formation, n'utilisent pas le type d'approche privilégiée dans ces études : « *j'ai toujours l'impression que les étudiants me regardent un peu comme si j'étais un extraterrestre parce que ça leur est totalement étranger. Ce qu'ils en ont su c'est toujours dans de mauvais termes* » (X., professeur titulaire à l'UdeM, entretien n°3).

La description qui est faite de ces études ne participe pas de leur expansion dans le département de sociologie de l'UdeM, bien au contraire. Face aux approches sociologiques classiques développées par des figures de proue de la sociologie (C. Lévi-Strauss, P. Bourdieu, F. Dumont), qui tiennent une place de choix dans le curriculum de sociologie à l'UdeM, l'approche des Cultural Studies fait pale figure. Les professeurs de l'UdeM regrettent l'éclatement de ces études, le flou dans leur définition et la relecture faite par les étasuniens de classiques en sociologie : « *des intellectuels qu'on connaissait bien ici étant donné que c'étaient des francophones, et puis quand on voit comment ils ont été reçus et interprétés aux États-Unis, bah ça nous fait un peu rigoler parce qu'on a l'impression que les Américains ils n'ont pas tout à fait pigé* » (X., professeur titulaire à l'UdeM, entretien n°3).

Mais ne généralisons pas, il ne s'agit pas de conclure que ces études sont absentes ou n'ont aucun impact : « *il y a quand même des effets je pense, un impact, une influence des Cultural Studies sur la façon dont la recherche se développe, sur les objets.* » (T., professeur titulaire à l'UdeM, Entretien n°6). Nous reviendrons sur ces influences lorsque nous aborderons la question des pratiques pédagogiques.

A l'UQAM, les Cultural Studies se rattachent plus souvent à leur version originelle britannique.

Les critiques qui fusent dans le département, nous l'avons dit, soulignent bien souvent le caractère éclaté des Cultural Studies aujourd'hui. En regrettant ce fait, les enseignants de ces études dans le département ont sélectionné dans la majorité des cas leur version britannique pour pallier les nombreuses critiques accordées à celles qui se sont recontextualisées du côté des États-Unis.

Ainsi, la facette des Cultural Studies qui est majoritairement enseignée dans le département relève de leur version anglaise. Dans toutes les bibliographies figurent les textes canoniques de ces études tels que *La culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre* de R. Hoggart, *Culture and Society: 1780-1950* ou *The Long Revolution* de R. Williams, mais également des textes plus contemporains, surtout dans la bibliographie d'Y. (Professeure à l'UQAM) qui accorde une grande importance aux écrits nouveaux de chercheurs français sur les Cultural Studies tels que ceux d'E. Macé (*Les médias de masse : scène et acteurs de l'espace public, Penser les médiacultures ; Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*) ou d'A. Mattelard (*Histoire de l'utopie planétaire. De la cité prophétique à la société globale*).

La version première à laquelle se rattachent les enseignements de ce département a reçu bien moins de critiques que la version réinventée aux États-Unis. Ainsi, ce sont surtout les apports de cette démarche novatrice pour l'époque qui sont soulignées dans le curriculum : « *je suis tout à fait intéressée par ce que les études culturelles ont pu permettre, c'est le premier élan de l'école de Birmingham qui a permis de faire de la culture populaire une notion sociologique, mais une notion aussi conceptuelle et ça c'est tout à fait important.* » (Y., entretien n° 2). Elle poursuit, « *Bon personnellement, ce que j'aime bien des Cultural Studies c'est le fait qu'elles permettent justement d'observer ou de porter attention à des phénomènes qui sont pas nécessairement toujours très très remarqués en sociologie [...] et de le faire dans une perspective justement qui soit au-delà de la critique simple de l'aliénation qui en est faite dans le marxisme* » (J-F C, professeur à l'UQAM, Entretien n° 4).

Des pratiques pédagogiques spécifiques aux Cultural Studies ?

Les Cultural Studies développent, nous l'avons vu, une approche spécifique des faits sociaux. Fondées sur la subjectivité du chercheur, elles font le choix explicite d'aborder des objets qui jusque là étaient laissés de côté. Mais pour aborder ces nouveaux objets développent-elles une méthode qui leur est propre ? Cette méthode entrerait-elle en contradiction avec les méthodes utilisées jusque-là dans les départements, par les professeurs les plus anciens ? Avant d'analyser les méthodes particulières, définissons l'identité pédagogique des deux départements d'un point de vue général.

Identités pédagogiques décentrées

Comme nous avons pu le constater, les deux départements sont très semblables du point de vue de la formation de leur curriculum. Tous deux se ressemblent aussi sur un autre point, leur identité pédagogique, dans le sens où ils correspondent très bien au même modèle défini par Bernstein. En effet, selon les termes définis par le sociologue, on peut qualifier les identités pédagogiques des deux départements d'« *identités décentrées de marché (I.D.M)* ». Selon Bernstein, « *ces identités sont celles dans lesquelles les institutions pertinentes disposent d'une certaine autonomie sur leurs ressources* » (2007, p. 111). Cette autonomie est nécessaire et permet à l'institution de recourir à des ressources variées qui rendent sa production compétitive et qui lui donne la capacité de se placer librement sur le marché : « *c'est-à-dire qu'elle pourra optimiser sa position compte tenu de la valeur d'échange de ses produits, c'est-à-dire ses élèves ou ses étudiants [...]. Nous sommes ici en présence d'une culture et d'un contexte qui facilitent la survie du plus apte, tel qu'il est défini par la demande du marché.* » (2007, p. 112-113).

Les ressources mises en place par cette I.D.M créent de nouvelles stratifications – comme nous avons pu le constater – entre des universités dites élitistes (UdeM) et les institutions non élitistes (UQAM). Les institutions, qui défendent et appuient une identité élitiste, maintiennent leur position en engageant des sommités de la recherche

(cette année par exemple avec l'accueil de F. Dubet), « *elles ont du même coup moins besoin de changer leur discours ou son organisation afin de maintenir leur pouvoir et leur position* » (2007, p. 113). Ainsi le curriculum de l'UdeM n'a que peu intégré la nouvelle approche développée par les Cultural Studies. En ce qui concerne les institutions qui ne se définissent pas comme élitistes, nous pouvons « *nous attendre à ce que l'organisation discursive elle-même constitue le moyen de préserver ou d'améliorer leur position face aux institutions concurrentes* » (2007, p. 113-114), dans notre cas en intégrant des études jusque là confinées dans le milieu anglophone.

Méthodes pédagogiques particulières

Bernstein définit la pédagogie comme « *un long processus par lequel quelqu'un acquiert de nouvelles formes ou développe des formes existantes de conduite, de savoir, de critères à partir des indications de quelqu'un ou de quelque chose considéré comme un fournisseur ou un évaluateur adéquat* » (2007, p. 125). Elle peut être « *institutionnelle* » lorsqu'elle est mise en œuvre dans des lieux officiels (ici l'université), ou « *segmentée* » quand elle est mise en œuvre par des fournisseurs dits informels. Dans le cadre de notre enquête, nous analyserons uniquement la pédagogie institutionnelle.

Il m'est impossible d'affirmer que les Cultural Studies ont su développer dans les départements leurs propres méthodes pédagogiques. Au début de notre enquête, nous pensions que nous pouvions rattacher à ce champ d'étude des méthodes plus contemporaines d'apprentissage telles que l'utilisation d'outils audiovisuel. Mais au fil de notre enquête, nous en sommes vite venus à la conclusion que ces outils n'étaient pas utilisés exclusivement par des professeurs enseignant les Cultural Studies, bien au contraire, mais qu'ils étaient plus généralement utilisés par une nouvelle génération de professeurs influencée selon U. par l'emprise des sciences de l'éducation sur l'enseignement aujourd'hui :

« Aujourd'hui on cherche à le transformer en technique et pire encore en science ! Et bien quant à moi, et en toute immodestie, je crois être un assez bon prof naturellement. Mes capacités oratoires, rhétoriques et ainsi de suite qui font en sorte que je ne pense pas que ce soit nécessaire. Mais de toute façon par ailleurs la contamination de l'école québécoise (primaire, secondaire et collégiale) par le pédagogique, par cette emprise des facs de sciences de l'éducation sur des différentes étapes de formation... » (U., chargé de cours à l'UQAM, entretien n° 6).

Au-delà des divergences dans la façon de conduire un cours (entre utilisation d'outils contemporains et pratique unique du cours magistral), les divergences apparaissent plus clairement dans la façon d'aborder l'objet sociologique.

C'est bien ce que soulignait T. (professeur titulaire à l'UdeM) en disant que même à l'UdeM, où les Cultural Studies se sont le moins développées, elles ont su laisser une trace de leur passage, une façon de faire de la sociologie qui se distingue des approches les plus classiques. Cette méthode, J-P. Warren la résume clairement en trois points qu'il m'a été possible d'observer sur le terrain (d'ailleurs le chercheur lui-même, pour faire ce résumé, se penche sur les travaux de quelques uns des professeurs que nous avons interrogé, et plus particulièrement ceux de l'UQAM).

Le premier élément de cette méthode qu'emploient les professeurs des milieux francophones québécois est l'analyse du discours. Ainsi, « *l'approche dont se réclament plusieurs jeunes sociologues est aussi éloignée des chiffres et des statistiques qu'on puisse raisonnablement l'être en sciences sociales* » (J-P. Warren, 2006, p. 9). Dans cette analyse de discours deux nouveaux éléments sont récurrents. Tout d'abord il ressort à chaque fois que les divers auteurs, peu importe la façon dont ils appellent leur objet d'étude, reviennent à « *une mémoire plurielle, éclatée, problématisée en quelque sorte [...]. C'est que la mémoire est en crise.* » (J-P Warren, 2006, p. 10). Le regard sociologique est tourné vers le passé car nous ne savons plus nous souvenir. Malgré cette crise, ces auteurs affirment qu'il est nécessaire de lire le texte de la société dans un ordre chronologique, selon son déploiement historique.

Entre alors en jeu le second élément de cette analyse de discours qui est l'adoption d'une perspective historique qui souvent s'étire jusqu'à l'époque actuelle : « *les ouvrages cherchent à parler du monde contemporain, et ils le font en allant chercher le début d'une histoire dont nous vivons la conclusion* » (J-P. Warren, 2006, p. 11). Cette perspective historique, Y. nous la présentait dans sa façon de conduire son cours et d'organiser ses enseignements : « *ce que j'essaie de faire c'est de jouer à l'interface de deux moments historiques on travaille les textes de départ et ensuite on fait jouer des propositions conceptuelles par rapport à un objet médiatique ou culturel contemporain* » (Y., professeure à l'UQAM, Entretien n° 2). La deuxième caractéristique de la méthode la plus utilisée dans les Cultural Studies est la visée critique que portent les chercheurs. Nombre de sociologues, et c'est le cas par exemple pour Y., s'intéressent à la manière dont est construit un discours et font une analyse

critique de cette construction : « *les jeunes auteurs clament en chœur leur volonté d'adopter une posture critique face aux politiques de la société dominante. [...] et plaident, derrière leur volonté de critique, pour la réflexion et la mise à distance.* » (J-P. Warren, 2006, p. 12). Derrière cette volonté paraît un leitmotiv, celui de l'humanisme : les jeunes chercheurs veulent s'engager.

Enfin, pour terminer, la méthode développée par les jeunes sociologues touchant aux Cultural Studies s'appuie sur les principes d'une approche déconstructiviste : « *Ce que les analyses des jeunes sociologues veulent montrer c'est que les discours dont ils décortiquent l'anatomie sont arbitraires, c'est-à-dire qu'ils ne s'appuient pas sur un ordre nécessaire et transcendant* » (J-P. Warren, 2006, p. 12). De ce fait, ces sociologues insistent sur deux points principaux. Le premier est que les idées ont une vie propre qui renvoie à la liberté du sujet comme être politique. Le second est que le récit dominant de nos sociétés assujetties et aliène les individus pour les maintenir dans la logique marchande. Paradoxalement, bien que les chercheurs souhaitent déconstruire les moindres discours, ils laissent apparaître une volonté d'être synthétiques et refusent « *les analyses trop limitées sans envergure* » (J-P. Warren, 2006, p. 15).

Même si en cours, les outils pédagogiques mis en place par les professeurs enseignant les Cultural Studies ne sont pas si différents de ceux utilisés par les autres professeurs dans le sens où tous utilisent une bibliographie, travaillent sur des textes, analysent des documents de toute nature, la divergence fondamentale se situe dans la façon même de concevoir l'objet sociologique et c'est cette conception qui est reflétée au travers des méthodes employées en classe. Cette façon de faire de la sociologie entre en conflit avec les autres façons de concevoir l'objet sociologique et fait face aux diverses critiques dont nous avons parlé en introduction. À ce niveau de l'analyse, nous apercevons clairement les enjeux d'un tel questionnement. Ils ne sont pas nouveaux. Les débats de nature épistémologique ou méthodologique ont toujours encadré la sociologie depuis sa naissance. C. Giraud nous rappelle la citation de R. Aron : « *La boutade de R. Aron selon laquelle les sociologues ne s'accordent que sur un point, celui de la difficulté à définir l'objet de la sociologie, doit être prise au sérieux car elle souligne une des dimensions centrales de la sociologie : celle de la problématisation récurrente de son objet.* » (C. Giraud, 2004, p.6).

Conclusion

Les Cultural Studies, même si elles commençaient à se développer, ne le faisaient que très tardivement par rapport à celles qui se sont implantées dans les provinces anglophones du Canada. L'explication que nous avancerons devant cette entrée tardive des Cultural Studies dans le département de l'UQAM est en lien direct avec ce qu'Y. expliquait durant son entretien :

« La sociologie francophone québécoise s'est toujours développée en continuité avec la sociologie franco-française, c'est-à-dire que les profs que moi j'ai eu, les profs qui prennent leur retraite aujourd'hui, ont souvent été formés à la Sorbonne [...] avec une vision très disciplinaire de la sociologie, et puis c'est un peu ce qui a formé nos programmes ici. Donc déjà l'idée d'approche multidisciplinaire c'est difficile ; cette approche multidisciplinaire qui nous viendrait de toutes sortes d'auteurs et de sources qui ne sont pas sociologiques, dans le sens de la sociologie franco-française, ce n'est pas que c'est difficile à accepter mais ce n'est pas entré dans nos curriculum car les gens qui nous enseignaient n'étaient pas formés à ces sources là. » (Y., professeure à l'UQAM, entretien n°2).

La forte influence qu'exerçait la sociologie française au Québec ne permettait pas l'introduction des Cultural Studies dans les curricula pour les raisons que nous avons énumérées en introduction quand nous abordions les critiques faites envers le courant. Le département de l'UQAM a su se défaire de cette emprise française par un renversement de la tendance et par l'embauche de jeunes professeurs formés ailleurs à l'étranger et plus particulièrement dans les milieux anglo-saxons où ces études sont grandement développées et ont acquis une légitimité puissante.

En ce qui concerne le département de l'UdeM, il a su s'ouvrir légèrement à ce courant il y a de cela plusieurs années mais ce dernier n'a pas pu se maintenir. Les raisons que nous avons évoqué, à savoir la prédominance du quantitatif ou l'enfermement de chaque professeur dans le domaine qui lui est propre, peuvent être des explications à cette difficulté de maintien. Aussi, le département – en proie à des difficultés financières expliquées par la diminution des inscriptions – n'a pas les moyens de renouveler l'intégralité du personnel qui a quitté le département, pour la plupart en retraite. Mais même avec un budget accordé pour embaucher de nouveaux professeurs, les domaines que le département souhaite développer semblent très éloignés de celui des Cultural Studies et plus généralement de celui de la culture.

Les catégories d'appartenance des étudiants et leurs attentes entrent en jeu dans la composition du curriculum propre à chaque département. Ainsi, la demande, en

faveur des Cultural Studies, des étudiants en sociologie de l'UQAM serait beaucoup plus forte du fait même de leur origine majoritairement populaire et de la particularité de ces études à s'intéresser à des objets jusque-là illégitimes, rattachés à une culture dite « populaire ». Ici nous reprenons les arguments avancés par P. Alasuutari – pour expliquer l'introduction des Cultural Studies en Finlande – afin de les appliquer au cas québécois. Selon l'auteur, trois facteurs explicatifs sont mis en avant, nous n'en retiendrons que deux principaux. Tout d'abord « *l'émergence dans les années 1960 d'un nouveau public d'étudiants [...]. Ce public manifeste des dispositions plus critiques et plus sceptiques à l'égard des valeurs et rituels d'un monde académique qui lui paraît formaliste.* » (P. Alasuutari dans A. Mattelard et E. Neveu, 2008, p. 69).

L'intégration de ces nouveaux étudiants entraîne un second phénomène :

« La remise en cause des objets et hiérarchies académiques. [...] Elle peut fonctionner comme fidélité à son milieu d'origine en revendiquant la dignité et la prise en compte de sa culture. Elle peut s'insérer dans une critique plus directement politique. Elle comporte aussi des enjeux pratiques dans le microcosme académique : valoriser l'étude de la culture de masse » (A. Mattelard et E. Neveu, 2008, p. 69).

C'est bien l'objectif que s'est donné l'UQAM dès sa création en ouvrant ses portes principalement à des catégories plus défavorisées et en revendiquant une identité politique qui défendait ces populations, jusque là restée aux marges de la sphère universitaire. Le lien supposé, dans notre première hypothèse, entre l'identité politique d'un département et le développement des Cultural Studies dans ce dernier, est confirmé. Mais ce n'est pas le seul élément à prendre en compte.

Bien que l'entrée fût tardive, il n'en demeure pas moins que les Cultural Studies ont su intégrer les curricula francophones, et ce bien avant l'introduction de ces études en France par exemple. L'hybridité a joué un double rôle : l'influence française a pu retarder l'introduction de ces études dans le curriculum tandis que l'influence anglo-saxonne toute proche, mais aussi celle des pays d'Amérique latine comme le souligne Y., a permis aux Cultural Studies de s'intégrer : « *Il y a un certain traditionalisme ici disons par rapport à ce que doit être la sociologie, mais quand on est entouré de toute part de tradition saxonne entre autres, mais aussi la tradition latine. [...] tout ça a fait que nos étudiants, il y a 10 ans, ont commencé à aller faire leur doctorat à ces endroits là et nous reviennent avec un bagage conceptuel qui force l'ouverture.* » (Y., professeure à l'UQAM, entretien n° 2).

Toujours dans le but d'expliquer la faible visibilité des Cultural Studies dans les curricula des deux départements, et principalement dans celui de l'UdeM, une autre piste de réflexion est avancée lors de l'entretien n°6 par T. (professeur titulaire à l'UdeM) : « *Comme je dis, il faut regarder dans les autres disciplines : en littérature comparée, en communication...* ». En effet, à l'UdeM il est vite apparu que les Cultural Studies s'étaient développées ailleurs qu'en sociologie et c'est particulièrement le cas dans le département de communication, département dans lequel nous avons obtenu notre premier rendez-vous pour traiter du sujet. Ce département compte plusieurs spécialistes de la question des Cultural Studies, et c'est d'ailleurs vers ces spécialistes que dirigeait X. (professeur titulaire à l'UdeM) lorsqu'il a des questions d'étudiants plus précises sur le sujet des Cultural Studies : « *il y a une sociologue qui est au département de communication, donc je conseille aux étudiants d'aller l'entendre sur le sujet.* »

Il faut dire que dès leur naissance, les Cultural Studies n'avaient aucun lien avec la sociologie et bien qu'aujourd'hui la plupart des pères fondateurs du champ soient considérés comme des sociologues, ils ne l'étaient pas à leur tout début :

« En études littéraires leur objet d'étude (le livre, ou en tout cas la littérature) à tout le temps considéré le roman populaire par exemple, ou des sources de paralittérature qui peuvent tomber dans l'horizon de ce qui peut intéresser les études culturelles ; donc il y a des croisements qui se sont faits là dès le début. Les premiers grands tenants des études culturelles, ceux qui ont fondé l'école de Birmingham, deux des quatre avaient été formés en études littéraires ; donc il y a une tradition qui s'est installée, qui fait partie du curriculum dans les universités francophones, en tout cas au Québec, en études littéraires. » (Y., professeure à l'UQAM, entretien n°2).

Toujours dans ce sens, A. Mattelard et E. Neveu soulignent que dans ces études « *nombre de chercheurs issus des humanités plutôt que des sciences sociales n'ont que peu de familiarité avec la sociologie, même celle de la culture, lacune qui présente quelques inconvénients dans une entreprise intellectuelle qui cousine tout de même avec...une sociologie de la culture !* » (2008, p. 41). Ces études ont connu une expansion ailleurs, « *ce sont d'autres champs de recherche comme la littérature comparée et l'histoire de l'art qui se sont activés à interpréter les Cultural Studies à la lumière des problématiques québécoises* » (F. Yelle, 2000, p. 14), à ces champs nous ajoutons le secteur des études en communication bien que F. Yelle y caractérise le développement de ces études comme relativement faible.

Outre les questionnements qu'ont su développer les chercheurs de ces départements, T. (professeur titulaire à l'UdeM, entretien n° 6) avançait l'hypothèse que

les Cultural Studies auraient besoin par définition d'un lieu interdisciplinaire pour se développer. C'est bel et bien dans les départements de communication ou de littérature comparée qu'elles ont trouvé l'interdisciplinarité et un bref regard sur les offres d'emploi du département d'histoire de l'art à l'UQAM permet d'analyser le développement explicite de ces études : « *EXIGENCES: * Doctorat en histoire de l'art ou dans une discipline connexe ; * Très bonne connaissance d'une ou de plusieurs approches culturelles des arts visuels (anthropologie visuelle, études culturelles, études postcoloniales...)* » (Offre d'emploi pour le cours *Approches culturelles des arts visuels*, rhu.uqam.ca, consultée le 28 juin 2011).

Or, nous avons pourtant constaté dans l'étude du curriculum des départements de sociologie que les programmes qui s'y développent tentent de plus en plus de s'ouvrir à de multiples disciplines et cette tendance tend à se renforcer dans les années qui vont suivre, un espace interdisciplinaire n'est pas l'unique caractéristique du développement de ces études. Favoriser le développement des Cultural Studies dans un département nécessite le cumul des diverses caractéristiques dont nous venons de traiter précédemment. Techniquement, il faut déjà des moyens financiers pour créer des postes et pour obtenir ces moyens il faut attirer une population étudiante. L'établissement d'enseignement supérieur pour attirer les étudiants doit répondre aux besoins et aux attentes de sa clientèle ; ici nous avons vu deux types de clientèle qui s'attachent à l'un ou l'autre du département selon la définition qu'il se donne (une université élitiste ou une université de masse). Contrairement à ce qui a été avancé dans notre seconde hypothèse, ce ne sont pas les Cultural Studies qui vont définir un département car chacun des départements étudiés tentait de se distinguer (ainsi l'UQAM s'est toujours décrite comme une université de masse ayant pour mission de démocratiser l'accès aux études supérieures). Mais il est clair, à partir de notre analyse, que l'identité que se donne le département va induire une influence sur l'offre de cours. Les Cultural Studies doivent passer outre des difficultés internes au département, à savoir les réticences des autres professeurs plus fermés à ce type d'approche qui engage directement le chercheur. Ici alors, il devient plus facile pour ces études de s'implanter dans un milieu où les professeurs, mais aussi les étudiants, étaient déjà engagés dans le milieu politique. Une fois qu'elles se sont implantées, ces études, comme nous l'avons vu ne possèdent non pas des méthodes pédagogiques ou des pratiques spécifiques (troisième hypothèse), mais plus un traitement de l'objet sociologique différent qui conduit à la prédominance d'un certain type de méthode d'enquête par exemple. Il est apparu

clairement que cette vision différente du problème sociologique peut conduire à des conflits au sein des départements. Mais ces divergences de pensées ne pourraient être exclusifs à la question des Cultural Studies et ne devraient également pas être définis comme néfastes dans les milieux universitaires ou les discussions permettent de faire évoluer les débats.

Bibliographie

Alasuutari P. (1999), « Cultural Studies as a Construct », *European, Journal of Cultural Studies*, London, Sage Publications, Vol. 2 (1), p. 65-89.

Arnold M. (1993 [1869]), *Culture and Anarchy and Other writings*, Cambridge, Cambridge University Press.

Baudelot C. et Establet R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.

Beaud S. et Weber F. (2008), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.

Bernstein B. (1975 [1971]), *On the Classification and Framing of Educational Knowledge*, in Young T.. D (éd), *Knowledge and Control*, London, Collier-MacMillan, p. 47-69. Reproduit dans Bernstein B. (1971), *Class, Codes and Control*, vol. 1, London, Routledge and Kegan Paul, P. 202-230. Traduit en français par Chamboredon J-C dans B. Bernstein (1975), *Langages et classes sociales*, Paris, Éditions de Minuit, p. 263-300.

Bernstein B. (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Lévis, Les Presses de l'Université de Laval.

Bertrand R. (2007), *Faire parler les subalternes ou le mythe du dévoilement*, dans Smouts M-C (2007) *La situation postcoloniale. Les Postcolonial Studies dans le débat français*, Paris, Sciences Po les Presses, p. 276-284.

Bibliothèque du Centre Pompidou (2009), *Cultural Studies, genèse, objets, traductions*, avec la participation d'E. Neveu, E. Maigret, D. Morley, A. McRobbie & all.

Blanchet A. et Gotman A. (2007), *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*, Paris, Armand Colin.

Bourcier M-H (2004), *Cultural Studies et politique de la discipline : Talk Dirty to me*, Multitudes, multitudes.samizdat.net.

Bourdieu P. et Passeron J-C. (1970), *La reproduction. Élément pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

Bowles S. et Gintis H. (1976), *Schooling in Capitalist America*, London, Routledge and Kegan Paul.

Carlyle T. (1910 [1840]), *Lecture on Heroes, Hero-Workship and the Heroic in History*, Oxford, The Clarendon Press.

Chalard-Fillaudeau A. (2003), *Les Cultural Studies, une science actuelle ?*, L'Homme et la société, Paris, L'Harmattan, vol. 3, n° 149, p. 31-40.

Chatel-DeReprentigny J., Montmarquette C., Vaillancourt F., (2011), *Les étudiants internationaux au Québec : état des lieux, impacts économiques et politiques publiques*, Montréal, Cirano. Repéré à <http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2011s-71.pdf>, consulté le 24 octobre 2011.

Cherkaoui M. (1978), « Système social et savoir scolaire. Les enjeux politiques de la distribution des connaissances selon Durkheim », *Revue française de science politique*, n°2, p. 313-349.

Durkheim E. (1967[1894]), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Les Presses Universitaires de France.

Durkheim E. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses Universitaires de France.

Eagleton T. (1994 [1983]), *Critique et théories littéraires : une introduction*, Paris, Presses Universitaires de France.

Ebanda de B'éri B. (2010), *Les Cultural Studies dans les mondes francophones*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

Fleury L. (2006), *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*, Paris, Armand Colin.

Frandji D. et Vitale P. (2008), *Actualité de Basil Bernstein : savoir, pédagogie et société*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Forquin J-C (2008), *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Fournier M. et Vécrin L. (2010), « Pierre Bourdieu in Canada », *Sociologica*, Bologne, Il Mulino.

Freitag M. (1983), « Pourquoi ces cahiers ? », *Cahiers de recherche sociologique*, Montréal, Athéna éditions, vol. 1, n° 1, p. 4.

Girard A. (1955), *Orientation et sélection scolaires : une enquête sur les enfants à la sortie de l'école primaire*, Institut National d'Études Démographiques, Paris.

Giraud C. (2004), *Histoire de la sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

Hoggart R. (1990 [1957]), *The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life with Special References to Publication and Entertainment*, Chatto and Windus. Traduit en français *La culture du pauvre*, Paris, Éditions de Minuit.

Isambert-Jamati V. (1983), *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions Universitaires.

Julien M. (2005), « L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises », *La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises*, Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-2098.pdf>, consulté le 20 juin 2012.

Kerr J. F. (1968), *The Problem of Curriculum Reform*, in Kerr J. F. (éd), *Changing the Curriculum*, London, University of London Press, p. 13-38.

Leavis F. R et Thompson D. (1932), *Culture and Environment*, Londres, Chatto and Windus.

Mattelard A. et Neveu E. (2008 [2003]), *Introduction aux Cultural Studies*, Paris, La Découverte.

Mattelard A. et Neveu E. (2008), *Cultural Studies' Stories. La domestication d'une pensée sauvage ?*, Cachan, Réseaux, n° 80, CNET.

Musgrove F. (1968), *The Contribution of the Sociology to the Study of the Curriculum*, in Kerr J. F (1968), *The Problem of Curriculum Reform*, in Kerr J. F. (éd), *Changing the Curriculum*, London, University of London Press, p. 96-109.

Neveu E. (2008), *Les voyages des Cultural Studies*, L'Homme, Paris, Éditions de l'E.H.E.S.S, 3-4, n° 187-188, p. 315-341.

Passeron J-C et Grignon C. (1989), *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard-Le Seuil.

Rocher G. (1969), *Introduction à la sociologie générale*, tome 1 : L'action sociale, Paris, Le Seuil.

Smouts M-C dir. (2007), *La situation postcoloniale. Les Postcolonial Studies dans le débat français*, Paris, Sciences Po les Presses.

Stavrou S. (2008), *La recontextualisation à l'épreuve de la sociologie empirique des curricula : éléments de recherche sur la régionalisation du savoir*, in Frandji D. et Vitale P, (2008), *Actualité de Basil Bernstein : savoir, pédagogie et société*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 171-187

Tanguy L. (1983), « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France », *Revue française de sociologie*, 24, n° 2, p. 227-254.

Thompson E. (1988 [1963]), *The Making of the British Working Class*, New York, Pantheon Books. Traduit en français *La formation de la classe ouvrière anglaise*, Paris, Gallimard-Le Seuil.

Vitale P. (2006), *La sociologie et son enseignement : curricula, théories et recherches*, Paris, l'Harmattan.

Warren J-P (2006), « La sociologie québécoise aurait-elle (sans qu'elle le sache) succombé aux Cultural Studies ? », Montréal, *Bulletin d'histoire politique*, vol. 14, n° 1, p. 237-247.

Willis P. (1977), *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, New York, Columbia University Press.

Yelle F. (2000), *Les études en communication médiatiques au Québec et l'approche des Cultural Studies*, composite.uqam.ca.

Yelle F. (2009), « Cultural Studies, francophonie, études en communication et espaces institutionnels », Montréal, *Cahiers de recherche sociologique*, janvier, n° 47, p. 67-90.

ANNEXES

Présentation :

- Fanny Joussemet étudiante française en sociologie, en échange international
- Mémoire sur le développement des Cultural Studies dans deux départements de sociologie francophones
- Objectif : mesurer le degré de présences de ces études, analyse des caractéristiques de ces études dans un milieu francophone, analyse des pratiques pédagogiques des professeurs enseignant ces études, analyse des caractéristiques des départements où ces études sont plus développées.
- Entretien enregistré, anonyme ? Durée de l'entretien non déterminé.

Parcours professionnel :

- Diplômes obtenus et études
- Recherches menées
- Domaine de compétence au sein de la sociologie ? Spécialités ? Pourquoi celles-ci ?
- Dans quels établissements ? Si divers, particularités des francophones ? Des Québécois ?
- Depuis quand au Québec ?

Construction du cours :

- Enseignements donnés, dans quels niveaux ?
- Rédaction syllabus personnelle ?
- Certains points sont ils imposés ? Si oui, par qui et lesquels ?
- Autour de quelles priorités la bibliographie et le contenu du cours est il construit ?
- Modes d'évaluation pratiqués ? Avantages / Inconvénients ? Pourquoi celui-ci ?
- Type de documents utilisés dans l'analyse (papier, image). Apports ?

Dans le cours :

- Travail de groupe ?
- Débats, discussions ?
- Cours magistral ?
- Quelles justifications à la pratique ? Quels apports spécifiques ? Avantages / Inconvénients ?
- Langue utilisée et privilégiée ? Avantages / Inconvénients du français ?
- Choix des élèves dans leurs travaux ? Apports ?

Sociologie Québécoise :

- Spécificités
- Approches privilégiées
- Thèmes abordés plus particulièrement ces dernières années ?
- Apports dans la sociologie USA /Europe ?
- Divergences avec celle du Canada anglophone ?

Cultural Studies :

- Développement au sein du département ? Depuis quand ?
- Arguments ou non pour son développement ?
- Réticences ?
- Point de vue personnel à l'émergence des CS ?
- Apports ou inconvénients CS dans la sociologie ?