

**L'ÉVOLUTION DU PROJET D'ENSEIGNEMENT LORS DE LA CRÉATION
DE LA SECTION COMMUNICATION DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL,
ÉTUDE D'UN CAS PARTICULIER D'INSTITUTIONNALISATION**

Clara Dyan-Charles

Université de Sherbrooke

Résumé : *Cette recherche est une étude de cas visant à documenter et à mieux comprendre la création de la section, puis du département, de communication à l'Université de Montréal (UdeM). Par une analyse de documents administratifs disponibles aux archives de l'Université concernant cette période (huit archives retenues), nous analyserons comment s'est disciplinarisée et institutionnalisée la communication dans ce cas particulier. Le résultat principal est la mise à jour de deux projets successifs très distincts d'enseignement de la communication à l'UdeM et une observation sur la manière dont ceux-ci se sont succédé dans le processus administratif. La sociologie des sciences est notamment utilisée pour caractériser les divergences de ces programmes concernant les places respectives de la communication théorique et professionnelle dans l'enseignement proposé.*

Mots-clés : *Institutionnalisation; disciplinarisation; Université de Montréal; histoire de la communication; sociologie des sciences.*

Abstract: *This research is a case study aimed at documenting and developing a better understanding of the creation of the section, then the department of communication at the University of Montreal. Through an analysis of administrative documents available in the University's archives of this period (8 archives retained), we will analyze how communication was disciplined and institutionalized in this particular case. The main result is the update of two very distinct successive projects of teaching communication*

at UdeM and an observation on how they succeeded each other in the administrative process. The sociology of science is used in particular to characterize the divergences between these programs concerning the respective places of theoretical and professional communication in the teaching offered.

Keywords: Institutionnalization; disciplinarization; Montreal University; history of communication; education sciences.

Introduction

Privilégier le point de vue de la disciplinarisation, comme nous y invitent présentement les historiens et les sociologues des sciences (Rey, 1994; Schriewer, Keiner & Charle, 1993; Stichweh, 1991; Zedler & Köning, 1989), signifie appréhender le champ à travers l'étude de l'évolution de ses formes cognitives et institutionnelles, formes tantôt propres, tantôt empruntées, qui sont le produit d'acteurs, eux-mêmes produits du processus dont ils sont partie prenante (Hofstetter et Schneuwly, 2001, p. 10).

La communication est, de longue date, l'objet et le théâtre de débats sur la notion de discipline. La question de sa place dans les institutions fait partie des perspectives qui peuvent permettre de modéliser l'histoire des études en communication (Löblich et Scheu, 2011). C'est pourquoi il nous a paru indispensable, en suivant les recommandations d'Hofstetter et Schneuwly (2001), de comprendre plus en profondeur le processus d'institutionnalisation de la communication à travers une institution universitaire. Pour Hofstetter et Schneuwly (2001), « la disciplinarisation désigne [...] la dynamique prise par l'organisation de la production systématique de connaissance dans notre société à travers l'entreprise "science" » (*ibid.*, p. 11). S'appuyant sur Stichweh (1992), ils précisent également qu'à partir de la fin du 18^e siècle, la constitution d'une discipline garantit l'unité de deux fonctions sociales jusqu'alors distinctes : la recherche et la formation supérieure. Le point de vue de la disciplinarisation nous offre donc une porte d'entrée pertinente pour mieux comprendre les relations entre enseignement et recherche, et la manière dont ces deux éléments s'articulent dans le cas de la communication. Nous avons donc décidé d'approfondir un cas particulier de la communication, afin d'observer les articulations qui sont faites entre les choix institutionnels et structurels, et la représentation disciplinaire. Cette

observation nous permettra de mettre en lumière la manière dont ces éléments se positionnent par rapport aux choix d'enseignement de la communication.

Nous avons fait pour cela le choix d'une étude de cas portant sur la création du Département de communication de l'Université de Montréal (UdeM), en étudiant les documents disponibles dans ses archives. Nous avons analysé la manière dont la communication s'y est instituée en répondant aux questions suivantes :

- Comment (contexte et justifications) le Département de communication de l'UdeM a-t-il été créé ?
- Quelles étaient les places respectives de la communication théorique et pratique dans le projet d'enseignement de la communication lors de son émergence à l'UdeM ?

Contextualisation

Émergence de la communication en milieu universitaire

S'il est difficile de résumer l'histoire intellectuelle de la communication de manière chronologique (Mattelart, 1995), l'histoire de son inscription dans les départements universitaires est relativement récente. À partir des années 1980 aux États-Unis, de nombreux départements ajoutent le terme « communication » dans leur nom, ou créent de nombreux départements de communication (Parcell, 2008). Au Canada, la communication se développe et s'institutionnalise également, en particulier sous l'impulsion de la commission LaMarsh en 1975 qui, en réunissant des chercheurs de tout le pays, a permis un processus unificateur qui a notamment vu naître l'Association canadienne de communication (Tate *et al.*, 2000). Concernant la recherche,

Parcell (2008) souligne que celle-ci s'est développée en Europe et en Amérique latine à partir de l'école critique, tandis que l'institutionnalisation étasunienne s'est ancrée dans une recherche empirique peu politisée.

Au Québec, Lacroix (1988) souligne que l'institutionnalisation universitaire du champ des recherches en communication commence dans les années 1960. La communication émerge en intégrant des influences intellectuelles très multiples (Yelle, 2017), sur fond de modernisation de la société des années 1960 à 1980 (De la Garde et Yelle, 2002). À cette période, Lacroix (1988) considère que la recherche québécoise n'a pas de particularité théorique, la littérature réflexive sur le sujet s'illustrant surtout dans les années 1980 (Yelle, 2015). Une des particularités du Québec francophone toutefois est le rôle de l'Église catholique tant dans les institutions politiques encadrant la communication (Lacroix, 1988) que dans l'institutionnalisation universitaire (Yelle, 2017).

Disciplinarisation et institutionnalisation universitaire

Le statut disciplinaire de la communication est, dès son institutionnalisation, l'objet de débats. Elle réunit des approches et des disciplines très variées (Babe, 2000; Schramm, 1983; Schramm *et al.*, 1959), les théories s'y démultiplient (Craig, 1993), et des méthodologies et des postures épistémologiques et politiques différentes, voire incompatibles, s'y développent (voir par exemple Slack et Allor, 1983). Nombre d'auteurs soulignent la fragmentation de la communication (Craig, 1999; Deetz, 1994; Sholle, 1995) et son absence de savoirs fondamentaux communs (Shepherd, 1993). Si certains auteurs ont cherché à orienter la communication vers un statut de discipline (par exemple Craig, 2018), d'autres ont revendiqué le statut d'indiscipline (Wolton,

2013) ou de post-discipline (Sholle, 1995; Waisbord, 2019) en opposition, notamment, aux délimitations intellectuelles ou sociales des disciplines. Pour Shepherd (1993), ce sont les fondements modernes des disciplines qui ne peuvent permettre d'y légitimer la communication. Il faut donc faire de celle-ci une interdiscipline (la légitimant par association avec d'autres disciplines) ou une antidiscipline dans une posture postmoderne, ou fonder la communication comme discipline à travers une ontologie qui lui soit propre. Ces diverses postures cherchent à décrire le statut disciplinaire de la communication du point de vue intellectuel.

Toutefois Kane (2010) souligne pour la communication une distinction, mentionnée plus haut par Hofstetter et Schneuwly (2001), entre institutionnalisation cognitive (ou intellectuelle) et institutionnalisation sociale, la première s'attardant sur les facteurs internes, la seconde sur les facteurs structurels de constitution d'une discipline ou d'une quasi-discipline. Il analyse notamment l'institutionnalisation de la communication en Europe, aux États-Unis et au Canada sous l'angle de ces deux formes. Analyser la création d'un département dans une université nous place d'emblée dans la perspective d'une institutionnalisation sociale. Nous chercherons à mettre en relation ces deux dimensions dans une partie de notre analyse à travers une lecture dynamique de la constitution d'une discipline telle que nous le permet notamment la sociologie des sciences.

Cadre conceptuel : constitution et stabilité des disciplines

La question de la disciplinarisation a notamment été traitée, en histoire et en sociologie des sciences, par Stichweh (1992), qui établit les conditions d'émergence et de

stabilisation des disciplines. Si ces caractéristiques ont été établies pour penser l'émergence des disciplines scientifiques modernes, elles peuvent nous donner des outils pour penser la continuité et les ruptures entre l'émergence de ces disciplines et celle de la communication dans le cas analysé ici.

Les disciplines modernes sont pour Stichweh (1992) des réseaux de communication qui peuvent être opérationnalisés en communautés scientifiques. Si, au 18^e siècle, les disciplines se définissent en fonction de leur objet, les disciplines scientifiques modernes se définissent par l'orientation des questions de recherche. Leur émergence repose sur trois éléments interreliés : 1) la stabilisation des communautés scientifiques, leurs rôles et les structures organisationnelles sur lesquelles elles reposent; 2) le développement de la communication scientifique par le système des publications, la distinction de la recherche comme activité et la relation entre les deux; 3) la différenciation entre les disciplines et les professions par leurs savoirs et méthodologies, mais aussi par le fait que les professions deviennent des systèmes d'action spécialisés et fondés sur la relation entre leurs membres et les clients, alors que les disciplines scientifiques se concentrent sur l'élaboration de vérités scientifiques.

Stichweh (1992) montre par la suite que bien que les disciplines tendent à se différencier et à se constituer en sous-disciplines, l'interdisciplinarité est un moteur essentiel de l'innovation cognitive. Mais elle ne doit pas, selon lui, se développer comme institution, car c'est justement parce qu'elle met en relation des perspectives différentes qu'elle porte ce dynamisme. Il montre que les disciplines fonctionnent

comme des « adresses » (Stichweh, 1992, p. 14) dans le réseau de communication scientifique, mais aussi comme des unités structurelles centralisées avec une organisation curriculaire dans le système d'éducation permettant de partager une vision du monde. Cela signifie que la stabilité d'une sous-discipline complexe pourrait dépendre de la capacité d'une discipline à offrir une formation d'orientation plus générale, note Stichweh, et, conséquemment, cet enseignement disciplinaire devrait former à une profession reconnue (1987, p.257-260). Il note que cette profession est alors le fruit d'une professionnalisation secondaire, à savoir une professionnalisation émergeant d'un savoir disciplinaire (il cite l'exemple du chimiste). Hofstetter et Schneuwly (2001) ont présenté en complément les notions de « disciplinarisation secondaire », où l'avènement de la discipline suit la constitution d'un champ professionnel et de « disciplinarisation primaire », autrement dit lorsqu'une discipline se développe sans champ professionnel de référence défini (Hofstetter et Schneuwly, 2001, p. 13).

De cette analyse, nous retenons plusieurs éléments : d'abord, Stichweh (1992) propose ici une vision dynamique de la discipline comme système de communication qui s'opérationnalise. Il repose sur une mise en tension entre la tendance à se différencier en sous-disciplines et l'unification par « adresse » cognitive et structures curriculaires, d'une part; entre le rôle de la formation professionnelle pour ces curricula et la séparation entre les activités de recherche et les activités professionnelles, d'autre part; enfin, entre la puissance d'innovation cognitive de l'interdisciplinarité et le risque de perdre cette force en l'institutionnalisant. En second lieu, nous retenons la distinction entre disciplinarisation primaire et secondaire, ainsi que la notion de

professionnalisation secondaire. Nous utiliserons ces éléments pour analyser, notamment, ce qu'il en est de la relation entre profession et discipline en communication dans le cas étudié.

Méthodologie

La présente recherche est une analyse historique sous forme d'étude de cas (Creswell et Poth, 2018) qui se situe dans le cadre plus large d'une problématisation de thèse en enseignement supérieur.

La consultation des documents a eu lieu de janvier à mi-mars 2020. En collaboration avec les archives de l'UdeM, nous avons parcouru les archives du Département de psychologie (où se trouvait la Section communication jusqu'à ce qu'elle devienne un département autonome) qui portaient la mention « communication » de 1968 (un an avant la création de la section) à 1980 (lorsqu'est créé le Département de communication), puis les documents concernant le Département de communication dans les documents institutionnels jusqu'à la fin des années 1980, ce qui représentait un total de 13 boîtes d'archives et 15 documents microfiches. Nous avons également documenté l'ensemble des guides étudiants du département (34 guides).

À travers ceux-ci, nous avons analysé toutes références au projet de création de la Section communication. Nous avons retenu tous les comptes-rendus de rencontres et de réunions, ainsi que tout ce qui impliquait des acteurs clés dans la correspondance entre les différentes structures. Nous avons exclu les documents qui ne permettaient pas de répondre directement à nos questions de recherche. Les archives retenues sont au nombre de huit.

Titre abrégé de l'archive	Longueur	Description du contenu	Référence complète
<i>Adoption du rapport du Comité de Développement Académique (CDA)</i>	3 p.	<i>Extrait du procès-verbal de la 17^e réunion d'assemblée universitaire (13 janvier 1969)</i>	<i>Adoption du rapport du CDA. Rattachement à l'Inst. de psychologie probable (AU-72.1.1). (1969). [Document d'archives sur microfiche]. Fonds du Département de communication. Archives de l'Université de Montréal, Canada.</i>
<i>Coordination et développement des enseignements en communication appliquée</i>	½ p.	<i>Extrait de procès-verbal d'assemblée universitaire</i>	<i>Coordination et développement des enseignements en communication appliquée, notamment en audio-visuel – Suite à donner à la recommandation de l'assemblée universitaire (CE-785-8). (1982). [Document d'archives sur microfiche]. Archives de l'Université de Montréal, Canada.</i>
<i>Établissement d'un nouveau programme à l'Institut de psychologie</i>	50 p.	<i>Trois versions successives du programme (non datées) accompagnées de lettres du Vice-</i>	<i>Établissement d'un nouveau programme à l'Institut de psychologie (contenant 000421AH). (1971). Dépôt 2.01 – 175070306 – Fonds E0023. Archives de</i>

		<i>rectorat à la recherche et du comité de coordination</i>	l'Université de Montréal, Canada.
<i>Guide des études en communication, premier cycle (1998)</i>	<i>50 p.</i>	<i>Guide étudiant</i>	<i>Guide des études en communication, premier cycle. (1998). Archives du Département de communication de l'Université de Montréal.</i>
<i>Programme d'études supérieures en sciences de la communication (2^e cycle)</i>	<i>18 p.</i>	<i>Guide étudiant</i>	<i>Programme d'études supérieures en sciences de la communication (2^e cycle) (guide étudiant). (1981). Archives du Département de communication de l'Université de Montréal.</i>
<i>Rapport du comité d'étude sur le projet de fusion de l'Institut de psychologie et de la Faculté des sciences de l'éducation</i>	<i>26 p.</i>	<i>Rapport</i>	<i>Rapport du comité d'étude sur le projet de fusion de l'Institut de psychologie et de la Faculté des sciences de l'éducation – Projet d'organigramme (contenant 000389AH). (1969). Dépôt IRON – 658565288 – Fonds E0023. Archives de l'Université de Montréal, Canada.</i>

<i>Rapport du CDA</i>	10 p.	<i>Lettre du directeur David Bélanger (7 février 1969) suivie du rapport du CDA, suivi d'une version précédente du rapport datée de juin 1968)</i>	<i>Rapport du Comité du développement académique sur le programme en communication (contenant 000418AH). (1969). Dépôt 2.01 – 175060702 – Fonds E0023. Archives de l'Université de Montréal, Canada.</i>
<i>Rapport au comité des études (CDE)</i>	7 p.	<i>Extrait de procès-verbal du comité des études daté du 17 juin 1968</i>	<i>Programme en communication. Rapport d'un comité ad hoc du recteur (CE-2689). (1968). [Document d'archives sur microfiche]. Archives de l'Université de Montréal, Canada.</i>

Ces documents ont été compilés et analysés à l'aide du logiciel NVivo QSR 12, et leur analyse a été faite selon une approche itérative (Srivastava et Hopwood, 2009). Une première lecture ancrée dans les documents nous a permis de relever les principaux thèmes qui s'en dégagent. Ceux-ci ont ensuite été confrontés aux enjeux principaux mentionnés dans la section Contextualisation, à nos questions de recherche et au cadre conceptuel. Finalement ces perspectives ont été croisées.

Résultats

Analyse des documents

Afin de situer notre analyse, nous avons tout d'abord établi la chronologie et les éléments principaux de contexte dans les guides étudiants et les documents. La première itération d'analyse des documents dans une lecture ancrée a permis de donner à voir le processus d'inscription institutionnel du projet d'enseignement des communications et nous permet de comprendre comment ces contraintes ont agi sur le processus de disciplinarisation. Cette première lecture a fait émerger le fait que des approches très distinctes ont été proposées successivement, mais considérées comme un seul et même projet (création d'un enseignement des communications).

La deuxième itération de l'analyse, ayant pour but de confronter les documents aux questions de recherche et au cadre conceptuel, a fait ressortir le fait qu'un changement de modèle de disciplinarisation s'était opéré entre les deux formes principales du projet. La troisième itération de l'analyse a permis de mettre ces éléments à contribution dans une réflexion sur la question plus large du statut disciplinaire de la communication à travers son inscription institutionnelle.

Chronologie de la création du département et contexte institutionnel

En janvier 1969, l'UdeM accepte le principe d'établir un programme en communication (*Guide étudiant*, 1981). En 1970, la section « communication » est créée au sein du Département de psychologie. Le Révérend Père (R.P.) Noël Mailloux¹,

¹ N.B : les prénoms des acteurs sont mentionnés lorsque connus.

directeur du Département de psychologie, et le doyen David Bélanger recrutent à sa tête James Taylor (Chaput et Basque, 2010). La maîtrise est offerte dès 1974. En 1980, la section devient un département à part entière au sein de la Faculté des arts et des sciences. S'ensuit la création, en 1987, du programme de doctorat conjoint avec l'Université Concordia et l'Université du Québec à Montréal; en 1988, de la majeure en sciences de la communication; en 1997, du baccalauréat bidisciplinaire en communication et science politique; enfin, en 1998, du baccalauréat spécialisé en sciences de la communication (*Guide étudiant*, 1998).

L'UdeM opère à cette époque des restructurations importantes de ses structures institutionnelles. En 1968, il n'y a pas de département de psychologie, mais l'Institut de psychologie, partie de la Faculté de philosophie, comme en attestent tous les entêtes de documents des archives de psychologie avant 1972. En 1969, le rapport d'un comité d'étude fait apparaître un projet de fusion de l'Institut de psychologie et de la Faculté des sciences de l'éducation, en même temps qu'un projet de scinder en deux l'Institut de psychologie. De nombreux départements sont créés à cette période, et c'est au R.P. Mailloux que Taylor attribue la fondation du Département de psychologie, mais aussi de ceux de psychoéducation, de criminologie et de communication (Chaput et Basque, 2010, p. 78). La communication émerge donc à l'UdeM dans une période de grands changements.

Première lecture : syncrétisme du processus institutionnel

Le *Trésor de la langue française informatisé* - TLFi (ATILF *et al.*, s. d.) définit le syncrétisme comme la « [c]ombinaison plus ou moins harmonieuse d'éléments hétérogènes issus de différentes doctrines philosophiques ou visions du monde ». Le

terme « syncrétisme » permet de désigner la fusion dans un même ensemble d'éléments hétérogènes qui ne sont pas nécessairement compatibles entre eux. Ce terme nous a semblé adéquat, par analogie, pour décrire le processus institutionnel observé dans les différents documents ayant mené à la création de la Section communication, à travers tout d'abord un effacement des acteurs – entendus ici au sens de sujets humains agissants (Paillé, 2009) –, des débats et des contextes dans les rapports, et d'autre part à travers la temporalité du projet. Ce terme « projet » se retrouve tout au long des documents analysés : il désigne l'ensemble du processus de création d'une unité consacrée à l'enseignement de la communication à l'UdeM.

Disparition des acteurs, des débats et du contexte dans les rapports

À la lecture des documents, le premier élément frappant est l'effacement des acteurs singuliers au profit de fonctions institutionnelles ou collectives au sein de l'organisation universitaire (souvent des comités). Il est difficile de retracer ces comités et les acteurs qui les composent, en particulier dans une documentation lacunaire. Au contraire, les souvenirs des acteurs semblent attacher les événements à des acteurs individuels. Ainsi pour Taylor :

L'origine de ce département, c'était au début un projet conçu surtout par Jean Cloutier, directeur du service audiovisuel à l'Université de Montréal. Il était le frère du ministre de l'Éducation du Québec. Mais les deux frères ne s'aimaient pas, heureusement pour moi. (Chaput et Basque, 2010, p. 78)

Si le premier projet est intégralement attribué par Taylor à Jean Cloutier, cela n'apparaît pas dans le rapport du comité des études (1968), où il est cité comme secrétaire. Tout au long du processus qui mène à la création de la section, nous suivons essentiellement non pas les actions d'acteurs, mais l'unité d'un « projet », terme que l'on retrouve dans

la plupart des documents. Et c'est à travers les différents rapports que le projet est négocié, puisque ce sont ces rapports et les programmes qui inscrivent les différentes dimensions de ce projet dans la réalité institutionnelle. Ces rapports et les programmes constituent à la fois un discours performatif (Austin, 1975), puisqu'ils font exister le projet, et un lieu de négociation autour des rapports, même si la forme finale du rapport efface l'importance de ces débats. Un exemple de la manière dont ce projet est négocié se trouve dans le procès-verbal de la 17^e réunion de l'assemblée universitaire à propos du rapport du comité de développement académique sur le programme en communication (*Adoption du rapport du CDA*, 1969), qui fait apparaître les discussions, hésitations et opinions divergentes, et montre le processus d'inscription de ces divergences individuelles dans le projet. Car, alors que les débats concernent des éléments fondamentaux du projet, les acteurs les expriment comme des demandes de modifications de style. La tension sur la nature du projet ne fera l'objet d'aucune inscription dans le document final. C'est pourtant un virage total qui est effectué entre un premier projet qui devait être celui d'une école de communication, le premier rapport qui propose un enseignement destiné à former des professionnels et le projet de département, le tout sur fond de débat implicite sur les missions de l'Université autant que sur son fonctionnement institutionnel.

Enfin, les discussions de ce même procès-verbal (*Adoption du rapport du CDA*, 1969) montrent un certain effacement du contexte de création de la section dans le rapport. Par exemple, on découvre au hasard d'une question que des contenus de cours existent déjà à ce stade du projet, ce que certains commentateurs du projet ignorent eux-mêmes.

Entre contraintes et intentions, la temporalité du projet

Dans le premier rapport du comité du recteur, en 1968, il est recommandé que l'enseignement débute dès septembre 1969 (à la fois pour tenir compte des demandes des associations professionnelles et parce que l'Université Laval souhaite mettre en place dès cette même année un baccalauréat en information). Les membres de l'assemblée réalisent ultérieurement qu'il ne sera pas possible de débiter en septembre (*Rapport du CDA, 1969*). La temporalité administrative rattrape ici la temporalité exécutive.

De plus, les rapports de 1969 introduisent un aspect temporaire et expérimental au projet : le développement doit se faire « au niveau gradué d'abord », et prévoit, à l'issue du travail de recherche d'équipes interdisciplinaires, « que progressera le programme en communication et qu'éventuellement un programme complet et valable au niveau du premier cycle pourra être développé » (*Adoption du rapport du CDA, 1969, p. 158*). Le procès-verbal précise, après avoir proposé de rattacher la communication au Département de psychologie, que « cette solution est temporaire et il est probable que, très rapidement, cette section devra devenir un département, mais les membres du comité préfèrent, au point de départ, établir une structure qui ne soit pas trop lourde à porter, mais qui pourra quand même assurer le développement maximal de nos ressources dans ce domaine » (*Adoption du rapport du CDA, 1969, p. 159*). Ces précisions seront remplacées par une simple référence à de « faibles ressources humaines » dans le rapport du 7 février 1969 (*Rapport du CDA, 1969, p. 3*).

La temporalité dans le développement du projet pose aussi la question suivante : comment amorcer un projet qui fonctionne comme un réseau ? Par exemple, après la présentation du schéma d'enseignement par le comité du recteur en juin 1968, un des membres de l'assemblée note qu'il est « difficile de créer une structure pour un enseignement qu'on ne connaît pas », et il se demande comment « le CDA fera pour adapter un contenant au contenu avant même de connaître ce dernier » (*Rapport au CDE*, 1968, p. 41). Le vice-recteur lui répond qu'il « est aussi difficile de faire un programme sans référence aux structures ». Mais surtout, il poursuit en précisant « qu'empiriquement, il est apparu préférable de commencer par un cadre de référence qui permettra de nommer des personnes responsables de l'entreprise et de la préparation d'un projet de programme » (*Rapport au CDE*, 1968, p. 42), réaffirmant l'importance des acteurs dans le processus réel.

Ainsi l'évolution du projet de département de communication tend à effacer ses éléments contextuels et les différentes visions du projet par l'effacement des acteurs individuels et la démultiplication des instances impliquées. Les rapports prennent en charge la temporalité du projet et le dirigent en instituant ses orientations à venir. À mesure de son avancée, ce projet devient le creuset de visions très diverses, parfois contradictoires, que ses formes d'inscription tendent à faire disparaître.

Deuxième lecture : comparaison des deux programmes

Du projet d'origine à celui mis en place par Taylor, le projet d'enseignement de la communication évolue beaucoup, mais son évolution la plus forte concerne la discipline présentée. Il serait superflu de détailler chaque variation du programme qui a existé. Toutefois, le tout premier projet présenté (*Rapport au CDE*, 1968) pose les

bases d'une représentation de la communication très éloignée de celle du programme présenté en 1971 (*Établissement d'un nouveau programme à l'Institut de psychologie*, 1971). Ces deux documents présentent chacun une description de la communication, un programme d'enseignement et des objectifs très divergents les uns des autres. Cette section est issue de la seconde itération de notre analyse, soit une confrontation des données et du cadre d'analyse. Notons que trois versions successives de ce programme sont présentes dans les documents retenus. Nous analyserons la première version puis la comparerons aux suivantes lorsque des changements majeurs et pertinents pour notre analyse auront été constatés.

Le projet de 1968 : schéma de l'enseignement et disciplinarisation secondaire

Dans le rapport du comité du recteur de 1968, ayant pour secrétaire Cloutier, auquel Taylor attribue l'initiative du projet, la définition de la communication est très succincte : « l'ensemble du phénomène permettant aux hommes et à tout organisme d'échanger entre eux des messages de diverses natures » (*Rapport au CDE*, 1968, p. 38). Le projet lui-même est très court puisqu'il tient en trois pages et demie, le schéma de l'enseignement inclus. Aucun auteur n'est mobilisé. Le vocabulaire choisi offre des avenues de lecture diverses, mais le document ne précise pas s'il s'agit d'une définition délibérément ouverte. Toutefois, Cloutier publiait depuis 1970 sur ce qu'il a nommé « l'audio-scripto-visuel » (Cloutier, 1970). Il est donc raisonnable de penser que cette définition est un choix délibéré. Par ailleurs, la proposition part du principe que l'enseignement de la communication est « interdisciplinaire et complémentaire, non seulement parce qu'il fait appel à plusieurs disciplines de par sa nature même, mais également parce qu'il complète la formation acquise par les étudiants dans des

disciplines différentes »² (*Rapport au CDE*, 1968, p. 38). Dans cette proposition, la communication n'est pas proposée comme une discipline autonome, mais comme complément d'une formation. L'objectif de cette ébauche de programme est explicitement de répondre aux besoins exprimés « par les diverses associations professionnelles » (p. 38) : « cette formule est adaptée aux besoins du marché conditionné par les nombreuses professions nécessitant un personnel dont la formation générale en communication peut et doit être commune » (*Rapport au CDE*, 1968, p. 38). Ce schéma prévoit un certificat en communication équivalant à 30 crédits, qui correspond à un enseignement général de la communication.

À la suite de celui-ci (au cœur du schéma dans sa représentation graphique), l'étudiant peut poursuivre vers la recherche par la présentation d'une « thèse faisant état d'une recherche personnelle » (*Rapport au CDE*, 1968, p. 40) pour obtenir une maîtrise, ou bien vers un certificat d'études pratiques offert en journalisme, en relations publiques, en publicité ou en radio-télévision, sous forme de « sessions intensives organisées en collaboration avec des représentants des professions en cause ». Notons également que les cours sont envisagés de jour ou de soir, et que les étudiants adultes de la Faculté d'éducation permanente sont pris en compte dans le schéma au même titre que ceux étudiant au « 1^{er} grade » dans d'autres spécialités.

Nous retrouvons ici une approche correspondant à une disciplinarisation secondaire et répondant au critère de stabilisation disciplinaire, décrit par Stichweh, d'unicité d'une

² Les termes soulignés ici le sont dans le document original.

vision du monde à travers les bases d'un enseignement commun et professionnalisant. Notons également qu'il s'agit du seul document où la composition complète du comité est incluse, laquelle nous offre des pistes quant aux disciplines qui sont censées constituer cet enseignement de la communication. S'y trouvent deux représentants du Service d'éducation permanente, le doyen de la Faculté des sciences de l'éducation, des professeurs, un de psychologie, un des Hautes études commerciales, un de sociologie et un d'informatique, et Cloutier, du Centre audiovisuel. Si cette formule institue une interdiscipline, la mise en garde de Stichweh (1992) ne semble pas ici s'appliquer, car cette interdisciplinarité n'a pas pour fonction l'innovation.

Le programme de 1971 : disciplinarisation primaire et professionnalisation secondaire hésitante

Si le programme de 1968 est explicitement justifié par les demandes des professionnels, le programme développé par Taylor semble répondre également à une demande, puisque dans les documents constituant ce programme dans les archives se trouvait une lettre du Vice-rectorat à la recherche transmettant à Bélanger les demandes du Ministère, qui attend du développement des recherches universitaires en communications «des éléments de nature prospective, qui pourraient indiquer les grandes lignes du développement des communications au Québec et suggérer des orientations possibles des politiques du gouvernement » (lettre d'une page insérée entre la deuxième et la troisième version du nouveau programme). Cette demande n'est toutefois pas explicitée dans le programme.

Le document établissant un nouveau programme à l'Institut de psychologie est beaucoup plus long, puisqu'il s'étend sur 22 pages : à un stade bien plus avancé du

projet, il est soumis à des contraintes de format (une lettre indique que les nouveaux programmes doivent correspondre à un certain formulaire de présentation). Les motifs pédagogiques ne mentionnent plus du tout l'aspect professionnel : il est fait état du manque de centres de recherche et de formation à la maîtrise, et de l'absence de formation au doctorat. Le terme « niveau gradué » revient fréquemment comme justification au projet d'enseignement. Le projet prévoit une mineure en communication, qui est présentée comme un prérequis pour être admis à la Section communication et non comme un objet d'intérêt en soi. Les objectifs du programme sont : « 1) contribuer à l'acquisition de données scientifiques dans le domaine de la communication et 2) contribuer à la formation de spécialistes qui pourront, à leur tour, assumer des charges d'enseignement, diriger des travaux de recherche. » (*Établissement d'un nouveau programme à l'Institut de psychologie*, 1971, p. 4). L'organisation prévoit un programme axé selon trois composantes fondamentales : l'étude empirique de la communication, la théorie de la communication et l'application pratique des connaissances théoriques, ce programme prévoyant « une formation qui leur [les étudiants] permettra de mettre leurs qualifications au service de différents organismes publics et privés » (*Établissement d'un nouveau programme à l'Institut de psychologie*, 1971, p. 4), ce qui pourrait apparaître comme l'esquisse d'une forme de professionnalisation secondaire, mais celle-ci apparaît peu dans le reste du document. Cet axe ne correspond déjà plus pleinement à un objectif du programme, mais seulement à une dimension du second objectif. Suit une très longue description historique de l'émergence de la communication, attribuée à quatre fondateurs – Lewin, Hovland, Lazarsfeld et Laswell –, qui décrit exclusivement l'émergence de la communication aux États-Unis, présentée comme une recherche quantitative,

s'intéressant à « tous les moyens permettant l'échange et le partage d'information » (*Établissement d'un nouveau programme à l'Institut de psychologie*, 1971, p. 6). S'ensuit une longue liste de cours, puisque pas moins de 30 sont présentés sous le sigle COM pour la maîtrise et le projet de doctorat, dont la plupart se réfèrent à des branches de la communication différentes de celle présentée dans l'historique (par exemple le cours « communication et empires », qui présente Innis et McLuhan, alors que la tradition canadienne est ignorée dans l'historique). Par ailleurs, il ne s'y trouve aucun stage, et un seul cours est présenté comme « *practicum* dans l'utilisation d'un *medium* », dont l'objectif premier reste la présentation de notions théoriques. Notons que la mineure ne compte qu'un seul cours siglé COM : un proséminaire en communication. Ses autres cours sont siglés CAV (possiblement pour Centre audiovisuel) ou de nombreuses autres disciplines.

Ici, la communication n'est plus du tout vue comme une profession, mais comme un axe de questionnement, puisque les chercheurs de la tradition américaine à laquelle se rattache explicitement ce programme « s'intéressent, en fait, au comportement des individus : ils essaient de découvrir les mobiles de leurs actes et de voir comment la communication peut leur permettre de partager une vie qui soit plus heureuse et productive » (*Établissement d'un nouveau programme à l'Institut de psychologie*, 1971, p. 6). Elle correspond en cela à ce qui caractérise une disciplinarisation primaire chez Stichweh (1992). Pourtant des dissensions apparaissent déjà, puisque les orientations des cours de ce programme ne sont pas harmonisées avec celui-ci. L'impression de confusion qui en ressort est confirmée par Taylor :

Je dois dire que les premières années ont été très confuses. Il y avait tellement d'objectifs contradictoires. Les rencontres des professeurs pendant les huit ou neuf premières années étaient pénibles. Tout le monde venait d'horizons tellement différents et il n'y avait d'unanimité sur rien. Il y avait autant d'écoles de Montréal que de professeurs. (Chaput et Basque, 2010, p. 80)

Il semble que c'est avant tout ici par la réunion d'une communauté de chercheurs et par l'apparition d'une « adresse » (au sens proposé par Stichweh, 1992, détaillé plus haut) que se fait la caractérisation de la discipline. Mais les facteurs de stabilisation semblent manquer, puisque le tronc commun éducatif est presque absent pour renforcer des visions du monde partagées, avec des esquisses de professionnalisation secondaires peu marquées. Au regard du cadre proposé par Stichweh, les forces qui décentralisent la discipline (tendance à la différenciation interne et institutionnalisation de l'interdisciplinarité dans le cadre de la recherche) ne semblent pas compensées par la présence de forces stabilisatrices.

Poursuite des tensions entre communication appliquée et sciences de la communication

À la suite du programme de 1971, des versions successives du programme font apparaître et disparaître la possibilité de faire un stage (qui est finalement proposé sous la forme d'un cours de trois crédits nommé *Stage, recherches, projets de recherche individuels*). À compter de la troisième version du programme, le terme « sciences de » vient s'ajouter à « communication ». Enfin, un document plus tardif encore laisse apparaître la poursuite de l'opposition entre communication appliquée et sciences de la communication, puisque le Département de communication a refusé, durant les quelques années qui ont suivi sa départementalisation, de prendre en charge la communication appliquée (notamment en audiovisuel), générant des initiatives

institutionnelles pour pallier ce manque (*Coordination et développement des enseignements en communication appliquée*, 1982).

Discussion

L'analyse des programmes développés par Taylor fait émerger un discours de cohérence que ne reflètent pas les cours proposés. Ce discours est ancré dans un historique étasunien qui se réfère aux quatre pères fondateurs popularisés par Schramm (1959), cité dans le programme lui-même. Ce narratif unificateur a notamment été analysé et démenti par Pooley (Pooley, 2008), qui concluait son analyse en soutenant que l'oubli et la mémoire sélective ont joué un rôle important dans la construction de la communication : « La recherche en communication en tant que champ a cruellement besoin de la cohésion d'une tradition, fût-elle inventée [traduction libre] » (p. 59). Nous voyons donc dans le document analysé une dissociation entre des discours sur la discipline et les programmes, mais également le fait que Taylor, de par sa formation en communication aux États-Unis, a pu importer des discours et des enjeux qui se sont intégrés à la création de la Section communication de l'UdeM.

L'analyse des programmes par les concepts de Stichweh (1992) nous a permis de mettre en évidence une opposition constitutive qui s'est faite entre une vision professionnelle correspondant à une disciplinarisation secondaire dans le premier projet, et une vision centrée sur la recherche résultant d'une disciplinarisation primaire dans le second projet. Cette opposition se retrouve dans le vocabulaire mobilisé, puisque « sciences de » semble être utilisé pour soutenir la distinction entre cet enseignement de la communication comme pure science sociale et la communication

appliquée. Dans le cas de l'UdeM, nous pouvons constater que l'opposition entre orientation professionnelle et orientation vers la recherche traverse à la fois l'institutionnalisation sociale et cognitive, puisqu'elle mobilise à la fois les perspectives disciplinaires, mais aussi les choix des administrateurs de l'université (par exemple, dans un cas, il s'agit de répondre aux demandes des professionnels, dans l'autre à une demande politique).

Cinquante ans après le programme de 1971, la communication a clairement pris sa place à l'UdeM, donnant notamment naissance à l'école de Montréal (Bencherki, 2014). Le manque de forces stabilisatrices des disciplines, selon Stichweh (1992), et de cohésion à la naissance du département n'a donc pas empêché la départementalisation et le développement de la communication à l'UdeM. On peut y voir une confirmation que la communication telle que définie par ce programme ne s'inscrit pas pleinement dans la définition d'une discipline moderne. Il semble en tout cas ici que l'institutionnalisation sociale a précédé l'institutionnalisation cognitive.

Conclusion

Si la présente recherche n'a pas de portée inductive et ne peut pas être généralisée, elle nous offre une observation locale qui peut s'intégrer dans une réflexion plus large sur l'enseignement de la communication. Nous en retenons des interactions complexes entre institutionnalisation cognitive et sociale, et l'importance de considérer ces deux dimensions réciproquement à travers des cas concrets, notamment pour appréhender la fonction d'enseignement. De ce point de vue, nous soutenons la pertinence d'une réflexion sur l'institutionnalisation de la communication qui inclurait une analyse des

programmes dans les départements qui y sont consacrés et une réflexion sur l'enseignement qui y est offert.

Nous en retenons également l'opposition entre la communication appliquée et la communication comme science sociale à vocation de recherche qui a pris corps à la création du Département de communication de l'UdeM. À travers cette opposition, nous voyons se dessiner des visions différentes de l'université, de ses fonctions et de la formation qu'elle a la vocation d'offrir. Il serait donc possible, et pertinent pensons-nous, de lire également cette opposition à travers la distinction entre champ scientifique et champ universitaire (Gingras et Gemme, 2006), le premier étant considéré « comme lieu structuré de production, de validation et de circulation des savoirs » (p. 51), le second étant avant tout lié à la fonction d'enseignement. De ce point de vue, une analyse des effets de l'institutionnalisation de la recherche en communication à l'université (notamment à travers les travaux de Gingras, par exemple Gingras, 1991) nous semble une avenue pertinente pour poursuivre cette réflexion.

Il serait, de ce point de vue, intéressant d'étudier des cas contemporains de programmes de communication pour comprendre où en est cet écart entre discours sur la discipline et contenus offerts à la formation, et ce que ces éléments nous disent des situations d'institutionnalisation cognitive et sociale de la communication.

Références

- ATILF, CNRS, et Université de Lorraine. (s. d.). Synchrétisme. Dans *Trésor de la langue française informatisé*. <http://www.atilf.fr/tlfi>
- Austin, J. (1975). *How to do Things with Words* (2e éd.). Harvard University Press.
- Babe, R. E. (2000). *Canadian Communication Thought: Ten Foundational Writers*. University of Toronto Press.
- Bencherki, N. (2014). L'ethnométhodologie et l'École de Montréal. *Méthodes de recherche sur l'information et la communication. Regards croisés*, 26.
- Chaput, M., et Basque, J. (2010). L'émergence d'une théorie de la communication organisante. Entretien avec James R. Taylor. *Commposite, la revue électronique des jeunes chercheurs et chercheuses en communication*, 13(1), 65-85.
- Cloutier, J. (1970). L'audio-scripto-visuel. *Communication et langages*, 7(1), 78-86.
- Craig, R. T. (1993). Why Are There So Many Communication Theories? *Journal of Communication*, 43(3), 26-33.
- Craig, R. T. (1999). Communication Theory as a Field. *Communication Theory*, 9(2), 119-161.
- Craig, R. T. (2018). For a Practical Discipline. *Journal of Communication*, 68(2), 289-297.
- Creswell, J. W., et Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (pp. 181-223) Thousand Oaks. CA: SAGE Publications.
- De la Garde, R., et Yelle, F. (2002). Coming of Age: Communication Studies in Quebec. *Mediascapes: New Patterns in Canadian Communication*, 65-86.

- Deetz, S. A. (1994). Future of the Discipline: The Challenges, the Research, and the Social Contribution. *Annals of the International Communication Association*, 17(1), 565-600.
- Gingras, Y. (1991). L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 41-54.
- Gingras, Y. (2001). Formation fondamentale et multidisciplinarité à l'université : rhétorique et réalité. Dans *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 343-354). Logiques.
- Gingras, Y., et Gemme, B. (2006). L'emprise du champ scientifique sur le champ universitaire et ses effets. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 164(4), 51-60.
- Hofstetter, R., et Schneuwly, B. (2001). Introduction. Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. Dans *Le pari des sciences de l'éducation* (p. 7-25). de Boeck.
- Kane, O. (2010). Institution et légitimation d'une quasi-discipline : le triple destin (sciences, études et champ) de la communication. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 3-4, 87-102.
- Lacroix, J.-G. (1988). Les études sur les médias au Québec. État de la question. *Communication. Information Médias Théories*, 9(2), 58-83.
- Löblich, M., et Scheu, A. M. (2011). Writing the History of Communication Studies: A Sociology of Science Approach. *Communication Theory*, 21(1), 1-22.
- Mattelart, A. (1995). *Histoire des théories de la communication*. La Découverte.
- Paillé, P. (2009). Acteur. Dans *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 23-25).
- Parcell, L. M. (2008). Communication and Media Studies, History since 1968. Dans *The International Encyclopedia of Communication*.

- Pooley, J. (2008). The New History of Mass Communication Research. Dans *The History of Media and Communication Research: Contested Memories*. Peter Lang.
- Schramm, W. (1983). The Unique Perspective of Communication: A Retrospective View. *Journal of Communication*, 33(3), 6-17.
- Schramm, W., Riesman, D., et Bauer, R. A. (1959). The State of Communication Research: Comment. *The Public Opinion Quarterly*, 23(1), 6-17.
- Shepherd, G. J. (1993). Building a Discipline of Communication. *Journal of Communication*, 43(3), 83-91.
- Sholle, D. (1995). Resisting Disciplines: Repositioning Media Studies in the University. *Communication Theory*, 5(2), 130-143.
- Slack, J. D., et Allor, M. (1983). The Political and Epistemological Constituents of Critical Communication Research. *Journal of Communication*, 33(3), 208-218.
- Srivastava, P., et Hopwood, N. (2009). A Practical Iterative Framework for Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 76-84.
- Stichweh, R. (1992). The Sociology of Scientific Disciplines: On the Genesis and Stability of the Disciplinary Structure of Modern Science. *Science in Context*, 5(1), 3-15.
- Tate, E. D., Osler, A., Fouts, G., et Siegel, A. (2000). The Beginnings of Communication Studies in Canada: Remembering and Narrating the Past. *Canadian Journal of Communication*, 25(1).
- Waisbord, S. R. (2019). *Communication: A Post-Discipline*. Polity.
- Wolton, D. (2013). Conclusion. Pour un manifeste de l'indiscipline. *Hermès, La Revue*, 67(3), 210-222.

Yelle, F. (2015). 1983 à 1989 : Sept ans de réflexion sur l'état et l'histoire de la recherche en communication au Québec. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 15, 25-45.

Yelle, F. (2017). L'histoire des études en communication au Québec et le dogme de la rupture, ou l'héritage peu célébré des intellectuels canadiens-français des années 1940 et 1950. *Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura*, 19(1), 115-135.