

Les contestations étudiantes à l'université : quelques éléments d'analyse

Student Protest Movements in the University: Some Elements for Analysis

Robert SÉVIGNY

Volume 12, numéro 2, octobre 1980

Réflexions sur la sociologie

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/001693ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/001693ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (imprimé)

1492-1375 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

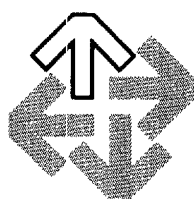
SÉVIGNY, R. (1980). Les contestations étudiantes à l'université : quelques éléments d'analyse. *Sociologie et sociétés*, 12(2), 143–168.

<https://doi.org/10.7202/001693ar>

Résumé de l'article

Sous le mode de l'essai, ce texte formule un cadre psychosociologique d'analyse qui permettrait éventuellement des études monographiques du phénomène de contestation étudiante en milieu universitaire. Prenant comme point de référence une contestation ayant eu lieu au Département de sociologie de l'Université de Montréal, l'auteur organise ses réflexions autour de certaines dimensions comme celles du pouvoir et de l'appartenance et autour de certains thèmes comme les enjeux sociaux, culturels ou économiques de la société, les processus organisationnels d'un mouvement de contestation, le jeu des principaux groupes d'acteurs en cause, la diversité des critères d'évaluation ou d'analyse de ce genre de mouvements sociaux. Une attention particulière est portée à l'interaction entre ces divers thèmes et ces diverses dimensions.

Les contestations étudiantes à l'université : quelques éléments d'analyse



ROBERT SÉVIGNY

Le Département de sociologie de l'Université de Montréal a connu, le printemps dernier, une période de conflit durant laquelle professeurs (et administrateurs) ont été contestés par un groupe d'étudiants. L'objectif de ce texte n'est pas de faire l'histoire de cette contestation mais n'en est pas pour autant plus simple. En pensant à ceux qui ont vécu cette période de très près et à ceux aussi qui l'ont observée de plus loin, il me semble en effet important de trouver les multiples significations des conflits étudiants comme ceux qu'a connus le Département de sociologie. Ces conflits — comme bien d'autres encore plus importants — ne sont pas des événements vides de sens : on n'arrête pas le fonctionnement d'un Département pendant deux mois sans que des enjeux importants — aussi bien concrets que symboliques — ne soient « au fond des choses ».

Qu'il s'agisse de la structure des programmes ou de leurs contenus, qu'il s'agisse des relations « pédagogiques », qu'il s'agisse de la portée politique ou sociale du travail sociologique, qu'il s'agisse même du mode de relations interpersonnelles entre professeurs, entre étudiants ou entre professeurs-étudiants, ce sont là des dimensions de la vie universitaire que les départements abordent de toutes sortes de façons depuis au moins vingt ans. Ceux qui sont là depuis assez longtemps (et là je pense en particulier aux professeurs) ont tous dans leurs dossiers ou leurs souvenirs des documents qui se rapportent à l'une ou l'autre de ces dimensions. Ceci ne s'applique pas seulement aux divers moments

où la relation conflictuelle était le mode privilégié : il y a eu bien d'autres moments où le climat était autant à la coopération qu'à l'opposition, au rapprochement qu'à la distanciation. Bien des changements importants ont été vécus à travers des moments de tension (concernant les programmes, la pédagogie, la portée politique de l'enseignement de la sociologie, etc.). C'est entre autre chose, à travers ces mouvements, cette dynamique, que la vie de département prend un sens.

Quand on s'aperçoit tout d'un coup qu'il y a « de l'orage dans l'air », que le « ton monte plus facilement » dans les salles de cours, qu'il y a de plus en plus de monde dans les locaux étudiants, etc., il n'y a personne chez les professeurs, tout au moins, qui soit vraiment pris par surprise et, surtout, il n'y a personne qui soit prêt à affirmer que « cela n'a pas de sens ». Ce qui ne signifie pas que chacun/chacune soit d'accord sur le sens à y donner ; mais ce sont justement les convergences et les divergences qui donnent à ces moments leur intensité et leur intérêt. Cette mémoire collective correspond surtout à l'expérience des professeurs du Département. Les étudiants, eux, y ont plus difficilement accès et ceci est certainement un indice important de leur situation. De même les collègues professeurs de bien d'autres Départements et les membres de l'administration qui, par définition, voient les choses d'autres points de vue ont difficilement accès aux divers sens qu'une contestation prend aux yeux des acteurs immédiats (professeurs/étudiants de tel Département). L'organisation universitaire, la division du travail par fonction (administrateurs, professeurs, étudiants, etc.) et par secteur (faculté, Département, Institut...) rendent complexes les communications à cet égard comme à bien d'autres. Ce texte portera d'abord sur certains éléments du contexte social et politique qui donnent un sens à ce genre de contestation et à ses objectifs. Il portera ensuite sur le cadre plus immédiat de la contestation : les attitudes et les attentes personnelles liées au phénomène de contestation chez des étudiants de sociologie en particulier, la logique organisationnelle de toute contestation et le « jeu » des divers acteurs de l'institution universitaire (étudiants, professeurs, administrateurs).

C'est sur le mode de l'essai que ce texte essayera de traduire ou de décrire ce genre de phénomène. Toute *description*, de toute façon, n'est jamais aussi *descriptive* qu'elle ne paraît ou veut bien le paraître. Il est évident que cette description utilisera un certain nombre de notions analytiques. Mais elle n'est pas le résultat d'une analyse systématique qui serait l'aboutissement d'une recherche théorique. Elle est plutôt le résultat d'une réflexion à partir d'expériences vécues et d'observations non-systématiques se rapportant en particulier — mais non exclusivement — à la contestation étudiante qui a eu lieu au Département de sociologie. La portée de ce texte est donc limitée à la fois par l'aspect non systématique de sa démarche et par son intention monographique. Cet essai permettra tout de même de mettre en relief un ensemble d'éléments analytiques ayant, eux, une portée plus générale. Par ailleurs, il deviendra évident au lecteur que chacun de ces éléments ne recevra pas un traitement identique : certaines réflexions sur les objectifs étudiants, par exemple, ne sont pas nécessairement reprises pour tous les groupes en présence, le processus de prise de décision des administrateurs n'est pas commenté dans les termes utilisés pour les autres groupes, etc. Les observations présentées

ici sont évidemment fonction du statut et du rôle de celui qui les a faites et qui les a formulées.

Comme nous ferons souvent référence à cette contestation du printemps '80, le lecteur doit se souvenir des objets ou des objectifs explicites de cette contestation. En quelques mots, on peut les placer sous quatre thèmes : des demandes concernant la pédagogie (par exemple, la forme d'examens), concernant l'admission à la maîtrise (le refus de quota limitant l'admission), la langue française (dans les lectures obligatoires ou recommandées dans les cours) et la participation à la gestion du Département. Sans prétendre inclure l'ensemble des arguments présentés par les étudiants à la défense de leurs demandes, certains de ceux-ci seont plus directement l'objet de commentaires.

I — 1. LES GRANDS ENSEMBLES OU LE CONTEXTE SOCIO-POLITIQUE D'UNE CONTESTATION ÉTUDIANTE

Toute contestation dépasse le cadre immédiat d'un département ou d'une université ; par les objectifs plus ou moins explicites d'au moins une partie des acteurs en cause, par le statut même d'universitaires, par le contexte socio-politique et économique québécois (nord-américain, occidental, etc.) de l'institution universitaire ; un mouvement de contestation déborde le cadre des structures universitaires prises en elles-mêmes. S'il ne peut être question ici de refaire la sociologie du Québec ou des sociétés où le système universitaire a une place importante, il faut au moins faire allusion à ce contexte socio-politique et économique. Ayant pris le pôle micro-sociologique comme point d'aboutissement de cet exposé, je suis amené à considérer ici la structure sociale (politique, économique, etc.) comme le *contexte*. Mais il va sans dire que l'ordre pourrait être inversé : de toute façon le plus intéressant me semble de pouvoir par la suite analyser les diverses relations entre ces niveaux. La question à laquelle il faut tenter de répondre est alors celle-ci : quelles sont les principales sources de tensions ou de conflits qui sont associées à la fois à la dynamique de la structure sociale et, sur un plan plus restreint, à la dynamique de telle ou telle contestation étudiante ?

La situation démographique. On sait qu'au Québec, comme dans tout le monde occidental, la baisse des taux de natalité a considérablement modifié la structure démographique. Dans un avenir rapproché le groupe des *jeunes*, et donc le groupe d'étudiants, va diminuer. Cela met tout le système universitaire sur un pied d'alerte sinon de panique. Les fonds consacrés à l'éducation ne peuvent pas continuer à connaître le taux de croissance des trente dernières années : la «logique» du développement scientifique ou disciplinaire qui, elle, n'a rien à faire avec la «logique» démographique, s'en trouve compromise à bien des égards. Au plan organisationnel cela signifie, entre autres, que les universités tendent à ne pas prendre d'engagement à long terme à l'égard de l'accroissement du corps professoral : l'université doit souvent répondre à l'accroissement *temporaire* du nombre d'étudiants par des mesures *temporaires* ; les projets de développement doivent être étudiés avec minutie (d'où l'accroissement de la bureaucratie universitaire qui se consacre à ce genre de problèmes, etc.) et les fonds sont accordés avec parcimonie. Les écarts entre les départe-

ments par rapport à leur « clientèle » étudiante posent des problèmes organisationnels beaucoup plus difficiles à résoudre. L'université par ailleurs est amenée à ne plus penser à sa clientèle en termes de « jeunes » étudiants, mais aussi en terme d'étudiants « adultes », ce qui modifie la dynamique du monde étudiant, les possibilités de concertation des étudiants entre eux.

Les groupes d'âge. Tout sociologue dans toute enquête empirique, prend bien soin de mesurer l'impact différentiel des catégories d'âge. Mais la sociologie, en général, a peu mis l'accent sur le fait que le groupe d'âge constituait un cadre important d'appartenance et de pouvoir dans la société. Toute société, dont les modes de production et de consommation changent aussi rapidement, produit nécessairement l'appartenance à une *génération* et à une *cohorte* : les conflits de générations, on le sait, ne datent pas d'hier. Mais les changements dans la structure démographique ont accentué ce phénomène, car les *jeunes ne sont plus*, par exemple, le principal groupe privilégié des grands projets gouvernementaux. L'accent mis sur les projets liés à la santé, au bien-être, à la retraite ne signifie pas le rejet du secteur de l'éducation. Mais les groupes plus âgés — la clientèle la plus soucieuse de ces problèmes de santé et de bien-être — ont maintenant un statut différent d'il y a quelques années. Se posent donc de nouveaux choix sociaux (politiques et économiques) qui deviennent des sources potentielles de tension.

Quant à l'appartenance à une cohorte, dont l'unité de temps est encore plus courte que celle d'une génération, elle se trouve accentuée par toutes les modifications de la structure démographique autant que par les rythmes de changements dans les secteurs politiques, économiques, culturels, etc. L'exemple le plus évident, dans le monde universitaire, est probablement l'existence de cette nouvelle cohorte d'étudiants qui ont fait leurs études collégiales aux Cégeps. L'existence des cohortes n'est pas indifférente à la difficulté qu'ont les étudiants à se constituer une mémoire collective, même à très court terme.

L'identité sexuelle. Le statut d'homme ou de femme a lui aussi, comme l'âge, toujours été considéré comme « allant de soi » en sociologie. Les divers mouvements sociaux visant l'égalité entre les deux sexes — et plus récemment les mouvements visant à éliminer toute discrimination en fonction des orientations sexuelles — ont cependant jeté une lumière nouvelle sur l'importance de ce groupe d'appartenance et de pouvoir (ou de non-pouvoir). À travers le monde universitaire, tout au moins en Amérique du Nord, ces mouvements sociaux ont pris une importance particulière depuis les années chaudes de contestation des années 65-70. En fait, de toutes les sources potentielles ou effectives de tensions qui ont été l'objet d'actions visant à changer la structure sociale, l'inégalité entre hommes et femmes demeure probablement la plus présente dans la dynamique sociale actuelle. Sur les campus universitaires américains, par exemple, bien des débats de ces années 65-70 ont perdu de leur dynamisme et bien des chefs de file des mouvements politiques visant à modifier la structure démocratique, capitaliste, etc. sont plus ou moins absents de la scène publique. Pendant ce temps, les diverses tendances de mouvements féministes sont restées actives et un grand nombre de leurs chefs de file continuent à intervenir dans le milieu universitaire. Au Québec, les mouvements « féministes » ont pris un certain temps à démarrer, peut-être parce que l'énergie disponible a été souvent

consacrée à des mouvements politiques. Mais, en même temps, un des changements les plus visibles provoqués par les transformations du système québécois d'éducation demeure la proportion relativement plus forte de femmes présentes dans les Cégeps et les universités. Dans la région de Sherbrooke, par exemple, une étude a montré que l'arrivée des Cégeps avait peu modifié la proportion des finissants selon leur origine socio-économique, mais par contre, la proportion d'étudiantes y est beaucoup plus forte qu'avant. À l'Université de Montréal, au Département de sociologie comme dans bien d'autres, la proportion de femmes a connu une augmentation régulière. Et il ne s'agit pas seulement d'une donnée statistique — et statique. Dès 1969, par exemple, une enquête comparative mesurant, entre autres choses, des attitudes à l'égard de divers changements sociaux, avait montré que les différences *statistiques* entre un échantillon de sociologie et un échantillon des H.E.C. s'expliquaient en grande partie par la présence des étudiantes de sociologie. La même enquête avait d'ailleurs aussi révélé que sur un test classique d'anxiété, il y avait des différences importantes selon le sexe. La contestation étudiante de 1975, au Département de sociologie, au moins dans sa première phase, avait révélé qu'un nombre important d'étudiantes se trouvait dans le groupe qui « menait la bataille ». Et, au cours même du conflit, les relations dans ce groupe avaient été fortement influencées par ce problème du statut des étudiantes en milieu universitaire : c'était, au niveau d'un groupe d'étudiants, le reflet d'une situation de tension qui prend son dynamisme dans le cadre beaucoup plus large de la structure sociale.

Les classes sociales. La classe sociale — ou plutôt le système des classes sociales — est évidemment un autre des grands ensembles qui débordent le cadre de l'institution universitaire — et, *a fortiori*, celui d'un département. Selon que la situation est envisagée en termes d'une idéologie démocratique ou en termes d'une idéologie socialiste, on aboutit évidemment à des positions théoriques différentes. Mais de façon plus immédiate et par rapport à des positions stratégiques, les deux perspectives mènent, entre autres choses, au problème de l'accession aux études, en particulier dans une société industrielle où le savoir technologique ou scientifique est une forme de pouvoir. La réforme du système d'éducation de la « révolution tranquille » visait à modifier les possibilités d'admission aux structures éducatives (en même temps, évidemment, qu'elle visait à adapter le Québec aux exigences de la modernisation). En effet, on retrouve probablement, maintenant, un plus grand nombre d'étudiants et d'étudiantes appartenant à la classe ouvrière et aux classes moyennes, par comparaison avec 1950 ou 1960. Mais le problème le plus général, pour atteindre cet objectif de « démocratisation » de l'enseignement, ne se pose pas surtout au niveau universitaire. Pour l'ensemble de la population des classes ouvrières et certaines classes moyennes, le problème est celui de l'accession au niveau collégial. Le ministère de l'Éducation du Québec, par exemple, essaie par plusieurs moyens de faire entrer au Cégep des étudiants de ces milieux sans y parvenir tout à fait. Et s'ils y entrent, le problème est de les garder là pendant toute la durée du cours. De plus, la dichotomie inscrite dans la structure même du Cégep — cours *général* et cours *professionnel* — entretient l'écart entre étudiants d'origines socio-économiques différentes. Si la situation concrète de l'enseignement universitaire peut être remise en cause au nom d'une idéologie démocratique ou socialiste, ce n'est donc pas surtout à propos des processus d'admission, mais à

propos d'autres mécanismes qui, en dernier ressort, ne favorisent pas également toutes les classes : mécanismes liés, par exemple, à la mise sur pied des nouveaux programmes, au développement des thèmes de recherche, à l'attribution des fonds, etc.

L'identité nationale. Il n'entre pas dans le propos de ce texte de débattre des liens ou des oppositions à établir entre l'appartenance à une classe sociale et l'identité nationale. Il suffit ici de rappeler que la dernière contestation étudiante s'est déroulée dans le contexte du référendum qui posait la question de l'identité nationale à tous les étudiants comme à tous les Québécois : les positions de chacun ou de chaque sous-groupe pouvaient varier, mais il était impossible de rester indifférent à cette question. En quels termes est-on amené à tenir compte de l'identité nationale dans la définition de ce qu'est une université ? D'abord le problème de l'accession à l'Université ne se pose plus en termes d'égalité de classe, mais en termes d'inégalité entre les groupes nationaux. D'autre part se pose le problème de l'université au service de la culture québécoise (définie en terme d'identité nationale) : pourquoi, et comment, l'université peut-elle, doit-elle, être « québécoise » ? En quoi une université québécoise doit-elle être différente de ce qu'elle était *avant* d'être définie comme « québécoise » ? Comment doit-elle être différente des autres universités non québécoises (ontariennes, américaines, etc.) ? Ces questions — et certaines réponses — ont fait l'objet de mémoires, de livres blancs ou bleus, de discours d'hommes politiques, etc. Parmi ces divers enjeux, apparaissait et apparaît le problème de la langue d'enseignement et de la langue requise pour des lectures. Ce thème particulier a fait d'ailleurs l'objet d'interventions d'un ministre du Québec. Par ailleurs au cours de cette même période, peu ou pas de moyens financiers étaient effectivement disponibles pour mettre sur pied des systèmes rapides et efficaces de traduction — si cela avait paru souhaitable. Il semble que dans l'ensemble des universités francophones du Québec, les exigences à l'égard de la langue anglaise varient beaucoup d'un département à l'autre, d'une discipline à l'autre (ou probablement d'un secteur à l'autre de l'enseignement : sciences, sciences sociales, lettres, etc.). L'utilisation d'une langue seconde (ou de plusieurs langues) peut être envisagée sous l'angle des problèmes techniques d'apprentissage et de compréhension et sous l'angle de l'accès à l'ensemble de l'information pertinente à un champ scientifique donné sans oublier que l'usage d'une langue étrangère présente des difficultés très inégales selon les disciplines. Dans ces deux perspectives, on retrouve probablement une des sources de la très grande diversité des situations linguistiques à l'intérieur de l'université. Mais, en même temps, l'utilisation d'une langue seconde pose — presque toujours — implicitement ou explicitement — la question de l'identité nationale et de son lien avec le pouvoir politique. Une période intense de débats publics à l'occasion d'un référendum ne vient qu'amplifier l'importance relative de cette question nationale.

La culture « moderne » et la nouvelle culture. La notion de modernisation, de société *moderne* sert de parapluie à toute une série de processus sociaux importants dans une société comme la nôtre : industrialisation, bureaucratisation, professionnalisation, développement scientifique, etc. Elle ne peut donc être autre qu'une notion à portée très générale, complexe et souvent confuse. Mais

elle décrit quand même assez bien un autre des grands ensembles qui donnent un sens à l'expérience des individus et à la dynamique d'institutions particulières : au même titre que l'appartenance à un sexe, à un système de groupes d'âge, à un système de classes sociales, à la nationalité.

Comme état de fait et comme projet collectif, l'université est à la fois un reflet et un élément dynamique de cette tendance à la modernisation. C'est ce contexte de « modernisation » qui donne un sens au développement de certains programmes (au détriment d'autres), à certaines formes de pédagogie (la promotion par matière, par exemple), à la bureaucratisation de son fonctionnement, à sa fonction particulière à l'égard du développement du savoir scientifique, et de la priorité accordée à la rationalité scientifique (au détriment des autres formes de savoir et d'action). On pourrait repenser ici le thème de la professionnalisation abordée plus bas et montrer comment ce phénomène constitue une dimension importante de la structure sociale. Il en va de même pour la bureaucratisation du pouvoir.

Ce qui s'est appelé d'abord la « contre-culture » puis la « nouvelle culture » signifiait, avant tout, l'opposition — souvent passive, parfois agressive — à cette société moderne. Ce n'est sans doute pas par hasard que ce mouvement culturel et social s'est développé d'abord et presque exclusivement dans le monde universitaire. Il y avait là un projet en marche, celui de s'opposer au pouvoir bureaucratique en place, aux relations bureaucratiques entre professeurs et étudiants, aux fonctions professionnelles auxquelles l'université « moderne » est sensée préparer les étudiants, à la priorité quasi exclusive accordée à la science comme mode de pensée et d'action. À partir de ce qui se passe sur l'ensemble des campus nord-américains, on peut supposer que l'univers étudiant s'est rangé, a abandonné tout combat au nom de cette nouvelle culture qui, de statut de mouvement d'opposition, serait devenue simplement un modèle de style de vie qui coexisterait avec les modèles traditionnels. En même temps a joué le phénomène de la cohorte : les étudiants de ces années 60-70 ne sont évidemment plus là. Mais les sources de tensions n'ont pas disparu pour autant et le fait que le mouvement contre-culturel en soit arrivé à une période plus tranquille ne signifie pas que les valeurs qu'il véhiculait ne soient plus présentes dans le système des grands ensembles qui encadrent l'institution universitaire.

Le contexte socio-économique et la structure d'emploi : le chômage. On se souvient du fameux « qui s'instruit s'enrichit » du début de la « Révolution tranquille », au moment de la transformation rapide du système d'éducation québécois. Ce slogan, en termes moins aguichants, aurait pu devenir « qui s'instruit aura un bon emploi ». Cela n'a jamais été complètement vrai ; mais il est certain qu'aujourd'hui, le fait de demeurer aux études jusqu'au niveau collégial ou universitaire n'est pas une garantie d'emploi. C'est souvent par cette situation qu'on explique le calme de la plupart des campus universitaires nord-américains. Tout se passe comme si la majorité des étudiants, devant la crainte de ne pas se trouver d'emploi ou d'avoir à accepter un emploi qu'ils n'auraient pas souhaité, privilégiait une démarche individuelle et mettait les chances de leur côté en se consacrant davantage (qu'auparavant) à leurs études. Ceci ne signifie peut-être pas que les étudiants ne font qu'étudier... Un peu

partout sur ces campus où « règne » le calme, on retrouve d'autres manifestations collectives qui s'expriment à travers des activités sportives ou de loisir. Ceci ne signifie pas surtout que les étudiants soient satisfaits de cette situation. L'absence de mouvements actifs de contestation peut aussi bien exprimer un sentiment d'impuissance devant la situation. Dans tous les cas les sources potentielles d'insatisfaction et de tension demeurent présentes, et l'université demeure l'institution qui se présente, dans notre type de société, comme un des principaux mécanismes de préparation au marché du travail. Ajoutons enfin que l'insécurité d'emploi n'est pas le seul fait des étudiants eux-mêmes, mais que ceux-ci sont certainement influencés aussi par ce qui se passe dans leurs milieux immédiats : parents, amis, ou amis qui travaillent, etc.

Trois remarques à propos de ces divers grands ensembles qui ont été brièvement rappelés ici. D'abord à chacun correspondent actuellement des *projets collectifs* importants et dynamiques : mouvements féministes, projets de tous genres, touchant les troisième et quatrième âges, projet de transformations du système politique ou économique, etc.; d'autre part ces divers projets ne forment pas un tout cohérent et, par certains aspects, ils sont en opposition les uns avec les autres : la contre-culture, qui est avant tout un phénomène des couches sociales favorisées, ne peut facilement recevoir l'appui de la classe ouvrière; un projet de transformation interne de la vie universitaire peut difficilement mobiliser les groupes d'âge plus intéressés à des problèmes de santé et de bien-être, etc. Enfin, comme plusieurs de ces projets sont présents tout à la fois, il est inévitable que chaque individu ou chaque sous-groupe particulier en vienne à former sa propre Gestalt, à établir explicitement ou implicitement un ordre de priorités entre ces projets, à s'identifier à certains plus qu'à d'autres. Dans le monde universitaire comme ailleurs, une période de conflit fait ressortir plus clairement cette diversité. Diversité qui, à son tour, suppose de nouvelles formulations conceptuelles de projets collectifs, de nouveaux regroupements, de nouvelles alliances. Quoiqu'il en soit, c'est dans ce contexte socio-politique et économique que doit aussi être envisagée une contestation étudiante : les liens entre la dynamique de ces grands ensembles et telle ou telle contestation localisée dans un département apparaissent de multiples façons : parfois de façon très directe et explicite au niveau des actions entreprises ou des stratégies qui sont développées par les acteurs; d'autres fois ces liens ne sont exprimés qu'au niveau symbolique et apparaissent à *travers* les processus déclenchés par la contestation.

I — 2. LES OBJECTIFS DU CONFLIT ET LES GRANDS ENSEMBLES

En gardant à l'esprit les principales demandes explicites des étudiants, lors de la dernière contestation, il est possible d'analyser les interrelations entre ces objectifs et les processus immédiats qu'ils ont déclenchés et les grands ensembles qui ont été plus haut décrits à grands traits. Ces objectifs, nous les avons résumés en quatre thèmes : l'*admission* des étudiants à la maîtrise, la *langue* (française/anglaise) dans les textes nécessaires ou utiles dans la poursuite du cours de sociologie, des *changements pédagogiques* (vg. la forme des exa-

mens) et, finalement, la *participation au pouvoir*, à des centres de décisions à l'intérieur des cadres du Département.

Le contexte socio-politique. Cette contestation étudiante a été déclenchée à un moment où, dans la société québécoise, était posé le problème de l'identité nationale. Ce contexte «référendaire» amenait l'opinion publique (et aussi les divers définisseurs de la situation) à des prises de positions plus explicitement et plus fortement exprimées, à des prises de positions conflictuelles : la dimension nationale de la société québécoise a-t-elle ou non une place prépondérante par rapport, par exemple, aux conflits de classes? le problème du chômage est-il plus important que celui de la culture québécoise? etc. Il est possible de supposer un certain ensemble de relations très concrètes entre les objectifs explicites du conflit en sociologie et ce contrôle socio-politique.

L'allure conflictuelle de ce qui se vivait dans le contexte socio-politique, c'est-à-dire en dehors des cadres de l'université, a été reproduite peu à peu par l'émergence de sous-groupes d'étudiants qui s'identifiaient à l'un ou l'autre des grands axes du débat politique. On sait, par exemple, comment la demande concernant la langue française a pris peu à peu, au cours du conflit, une importance relativement plus grande : ce qui était une demande parmi d'autres est devenue en cours de route la demande à laquelle un groupe d'étudiants accordaient la priorité : cette demande, devenant le symbole de la position dans le débat référendaire lui-même — comme si celui-ci avait eu lieu à l'intérieur du Département de sociologie. Par ailleurs à cette position «nationaliste» s'opposait celle des divers groupes qui accordaient plutôt la priorité aux idéologies «démocratiques» ou socialistes : pour eux l'admission des étudiants à la maîtrise symbolisait le thème plus général de la démocratisation ou du combat contre l'inégalité des classes sociales. À côté de ces groupes, d'autres accordaient la priorité à certaines demandes pédagogiques visant à réduire la distance entre professeurs-étudiants (relations moins «bureaucratiques», plus grande flexibilité, etc.). Cette dernière position, axée davantage sur le thème de la modernisation ou plutôt de l'anti-modernisation, se rapproche du (ou reflète le) mouvement de la nouvelle culture. Cette situation a certainement rendu plus difficile et plus lent un processus d'entente entre les différentes «tendances» des étudiants. Elle a aussi rendu difficile l'identification, par les étudiants, de ce qu'ils croient en commun ou des objectifs communs qu'ils auraient pu développer. Il est intéressant à cet égard de noter que le thème du chômage, de l'insécurité d'emploi était peu exploité par les étudiants de sociologie (alors que les étudiants de psychologie visaient clairement à obtenir les moyens d'entrer sur le marché du travail avec les meilleures conditions possibles et le statut de psychologue). Bien des gestes concrets — chez les négociateurs étudiants, chez les professeurs et aussi de la part de l'administration — sont probablement liés à cet équilibre délicat qui caractérisait la situation des étudiants.

Le contexte référendaire a rendu aussi plus difficile la mobilisation des énergies extérieures à l'université : il ne faut pas oublier qu'au moment où se vivait cette contestation se déroulait un événement qui était l'aboutissement d'un projet politique en marche depuis vingt ans. Les définisseurs de situations (chefs syndicaux, hommes politiques, etc.) étaient peu disponibles pour participer à un débat sur l'admission à la maîtrise dans quelques départements d'une

université. Ceci s'est traduit par un silence relatif des principaux média d'information. Et il est fort possible que le silence relatif des universitaires (administrateurs, syndicats des professeurs, etc.) soit lui-même une conséquence du fait qu'il se passait, à l'extérieur de l'Université, un débat référendaire. En autant que des thèmes comme ceux de la langue française et de la démocratisation de l'enseignement sont des thèmes éminemment « politiques », il devenait plus difficile pour l'Université, à la fois d'intervenir sur ces thèmes et à la fois de demander aux hommes politiques (au sens strict et au sens large) d'intervenir eux-mêmes. Il y a bien eu, durant cette période, la publication du Rapport Angers sur les universités et qui abordait le thème de la démocratisation de l'enseignement.

Le système économique et le chômage. Comme il a été rappelé plus haut, le grand problème de l'inégalité sociale à cet égard ne réside pas dans l'accession à la maîtrise dans tel ou tel département et, à part le problème général de la démocratisation, il était assez difficile, pour les étudiants, de se servir du Rapport Angers pour élargir le débat à partir de leur premier objectif, celui de l'admission à la maîtrise. L'état du marché du travail et le taux élevé de chômage frappe inévitablement ceux qui, déjà, ont le plus de difficulté à accéder au Cégep ou à l'Université. Pour ceux qui sont au Cégep ou à l'Université, l'inflation et la récession rendent plus prégnant le désir de voir dans le Cégep ou l'Université le lieu où on se prépare immédiatement et directement à se trouver un emploi sur ce marché du travail. Pour ceux-là aussi — en particulier pour ceux qui sont à l'université, la difficulté de se trouver des emplois les amène souvent, par ailleurs, à rester plus longtemps à l'université : cela augmente les chances pour le futur et « aussi bien être à l'université qu'être en chômage ». Si on envisage l'ensemble des milieux universitaires, plusieurs indices semblent montrer que le monde étudiant n'est plus facilement mobilisé par des projets collectifs de revendication et que l'attention se porte plus souvent vers la poursuite d'objectifs individualisés et axés sur l'insertion dans le marché du travail. Bref, le système d'éducation n'apparaît plus comme le levier privilégié qui, dans l'esprit de la révolution tranquille, devait servir à égaliser les chances. Ce grand espoir, à la même époque, était entretenu aux États-Unis par rapport aux inégalités sociales, ethniques et raciales. Là, comme ici, les conclusions sont identiques : les inégalités sociales demeurent ou s'accroissent et le système d'éducation n'est pas le seul — ni le principal — levier de changement par rapport à cette situation.

Cette situation d'ensemble prend sans doute une signification particulière pour les étudiants de sociologie (et pour les professeurs) quand on se rappelle qu'une partie au moins des étudiants demeurent probablement dans ce Département avec le désir de trouver des moyens d'intervention pour changer ce genre de situation.

Dans ce contexte il devenait difficile pour les étudiants contestataires de recevoir un appui massif des étudiants de l'Université. De la même façon il leur était plus difficile de recevoir l'appui de diverses institutions ou de divers mouvements qui sont particulièrement préoccupés par les problèmes socio-économiques dans leur ensemble.

Les groupes d'âge. La difficulté de mobiliser des appuis à une contestation étudiante, dans le contexte social actuel, tient sans doute aussi à ce qui a été décrit plus haut à propos des groupes d'âge : toute demande sociale faite au nom des étudiants s'oppose en quelque sorte aux demandes faites par les autres groupes d'âge. En autant que cette situation se reflète aussi dans les politiques gouvernementales, les hommes politiques eux-mêmes deviennent encore plus prudents quand il s'agit de prendre position devant des demandes étudiantes, faites dans le secteur de l'éducation plutôt que dans celui de la santé et du bien-être social.

La société moderne et la professionnalisation. La professionnalisation est un des processus liés à l'appartenance à une société « moderne » : elle est une des formes de la rationalité de cette modernisation. Lors de la dernière contestation, le statut non-professionnel de la sociologie n'a jamais fait l'objet des demandes explicites des étudiants. Par ailleurs, le discours « anti-professionnalisation » de certains d'entre eux ou de certains documents montre bien comment un conflit étudiant ne peut se restreindre au seul cadre de l'institution : vouloir que la discipline sociologique ne s'incarne pas dans une « profession », c'est refuser de participer, par son travail, à la société telle qu'elle est actuellement structurée. L'anti-professionnalisation est une idéologie qui remet en cause un élément important de la société actuelle. Jusqu'à quel point l'on peut prendre ses distances vis-à-vis de cette professionnalisation, jusqu'à quel point peut-on empêcher sa discipline de devenir une « profession », cela est une question de nuance. On peut mettre en cause tout le système de pouvoir inhérent au professionnalisme, ou on peut simplement remettre son efficacité en cause. Mais c'est là une nuance qui s'avérait importante dans une contestation qui visiblement cherchait à établir des appuis dans d'autres Départements : en un sens l'objectif des étudiants de psychologie, par exemple, visait directement la possibilité d'être membre de la corporation professionnelle des psychologues. Sur ce point, le discours idéologique anti-professionnel allait exactement dans le sens contraire de leur situation et de leur revendication. Par ailleurs, étudiants de psychologie et de sociologie partageaient une situation en commun : celle d'arriver à la fin d'un cours universitaire dans une période où le marché du travail est restreint.

D'un autre côté, le thème de la professionnalisation porte en lui-même certaines ambiguïtés auxquelles n'échappait pas le discours anti-professionnalisation véhiculé au cours de la contestation. Même si, par rapport à une conception-type — dont les professions libérales et spécialement médicales sont le modèle —, la sociologie n'est pas professionnalisée, elle n'est pas pour autant absente des pouvoirs établis. La sociologie, de façon moins apparente, participe elle aussi aux mouvements de la société et, jusqu'à un certain point, est à la remorque de cette société. La place de l'État est aussi grande dans les thèmes de cours offerts en sociologie (à l'Université de Montréal) que l'État a une place importante dans la société québécoise elle-même. Et quand, pendant dix ans, l'État québécois investit prioritairement dans le secteur de l'éducation, un grand nombre d'étudiants de sociologie se dirige vers ce secteur. Quand, dix ans ou quinze ans plus tard, les priorités étatiques se tournent vers les secteurs de la santé et du bien-être, un grand nombre d'étudiants s'y dirigent aussi. Par ailleurs, par rapport à l'ensemble des disciplines ou des champs d'étude universitaire,

la non-professionnalisation de la sociologie a des significations profondes qui seront rappelées plus loin.

L'identité sexuelle. La référence au sexe, comme grand ensemble d'appartenance, n'a pas été totalement absente de la dernière contestation étudiante. Le fait que cette contestation avait lieu en même temps que se déroulait, au Département, le processus de sélection de nouveaux professeurs a permis à des représentants étudiants de demander que les femmes soient de plus en plus présentes au Département comme membres du corps professoral.

Il faut remarquer d'une part que les professeurs ne se sont jamais opposés à cette orientation et d'autre part que les positions des étudiants à ce sujet ont toujours été transmises aux professeurs selon les mécanismes prévus depuis longtemps. En ce sens, l'intervention des étudiants au nom de l'égalité des sexes s'est faite en parallèle avec la contestation. La seule revendication explicite sur ce thème est, à toute fin pratique, disparue des documents étudiants en cours de route, même si — en cours de négociation — on y faisait encore souvent référence. Dans l'ensemble, si on considère la place que les mouvements féministes (ou féminins) de diverses tendances occupent dans la dynamique sociale actuelle, ce qui frappe surtout c'est l'absence relative des enjeux liés au féminisme au cours de cette contestation étudiante. Cela est vrai aussi de plusieurs autres contestations étudiantes : parce que l'on se retrouve dans une période conflictuelle qui exacerbe les sources de différences et de tensions, on sent la présence de cette préoccupation féministe, mais cette préoccupation ne se traduit pas par un questionnement systématique du monde universitaire à ce sujet. Bien des questions très concrètes, factuelles et lourdes de sens pourraient pourtant se poser à l'égard de la sociologie (en plus du sexe des professeurs) : le sexe influence-t-il ou non le choix des cours suivis, l'orientation des carrières (au sens large du terme) qui se préparent, le choix des thèmes de thèses ou des travaux, la longueur des études universitaires, la façon d'évaluer les cours, etc. Par rapport au phénomène de contestation étudiante, le fait de ne pas inclure dans les thèmes de préoccupation (sinon de revendication), les thèmes liés au statut des étudiantes, laisse supposer que le phénomène de contestation étudiante ne réussit pas toujours à refléter ou à prendre en charge toutes les sources de tensions liées à l'appartenance aux grands ensembles.

La cohorte comme groupe d'appartenance. Le phénomène de cohorte en lui-même, ne peut guère servir à expliquer l'émergence d'une contestation étudiante. L'appartenance à une cohorte, dont la mémoire collective est forcément relativement courte, amène cependant souvent les étudiants à manifester clairement leurs insatisfactions ou leur désir de changement à l'intérieur des limites de temps propres à leur cohorte. En termes plus concrets, si on se réfère à la dernière contestation étudiante en sociologie, par exemple, on remarque que les étudiants de la cohorte qui avaient participé à la précédente contestation (1975) étaient presque tous partis du Département. Dès que d'autres facteurs favorisent l'émergence du phénomène de contestation, chaque nouvelle cohorte est plus prête ou désireuse de se lancer elle-même dans un mouvement de contestation. La notion de cohorte rappelle comment la mémoire collective étudiante couvre une période de temps relativement courte. Les étudiants, en général, savent peu ce qui a été vécu par leurs prédécesseurs et se sentent peu impliqués

par les positions prises par ces derniers. Dans un conflit qui met en cause d'une part une cohorte d'étudiants et d'autre part des professeurs et des administrateurs, la façon différente de vivre cette mémoire collective devient un facteur important d'incompréhension réciproque et de tension. Au cours du dernier conflit, par exemple, le phénomène de cohorte est apparu de cette façon quand les étudiants tenaient difficilement compte (même au niveau de la seule discussion) des formules pédagogiques qui étaient issues du précédent conflit (1975) ou quand ils ne se sentaient aucunement impliqués (et, du reste, ils en étaient peu informés) par un projet de réforme du programme élaboré au cours des années précédentes. Cette réforme du programme des études supérieures avait été initiée par les professeurs eux-mêmes et les étudiants de maîtrise et de doctorat avaient été consultés à plusieurs reprises et avaient participé à son élaboration. Mais ces étudiants n'étaient plus là au moment où ce programme était prêt à être mis en œuvre : deux mois d'arrêt de cours n'auront même pas permis de discuter de ce « nouveau programme » tellement était profonde cette coupure entre cohortes étudiantes, au cours de cette dernière contestation. Par ailleurs, un des paradoxes d'une situation de contestation est souvent que les étudiants les plus actifs deviennent de plus en plus intéressés à cette « mémoire collective ».

On peut se demander si le groupe de « négociateurs » chargé d'entrer en contact immédiat avec les professeurs du Département n'appartenait pas, au fond, à une cohorte différente de celle de la majorité des étudiants. Ce groupe de négociateurs étudiants, dont la composition a évidemment varié au cours du conflit, en est arrivé, vers la fin, à être majoritairement composé d'étudiants qui n'étaient pas, eux, fraîchement sortis des Cégeps : ils étaient presque tous des étudiants déjà rendus aux études supérieures ou ayant eu un cheminement différent de la majorité des étudiants qui, eux, venaient plus souvent directement des Cégeps. L'appartenance à des cohortes différentes a donc pu rendre difficile le processus de communication et de décision à l'intérieur même du groupe d'étudiants contestataires. Il serait intéressant d'analyser le mode de sélection de ce groupe de négociateurs car bien des facteurs ont dû jouer en même temps.

D'un autre côté l'existence même de cette cohorte d'étudiants directement issue des Cégeps, a été au cœur même de la dernière contestation : les deux mois d'arrêt de cours n'auront pu donner l'occasion de bien comprendre cette cohorte particulière : en quoi, par exemple, le fait d'avoir connu au Cégep, de nombreuses périodes d'arrêt de cours — celles-là provoquées en général par des professeurs et non par des étudiants — n'a-t-il pas préparé en quelque sorte à laisser durer une contestation qui pendant longtemps semblait « aller nulle part » ? On se souvient, par exemple, qu'après la dernière ronde d'arrêts de cours dans les Cégeps, le ministre responsable de l'éducation avait affirmé qu'à part quelques cours de sciences, aucun « rattrapage des cours » ne serait nécessaire : cette situation, en elle-même, ne forme-t-elle pas une cohorte d'étudiants pour qui les arrêts de cours prennent un sens beaucoup moins « dramatique » ? Pour cette cohorte d'étudiants — que bien des étudiants des études supérieures, eux-mêmes, disaient privément ne pas très bien comprendre — des arrêts de cours ne seraient-ils pas devenus l'expression de sentiments de défai-

tisme, de « non sens », d'impuissance de la part des étudiants — ou d'une partie importante d'entre eux ? Il est significatif, répétons-le, qu'un conflit de deux mois n'ait pas permis aux acteurs en cause (y compris peut-être les étudiants eux-mêmes) de mieux comprendre les orientations, les attitudes, les valeurs, de cette cohorte d'étudiants. Une situation de conflit amène souvent professeurs et étudiants à entrer en contact sur un autre terrain que celui des salles de cours. Mais dans ce dernier conflit, cela ne s'est pas souvent réalisé.

La dimension symbolique d'une contestation. La dimension symbolique était elle-même significative de l'interaction entre ce que nous appelons les grands ensembles et le déroulement de la contestation. Tout se passait *comme si* on reprenait le débat du référendum sur un plan symbolique. Par rapport à ce qui se passait hors les murs de l'université, ceci signifiait peut-être un désir de ne pas participer à ces enjeux dans l'univers politique. Un désir ou une crainte ou un sentiment d'impuissance ? Probablement un peu tout cela à la fois, à des moments différents et à des degrés divers selon les thèmes abordés. C'est peut-être dans le processus de négociation lui-même qu'est apparue le plus clairement cette signification symbolique. Il y a eu un moment, dans la première phase du conflit, où professeurs et étudiants « jouaient » à ne plus se parler directement : les étudiants, par exemple, venaient à trois porter une lettre aux professeurs et repartaient en silence... et en souriant etc. Pendant la phase de négociation toutes les images, symbolisant ces grands ensembles, étaient évoquées tour à tour : pour les étudiants, les professeurs étaient tantôt les méchants patrons qui n'étaient pas capables de comprendre les simples ouvriers ou qui combattaient le syndicalisme, tantôt les capitalistes qui s'opposaient à toute réforme, tantôt des professionnels qui traitaient les étudiants comme de vulgaires clients, tantôt des bourgeois qui ne rêvaient que d'écraser le prolétariat... À d'autres moments, professeurs et étudiants devaient montrer qu'ils faisaient partie d'une même communauté universitaire et s'opposer aux administrateurs ou bureaucrates de l'université. Et, à travers toutes ces évocations symboliques, se discutaient aussi les relations professeurs-étudiants, le problème des admissions, des formes d'examens, etc. : en l'espace de quelques jours ou de quelques heures on passait ainsi du grand jeu, au drame, au socio-drame. Cette dimension symbolique — qui pourrait être décrite de bien d'autres façons et avec bien d'autres exemples — est inévitable et probablement nécessaire dans toute situation conflictuelle, au moins dans une institution dont un des objectifs est la production et la transmission d'objets symboliques.

II — LE CONTEXTE IMMÉDIAT DES CONTESTATIONS ÉTUDIANTES

La référence à la cohorte comme cadre d'appartenance des étudiants nous a fait passer imperceptiblement de l'univers des grands ensembles à celui du contexte plus immédiat de toute contestation étudiante. Toute contestation étudiante implique un jeu d'attentes, d'attitudes, de motivations des personnes en cause, une logique propre au déroulement d'une contestation, des prises de position de la part des sous-groupes d'acteurs en situation, et finalement la confrontation autour d'un certain nombre d'objectifs. Les réflexions qui suivent portent sur ces dimensions des contestations étudiantes.

La sociologie comme discipline et comme métier. Des périodes de contestation «étudiante» prennent aussi leur sens dans le fondement même de la sociologie comme discipline. L'objet de la sociologie, c'est cette société même, dont l'organisation universitaire n'est qu'un élément et un microcosme. On ne fait pas un cours de psychologie clinique sans se poser des questions sur sa propre personnalité et sur la personnalité des autres; on ne fait pas un cours de criminologie sans s'intéresser aux «crimes» et aux «criminels» (et parfois aussi à la société qui donne un sens aux «crimes» et aux «criminels»); on ne fait pas un cours d'ingénieur sans se poser des questions sur l'organisation du monde physique (et parfois aussi sur la forme d'*engeneering social* propre à notre société). Dans un Département où, quelles que soient les orientations épistémologiques, théoriques, méthodologiques de chacun/chacune, on essaie de comprendre les pourquoi et les comment de sa société, de son fonctionnement, de sa dynamique, de son inertie ou de son mouvement, comment se pourrait-il qu'on ne pose jamais la question: qu'est-ce que je fais, à partir de là, ici, et maintenant? Qu'en est-il de cette société? De moi dans cette société et dans cette université? Celui ou celle qui passe un bon moment de sa vie dans un département de sociologie sans réagir à ce niveau ferait probablement un/une piètre sociologue. Évidemment ce questionnement prend plusieurs formes et la contestation n'en est qu'une parmi d'autres. Mais quand on vit sa sociologie (quel que soit son statut à un moment donné) on ne peut s'empêcher 1) de juger sa société et son propre rôle dans cette société et 2) on ne peut s'empêcher non plus d'avoir un «second regard» sur ce qui se passe autour de soi. En d'autres termes, dans un département de sociologie, on ne fait pas que vivre une période de contestation, on se regarde vivre et on regarde les autres la vivre. Ceci n'est pas vrai de tous les instants, mais cela me semble vrai, pour beaucoup de gens, sur une période plus ou moins longue. De ces processus se dégagent alors un sens: celui du *mouvement*, de la *dynamique*, de la *vie*.

La sociologie de la sociologie et des sociologues (ou de la sociologie comme discipline et comme métier) permet de dégager bien d'autres dimensions qui donnent aussi un sens à une période de contestation (tout autant qu'elle donne aussi un sens aux périodes plus calmes...). La professionnalisation est une autre de ces dimensions. Par comparaison avec plusieurs autres départements universitaires, un département de sociologie est peu «professionnalisé». (Précisons qu'il n'est pas le seul dans ce cas: anthropologie, histoire, etc.) Un tel Département *sélectionne* des individus déjà enclins à ne pas se situer comme «professionnels» dans leur société ou, en tout cas, *favorise l'émergence* du non-professionnalisme chez ceux/celles qui en font partie. *Sélection et formation*, ce sont là deux processus auxquels n'échappe aucune organisation, même si parfois il serait plus facile de le nier. De plus cette dimension (professionnalisme) se reflète dans tous les aspects du Département: contenu des cours, genre de relations professeurs-étudiants, genre de travaux qui sont considérés comme valables, formes d'examens, formes de travaux pratiques, définition (implicite ou explicite) des métiers de sociologue, etc. Concrètement, si on pense aux *étudiants*, cela signifie plusieurs choses:

- Qu'ils ou qu'elles se trouvent confronté(e)s avec un programme où coexistent un grand nombre de points de vue différents et parfois divergents et qu'ils ont

— en cours de route — à choisir ou à formuler le point de vue qui sera propre à chacun ou chacune.

- Qu'ils ou qu'elles n'ont pas au Département, un lieu particulier défini par la « profession » pour *pratiquer* leur sociologie (alors que les étudiants de médecine ont leurs hôpitaux, les étudiants de service social ont leurs agences, les ingénieurs ont des industries ou des bureaux de consultants auxquels ils devront un jour se joindre..., etc.).
- Qu'ils ou qu'elles ont aussi à aborder, chacun pour soi, le problème de la relation entre les connaissances et la pratique, entre le *savoir* et l'*action*. Une des caractéristiques d'un « programme » non-professionnel (du moins le nôtre) est de ne pas rendre très visible comment chaque professeur a dû aborder et résoudre pour lui-même ce problème. C'est très souvent assez tard dans ses « études » que l'étudiant peut se rendre compte du genre d'action, du genre d'engagement des professeurs. Ce type d'information est plus souvent, je crois, communiqué à l'extérieur des salles de cours et, donc, moins accessible à l'ensemble des étudiants. Or, bien des étudiants attendent de la sociologie des modes d'intervention plutôt que des modes d'analyse. Sur ce point comme sur bien d'autres, je crois que l'éventail des orientations personnelles est très large, aussi bien chez les professeurs que chez les étudiants ;
- Qu'ils ou qu'elles ont souvent à faire face à toute une gamme de sentiments qui n'ont rien à voir avec la « logique d'un cours universitaire », mais qui sont là tout de même : (liés aux ambiguïtés, aux incertitudes du métier de sociologue) sentiment d'isolement ou de solitude, d'incertitude ou d'insécurité, ou de désappointement, de colère, de culpabilité (« et moi qui voudrais aider la classe ouvrière, qu'est-ce que je f... ici... »), etc.

Toutes ces caractéristiques liées au métier de sociologue (apprenti ou pas) jouent évidemment dans les moments tranquilles comme dans les moments de contestation fébrile. Mais les moments de conflit font apparaître avec plus de clarté à la fois ces divers « problèmes » et les diverses solutions qu'on peut y trouver. Il est bien évident, il me semble, qu'une période de conflit qui dure deux mois permet à certains d'y pratiquer — explicitement ou implicitement — certaines de leurs options personnelles ou collectives : celle de passer à l'action, de tester certaines hypothèses sur le pouvoir, sur les mouvements sociaux, sur l'affrontement comme moyen d'action, sur les bureaucraties (dont l'université est le modèle le plus facilement abordable parce qu'on en fait partie, parfois sans le vouloir vraiment), etc. À un autre niveau, des moments de contestation sont aussi pour des étudiants(tes) des moments de confrontation ou de rapprochement avec leurs collègues. En général on ne fait pas que de la stratégie dans ces moments de « grève », il y a tout un processus de dévoilement de soi, et de découverte de l'autre qui, au moins pour les étudiants plus « actifs », semblent donner aussi un sens aux expériences de contestation. Il faudrait dire que cela est vrai aussi pour certains professeurs entre eux et aussi pour les professeurs *et* les étudiants qui ont, un jour ou l'autre, à « négocier contre ou avec » les uns les autres. Enfin, c'est là la dimension la plus évidente, si on se trouve dans un département où il n'y a pas une ligne de conduite, un contenu définitif, une pédagogie prédominante, une définition du secteur de sociologie, etc., pourquoi

ne pas tenter d'y introduire ses propres options, pourquoi ne pas participer de plein droit à l'institution de la sociologie? Pourquoi ne pas essayer de faire de la sociologie « ce que je veux, à ce moment-ci, faire dans la vie » (ou « de ma vie »)?.

Quand tous ces multiples processus jouent en même temps, quand ils jouent de façon différente pour des individus ou des sous-groupes d'étudiants, quand ils jouent de façon différente dans le temps (une période où les problèmes pédagogiques ont la priorité, une autre où les dimensions socio-politiques prennent le dessus, une autre où la dimension nationaliste devient plus importante, etc.), il n'est pas toujours facile d'y voir clair. Il ne faut surtout pas y chercher *un* sens, mais *des* sens. C'est comme si tout d'un coup, tous les objets concrets de la sociologie étaient abordés en même temps, pêle-mêle, sans aucun ordre... académique (le rôle d'étudiant et celui du professeur, l'organisation du département et de l'université, les classes sociales, le capitalisme ou le socialisme, le nationalisme, etc.). En un sens — pour ceux et celles qui vivent une telle contestation jusqu'au bout et qui se regardent (pendant ou après) la vivre, c'est là une façon à la fois d'*intégrer* dans l'action un ensemble d'éléments que la sociologie tend à *isoler*, et de toucher les limites de la sociologie comme discipline.

La « logique » organisationnelle d'une contestation étudiante. Dans un tout autre ordre d'idées, je crois que ce qui se passe dans une période de contestation étudiante prend aussi un sens par rapport à la « logique » ou à la « dynamique » propre à ce genre d'événement. Tout ceux et celles qui ont déjà vécu ce genre d'événement (à quelque titre que ce soit) s'y insèrent en ayant en tête un certain nombre d'attentes concernant ce qui va se passer et le rythme que l'événement va probablement suivre, etc. On sait, par exemple, qu'à partir du moment où une contestation est déclenchée :

- Les étudiants doivent inévitablement se parler entre eux, explorer et découvrir les revendications qu'ils ont en commun; explorer et découvrir aussi les différences (parfois profondes) qui les séparent (et cela prend un certain temps...).
- Les étudiants doivent inévitablement essayer de développer, à partir de là, une revendication « collective » qui sera présente « au nom » des étudiants en général (et cela aussi prend du temps...).
- À travers ces processus se pose le problème du leadership : qui peut parler au nom *des* étudiants, qui influencera le plus le déroulement de la contestation, *qui* est le mieux placé pour faire *quoi* dans la situation?, à qui fait-on confiance?, etc.
- Le problème de comprendre *l'autre partie* à laquelle on s'affronte est lui-même complexe (et c'est souvent au fur et à mesure que les événements se déroulent qu'on en saisit la complexité). Pour des étudiants, ceci signifie formuler des réponses collectives à des questions comme celles-ci : quel langage emploient les professeurs? Que signifient les réponses qu'ils renvoient aux étudiants (plus brutalement : « sont-ils aussi bêtes qu'ils le paraissent »)? Quelles sont les tendances parmi eux, forment-ils (elles) un groupe aussi homogène que cela paraît? Comment ce « corps professoral » se situe-t-il face à l'administra-

tion ? Comment définit-il les responsabilités du professeur à l'égard des étudiants et aussi à l'égard du contexte socio-politique qui nous entoure ?

- Au fur et à mesure que l'on recueille des réponses à ces diverses questions, il faut les « processer » avec « les gens de son bord » : d'abord communiquer ces nouvelles informations, reprendre à nouveau des *décisions* collectives, laisser à nouveau jouer le *pouvoir* des diverses tendances en présence, rétablir un équilibre (plus ou moins instable) du *leadership*, etc.
- Il y a des étapes prévisibles dans le déroulement de la contestation : arrêt des cours, « boycottage » des locaux, remise (de part et d'autre) de documents, mise en place d'un mécanisme de rencontres professeurs-étudiants, injonction (menace, annonce, injonction préliminaire ou temporaire, etc.), conclusion qui sera plus ou moins formalisée et dont on sera plus ou moins satisfait...), période de « rattrapage », etc.

Bien d'autres éléments pourraient s'ajouter à cette liste, mais ceux qui précèdent montrent bien en quoi toute contestation étudiante suit une certaine dynamique ou une certaine logique au plan de son organisation même. Pour donner un sens à certains événements particuliers, à certaines lenteurs, à certains soubresauts, à certains vides (quand, par exemple, il ne semble plus rien se passer pendant 2-3 jours), il est utile de se référer à cet aspect organisationnel de la contestation.

Cette logique ou cette dynamique organisationnelle touche tous les acteurs en cause, même si elle le fait à des degrés et sous des formes diverses. Il est évident, il me semble, que pour les étudiants le problème d'ensemble se présente comme un problème de structuration : comment, à partir d'un ensemble relativement peu intégré d'étudiants, on arrive à une structure organisée en vue d'une action commune ; en d'autres termes comment passer de l'état d'une cohorte à l'état d'un groupe organisé.

Chez les professeurs, le problème se pose différemment. Ils ont une histoire collective (à laquelle, bien sûr, chacun ou chacune se rattache de façon personnelle), ils se connaissent et se reconnaissent entre eux, ont des procédures de travail, ils ont déjà connu d'autres expériences de contestation, ils ont établi des précédents, ils se sont formés une tradition. D'une certaine façon tout ceci donne un certain sentiment de sécurité au « corps professoral ». En même temps c'est une sécurité qui risque toujours de jouer de bien mauvais tours (on connaît l'histoire des vieux généraux qui préparent encore la dernière guerre et non la prochaine). Mais surtout cela n'empêche en rien les possibilités de tensions ou de conflits à l'intérieur de leur groupe, car ils ont eux aussi à affronter tout le cycle décrit plus haut : se comprendre et se mettre d'accord entre eux, comprendre les demandes des étudiants et leurs documents, fabriquer leurs propres documents, veiller en même temps à ne pas briser inévitablement les contacts interpersonnels qu'ils ont établis avec certains étudiants, s'assurer que leurs options politiques ne sont pas reniées, etc. De plus, les professeurs — pour ne pas parler de celui ou celle qui a la charge de directeur de Département — doivent aborder en même temps leur relation avec au moins deux autres éléments organisationnels de leur vie communautaire : l'administration et le syndicat de professeurs. Car toute période de crise — quel qu'en soit

le point d'origine — met aussi en relief les principales caractéristiques de l'appartenance du professeur à son institution. De tels moments mettent en relief les formes de pouvoir ou de faiblesse, d'indépendance ou de dépendance qui, tout en étant toujours là, ne sont pas aussi visibles et aussi présents dans les moments plus tranquilles. Or la remise en cause (au moins partielle et temporaire) des relations professeurs-administration et professeurs-syndicat prend aussi du temps, exige aussi des mécanismes de communication et de décisions (de part et d'autre). Les réactions des professeurs à cet égard doivent un jour se traduire par des positions du « corps professoral » et font aussi partie de ce qui sera — plus ou moins conformément — communiqué aux étudiants, qui réagiront à leur tour... Les étudiants, eux, ont l'avantage — dont ils savent parfois bien profiter — de pouvoir simplifier la situation en affirmant n'avoir qu'un seul interlocuteur : les professeurs ; la situation organisationnelle des professeurs est à cet égard différente. Une autre des différences vient probablement des tâches de recherches des professeurs, tâches qui les amènent à avoir d'autres interlocuteurs et d'autres formes d'engagements. Cette dernière situation ressemble peut-être un peu à celle des nombreux étudiants qui, tout en étant étudiants, sont sur le marché du travail. C'est une catégorie d'étudiants dont on a tendance à ignorer ou à nier l'existence au cours d'une contestation étudiante et ceci pose d'ailleurs un problème à tout le monde : étudiants contestataires, professeurs et administrateurs. Mais ce n'est là qu'un des nombreux exemples de ce qui se passe au plan organisationnel au cours d'une période de contestation, qui dépasse les valeurs et les gestes individuels et qui donne un sens aux événements. Évidemment, même en ce qui concerne cette dynamique, chacun a bien son point de vue sur ce qu'il faudrait faire pour régler plus rapidement le conflit, mais encore faudrait-il... que les autres soient d'accord avec sa propre solution !

Les acteurs en présence. Tout au long de cet essai, de nombreuses références ont été faites aux divers acteurs qui sont véritablement en présence dans toute contestation étudiante. Complétons ce tableau en essayant de caractériser les positions de chaque groupe ou chaque sous-groupe d'acteurs. Commençons par les étudiants.

Dans la plupart des situations de « grève », bien des étudiants demeurent silencieux — sinon absents. Que signifie leur silence ou leur absence ? Un accord ? Un désaccord ? Et avec qui ? Par rapport à quoi ? Une indifférence ou un sentiment d'étrangeté par rapport aux contenus des revendications ou par rapport aux processus associés à ces revendications ? Il est difficile de répondre à ces questions. Une première chose m'apparaît claire : ces silences symbolisent aussi une certaine réalité sociale. Trouver des moyens de comprendre les diverses facettes de ce silence, ce serait en même temps trouver une méthode à la fois d'analyse sociologique et d'intervention. Un moment de grève qui dure deux mois (sur un semestre qui en dure normalement trois), c'est un révélateur même pour les silencieux ; et eux seuls, peut-être, pourraient en indiquer les multiples sens. Mais une fois le mouvement de contestation lancé, on est amené (de part et d'autre) à tenir compte d'abord de ceux ou celles qui sont là. Une autre chose aussi apparaît claire : dans la tradition des mouvements étudiants établie depuis les années 60, la norme qui semble respectée (encore une fois,

de part et d'autre) pourrait se formuler comme ceci : « Tous les étudiants devraient participer et prendre position à l'égard du déroulement de la contestation, et tant pis pour ceux qui ne le font pas. » Quelques incidents de la dernière « grève » semblent révélateurs à ce sujet.

Parmi les étudiants participant de façon plus active au mouvement de contestation, se retrouvent habituellement diverses tendances qui se caractérisent soit par leurs positions politiques, par leur façon de définir et de sérier les objectifs de la contestation, soit par leur orientation générale à l'égard de l'université, soit par le genre de stratégie qu'ils favorisent, etc. Dans les pages précédentes, en prenant comme illustration la dernière contestation au Département de sociologie, on a vu, par exemple, comment divers objectifs de la contestation avaient été, semblait-il, incarnés par des sous-groupes d'étudiants : certains favorisaient des objectifs de démocratisation, d'autres se ralliant plutôt à des objectifs liés au nationalisme, etc. Nous avons vu encore comment aussi faire coexister des étudiants de diverses cohortes. Nous ne reviendrons pas sur ces divers éléments de différenciation de l'univers étudiant. C'est dans cette différenciation que se retrouve la source dynamique des processus déclenchés par une contestation étudiante — sinon des processus déclencheurs eux-mêmes.

On note par ailleurs, dans un grand nombre de contestations, la présence de petits groupes d'étudiants fortement « politisés » qui demeurent souvent relativement invisibles aux autres acteurs (et parfois à la majorité des étudiants eux-mêmes). Encore ici, ce qui se passe sur le campus universitaire n'est pas étranger à l'existence d'une panoplie de groupements politiques de tendances diverses sur l'échiquier politique. Le fait que ces groupes, de par leur propre décision stratégique, demeurent relativement mal connus, explique sans doute qu'on y réagisse souvent de façon aussi émotive et de façon aussi diversifiée. Selon les propres orientations politiques (au sens large du terme) de chacun et selon la position que l'on occupe dans l'organisation universitaire, ces réactions vont de la négation quasi totale de leur présence ou de leur influence à l'autre attitude qui consiste à attribuer à ces groupes l'entière responsabilité du phénomène de la contestation. Ces réactions sont évidemment amplifiées par le fait de leurs prises de position plus radicales — au moins dans un département de sociologie — quand on les compare à la majorité des étudiants. Vu ou vécu de l'intérieur d'un département de sociologie, le jeu de ces groupes apparaît sans doute moins « diabolique » qu'ils apparaissent souvent à d'autres acteurs de l'institution universitaire. Il est impossible de formuler des propositions générales quant à l'influence directe et immédiate de ces groupes dans les contestations étudiantes, mais il reste que, dans chaque situation particulière, les autres acteurs en présence sont amenés à poser des questions et à porter des jugements (au plan des valeurs et au plan de la simple stratégie) à leur égard.

Dans l'introduction de cet essai, on a rappelé que les professeurs, par leur situation même dans l'institution, ont souvent eu l'occasion de se former une mémoire collective, une tradition, une façon d'aborder la situation de contestation étudiante. Dans un département de sociologie — pour diverses raisons auxquelles ce texte a déjà fait allusion — cela est habituellement le cas. Ceci ne signifie pas, par ailleurs, que chaque situation ne présente pas des aspects particuliers ou nouveaux. La dernière contestation étudiante, par exemple, est

apparue au moment où le corps professoral venait de terminer l'élaboration d'un projet complexe et important de réforme du programme des études supérieures. Cette réforme fut préparée par une équipe de recherche composée d'étudiants et d'un professeur ; elle réalisa plusieurs entrevues d'étudiants, actuels et passés, tout au cours de son cheminement. Projet qui de plus avait reçu l'approbation des « autorités compétentes » et pour lequel le Département avait reçu l'autorisation d'embaucher de nouveaux professeurs (ce qui dans le contexte financier de la vie universitaire actuelle est un événement important). On peut penser que cette conjoncture a influencé l'allure du conflit de plusieurs façons. D'abord les professeurs, parvenus au bout de ce processus de modification du programme, présentaient un front plus uni qu'ils ne l'auraient peut-être fait à un autre moment, ce qui les rendait moins fragiles (comme groupe) devant des étudiants contestataires. D'autant plus qu'à ce moment-là, sur le plan des activités académiques/universitaires, on peut considérer que, cette fois, c'est le groupe des professeurs qui avait pris l'initiative de proposer des projets de changements qui, au moins à leurs yeux, étaient valables et importants. Le jeu des cohortes dont il a été question plus haut explique que la majorité des étudiants actifs dans la contestation du moment se sentait peu impliquée par ces projets, et explique probablement aussi que deux mois consacrés à des discussions sur le Département n'ont pas permis une confrontation à propos de ce projet initié par les professeurs. Ceci a, sans doute, modifié à la fois l'allure de la contestation et limité aussi la partie des *contenus* qui ont fait l'objet de négociation par la suite.

Une autre catégorie d'acteurs demeure dans le cours « normal » de la vie universitaire, relativement invisible à la plupart des acteurs en place, c'est celle des administrateurs. Il est évident (il me semble) que l'« Administration » suit de près — directement ou par personnes interposées — ce qui se passe dans un Département où il y a un conflit : au besoin, on renforce ou on modifie les modes habituels de communications, tout au moins avec la direction du Département. Ce qui m'apparaît le plus significatif, ce n'est donc pas l'absence de communication, mais le contenu et la forme de cette communication administration-professeurs-étudiants. Il me semble d'abord que la forme devient encore plus *bureaucratisée* que dans la vie quotidienne des périodes tranquilles. D'autre part, certains contenus deviennent privilégiés : ceux qui se rapportent aux règlements, au système de pouvoir universitaire, au « bon ordre » de l'institution. On rappelle les échéances, les dates d'examens, le nombre de semaines perdues, les règlements pédagogiques, le droit relatif à la propriété privée (qui demeure l'argument central au moment de plaider une injonction) etc. Par ailleurs, il y a toute une série de thèmes véhiculés dans les demandes étudiantes auxquelles personne, dans l'administration, ne se réfère explicitement : pense-t-on ou non qu'il y a des problèmes de fond dans les demandes étudiantes ? Que pense-t-on du pouvoir étudiant, du droit aux études graduées à un moment précis dans tel département de telle université ? Que pense-t-on des problèmes de la professionnalisation dans notre société ? Quel est le rôle social de l'Université, de ses professeurs et de ses étudiants ? Quelle position adopter devant le problème des lectures en langue anglaise pour les étudiants ? Comment réagit l'Université à la question de la démocratisation de l'enseignement ? etc. Par rapport à ce type de contenu que les étudiants adressent au

corps « professoral » parce que c'est le seul qu'ils ont visiblement devant eux, mais qui ne s'adressent pas qu'à lui, l'administration demeure silencieuse, tout au moins au cours même de la grève.

Quel est le sens de ce silence? Il peut y avoir plusieurs hypothèses à ce sujet. D'un côté l'administration pourrait favoriser ces silences tout simplement parce qu'elle détient déjà assez de pouvoir réel dans l'Université pour ne pas avoir à engager le combat sur un terrain qu'elle n'a pas choisi. Elle pourrait aussi garder silence pour ne pas donner l'impression qu'à propos de tous ces thèmes la position de l'Université doit être celle de l'Administration (l'Université n'est pas que son Administration, thème souvent débattu lors des dernières conventions collectives avec le SGPUM qui, incidemment, n'est intervenu publiquement dans le conflit qu'au moment où se discutait le problème de rattrapage des cours après la date prévue pour la fin du trimestre). Ce silence de l'administration pourrait être surtout stratégique : pour ne pas court-circuiter les professeurs et les départements, pour ne pas « mettre de l'huile sur le feu » et risquer de généraliser un conflit, par ailleurs limité, etc. Ce silence pourrait aussi avoir l'avantage de ne pas avoir à aborder des thèmes éminemment politiques (au sens large et au sens restreint du terme).

Si on se place du point de vue, non plus de l'administration elle-même, mais des professeurs, il me semble (c'est là encore une hypothèse à vérifier) que ce silence élargit un fossé qui est déjà inscrit dans la structure universitaire ou dans la division du travail entre administrateurs et professeurs (on sait par ailleurs que ce fossé est moins profond à l'Université de Montréal que dans bien d'autres universités). Le poids de ce silence ressenti par les professeurs est probablement accru du fait que, pour d'autres contenus, la voix de l'administration se fait très forte. Ceci dit, le sentiment de « coupure » ressenti par les professeurs peut sans doute se retrouver aussi chez les administrateurs à leur égard (« qu'est-ce qui leur prend, ces professeurs, d'accepter telle ou telle demande étudiante?... »).

Par ailleurs, les réactions des professeurs sont souvent caractérisées par une certaine ambivalence. D'une part, ils n'aiment pas, en général, voir les administrateurs s'immiscer trop tôt ou trop fortement dans un conflit qui, au moins dans une première étape, prend presque toujours l'allure d'une demande adressée aux professeurs eux-mêmes et ils préfèrent régler eux-mêmes leurs conflits. En même temps, ils sont en général sensibles à deux aspects particuliers de la situation : *a*) ils s'aperçoivent habituellement rapidement que l'administration demeure silencieuse sur certains aspects du conflit, mais tout en étant active sur d'autres ; *b*) ils se rendent aussi souvent compte que les problèmes posés par la contestation étudiante dépasse le cadre d'un seul département de l'université (les critères d'admissibilité et d'admission, les politiques sur l'usage de la langue anglaise, etc.).

Du point de vue des étudiants, le silence des administrateurs à l'égard du contenu de leur demande provoque des réactions différentes selon les tendances qui s'affrontent chez les étudiants activement engagés dans le mouvement de contestation. Dans la plupart des cas, une conséquence directe de ce silence semble être d'amener les étudiants à identifier les seuls interlocuteurs présents

— les professeurs — au groupe d'administrateurs, ce qui a pour effet de « localiser » le conflit, donc de le rendre plus intense à ce niveau.

III — LES CONTESTATIONS ÉTUDIANTES : CRITÈRES D'ÉVALUATION

Tout mouvement de contestation étudiante implique la poursuite de certains objectifs et, éventuellement, l'évaluation des résultats qui en découlent. On imagine bien que cette évaluation ne soit ni simple ni unidimensionnelle. Bien des dimensions peuvent être analysées et l'ordre d'importance de chacune (allant de la négation totale de l'existence de telle ou telle dimension jusqu'à la priorité exclusive de telle autre) variera aussi selon les acteurs qui font l'analyse. L'objectif de ces textes n'est pas de présenter une telle analyse ou une telle évaluation, mais bien d'indiquer en quels termes elle pourrait éventuellement se faire.

Il est évident que le pouvoir constitue une dimension privilégiée dans l'analyse et l'évaluation d'un conflit. Celui-ci peut toujours être considéré comme un jeu de pouvoirs et on peut donc toujours chercher à comprendre quelles sources de pouvoir ont été mises au service des objectifs de la contestation ou quelles sources de pouvoir ont, par contre, bloqué ou retardé la poursuite de ces objectifs : en quoi consistait le pouvoir étudiant ? Quel appui a-t-il « gagné » (si tel est le cas) ? Quels pouvoirs ont été « perdus » par les étudiants eux-mêmes ou par d'autres acteurs de l'institution ? À côté de cette dimension « pouvoir » nous avons relevé l'importance d'une autre dimension qui s'exprime beaucoup plus souvent en termes d'appartenance ou de *communication*. De là toute une série de questions : le conflit a-t-il permis ou empêché certains réseaux d'appartenance de se former ? Entre étudiants ou entre professeurs et étudiants ? Le conflit a-t-il même brisé certains réseaux qui existaient avant lui ? Des questions de ce genre se posent aussi bien à propos des groupes directement impliqués dans le conflit qu'à propos de ce qu'on a appelé les grands groupes d'appartenance. Chez les sociologues — comme chez bien d'autres — toute situation de conflit est analysée presque exclusivement en termes de rapport de force ou de pouvoir. De fait, la dimension *appartenance* est souvent masquée, quand elle n'est pas carrément niée par le discours engagé des divers acteurs. Il y a, semble-t-il, des avantages à distinguer entre ces deux dimensions même si elles ne s'opposent pas forcément : le fait que les discours et les analyses soient plus souvent formulés en termes de *lutte*, de lutte pour le pouvoir, ne doit pas faire oublier que la contestation est *aussi* une forme de participation, d'appartenance et de communication. Les théoriciens de l'organisation le savent depuis longtemps et il est reconnu par bien des professeurs (et des étudiants) que les étudiants les plus contestataires ne sont pas nécessairement ceux ou celles qui méprisent la vie universitaire ou qui veulent s'exclure de ce milieu. Le nombre de professeurs (à l'Université de Montréal et ailleurs) qui ont déjà été impliqués à titre d'étudiant dans ces processus de revendication ou de contestation en fait foi. Et, à la limite, si certains étudiants laissent un département qu'ils ont contesté, cela ne signifie en rien qu'ils ne poursuivront pas ailleurs des objectifs que leur « adversaire » d'hier ne renierait en rien. Si ce couple appartenance-pouvoir est présent dans toute situation conflictuelle, cela est encore plus vrai

dans une institution de recherche et d'enseignement où, par définition, une partie importante de la tâche quotidienne de ses membres est définie en termes d'échanges et de communications. Dire cela ne rend pas par ailleurs plus facile d'évaluer l'impact d'un conflit en termes de ces deux dimensions à la fois, mais l'analyse doit viser à le faire.

La distinction que nous avons établie dans l'organisation même de ce texte entre les *grands ensembles* et l'institution (et ses composantes) est elle-même importante dans l'analyse de l'impact d'un conflit étudiant. L'objectif de participer au pouvoir « local » d'un département n'est pas l'équivalent absolu de celui d'en venir à *pouvoir* transformer certaines situations sociales. L'objectif politique de tout conflit étudiant déborde habituellement le cadre immédiat d'un département ou d'une faculté (et même de l'université). Certains objectifs peuvent avoir été atteints par rapport à la vie académique d'un département sans que cela ne présage en rien (ni symboliquement, ni concrètement) des changements correspondants dans les grands ensembles. Toute une série de critères d'évaluation découle de là. À cette distinction s'ajoute la dimension temporelle : selon qu'une contestation est envisagée à court ou à long terme, on peut aussi arriver à des évaluations différentes.

La distinction fin-moyen est probablement la plus souvent utilisée ; elle relève du sens commun : les étudiants avaient tels objectifs et les moyens qu'ils ont pris leur ont-ils permis de les atteindre ? Il y a aussi une distinction analogue qui est souvent proposée d'une part entre des facteurs qui favorisent l'émergence d'une contestation et, d'autre part, les processus plus immédiats qui sont mis en branle par cette contestation : cette distinction suppose aussi la dichotomie fin-moyen. Évaluer une contestation en ces termes, c'est poser la question de la *cohérence* entre la cause et les processus, entre l'objectif et les moyens. Il est facile d'imaginer toute une série de questions qui vont dans cette voie. Mais la situation n'est pas — ici non plus — aussi claire qu'elle ne le semble à première vue. Car s'il y a des objectifs explicites qui apparaissent clairement à tous les acteurs en présence, il y en a d'autres qui s'expriment plutôt en cours de conflit, à travers les processus mis en marche, à travers certains moyens mis en œuvre. Ce qui ne s'exprime à ce moment qu'en termes de moyen (cf. faire des réunions) peut aussi exprimer — en moins clair — des besoins d'appartenance, de cohésion, de communication qui sont (ou ne sont pas) immédiatement ressentis comme tels.

Une autre dimension à laquelle cet essai a fait référence est la dimension symbolique. Le symbolique n'est pas moins réel que le concret, même s'il n'a pas le même poids, la même signification dans l'évaluation des objectifs d'une contestation (comme de toute situation). En fait, la dimension symbolique se retrouve à *travers* certaines autres dimensions qui viennent d'être rappelées. C'est souvent en termes symboliques qu'on va aborder les changements que l'on souhaite dans les grands ensembles, par exemple. Et cette symbolique n'est pas toujours parlée : quand par exemple, lors des procédures d'injonction (lors du dernier conflit étudiant) les étudiants de chaque département quittaient la salle d'audience quand les procédures concernant *leur* département étaient terminées (et que l'on passait à un autre département), cela symbolisait bien l'isolement de chacun des trois Départements, dans une situation où il y avait des

écarts importants entre eux. D'autre part, les discussions, les « négociations », les acquis symboliques peuvent être une source de changement : la symbolique d'hier est souvent la réalité concrète d'aujourd'hui, celle d'aujourd'hui, la réalité concrète de demain. Une contestation étudiante, quelle qu'elle soit, chargée de multiples enjeux, enjeux référant eux-mêmes à de multiples niveaux de la réalité sociale, à de complexes systèmes d'attentes ou de motivations personnelles, ne peut guère être exprimée — et analysée — sans référence à l'univers symbolique. Et encore ici il faut se rappeler que l'Université demeure avant tout un des lieux privilégiés de production symbolique.

Une autre distinction que nous avons rappelée au début est celle des « moments de contestation » et des « moments tranquilles ». Plus terre à terre que d'autres, cette dimension temporelle n'est pas moins importante quand il s'agit d'évaluer l'impact d'un processus de « négociation ». Car ce qu'on négocie « en temps de guerre », ce sont des mécanismes à utiliser « en temps de paix ». Négocier la participation au pouvoir départemental reflète bien cette situation où le genre de pouvoir que peut partager un corps professoral au moment d'une contestation n'est pas souvent, de toute façon, un genre de pouvoir auquel les étudiants veulent ou peuvent participer dans les moments plus tranquilles d'un département. Tout le monde sait que le pouvoir d'un corps professoral est diffus et diffusé à travers un ensemble de mécanismes bureaucratiques de consultation, le fait d'accepter de partager ce pouvoir (réel, mais diffus et bureaucratique) avec les étudiants, d'accepter de l'exercer en collaboration, ne rend pas nécessairement ce partage ou cette collaboration facile une fois résolue la phase intense du conflit : indépendamment de tous les autres facteurs en jeu, le *temps bureaucratique* est tellement éloigné du *temps des étudiants*. C'était pourtant, en période de contestation comme en période tranquille, une des seules formes de pouvoir que pouvaient partager les professeurs.

Toutes ces dimensions, en fin de compte, amènent à distinguer entre le négociable et le non-négociable. Par rapport au contexte immédiat d'un Département universitaire, tout ce qui touche à la pédagogie et au contenu des programmes peut être *en soi* objet de négociation, et aussi en des termes relativement clairs de part et d'autre. Par ailleurs, si on songe à bien d'autres aspects de l'expérience universitaire (les attentes que les étudiants ont à l'égard de l'université ou de leur société, etc.) on entre, il semble souvent, dans le domaine du non-négociable. Quand les étudiants, par exemple, se rendent compte plus ou moins confusément que, contrairement à leurs attentes et leurs désirs, la société est très difficile à transformer, que la discipline qu'ils étudient (après l'avoir choisie ou non...) n'est peut-être pas le levier de changement qu'ils avaient rêvé, ou que ce cours universitaire n'est pas l'instrument de développement personnel dont ils sentent le besoin, il en résulte des insatisfactions, des déceptions profondes qui se prêtent bien à des mouvements de contestation, mais bien moins à des processus de « négociation ».

Quand au début de ce texte, je présentais celui-ci comme un essai et non une analyse systématique, ce n'était pas là une simple précaution d'auteur. Ce que ce texte voulait dégager, à travers l'exploration de plusieurs dimensions, de plusieurs perspectives, de plusieurs problématiques liées les unes aux autres

et toutes liées au phénomène de contestation étudiante, ce sont divers éléments dont devrait tenir compte une analyse systématique.

* * *

RÉSUMÉ

Sous le mode de l'essai, ce texte formule un cadre psychosociologique d'analyse qui permettrait éventuellement des études monographiques du phénomène de contestation étudiante en milieu universitaire. Prenant comme point de référence une contestation ayant eu lieu au Département de sociologie de l'Université de Montréal, l'auteur organise ses réflexions autour de certaines dimensions comme celles du pouvoir et de l'appartenance et autour de certains thèmes comme les enjeux sociaux, culturels ou économiques de la société, les processus organisationnels d'un mouvement de contestation, le jeu des principaux groupes d'acteurs en cause, la diversité des critères d'évaluation ou d'analyse de ce genre de mouvements sociaux. Une attention particulière est portée à l'interaction entre ces divers thèmes et ces diverses dimensions.

* * *

SUMMARY

This paper formulates, in essay form, a psychosociological analytical framework which could make possible monographic studies of the phenomenon of student protest in the university environment. Taking the protest movement which occurred in the Department of Sociology of the University of Montreal as point of reference, the author organizes his reflections around a certain number of dimensions such as power and group membership and themes such as the social, cultural and economic stakes of society, the processes of organizing a protest movement, the parts played by the principal actors involved, and the diversity of criteria for the evaluation or analysis of this type of social movement. Special attention is brought to bear on the interactions among these various themes and dimensions.

* * *

RESUMEN

Bajo la forma de ensayo, este texto desarrolla un cuadro psicosociológico de análisis que permitiría estudio monográficos del fenómeno de la contestación estudiantil en un medio universitario. Toma como referencia una contestación que tuvo lugar en el departamento de sociología de la Universidad de Montreal. El autor organiza sus reflexiones alrededor de ciertas dimensiones como las de poder y de pertenencia y alrededor de ciertos temas como los de las situaciones sociales, culturales o económicas, los procesos organizativos de un movimiento de contestación, la forma de actuar de los principales grupos de actores involucrados, la diversidad de los criterios de evaluación o de análisis de este tipo de movimientos sociales. Se presta una atención particular a la inter-acción entre esos diversos temas y esas diversas dimensiones.

* * *