



Apprentissage et critique de règles de la communication publique lors d'un débat public.

**Le cas des représentants étudiants lors de la grève de 2012 au
Québec**

Mémoire

Marie-Josée Audet

**Maîtrise en communication publique
Maître ès arts (M.A.)**

Québec, Canada

© Marie-Josée Audet, 2017

**Apprentissage et critique de règles de la communication
publique lors d'un débat public.**

**Le cas des représentants étudiants lors de la grève étudiante de
2012 au Québec**

Mémoire

Marie-Josée Audet

Sous la direction de :

Jean Charron, directeur de recherche
Josianne Millette, codirectrice de recherche

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur les modalités de l'apprentissage et de la critique des règles de la communication publique par les représentants étudiants lors de la grève étudiante de 2012 au Québec. En tenant compte des caractéristiques particulières des organisations étudiantes et des conditions dans lesquelles les représentants étudiants apprennent les rudiments des rôles d'attaché de presse et de porte-parole, ce mémoire propose d'étudier les modalités de l'apprentissage et de la critique des règles de la communication publique. Des acteurs nouveaux qui ne bénéficient pas des mêmes ressources humaines et financières que les acteurs gouvernementaux et médiatiques, mais avec qui ils ont débattu publiquement à l'occasion de la grève étudiante de 2012. Comment ont-ils appris les règles de la communication publique dans un débat public intense et animé qui a par la suite pris des allures de crise sociale?

Suite à l'expérience de 2012, ces personnes sont devenues beaucoup plus connues et reconnues. Nous voulons comprendre comment les différentes façons d'apprendre des règles de la communication publique sont tributaires de l'environnement particulier et du contexte dans lequel se trouvaient alors les représentants étudiants. Nous voulons également nous attarder au contenu de l'apprentissage et de la critique pour mieux comprendre quelles sortes de règles sont apprises et quelles en sont les fonctions stratégiques.

La recherche prend appui sur une analyse qualitative d'entrevues télévisées diffusées à l'émission *24 heures en 60 minutes* et sur une série d'entretiens semi-dirigés avec des représentants étudiants.

Mots-clés : Acteurs nouveaux; Apprentissage; Critique des règles de la communication publique; Débat public; Grève étudiante de 2012.

ABSTRACT

This thesis deals with the methods of learning and criticizing the rules of public communication by student representatives during the student strike in 2012 in Quebec. Taking into account the particular characteristics of student organizations and the conditions in which student representatives learn the rudiments of the roles of press officer and spokesperson, this paper proposes to study the modalities of learning and criticism of rules of public communication. New actors who do not benefit from the same human and financial resources as government and media actors, but with whom they publicly debated during the 2012 student strike. How did they learn the rules of public communication in an intense and animated public debate which subsequently degenerated into a social crisis?

As a result of the 2012 experience, these individuals became much more known and recognized, and gained notoriety. We want to understand how the different ways of learning about the rules of public communication depend on the particular environment and the context in which the student representatives were at that time. We also want to focus on the content of learning and criticism to better understand what kinds of rules are learned and what are their strategic functions.

The research is based on a qualitative interview analysis of the public affair program *24 heures en 60 minutes*, on RDI, and a series of semi-conducted interviews with student representatives.

Keywords: Criticism of rules of public communication; Learning; New players; Public debate; Student strike of 2012

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	III
TABLE DES MATIÈRES.....	V
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES	VII
REMERCIEMENTS	VIII
AVANT-PROPOS	IX
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	4
1.1 Objet et objectifs de la recherche.....	4
1.2 Contexte de la recherche.....	5
1.2.1 Communication et communication publique.....	5
1.2.2 Débat public, rhétorique du débat public et espace public.....	6
1.2.3 Les relations publiques et l'étude des mouvements contestataires.....	7
1.2.4 Pertinence scientifique et sociale	9
1.3 Les règles : quelques définitions.....	10
1.3.1 Des règles : nature et propriétés	10
1.3.2 Règles et communication publique.....	11
1.3.3 Interrelations et attentes : les acteurs et les règles	12
1.4 Les propositions de recherche	14
1.4.1 Questions de recherche	14
1.4.2 Le débat public, le méta-débat et les para-débats.....	15
1.4.3 La routine, le conflit et la crise	16
1.4.4 Les acteurs nouveaux dans un débat public	18
1.4.5 Apprentissage et critique	20
CHAPITRE II : DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	22
2.1 Stratégie de recherche.....	22
2.1.1 Choix de méthodes et questions de recherche	22
2.1.2 Justifications du terrain de recherche	23
2.1.3 Quelques définitions de l'étude de cas.....	24
2.1.3 Complémentarité des méthodes utilisées.....	25
2.2 L'analyse qualitative d'entrevues télévisées.....	26
2.2.1 Exploration des corpus et justifications.....	26
2.2.2 Corpus de l'émission <i>24 heures en 60 minutes</i>	27
2.2.3 Procédures et déroulement de l'analyse qualitative d'entrevues télévisées.....	28
2.3 L'entretien semi-dirigé.....	29
2.3.1 Caractéristiques et objectifs de l'entretien semi-dirigé	30
2.3.2 Recrutement et sélection des participants.....	30
2.3.3 Le pré-test et le schéma d'entretien	31
2.3.4 Procédures d'analyse de l'entretien semi-dirigé.....	33
2.3.5 Considérations éthique et de méthode.....	33
CHAPITRE III : CONTEXTE, CONDITIONS ET MODES D'APPRENTISSAGE.....	35
3.1 Éléments de mise en contexte	36

3.1.1 Quelques faits saillants de la grève de 2012.....	36
3.1.2 Les acteurs en présence	37
3.1.3 Processus d'élection des représentants étudiants et modes de financement des organisations étudiantes	38
3.2 Les conditions d'apprentissage.....	39
3.2.1 Caractéristiques des organisations étudiantes	40
3.2.2 Le bagage individuel.....	46
3.2.3 Les qualités et compétences essentielles	54
3.2.4 Les difficultés rencontrées et les obstacles	58
3.3 Les modes d'apprentissage	66
3.3.1 L'apprentissage organisationnel encadré	66
3.3.2 L'apprentissage par transfert informel	67
3.3.3 L'apprentissage par imitation de pratiques	70
3.3.4 L'apprentissage par l'expérience	71
CHAPITRE IV : CONTENU DE L'APPRENTISSAGE ET DE LA CRITIQUE DES RÈGLES DE LA COMMUNICATION PUBLIQUE	75
4.1 Apprentissage relatif aux règles et critique : entre pragmatisme et idéalisme.....	76
4.1.1 Dialectique pragmatique/idéaliste.....	77
4.2 Les représentations	78
4.2.1 Les conditions générales du débat public	79
4.2.2 Les relations entre les représentants étudiants et les autres organisations	84
4.2.3 La gouvernance : rencontre avec le politique	86
4.2.4 Les relations médiatiques	89
4.3 Répertoire des règles et usages stratégiques.....	93
4.3.1 Règles de la communication publique et typologie de principes reliés aux règles	93
4.3.1.1 La reconnaissance de l'autre	95
4.3.1.2 Le principe de vérité	97
4.3.1.3 L'ouverture au compromis	99
4.3.1.4 La pertinence de l'objet.....	101
4.3.2 Les usages stratégiques des règles	103
4.3.3 Quand la règle devient l'objet du débat	104
CONCLUSION.....	109
BIBLIOGRAPHIE	114
ANNEXE A : SCHÉMA D'ENTRETIEN INDIVIDUEL	118
ANNEXE B : COURRIEL DE RECRUTEMENT.....	120
ANNEXE C : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	122

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

CLASSE : Coalition large pour une solidarité syndicale étudiante

FECQ : Fédération étudiante collégiale du Québec

FEUQ : Fédération étudiante universitaire du Québec

LCN : Le canal Nouvelles

MERSQ : Mouvement des étudiants socialement responsables du Québec

PLQ : Parti libéral du Québec

RDI : Réseau de l'information

24/60 : 24 heures en 60 minutes

REMERCIEMENTS

Dès l'instant où je suis sortie pour la première fois du bureau de celui qui allait devenir mon directeur de recherche, j'avais des idées désorganisées plein la tête, mais j'avais déjà l'intuition que l'université allait bientôt devenir ma deuxième maison. Au fil des échanges, mes idées se sont construites et ont trouvé le chemin de la clarté. Mes premiers remerciements vont d'abord à Monsieur Jean Charron pour le soutien indéfectible durant toutes ces années. Il a été pour moi une importante source de motivation à me dépasser, tout en étant un refuge de confiance alliant douceur et rigueur.

Les histoires d'horreur de co-direction de recherche abondent, mais lorsque réussies, elles peuvent devenir hautement positives et riches en tout point. L'entente entre mon directeur et ma co-directrice a été des plus épanouissante et harmonieuse. Je remercie Josianne Millette, pour qui les rencontres devaient toujours se terminer par une note positive et invitante à la rédaction. Mission accomplie Josianne, chaque discussion a été enthousiasmante.

J'ai eu l'immense privilège d'avoir une direction de recherche aussi inspirante.

Je tiens également à remercier le Centre d'études sur les médias (CEM) pour son soutien durant la recherche.

À toutes les femmes et les hommes qui m'ont écoutée durant mon parcours académique, celles et ceux qui m'ont permis de croire en mes capacités, tout en faisant preuve de compréhension et de sensibilité à mon égard : Francine Charest, Guylaine Martel, Florence Piron, Julien Rueff. Chacun à votre façon, je vous remercie d'avoir bousculé mes idées tout en m'aidant à me créer une identité de chercheuse.

À mon allié de vie, Simon, tu as su m'écouter et m'encourager dans les moments difficiles avec cette façon particulière de me faire sentir importante. Mes parents et mon frère, mes beaux-parents, mes amis et amies, et tous ceux qui de près ou de loin m'ont toujours encouragée à poursuivre, même s'ils voyaient bien que les coûts étaient parfois élevés, je les remercie. À mes enfants qui ne comprenaient pas toujours ce que maman faisait assise à son bureau à écrire « des mots », je suis reconnaissante de tout le bonheur que vous m'apportez à chaque jour de mon quotidien.

Enfin, je remercie du plus profond de mon cœur mon amie et copine de classe Ingrid Robidas avec qui j'avais encore tant à accomplir. Même si tu es partie trop tôt, tu m'as accompagnée à tous les jours et tu m'as donnée la force nécessaire de mener ce projet à terme.

AVANT-PROPOS

L'idée de travailler sur le cas de la grève de 2012 dans le cadre d'un mémoire de maîtrise est d'abord née d'un questionnement à l'égard des pratiques de communication en politique provinciale au Québec. Durant les moments forts de la grève de 2012, lorsque les rues étaient sillonnées quotidiennement par des milliers de personnes, l'attention s'est de plus en plus focalisée sur le cas particulier des représentants étudiants qui, semblait-il, étaient jugés très (trop) sévèrement par certains médias (journalistes, chroniqueurs, animateurs, etc.), mais aussi par le gouvernement et par une partie importante de la population. Apparemment, les représentants étudiants, appelés les leaders étudiants, ne bénéficiaient pas du même arsenal d'outils pour se mesurer d'égal à égal aux politiciens d'expérience. De plus, ces derniers s'imposaient par leur légitimité, alors que les étudiants peinaient à faire reconnaître la leur. C'est donc d'un sentiment d'injustice à l'égard des groupes sociaux qu'est né un besoin personnel de mieux comprendre.

Le mémoire de maîtrise offrait la possibilité d'analyser la dynamique d'un débat public entre des acteurs politiques et sociaux qui possèdent des attributs, des expériences, des ressources et des moyens bien différents les uns des autres, mais qui, néanmoins, participent au même débat. Notre démarche s'inspire d'une critique plus générale et orientée sur le mieux vivre ensemble en société.

INTRODUCTION

La discussion publique des enjeux politiques et sociaux met en scène des acteurs d'horizons différents mais qui doivent pourtant débattre ensemble. Tous n'ont pas accès au même niveau d'expertise institutionnelle en communication, ni aux mêmes ressources. La proposition du Parti libéral du Québec (PLQ) en 2010 de hausser les frais de scolarité, source de l'importante mobilisation étudiante et sociale qui s'est échelonnée jusqu'à une grève générale illimitée en 2012, offrait la possibilité d'étudier un débat public qui met en scène des acteurs n'ayant pas le même niveau de maîtrise des règles de la communication publique.

Notre analyse de l'apprentissage et de la critique de règles de la communication publique par des acteurs nouveaux dans un débat public s'inscrit dans les approches critiques des relations publiques. Ces approches cherchent à définir les pratiques des relations publiques en dehors du champ exclusivement managérial, tout en accordant une place à la société civile et autres groupes sociaux. En tenant compte des caractéristiques particulières des organisations étudiantes et des conditions dans lesquelles les représentants étudiants apprennent les rudiments des rôles d'attaché de presse et de porte-parole, nous pouvons constater qu'ils ne bénéficient pas des mêmes ressources humaines et financières que les acteurs gouvernementaux et médiatiques avec qui ils ont débattu publiquement à l'occasion de la grève étudiante de 2012. Les façons d'apprendre les règles de la communication publique, tout comme l'appropriation de modèles de relations publiques par les groupes contestataires (Millette, 2013), un processus qui fait partie de la professionnalisation des sources (Neveu, 1999a), mettent en lumière des contraintes auxquelles les individus font face et les stratégies qu'ils mettent en place pour les contourner.

Pour Millette, ces contraintes se matérialisent par des « inégalités de ressources et de pouvoir », et aussi par les exigences liées à l'efficacité de la performance dans une situation conflictuelle. Cela se traduit par un « sentiment d'injustice » ressenti par les acteurs pour qui « la maîtrise des modèles professionnalisés de communication et de relations publiques agit comme un standard, une exigence conditionnant l'accès à l'espace public médiatique et la reconnaissance de la légitimité politique » (Millette, 2013, p. 130).

[...] le jeu de notions d'une idéologie de la communication à laquelle les relations publiques participent, suivant laquelle l'image, la perception du public et l'exigence de "bien communiquer" sont au centre des préoccupations, fonctionne à la manière d'un mécanisme culturel. Celui-ci opère par la cristallisation de ce qui constitue le langage approprié pour exprimer un sentiment d'injustice, pour faire valoir une revendication ou une perspective politique, ainsi que par les inégalités de ressources et de pouvoir qui restreignent l'accès à ce langage. (Millette, 2013, p. 130).

C'est donc l'apprentissage de ce « langage » que notre mémoire se propose d'observer plus concrètement. Nous ne cherchons pas à mettre en évidence les relations de pouvoir et d'inégalités qui ont émergé lors de la

grève de 2012, mais voulons plutôt démontrer comment les représentants étudiants, porte-parole et attachés de presse, nouvellement sous les feux de la rampe, ont appris en accéléré des règles lors de l'expérience de la grève. Certaines règles qu'ils ne maîtrisaient pas avant, mais qu'ils ont par la suite intériorisées suivant des façons différentes d'apprendre. Cela s'est aussi traduit par des critiques du fonctionnement médiatique, du système politique et de leur propre performance rhétorique.

La problématique de recherche qui fait l'objet du chapitre 1 s'articule autour de quatre parties principales. Les objectifs poursuivis du mémoire et les explications plus détaillées de l'objet de cette recherche sont d'abord annoncés en début de chapitre (1.1). Après avoir posé, dans la deuxième partie (1.2), les différentes approches dans lesquelles notre recherche s'inscrit, nous soulignons la pertinence scientifique et sociale de s'attarder à la question de l'apprentissage des règles de la communication publique. La troisième partie de la problématique (1.3) sert à définir quelques concepts nécessaires à notre analyse. Les règles sont alors présentées selon quelques-unes de leurs caractéristiques : leur nature, leurs propriétés, mais aussi de quelles façons on peut les concevoir au sein de la communication publique. S'en suivent quelques définitions du débat public et de la place de l'acteur dans les organisations et dans le débat public. La quatrième partie de la problématique (1.4), qui débute par les questions de recherche, consiste en une présentation des propositions de recherche qui nous ont servi à définir plus précisément le terrain de recherche et les méthodes appropriées. Nous avons regroupé les propositions en quatre thèmes principaux : le débat public, le méta-débat et les para-débats; la routine, le conflit et la crise; les acteurs nouveaux dans un débat public; et le dernier thème qui consiste à l'apprentissage et la critique.

Le chapitre 2 fait état de la stratégie de recherche et des choix que nous avons faits en regard des particularités méthodologiques de cette recherche. Dans un premier temps, nous expliquons en quoi il était pertinent d'effectuer la recherche en deux phases distinctes, et d'utiliser deux techniques de cueillette de données différentes et de les analyser de façon séparée (2.1.1). Les deux techniques, une analyse qualitative d'entrevues dans une émission d'affaires publiques et une série d'entretiens semi-dirigés, ont été complémentaires l'une à l'autre, et elles ont porté sur des aspects différents. Après avoir motivé notre choix d'étudier le cas précis de la grève étudiante de 2012 au Québec, et expliqué de quelles façons les caractéristiques de ce cas étaient pertinentes pour observer l'apprentissage et la critique des règles (2.1.2), nous définissons l'étude de cas en tant que stratégie de recherche. Deux parties détaillent respectivement les procédures de l'analyse qualitative (2.2) et de l'entretien semi-dirigé (2.3).

Pour ce qui est de la présentation des résultats, nous avons réparti les informations en deux chapitres distincts. Le chapitre 3 présente des éléments de contexte relatifs à la grève étudiante de 2012 (3.1), les conditions d'apprentissage (3.2) et les modes d'apprentissage (3.3). Le chapitre 4 s'attarde plutôt au contenu

de l'apprentissage et de la critique des règles de la communication publique, ce qui a été appris par les représentants étudiants et ce qu'ils ont par la suite critiqué. Notre préoccupation était d'abord de documenter les types de règles qui étaient apprises durant le parcours des représentants étudiants et durant la grève, et de mettre en contexte les constats qu'ils ont faits à propos des différentes dimensions du conflit. C'est alors que nous avons observé une dialectique chez les participants au regard des différentes façons de percevoir les règles, de les apprendre et de les critiquer. Les représentants étudiants sont orientés tantôt par une attitude pragmatique, tantôt par une attitude idéaliste, les deux formant une dialectique (4.1). Pour discuter de cette dialectique et mieux comprendre comment elle se présente chez les individus, c'est-à-dire comment ils perçoivent, apprennent et critiquent les règles, nous avons identifié les aspects de la crise qui ont été nommés par les représentants étudiants et auxquels ils ont accordé le plus d'importance (4.2). Sans entrer dans les détails des positions quant aux enjeux de fonds, nous nous sommes intéressée aux dimensions suivantes : les conditions générales du débat public (4.2.1); les relations entre les organisations et entre les représentants (4.2.2); la gouvernance et les relations politiques (4.2.3); et les relations médiatiques (4.2.4).

La dernière partie du chapitre 4 est la présentation d'un répertoire qui concerne les règles utilisées dans le discours médiatisé, telle qu'elles apparaissent dans le contexte d'une émission d'affaires publiques et bien avant que les participants effectuent un retour sur leur performance (4.3). L'analyse qualitative d'entrevues télévisées de l'émission *24 heures en 60 minutes* a été l'occasion également de faire ressortir les dimensions stratégiques de l'utilisation de règles à des fins argumentatives et de mieux comprendre comment, en situation de débat, les règles peuvent devenir des enjeux pour les acteurs.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Ce premier chapitre sert tout d'abord à situer l'objet de la recherche dans un contexte précis. Après avoir posé les objectifs de cette recherche, nous détaillons les trois champs de recherche principaux dans lesquels l'étude de l'apprentissage et de la critique des règles de la communication publique par des acteurs peu connus et plus ou moins expérimentés s'inscrit : la recherche en communication publique, l'étude du débat public et de la rhétorique de l'argumentation, et le champ des relations publiques et l'étude des mouvements contestataires. Nous nous attardons ensuite à définir ce que sont les règles, au sens général, puis de façon plus spécifique pour la communication publique et pour le débat public.

Après que nous ayons formulé la question et les sous-questions de recherche, les propositions de recherche qui s'articulent autour de quatre thèmes principaux sont expliquées : le débat public, le méta-débat et les para-débats (1.4.2); la routine, le conflit et la crise (1.4.3); les acteurs nouveaux dans un débat public (1.4.4); et finalement l'apprentissage et la critique des règles (1.4.5). Les propositions formulées dans les thèmes résultent de l'observation à la fois du terrain de recherche, la grève étudiante de 2012, et de la littérature, selon trois principaux axes que nous présentons dans ce chapitre.

1.1 Objet et objectifs de la recherche

Objet de la recherche

Ce mémoire porte sur l'apprentissage et la critique des règles de la communication publique par des acteurs qui sont des novices dans le débat public. Lors de la grève étudiante de 2012 au Québec, les représentants des principales organisations étudiantes étaient des acteurs perçus en effet comme relativement novices du point de vue de la communication publique, tant auprès du grand public, que par les professionnels des médias et que par les autres protagonistes du débat. Ces personnes sont devenues ensuite beaucoup plus connues et reconnues à la suite de l'expérience de 2012. Nous voulons comprendre comment les différentes façons d'apprendre des règles de la communication publique sont tributaires de l'environnement particulier et du contexte dans lequel se trouvaient alors les représentants étudiants. Nous voulons également nous attarder au contenu de l'apprentissage et de la critique pour mieux comprendre quelles sortes de règles sont apprises et quels en sont les usages stratégiques.

Nous nous intéressons aux modalités d'apprentissage, c'est-à-dire aux différentes façons dont les individus intègrent de nouvelles compétences. Ces modalités d'apprentissage sont d'abord influencées par le contexte et par les conditions dans lesquels étaient les représentants étudiants, attachés de presse et porte-parole, avant que la grève de 2012 ne débute et pendant cette grève. L'étude du cas de la grève étudiante de 2012 a été choisie pour les caractéristiques que ce terrain de recherche offre : une occasion d'étudier une situation de

débat public hautement médiatisé qui a par la suite dégénéré en crise sociale et dont certains protagonistes étaient relativement novices.

Objectifs de recherche

L'objectif de la recherche est d'étudier l'apprentissage et la critique des règles de la communication publique par les représentants étudiants des principaux groupes militants – attachés de presse et porte-parole – qui étaient en poste pendant la grève de 2012 au Québec. Par la suite, il s'agit d'observer les objets de ces apprentissages et enfin, d'analyser comment l'argumentation avec des règles est aussi utilisée par les acteurs à des fins stratégiques et persuasives. L'observation de ces phénomènes se fait de façon rétrospective, au sein d'un débat public circonscrit et à l'aide du témoignage des acteurs. Notre intérêt porte sur les questions relatives aux règles du jeu lors d'un débat public, plutôt qu'à la teneur et au contenu des enjeux de fond à l'origine du conflit étudiant.

1.2 Contexte de la recherche

Nous pouvons relier les principaux éléments de notre problématique à quelques repères théoriques qui ont guidé notre démarche de recherche, ce que nous présentons dans cette partie. Nous définissons tout d'abord quelques concepts issus de la recherche en communication publique et en rhétorique du débat public. Nous montrons également comment certains aspects de l'étude critique en relations publiques et des mouvements contestataires contribuent à cadrer notre objet de recherche.

1.2.1 Communication et communication publique

Une définition très générale de la communication, et qui embrasse l'étude du débat public de façon plus globale, pourrait être celle-ci : « a systemic process in which individuals interact with and through symbols to create and interpret meanings » (Wood, 2004, p. 11). Cette définition présente l'avantage d'être assez large mais suffisamment précise pour nous indiquer que la communication, en tant que « processus systémique », est dynamique, et donc ouverte au changement. De plus, cette définition évoque qu'il y a des représentations communes ou partagées chez les individus et les organisations, mais qu'en contrepartie le sens créé par la communication permet aussi d'envisager une multitude d'interprétations. En mettant en relief ces caractéristiques, la définition de Wood nous aide à intégrer la problématique de l'apprentissage et de la critique des règles de la communication, par les notions qu'elle présente.

Notre mémoire s'inscrit dans la poursuite des travaux relatifs aux phénomènes de communication publique, entendue comme la production, la diffusion et la circulation des discours publics portant sur les affaires publiques (Beauchamp, 1991; Demers, 2008; Lavigne, 2008). De ce point de vue, notre recherche met l'accent sur des règles qui régissent la communication lors des débats publics dans les régimes

démocratiques contemporains. Cette définition accorde une place centrale au débat dans l'espace public comme « conditions de la mise à l'avant-scène de ce qui nécessite discussion et décision collectives » (Demers, 2008; Lavigne, 2008).

Puisque les acteurs sociaux mettent en lumière et rendent visibles des enjeux qui les affectent, la communication publique réfère également à la construction sociale des enjeux (Lavigne, 2008) et à la notion de problème public (Neveu, 1999b). L'observation de règles qui structurent le débat public entre les acteurs s'inscrit donc dans cette perspective. Pour de Bonville, la communication publique « désigne aussi les relations qui s'établissent lors de la transmission de messages entre individus considérés comme citoyens » (1991, p. 4). L'élément relationnel de cette formulation nous aide à concevoir que les règles d'un débat public se construisent par l'interaction entre les acteurs qui débattent publiquement. La relation dans la communication nous permet ensuite d'envisager l'apprentissage et la critique de règles avec le concept de négociation, processus interactionnel et continu entre les acteurs de la communication publique.

1.2.2 Débat public, rhétorique du débat public et espace public

L'étude du débat public ne peut être abordée sans évoquer l'apport considérable d'Habermas concernant l'éthique du débat public et la conception critique de l'espace public (Habermas, 1988, 1992). Les travaux d'Habermas ont éclairé nombre d'études de l'espace public en s'appuyant sur deux dimensions principales; l'une est historique et porte sur les différentes phases de structuration et de déclin de l'espace public depuis sa création dans les salons littéraires au XVIII^e siècle jusqu'à tout récemment; et l'autre dimension qui intègre l'agir communicationnel, est normative et porte sur les conditions idéales d'une sphère publique, qui permet un espace public ouvert, transparent et égalitaire. Cependant, la perspective de l'espace public selon Habermas ne nous renseigne pas sur l'apprentissage de règles ni sur l'usage stratégique des règles dans un débat.

L'étude du débat public a aussi été abordée dans la perspective de la philosophie du langage et l'analyse de discours, qui s'intéresse plutôt à l'argumentation dans les débats publics. Gilles Gauthier (2014, 2016a, 2016b) par exemple, s'est intéressé à l'amplitude et à la mobilité du débat public, ceci permettant de mieux y intégrer le contexte de notre recherche : les déplacements des enjeux dans un même débat et les transformations qui se produisent à plus long terme. Les déplacements que Gauthier appelle la « mobilité d'un débat public » réfèrent aussi à la dynamique argumentative entre les acteurs (Gauthier, 2016b), approche que nous privilégions dans le cas de la grève de 2012. Cette approche est pertinente en ce sens qu'elle met en évidence des déplacements de thèmes dans les échanges publics : entre les enjeux de fond, puis entre les débats qui émergent sur d'autres enjeux, enjeux qui concernent les conditions dans lesquelles un débat public devrait se conduire. La notion d'amplitude est intéressante en ce qu'elle constitue « une dimension d'un grand nombre sinon de la majorité des débats publics », et qu'elle est influencée par « la marge de manœuvre des

intervenants dans un débat et à la consistance de celui-ci. » (Gauthier, 2014, p. 134). La dimension stratégique et persuasive des acteurs en situation de débat, telle que nous la concevons pour cette recherche, se situe dans cette approche.

Ces deux perspectives sur l'espace public et l'argumentation dans les débats publics permettent d'aborder l'usage stratégique et persuasif des règles. Or, ces dernières n'abordent pas les dimensions de l'apprentissage et de la critique des règles. Il est donc insuffisant d'appliquer ces modèles pour comprendre la dynamique d'apprentissage des règles chez des acteurs nouveaux dans un débat public. On peut toutefois tisser des liens très intéressants entre ces approches et l'étude de cas de la grève étudiante, qui a ceci de particulier qu'elle concerne le discours public et la rhétorique de l'argumentation, dont Goodnight en présente un portrait très détaillé (Goodnight, 2012). Le point de vue est différent car il ne met pas l'accent sur les règles, mais non totalement discordant non plus, parce qu'il focalise sur l'argumentation. Notre intérêt est plutôt ce que nous pourrions provisoirement appeler la méta-argumentation : l'utilisation de règles de la communication publique à des fins stratégiques et persuasives.

1.2.3 Les relations publiques et l'étude des mouvements contestataires

Plusieurs auteurs se sont intéressés aux groupes de la société civile et aux mouvements contestataires en lien avec la recherche de visibilité dans l'espace public. Ces études mettent en évidence les différents moyens que ces groupes prennent pour communiquer publiquement; pour attirer l'attention des médias et du public en général. Charron s'est penché sur la question des « groupes disposant de peu de ressources politiques et économiques » en montrant comment les pseudo-événements de contestation utilisés par ceux-ci sont des outils basés sur « des actions spectaculaires construites à l'intention des médias » (1991, pp. 101-102). Les événements entourant le cas du Regroupement autonome des jeunes (RAJ) se sont déroulés dans les années 80, mais ont ceci de commun avec la grève de 2012 que les acteurs sont du même type : des groupes organisés de la société civile ne disposant pas des mêmes ressources que les autres acteurs publics mais voulant attirer l'attention sur des enjeux socialement préoccupants. Charron fait ressortir les stratégies de communication et les types de relations que ces groupes entretenaient avec les médias (1991).

Les travaux de Neveu sont également pertinents pour comprendre la problématique de l'apprentissage et de la critique des règles lors de la grève de 2012, notamment en ce qui concerne la dynamique des relations entre les organisations étudiantes et les médias. Neveu présente la genèse des travaux sur l'activisme en lien avec la construction des problèmes publics et le cadrage médiatique. Les notions de professionnalisation des sources, et d'interdépendance entre les groupes sociaux et les médias sont pertinentes encore aujourd'hui pour comprendre comment des groupes sociaux arrivent à se positionner dans un débat public (Neveu,

1999a). L'apprentissage n'est toutefois pas au cœur de ces recherches, qui se proposent plutôt de mieux comprendre les « manières de parler de la société dans l'espace public » (Neveu, 1999a, p. 77).

Plus récemment, Millette s'est intéressée à l'appropriation des relations publiques par les groupes contestataires, faisant également référence à la professionnalisation des sources (Millette, 2011, 2013). Les relations publiques étant au cœur de ses préoccupations, ses travaux nous permettent de faire le pont entre l'étude des mouvements contestataires, qui a aussi intéressée Millette, et les tensions qui entourent l'appropriation des modèles de relations publiques dans leur pratique.

Van Ruler et Verčič proposent qu'il y a principalement deux traditions dominantes dans les recherches en relations publiques: 1) les approches organisationnelles et managériales; et 2) les approches communicationnelles (cités dans Ihlen, 2009, p. 5). Les approches managériales des relations publiques, qui s'intéressent à des thèmes comme la gestion de crise, la communication interne et externe des entreprises et aux pratiques actualisées des relations publiques en milieu organisationnel (Bruning & Ledingham, 2000; Heiderich, 2010; Ledingham & Bruning, 2000; Libaert, 2000, 2005, 2010) n'offrent que peu de prises sur notre objet de recherche. Ces ouvrages ont souvent pour mission principale de trouver des solutions concrètes à des problèmes de communication dans les organisations, le plus souvent pour les entreprises privées. Les approches managériales des relations publiques cherchent, par les liens tissés entre les experts en relations publiques dans les entreprises et la recherche universitaire, à trouver des solutions pratiques pour communiquer et établir des relations entre les différents publics. Les chercheurs qui se sont intéressés à la dimension relationnelle ont pris leurs distances d'une vision médiacentrique, et ont ouvert la voie, comme Maisonneuve le souligne, à « l'établissement de relations avec l'ensemble des diverses parties prenantes des organisations » (Maisonneuve, 2010, p. 41). Cependant, même si les deux principales traditions de recherche en relations publiques tendent à se rapprocher l'une à l'autre, et que la dimension relationnelle est plus présente dans les approches managériales, elles ne se sont en général que peu intéressées à la perspective des mouvements contestataires et à leur apprentissage des règles de la communication publique.

Nous retenons donc la perspective des approches communicationnelles et plus particulièrement les approches dites critiques en relations publiques, parce qu'elles sont pertinentes à notre objet de recherche, pour leur finalité qui transcende le milieu organisationnel de l'entreprise et de ses publics, et qui se transpose dans un rapport plus englobant et axé sur la communication : « how an organization relates itself to the public arena and to society at large » (Ihlen, 2009, p. 6). Ce rapport englobant l'organisation, les institutions et la société se prolonge dans l'idée encore plus générale d'une « culture de la communication publique », celle-ci étant caractérisée principalement par des pratiques et des modèles, mais aussi par des règles qui sont intériorisées par les acteurs publics. Depuis les dernières années, d'autres perspectives se sont développées du côté des

relations publiques, autant du côté managérial que du côté critique. Différentes façons de les concevoir et de les envisager ont émergé, mais avec de plus en plus un regard englobant la société et une manière plus élargie de penser la communication en société démocratique contemporaine (Brown, 2015).

Les approches critiques en relations publiques s'inscrivent dans une perspective sociale et incluent celles des groupes contestataires et autres groupes sociaux (Ihlen, 2009; L'Etang, 2005; L'Etang & Pieczka, 1996; Millette, 2013; Provencher, 2012; Elizabeth L. Toth, 2001; Elizabeth L. Toth & Heath, 1992). Les approches critiques pour penser les relations publiques ont stimulé un intérêt pour la communication des organisations de la société civile et des groupes contestataires. Ces approches ont commencé à mettre en évidence les difficultés rencontrées par ces groupes pour communiquer efficacement, et c'est pourquoi elles sont pertinentes pour analyser le parcours des représentants étudiants.

Enfin, la remise en question des pratiques de communication valorisées et admises dans un débat public, passe aussi par l'étude de la visibilité dans l'espace public. Le cas d'acteurs peu expérimentés qui arrivent dans un débat public intense et animé, qui ne connaissent pas toutes les règles et pratiques relatives à la communication publique, mais qui cherchent néanmoins à faire valoir leur point de vue de façon crédible et légitime, s'inscrit aussi dans une lutte qui est plus largement celle de la recherche de visibilité et de la reconnaissance (Honneth, 2000; Voirol, 2005b).

1.2.4 Pertinence scientifique et sociale

Le cas particulier d'acteurs inexpérimentés et propulsés sur la scène médiatique qui doivent effectuer un apprentissage en accéléré de règles de la communication publique est une réalité sociale et politique riche à observer de plus près. L'étude de l'apprentissage de règles de la communication publique par des acteurs nouveaux dans un débat public est pertinente sur le plan scientifique dans la mesure où la dimension de l'apprentissage est peu abordée, en ces termes, dans la littérature en communication. Les concepts d'apprentissage social et d'apprentissage organisationnel s'y trouvent (Ormond, 2010). Mais ces concepts, utilisés surtout en sociologie et en psychologie, ne font pas état d'un apprentissage dans le contexte précis du débat public, ni de la particularité d'acteurs qui sont peu connus.

Sur le plan des pratiques professionnelles, l'analyse de l'apprentissage et de la critique des règles en situation de débat peut s'avérer pertinente pour des acteurs publics qui perçoivent la participation aux débats comme une pratique contraignante et difficile. Le mémoire pourrait les éclairer en partie sur la nature profonde du jeu auquel ils se prêtent en mettant l'accent sur les enjeux soulevés par les discussions à propos des règles qui régissent le débat duquel ils sont parties prenantes. Sur le plan social, comprendre la dynamique d'un débat

public peut contribuer à une meilleure compréhension de la société dans laquelle nous vivons : les acteurs publics représentent des organisations et débattent publiquement d'enjeux qui nous concernent.

Nous pensons que cette dimension de l'apprentissage et de la critique des règles par des acteurs nouveaux dans un débat public pourrait également s'inviter dans la formation académique universitaire des études en communication, tout comme dans un agenda de recherche s'y dévouant.

Enfin, dans la phase d'apprentissage des individus, il y a des périodes au cours desquelles les acteurs prennent conscience de règles qu'ils ignoraient avant et qu'ils auront par la suite tendance à naturaliser et à incorporer dans leur routine, au point de perdre conscience de leur existence. En somme, l'étude de l'apprentissage agit comme révélateur des règles du jeu, telles qu'elles apparaissent réflexivement à la conscience des acteurs. C'est ce que nous proposons d'observer, du point de vue de la communication publique, dans ce mémoire.

1.3 Les règles : quelques définitions

Avant de nous attarder aux particularités des règles de la communication publique, nous expliquons tout d'abord comment le concept de règle peut être envisagé plus largement. Après avoir précisé quelques caractéristiques générales des règles, nous rapporterons plus précisément comment ce concept peut se rattacher à la communication publique et dans le contexte d'un débat public. Ensuite, nous verrons comment l'approche de l'acteur stratégique dans le système (Crozier & Friedberg, 1977) est étroitement lié aux règles et aux possibilités d'action des acteurs.

1.3.1 Des règles : nature et propriétés

Il existe plusieurs sortes de règles : de jeu, de conduite, de bienséance, de morale, d'éthique, de base, de droit, de sens, etc. En société, il est nécessaire de s'appuyer sur certaines bases communes pour se coordonner, se comprendre et communiquer. Wood explique que la justification basée sur les règles¹ réfère à « A form of theoretical explanation that articulates regularities, or patterns, in human behavior that are routinely followed in particular types of communication situations and relationships » (2004, p. 333). En ce sens, l'explication donnée à propos d'une règle fournit aux individus une ligne de conduite ou un type de comportement à privilégier, et cela dépend du type de relation entre eux et des conditions dans lesquels ils se trouvent.

¹ Notre traduction de : *rules-based explanation*.

La règle indique aussi ce que l'on peut ou ce que l'on doit faire dans un contexte donné; ce qui est généralement attendu dans une situation. Ce sont des ressources et des cadres pour l'action qui servent à orienter les individus : les règles balisent des espaces de liberté, plutôt que d'en déterminer l'action.

Il y a donc des règles partagées ou communes qui sont des bases pour que les individus communiquent entre eux et se coordonnent, mais qui sont situées en même temps dans des contextes précis. Les règles peuvent être objet de désaccords et sources de conflit : chacun peut interpréter une règle à sa manière ou lui attribuer une valeur différente. En ce sens, les règles reposent sur toutes sortes de principes : moraux, de droit, d'équité, d'éthique, etc.

Enfin, les règles sont relativement stables et changent lentement dans le temps; si les règles changeaient trop souvent et trop rapidement, les individus ne sauraient pas comment se coordonner. Dans un jeu, par exemple, il serait difficile de savoir comment jouer et ce serait instable pour les joueurs. En somme, les règles ont cette caractéristique d'être partagées et d'être relativement stables; elles servent de guide pour orienter les individus.

1.3.2 Règles et communication publique

La communication publique, telle que nous l'avons définie plus haut, ne fait pas exception et obéit à des règles. Les règles de la communication publique sont aussi, comme les règles vues au sens plus général, des représentations de manières d'agir souhaitées ou attendues, par prescription ou proscription, que les acteurs des débats publics utilisent et qui rendent la communication possible tout en ayant comme finalité de faciliter les interactions entre les acteurs dans une situation donnée (Shimanoff, 2009). Les règles de la communication publique, tout comme les règles d'un jeu, indiquent aux acteurs les possibilités d'action dans une situation de communication publique.

Dans le contexte d'un débat public, les règles circonscrivent pour les acteurs les comportements mutuellement acceptables, sans toutefois qu'elles soient imposées unilatéralement. Cependant, il y a une dimension stratégique à se servir ou non de règles à cette fin : les acteurs peuvent considérer les avantages à agir en dehors des règles, tout en sachant que les autres protagonistes du débat pourront le leur reprocher. En fonction des règles, les acteurs argumentent dans un cadre prédéterminé, mais ce cadre n'est pas invariable. Le débat public et ce que les acteurs font des règles fournissent donc, en ce sens, un point d'intérêt central au champ de la communication publique, telle que Beauchamp l'a définie (1991). Dans le contexte de l'argumentation, Gauthier caractérise le débat public de la façon suivante :

La saisie la plus immédiate qu'on a habituellement d'un débat le montre comme un ensemble formellement organisé. Cette représentation structurelle n'est pas totalement inadéquate : un débat est bel et bien agencé suivant des cadres repérables. Il porte sur une question

relativement précise, à propos de laquelle sont adoptées des positions globalement bien identifiées, suivant des lignes d'opposition qu'il est également possible de déterminer avec suffisamment de précision. Un débat public n'est toutefois pas qu'un ensemble statique, mais est au contraire animé d'une certaine dynamique. S'il est possible d'en fournir une analyse structurelle en établissant ses tenants et aboutissants, les désaccords sur lesquels il porte ainsi que les interactions sociales dont il procède et qu'il met en marche, le débat ne se réduit pas à cet agencement ordonné. Un débat bouge; il est mû par certains facteurs qui viennent bousculer son état d'équilibre provisoire et réorganiser sa structuration (2016b, p. 9).

Nous retenons qu'un débat public est un échange public et animé d'arguments entre des acteurs concernés par un enjeu et que les règles qui prévalent à ce moment s'insèrent dans un certain cadre sans que ce dernier soit figé. Les acteurs qui débattent d'enjeux dans l'espace public le font donc suivant des règles, plus ou moins générales et plus ou moins contraignantes : par exemple, on ne devrait pas mentir; on évite les attaques personnelles; on ne dévie pas du sujet, etc. Ces règles prennent souvent la forme de recommandations implicites ou explicites, et indiquent aux protagonistes quels comportements sont souhaités, obligés ou proscrits (Shimanoff, 1980). En somme, dans un débat public, n'importe qui ne peut pas dire ou faire n'importe quoi, n'importe quand et n'importe comment; il y a un aspect structurant et structuré au débat. Les acteurs ont des attentes quant à la manière dont devrait se dérouler un débat public et ils peuvent, dans une certaine mesure, prévoir certains comportements ou actions des autres dans une situation donnée.

1.3.3 Interrelations et attentes : les acteurs et les règles

Certaines règles créent des attentes entre les acteurs qui peuvent, par exemple, chercher à anticiper quelle sera la suite d'une intervention. Sous cet angle, ce sont des suppositions qui sont d'abord déterminées par « la nature identitaire des partenaires de l'échange, la relation que ceux-ci entretiennent entre eux, la visée d'influence qui justifie le fait de prendre la parole » (Charaudeau, 2006, p. 2). Qui parle à qui, quand, dans quelles conditions et suivant quel rôle? Par ailleurs, les règles sont constamment des objets d'interprétation par les acteurs, qui les définissent ou s'y réfèrent selon les avantages qu'ils peuvent en retirer. Au cours de la discussion publique, ils invoquent certaines règles de communication publique à des fins stratégiques, pour se mettre en valeur (*Je n'ai pas peur, moi, de dire la vérité*) et pour discréditer les manières d'agir des adversaires (*Ne me coupez pas la parole!*).

Les règles, même en étant des objets de tension et d'interprétation, se construisent en « interrelation entre les acteurs sociaux », et sont relativement stables lors d'une période déterminée (Elias, 1981; cité dans Demers, 2008, p. 209). La stabilité des règles dans un contexte précis ne les rend pas figées pour autant; elle « ne sont pas établies une fois pour toutes, ni imposées unilatéralement. La régulation du jeu de négociation est elle-même le résultat de relations de pouvoir, c'est-à-dire d'un marchandage ou d'une négociation entre les acteurs » (Charron, 1994, p. 45). La négociation peut contribuer à l'élaboration de nouvelles règles, mais les règles existent également pour encadrer cette négociation (Charron, 1994). La question de la négociation

entre les acteurs est également pertinente à mettre en lien avec les relations qu'entretiennent les individus et leur positionnement en fonction d'un enjeu particulier. Comme le souligne Gauthier à propos de l'autonomie des intervenants :

Les intervenants dans un débat ne sont pas, non plus, assujettis au rapport qu'ils entretiennent les uns avec les autres. Leur rayon d'action ne se limite pas au seul espace ouvert par l'interrelation avec l'opposant. Bien sûr, en regard du nœud d'un débat, ils se positionnent les uns par rapport aux autres. Mais ils ne sont pas soumis à des règles strictes d'échange. C'est ce qui explique [...] que les intervenants dans un débat peuvent faire l'impasse sur une position ou un argument de la partie adverse. Cette possibilité même de ne pas tenir compte de l'argumentation adverse est en quelque sorte ouverte par l'autonomie dont disposent les intervenants pour camper leur position. (Gauthier, 2014, p. 134)

Il y a par ailleurs des règles communes, partagées et minimalement acceptées par les différents acteurs de communication publique. Les journalistes, par exemple, s'entendent généralement sur des codes déontologiques et des principes en regard de normes éthiques. Les politiciens, les relationnistes, et autres corps de métiers reliés à la communication publique, s'accordent et se coordonnent dans leur organisation avec une panoplie de principes, de normes, de pratiques professionnelles. Les acteurs de la société civile et des groupes de contestation recourent aussi à des pratiques normalisées et convenues – ils se professionnalisent –, mais sont également influencés par les ressources disponibles. Ces exemples mettent en relief des relations qui s'établissent entre les différents acteurs : chacun s'attend à ce que l'autre agisse en fonction de ce qui est souhaité, attendu ou prescrit, suivant les exigences professionnelles de son métier et suivant le rôle qu'il joue dans la relation. Les relations, telles que présentées dans ces exemples, finissent à la longue par s'institutionnaliser et deviennent des conventions.

Ces conventions, implicites ou explicites, partent donc du principe qu'il y a des attentes partagées entre les acteurs, et qui peuvent prendre la forme d'un « contrat de communication » (Charaudeau, 1994) propre à la communication publique. Un acteur nouveau et peu expérimenté qui rejoint le débat public et qui ne respecte pas les règles peut se faire disqualifier par les autres en fonction de l'entente convenue – implicitement ou explicitement – par les différents « contrats » entre acteurs. Le contrat pourrait aussi être rompu ou fragilisé par des acteurs en situation de pouvoir qui renforcent une règle particulière : lorsqu'un acteur légitimement reconnu comme la police ou le gouvernement évoque les lois, par exemple. Les acteurs publics jouent suivant les règles, mais ils essaient parfois de les contourner, de les enfreindre, de les tester ou de les utiliser à leur avantage. Il y a donc, chez les différents types d'acteurs qui débattent dans l'espace public, des rapports aux règles et des interprétations qui sont différents : respect, contournement, méconnaissance, etc. Le cas qui nous intéresse ici est celui d'acteurs inexpérimentés qui se retrouvent dans un tourbillon médiatique à l'occasion d'un débat public animé et intense, et qui doivent faire l'apprentissage en accéléré de règles.

L'approche systémique et stratégique, initialement formulée par Crozier et Friedberg (1977) dans la théorie de l'acteur stratégique, est utilisée par Charron (1994) pour rendre compte de phénomènes qui s'appuient sur le point de vue des acteurs. Selon cette perspective, l'acteur fait partie d'un système et il est contraint d'obéir à ses règles, mais il agit également en fonction de stratégies et d'espaces de liberté. Nous croyons que cette dualité entre la stratégie et le système est pertinente pour décrire les phénomènes d'apprentissage et de critique des règles par des acteurs inexpérimentés dans un débat public. Ce modèle permet l'explicitation des différents rapports aux règles qui émanent de l'acteur, tout en accordant une importance aux « caractéristiques individuelles et [au] contexte organisationnel et institutionnel dans lequel il évolue et qui détermine la marge de manœuvre dont il dispose dans ses relations avec les autres » (Charron, 1994, p. 18). Les acteurs font partie du système en ce sens qu'ils sont contraints d'en respecter des règles, mais en même temps, ceux-ci, par leurs stratégies et par le degré d'influence qu'ils peuvent avoir sur les autres (Gauthier, 2014), contribuent à transformer les règles d'une organisation ou plus largement, d'un système.

1.4 Les propositions de recherche

Il arrive que des acteurs soient parties prenantes de débats publics intenses, alors qu'ils sont peu familiers avec les règles du jeu de la communication publique et qu'ils se retrouvent dans une situation où ils doivent apprendre sur le tas, dans l'action, et rapidement. Ces situations d'apprentissage en accéléré sont intéressantes dans un cas comme celui de la grève étudiante de 2012, et nous allons, dans cette partie, formuler les questions de recherche et développer quelques propositions. En ce sens, la proposition de recherche se présente comme un « énoncé général qui oriente l'observation de façon très générale sans la déterminer, et qui ne fait pas l'objet d'une opérationnalisation méthodique » (Charron, 1994, p. 374).

Les propositions de recherche s'articulent autour de quatre thèmes principaux : le débat public, le méta-débat et les para-débats (1.4.2); la routine, le conflit et la crise (1.4.3); les acteurs nouveaux dans un débat public (1.4.4); et finalement l'apprentissage et la critique des règles (1.4.5). Les propositions formulées dans les thèmes résultent de l'observation à la fois du terrain de recherche, la grève étudiante de 2012; et de la littérature, en lien avec les trois principaux axes que nous venons de présenter.

1.4.1 Questions de recherche

La question générale de recherche se pose de la façon suivante : comment des acteurs nouveaux dans un débat public intense et animé qui dégénère en crise sociale apprennent-ils les règles de la communication publique?

Les questions spécifiques de recherche correspondent aux résultats présentés respectivement dans les chapitres 3 et 4. Tout d'abord, quelles sont les conditions particulières d'apprentissage des règles de la

communication publique aux plans individuel et organisationnel, et de quelles façons les représentants étudiants apprennent-ils? Deuxièmement, quels sont les objets d'apprentissage et de critique des règles et comment les étudiants perçoivent-ils les différentes dimensions du conflit, en lien avec leur fonction et avec l'évolution de leur perception? Troisièmement, quelles critiques font-ils des règles *a posteriori*? Et enfin, sur quoi portent les règles que les représentants étudiants apprennent et quels usages stratégiques en font-ils?

1.4.2 Le débat public, le méta-débat et les para-débats

Nous avons expliqué que les règles peuvent être générales ou particulières et qu'elles s'appliquent à toutes sortes de situations. Nous avons également présenté la communication publique comme un lieu où les règles sont pour les acteurs des indications sur les façons de communiquer et se coordonner dans telle ou telle situation, mais sans que ces règles ne déterminent les actions des individus. Le débat public se caractérise aussi par des règles, avec une structure et de façon relativement organisée, et tout à la fois mobile et « animé d'une certaine dynamique » (Gauthier, 2016b, p. 9).

Il y a ce principe que la société repose sur un ensemble de règles, spécifiques et générales, et qui sont pour les individus et les groupes sociaux, des lignes de conduite censées guider leurs actions dans des situations données. Ces règles sont plus largement des constituants d'un « monde commun » (Arendt, 1983), lequel suppose une pluralité d'opinions « qui s'entrechoquent et se rétroalimentent » (Arendt, citée par Voirol, 2005a, p. 94). Nous nous appuyons sur le fait que la participation aux débats publics est régie par des règles que les acteurs sont censés respecter et qui rendent la communication publique possible, mais que ces règles sont le fruit de négociations et d'éventuelles sources de conflits entre les acteurs. Les règles font donc l'objet de désaccords et les acteurs s'en servent à des fins stratégiques et argumentatives.

La proposition générale est que les débats publics comportent souvent à la fois un débat sur le fond et un méta-débat sur la façon dont il devrait se conduire. Un méta-débat sur les règles constitue une forme de méta-argumentation à propos des façons de faire, dans le contexte du débat public. Le débat public, tout en étant structuré et mouvant, présente un contexte pour qu'il y ait à la fois présence d'argumentation sur le fond et de méta-argumentation sur les règles, mais sans que cela ne soit dans la même proportion à chaque fois.

Quant aux para-débats, ce sont tous les débats qui émergent lors d'un débat public, mais qui ne concernent pas nécessairement des enjeux de fond. Les thèmes des para-débats sont très variables, ce sont des débats en soi et ils peuvent porter autant sur la forme que sur le fond. Ces para-débats sont mis de l'avant par les acteurs à des fins stratégiques, et sont observables dans le discours des acteurs qui participent à la discussion publique des enjeux. Les médias et la population en général contribuent aussi à mettre des thèmes de l'avant plutôt que d'autres. Nous pourrions ainsi observer les phénomènes de cadrage médiatique,

d'*agenda-setting*, ou de *framing* pour comprendre la dynamique de mise en avant-plan de ces thèmes. Cependant, le biais média-centrique de ces approches de cadrage ne serait pas utile pour expliquer ce que les acteurs font avec les règles, ni comment ils les apprennent. Dans ce contexte, nous nous en remettons plutôt à ce que Gauthier nomme la mobilité d'un débat public, l'amplitude et l'oscillation, cela permettant de faire des liens pertinents entre les « conflits de nomination » et les discussions à propos de la pertinence de l'objet du débat (Gauthier, 2016b).

1.4.3 La routine, le conflit et la crise

Le conflit socio-politique présente une situation où les acteurs, qu'ils soient ou non expérimentés, sont confrontés à une série d'évènements et d'informations médiatiques qui se succèdent à vitesse rapide, et sur lesquelles ils ont plus ou moins de contrôle. Le contexte conflictuel d'un débat public animé et intense rompt avec le cours habituel d'un contexte routinier. C'est pourquoi nous trouvons pertinent de mettre en évidence les caractéristiques de la routine pour comprendre comment le conflit agit sur les acteurs qui doivent apprendre en accéléré les règles.

Un contexte routinier permet aux acteurs d'agir et de se coordonner sans qu'ils aient besoin de recourir au « règlement » à tout coup, et sans qu'ils y pensent nécessairement. Les rituels entre les sources et les journalistes, avec les heures fixes de tombées médiatiques à respecter, les modalités d'intervention des acteurs selon les différents types de médias, les liens entre les attachés de presse et les élus, etc., sont des situations qui peuvent donner lieu à des actions routinières. Ces types de situations permettent aux journalistes et aux attachés de presse des élus, par exemple, de bien fonctionner, et de communiquer entre eux. Cela fait en sorte qu'il y a des règles qui structurent les pratiques professionnelles, et qui constituent un « système normatif » où les acteurs se coordonnent, « mais avec plus ou moins de rigueur et sans nécessairement s'en rendre compte ni pouvoir les décrire [les règles] explicitement » (Charron & de Bonville, 2005, p. 11). Charron définit la routine de cette façon :

La routine n'est rien d'autre qu'un moyen de faciliter les choses, d'ordonner les éléments d'une situation pour en permettre un traitement rapide, d'éliminer le coût et le stress de l'indécision en organisant des réponses préétablies et quasi automatiques à la variété des problèmes auxquels les acteurs risquent de faire face dans des conditions normales (1994, p. 117).

Dans un débat public intense et animé, et plus particulièrement dans une crise sociale, la routine perd de sa pertinence et ne trouve plus son rythme. La routine est constituée d'un répertoire de solutions pratiques et toutes faites, adaptées aux situations qu'on rencontre habituellement ou régulièrement. Quand une situation inhabituelle se présente, les acteurs n'ont pas toujours des solutions immédiates. Enfin, ce n'est pas automatique. Alors ils sont contraints de concevoir des réponses adaptées à cette situation.

Les événements successifs et inopinés qui se déroulent dans un contexte d'urgence, où les acteurs sont pressés d'agir efficacement et rapidement, soulèvent aussi l'enjeu du rapport au temps. Dans un contexte de routine, l'acteur politique ou social qui fait face à une situation nouvelle a besoin de quelque temps pour tenter des essais qui vont lui permettre de maîtriser de nouvelles règles du jeu : c'est le processus usuel de l'apprentissage d'un savoir-faire, d'une compétence ou d'une habileté. L'acteur bénéficie d'un certain temps pour s'adapter. Or, l'intensité, la rapidité et l'imprévisibilité des événements dans un contexte de crise ne permettent pas aux acteurs, notamment aux nouveaux acteurs, de multiplier des essais consécutifs infructueux.

Dans ce contexte de débat public animé et intense, les acteurs sont également investis d'intentions et de stratégies qui sont très diversifiées. D'une part, ils agissent en fonction de règles systémiques, et d'autre part, ils font usage de stratégies, qu'elles aient été ou non longuement planifiées (Charron, 1994; Crozier & Friedberg, 1977). Un débat public n'est pas un événement inopiné en soi, même si cela engendre des situations imprévues où les acteurs sont confrontés à l'inconnu. En effet, le débat public est souvent provoqué, préparé, et même souhaité par les acteurs. Ceci met donc en relief la participation active de ces derniers au débat : ils ne subissent pas les événements de manière passive, ils y participent en fonction de stratégies de mobilisation ou d'intérêts particuliers. Enfin, cette conception du débat n'indique pas non plus la perception que les acteurs eux-mêmes peuvent se faire de la situation.

En somme, le contexte conflictuel et hautement médiatisé d'un débat public est propice pour observer ce que les acteurs font avec les règles : dans l'urgence, il peut arriver que les acteurs fassent des faux pas ou encore qu'ils critiquent plus ouvertement les façons de faire des autres protagonistes du débat. Et comme le jeu se joue à plusieurs, les autres protagonistes du débat peuvent s'empresser de mettre en valeur un manque d'expérience, ou utiliser les règles de façon à déjouer l'adversaire; c'est pourquoi les règles du jeu elles-mêmes deviennent des enjeux pour les acteurs en situation de délibération, au-delà des enjeux de fond dont il est question dans le débat. Le concept de routine s'applique à un contexte de débat public animé et intense; les règles qui sont discutées dans un débat ne sont évoquées plus souvent et plus explicitement par les acteurs que dans une situation du quotidien où les enjeux ne sont pas polarisés. En dehors d'une situation de routine, les acteurs sont plus enclins à remettre en question les règles du jeu, à en exiger le respect ou à les utiliser de façon stratégique.

La crise, du point de vue de notre objet d'étude, n'a pas de valeur normative : elle n'est pas envisagée comme une pathologie, ni un mal social ou un dysfonctionnement. Il n'y a pas non plus de valeur psychologique à ce concept : les représentants étudiants n'étaient pas « en crise » et ne vivaient pas nécessairement les événements selon cette perspective. Cependant, le concept de crise sociale est pertinent pour l'analyse de la

grève étudiante de 2012 dans la mesure où il comporte l'idée d'une perturbation sur le plan des règles. Plusieurs exemples peuvent être rappelés à ce sujet : les nombreuses interventions policières, la démission de la ministre, l'occupation de plusieurs lieux publics, l'intensité de l'intérêt public et médiatique porté à cette mobilisation, etc. En somme, nous pouvons concevoir la grève de 2012 à la fois comme un débat public intense et animé et comme une crise sociale.

1.4.4 Les acteurs nouveaux dans un débat public

Les acteurs politiques et sociaux qui interviennent dans les affaires publiques possèdent un niveau d'expérience du débat public médiatisé qui varie en fonction de plusieurs facteurs. Ils possèdent de l'expérience à différents égards, en fonction de différentes ressources, ou encore, adapté à des cas de figure très précis. Les acteurs publics qui sont souvent sous les feux de la rampe, par exemple, ont appris au fil du temps à développer des stratégies, des routines, des habiletés, des compétences pour tirer leur épingle du jeu d'un débat public hautement médiatisé. De plus, ils sont souvent connus du grand public et des médias; ce sont des acteurs publics qui ont une certaine notoriété dans l'espace public.

Cependant, des acteurs publics connus, si expérimentés soient-ils, peuvent se retrouver dans une situation inconnue. Cela a été le cas lorsque Pierre Karl Péladeau, président de *Québecor* et homme d'affaires, s'est retrouvé à la tête du Parti québécois en 2014. Devant les médias, Pierre Karl Péladeau, devenu député dans la circonscription de St-Jérôme, était désormais contraint de répondre aux questions des journalistes, mais les règles du jeu entre les journalistes et les politiciens ne sont pas les mêmes qu'avec les hommes d'affaires. Si un président d'entreprise peut répondre plus librement aux médias, soit en son propre nom ou au nom de l'entreprise qu'il possède, ce n'est pas le cas d'un élu politique qui est davantage contraint de répondre aux questions que les journalistes lui adressent, et qui ne « possède » pas un parti, mais qui le représente. Tous types d'acteurs, politique ou homme d'affaires, doivent composer avec les questions des journalistes, le public en général et les partis politiques. Or, si les présidents d'entreprises peuvent prendre l'initiative de mettre fin à une conférence de presse et de ne plus donner de commentaires à propos d'un enjeu, les règles du jeu pour les élus politiques à l'Assemblée nationale ne vont pas en ce sens. Pierre Karl Péladeau a pris un certain temps à s'ajuster et ses pratiques de communication ont été critiquées par la presse pendant cette période². On lui a reproché notamment de ne pas parler aux journalistes et de communiquer au public par les réseaux sociaux. Cet exemple illustre bien l'apprentissage qu'un acteur public doit faire dans une situation nouvelle. Enfin, il faut considérer que les règles ne sont pas figées une fois pour toutes, les acteurs devront parfois refaire d'autres apprentissages ou s'approprier de nouvelles façons de faire pour s'adapter à d'autres règles du jeu, un contexte différent (crise sociale, économique, conflit, etc.), des acteurs aux origines différentes (société civile, politique, affaires).

² <http://www.ledevoir.com/non-classe/459125/les-doubles-je-de-pierre-karl-peladeau>

Les acteurs qui nous intéressent pour la conduite de ce projet sont des novices en ce qui a trait à la communication publique dans un contexte de débat public intense et animé. Ils ne sont pas connus des autres acteurs médiatiques et politiques, en plus de ne pas être connus du public en général. Ils font leur entrée en quelque sorte dans l'espace public et sont amenés à représenter des organisations d'envergure, avec des membres à l'échelle de la province. Leur notoriété est acquise dans leur organisation respective, mais elle ne l'est pas pour les autres acteurs publics et pour le public. Cependant, ces acteurs peu connus de ce point de vue ont acquis une expérience de débat au niveau organisationnel car avant d'être élus dans une organisation étudiante nationale, ces derniers ont d'abord été élus dans des organisations locales; ils possèdent certaines habiletés, des compétences et des ressources qui leur permettent de débattre en public et de mobiliser leurs membres.

S'ils ont été élus par leurs membres comme porte-parole et attachés de presse à la tête d'organisations nationales, c'est qu'ils ont certaines qualités qu'on peut résumer ainsi : ils sont relativement jeunes, ils ont terminé ou sont sur le point de terminer une scolarité collégiale ou universitaire, ils possèdent de bonnes habiletés rhétoriques, ils ont l'expérience de la politique étudiante, ils ont fort probablement des intérêts à se mobiliser pour une cause, leurs qualités de leadership sont reconnues par leur organisation, ils ont une aisance à parler en public, ils ont développé un sens de la négociation, etc. Ces qualités prédisposent ces acteurs à occuper une position de représentant étudiant puis à débattre publiquement avec les autres acteurs.

Malgré les qualités et les compétences que ces individus possèdent, notamment sur le plan de la communication, ils n'ont pas ou ont peu d'expérience de la communication publique médiatisée à grande échelle dans un contexte de crise sociale, avec tout ce que cela comporte. Ils doivent subitement gérer un ensemble de facteurs nouveaux – internes et externes à leur organisation – : le jeu politique, le contrôle médiatique, l'opinion publique, les sondages, les relations avec les autres organisations étudiantes, les manifestations et les manifestants, les moyens de pression, etc. De plus, ils font face à des acteurs plus expérimentés qu'eux sur plusieurs plans : expérience, influence économique, capital politique, légitimité sociale, ressources humaines et financières. Les divergences idéologiques sont aussi présentes et peuvent générer des conflits; les représentants étudiants, tout comme les autres acteurs, se représentent et interprètent les enjeux suivant des valeurs, des intérêts, des connaissances, des compétences. Il existe donc un clivage entre des acteurs expérimentés et non-expérimentés, et cela peut donner lieu à des luttes à propos de la manière dont devrait se dérouler le débat. Nous pensons que ces luttes sont plus visibles dans un débat public animé, intense et hautement médiatisé.

1.4.5 Apprentissage et critique

Apprentissage et critique sont des concepts liés entre eux; ce sont deux dimensions constitutives d'un même rapport que les acteurs entretiennent avec les règles lorsqu'ils débattent publiquement. L'apprentissage et la critique des règles par les acteurs se produisent tour à tour dans une situation de communication donnée, mais sans que ce soit toujours dans la même séquence logique. Dans une situation, les acteurs peuvent apprendre une règle en même temps qu'ils la critiquent; et dans une autre situation, ils peuvent critiquer une règle et réaliser un apprentissage à partir de cette critique. Les acteurs apprennent et critiquent les règles, et cela peut se produire de façon simultanée ou itérative. Enfin, on peut observer les manifestations de ces phénomènes sur plusieurs plans : individuel, organisationnel et institutionnel.

L'apprentissage que font les acteurs est cognitif, car il réfère à un processus mental d'acquisition de connaissances, de compétences, d'habiletés et de savoir-faire. On peut illustrer l'apprentissage par des séries de liens que font les acteurs entre les similitudes d'une situation antérieure et celles d'une situation nouvelle. Naturellement, les individus vont transposer ce qu'ils ont préalablement appris dans une situation nouvelle.

Quant à la critique, elle se manifeste par la distance que l'acteur installe entre son comportement et une règle; lorsqu'il juge, qualifie, ou dénonce une règle, l'acteur a déjà une idée préalable de ce que devrait être une situation. La critique est perceptible dans la manière dont un acteur débat dans l'espace public : lorsqu'il quitte la discussion sur l'enjeu de fond pour se prononcer sur la façon dont le débat devrait se conduire, il émet une critique sur les conditions du débat. Certaines règles ont plus d'importance que d'autres pour les différents acteurs, les mêmes règles ne sont pas critiquées de la même façon. Parfois, l'acteur émet une critique implicite en regard de ce qui est attendu de lui et ce qu'il fait concrètement. En d'autres moments, les critiques à l'égard des règles sont plus explicites : les acteurs critiquent ouvertement les règles. Les acteurs critiquent également le comportement d'autrui qui enfreint une règle. Les critiques sur les règles concourent à la définition et à la négociation de ce que sont les règles de la communication publique.

Résumé de chapitre

Dans ce chapitre, nous avons situé l'objet de notre recherche dans trois principaux champs de recherche : la communication publique, l'étude de la rhétorique du débat public et les approches critiques des relations publiques. Nous avons ensuite élaboré des propositions de recherche à propos des phénomènes d'apprentissage et de critique des règles et les avons mis en lien avec le type particulier d'acteurs peu expérimentés et nouveaux dans un débat public. La première proposition formulée porte sur la présence inhérente d'un méta-débat dans le débat public, et que l'argumentation à l'aide de règles peut se faire des fins stratégiques et persuasives. Nous avons par la suite mis en évidence les caractéristiques de la crise sociale pour démontrer qu'elle est un terrain d'observation propice à la remise en question de différentes règles par

les acteurs, et que ce type de situation s'oppose à un contexte de routine pour les acteurs. Nous avons expliqué ce qui est susceptible de se produire lorsque de nouveaux acteurs arrivent dans un débat public mais ne maîtrisent pas toutes les règles. Enfin, nous avons élaboré quelques caractéristiques particulières des organisations étudiantes et des acteurs novices, pour mieux comprendre les notions d'apprentissage et de critique.

CHAPITRE II : DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'objectif de la recherche est de rendre compte de l'apprentissage et de la critique des règles de la communication publique par des acteurs nouveaux, relativement peu expérimentés, peu connus des autres acteurs de la communication publique et propulsés sur la scène médiatique lors d'un débat public animé et intense. Ce chapitre présente la démarche de recherche et les justifications des choix méthodologiques.

L'ensemble du devis méthodologique est d'abord décrit dans ses grandes lignes (2.1) avec des explications relatives à l'étude de cas comme stratégie de recherche. Ensuite, nous nous attardons à la justification du terrain de recherche pour le cas proposé dans ce mémoire : la grève étudiante de 2012 au Québec. Les deux techniques de cueillette de données utilisées sont détaillées et expliquées : l'analyse qualitative (2.2) et l'entretien semi-dirigé (2.3). Enfin, nous concluons ce chapitre en y présentant les critères de validité retenus ainsi que les limites de notre recherche (2.4 et 2.5).

2.1 Stratégie de recherche

La collecte et l'analyse des données ont été réalisées en deux phases distinctes. Deux techniques différentes ont été retenues pour la cueillette des données : une analyse qualitative d'entretiens et une série d'entretiens individuels. L'analyse des données a également été réalisée en deux temps : l'analyse du corpus de l'émission *24 heures en 60 minutes* d'abord, et l'analyse des entretiens individuels ensuite. Les résultats obtenus dans les deux phases ont par la suite été mis en relation.

Avant de détailler chacun des choix méthodologiques, nous rappelons d'abord comment chaque technique de cueillette de données a servi à répondre précisément aux questions de recherche, dont l'objectif général est d'étudier l'apprentissage et la critique des règles de la communication publique par les représentants étudiants des principaux groupes militants – attachés de presse et porte-parole – qui étaient en poste pendant la grève de 2012 au Québec.

2.1.1 Choix de méthodes et questions de recherche

En premier lieu, nous avons effectué une analyse qualitative avec un corpus de l'émission *24 heures en 60 minutes*, une émission quotidienne d'affaires publiques diffusée à *Ici le Réseau de l'information* (RDI) par la Société Radio-Canada. Ce travail se voulait d'abord exploratoire, et s'est avéré pertinent pour valider l'hypothèse de la présence inhérente d'un méta-débat sur les conditions du débat public entre les acteurs principaux de la grève de 2012 au Québec. L'analyse du contenu de *24 heures en 60 minutes* a également permis de répondre à l'une des questions spécifiques de recherche : sur quoi portent les règles que les acteurs évoquent dans un débat public et quels sont les usages stratégiques d'un tel type d'argumentation?

Dans la deuxième phase de la recherche, nous avons réalisé une série d'entretiens semi-dirigés auprès de 10 représentants étudiants – attachés de presse et porte-parole – des organisations qui militaient contre la hausse des frais de scolarité lors de la grève étudiante de 2012 au Québec. Les entretiens semi-dirigés ont servi à approfondir l'expérience qu'ils ont vécue durant la grève afin de répondre à la question principale de recherche : quelles sont les conditions particulières d'apprentissage des règles de la communication publique sur les plans individuel et organisationnel et de quelles façons apprennent-ils?

Enfin, une autre préoccupation de recherche était de comprendre la perception des représentants étudiants à l'égard des différentes dimensions du conflit et de mieux comprendre quelles étaient les critiques qu'ils faisaient a posteriori. Les entretiens individuels ont contribué à enrichir la compréhension de l'apprentissage et de la critique des règles par des acteurs. Ces acteurs étaient, rappelons-le, considérés comme peu expérimentés du point de vue de la communication publique, tant par les autres protagonistes du conflit que par une partie de la population en général.

2.1.2 Justifications du terrain de recherche

Afin de comprendre comment des acteurs nouveaux dans un débat public apprennent les règles de la communication publique, il nous fallait tout d'abord observer un débat public dans lequel des acteurs-apprentis se retrouvent sur la sellette ou sur l'avant-scène publique. Il fallait aussi que ce débat ait une certaine intensité pour s'imposer au public et faire de ces « apprentis » des figures publiques. Le débat devait durer un certain temps afin que les acteurs soient confrontés à différentes situations et expériences de communication publique et donc à une diversité de règles pour qu'ils aient l'occasion d'en faire l'apprentissage et d'en concevoir la critique. Comme l'expérience vécue par les différents acteurs est forcément contextuelle, il valait mieux, d'un point de vue analytique, que le contexte soit le même pour tous les acteurs, c'est-à-dire qu'ils aient participé au même débat. Le cas des représentants étudiants lors de la grève de 2012 au Québec répondait à ces conditions.

La grève de 2012 a été un débat public intense et animé qui a par la suite dégénéré en crise sociale. Ce cas présentait un contexte particulier de contestation avec des acteurs peu connus du public en général, des autres protagonistes du débat, et des médias. Nous avons donc fait ce choix « en fonction de son intérêt intrinsèque, [...] de sa représentativité et de son aspect typique eu égard à notre question de recherche » (Mongeau, 2008, p. 83). De plus, les représentants étudiants qui étaient en négociation avec des élus politiques, devaient constamment justifier leur place dans le débat public et chercher à se faire reconnaître comme des interlocuteurs légitimes. Nous avons trouvé que l'ensemble de cette situation répondait parfaitement à nos critères.

Il faut aussi souligner que les représentants étudiants n'étaient pas des acteurs comme les autres : ils étaient soudainement sous les feux de la rampe médiatique, et ils étaient visiblement moins âgés et perçus comme moins expérimentés que les politiciens. De fait, ils avaient une certaine expérience du débat public dans leur propre milieu, celui du syndicalisme étudiant, mais ils n'avaient pas l'expérience d'un conflit aussi médiatisé et polarisant. Or, ils sont devenus des acteurs incontournables et ont acquis une grande notoriété, propulsant plusieurs d'entre eux dans des fonctions de communication et de politique après l'expérience de 2012.

Le cas qui nous intéresse présente, sur le plan de la communication publique, une certaine complexité. La grève de 2012 comporte plusieurs dimensions et a déjà été étudiée et commentée en fonction de différents aspects (Ancelovici & Dupuis-Déri, 2014; débrayage, 2013; Francoeur, 2012; Gauthier, 2014, 2015, 2016b; Isabel, Théroux-Marcotte, & Rocher, 2012; Langelier & Atelier, 2012; Lapointe, Bonenfant, & Glincoer, 2013; Millette, 2013; Nadeau-Dubois, 2013; Poirier St-Pierre & Éthier, 2013; Provencher, 2012; Samson & Bertolino, 2013). En effet, le débat public entourant la grève étudiante de 2012 a été l'objet de plusieurs enjeux politiques, sociaux et économiques, en plus d'impliquer différents groupes d'acteurs qui n'interagissaient pas de la même façon dans l'espace public, qui n'avaient pas les mêmes ressources et enfin, qui n'avaient pas les mêmes objectifs politiques. Cependant, l'objectif du mémoire n'est pas de mettre en lumière tous ces aspects dans une description de cas qui se voudrait exhaustive. En contrepartie, le fait que le contexte dans lequel ont agi les acteurs soit assez bien connu nous facilite le travail de mise en lumière des autres aspects qui nous intéressent, à savoir l'apprentissage et la critique des règles de la communication publique par des acteurs plus ou moins expérimentés.

2.1.3 Quelques définitions de l'étude de cas

Les conceptions de l'étude de cas comme méthode ou stratégie de recherche sont nombreuses et s'appliquent à plusieurs domaines scientifiques, autant du côté des sciences sociales que des sciences naturelles (Latzko-Toth, 2009; Roy, 2009; Yin, 2003). Il est toutefois admis que l'étude de cas utilisée comme stratégie de recherche est appropriée et justifiée pour comprendre des phénomènes sociaux complexes et présentant un caractère unique.

Parmi différents usages méthodologiques de l'étude de cas, nous avons retenu la conception de Yin : « une recherche empirique d'un phénomène contemporain observé dans le contexte de la vie réelle [par opposition à fictif, expérimental ou historique], en particulier lorsque les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement évidentes »³ (2003, p. 13). C'est dans le but de mieux comprendre les liens entre un phénomène contemporain (la grève étudiante de 2012 au Québec), et des caractéristiques particulières

³ Notre traduction

reliées à un contexte de débat animé et intense (des acteurs en situation d'apprentissage), que l'étude de cas nous a semblé la stratégie la mieux appropriée.

Selon Simon N. Roy : « l'étude de cas est une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un évènement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes » (Roy, 2009, p. 207). En effet, le choix des représentants étudiants de la grève de 2012 comme échantillon de recherche n'a pas été un choix fortuit ou aléatoire. Plusieurs raisons nous ont conduite à ce cas précisément : les caractéristiques particulières et les conditions d'apprentissage des acteurs de ce débat, le type d'enjeux mis en cause, le déplacement des thèmes du conflit vers d'autres enjeux durant le conflit et la tournure des événements après plusieurs mois de conflit.

2.1.3 Complémentarité des méthodes utilisées

Nous avons réalisé l'analyse qualitative d'entrevues télévisées avant d'effectuer les entretiens semi-dirigés. L'analyse qualitative d'entrevues, dont la méthodologie est détaillée dans la section suivante (2.2), a d'abord consisté en une phase exploratoire qui allait permettre de documenter l'hypothèse de la présence d'un méta-débat sur les règles dans un débat public, telle que présentée dans la problématique de recherche (1.4.2). L'analyse du corpus de *24 heures en 60 minutes* permettait aussi d'avoir une meilleure compréhension des enjeux discutés et de la dimension stratégique d'une argumentation qui réfère explicitement ou implicitement à des règles de la communication publique. La série d'entretiens semi-dirigés avec les individus a cependant été, du point de vue de notre problématique, plus significative que l'analyse qualitative d'entrevues, car elle nous a permis de générer un nombre important de données en lien avec l'apprentissage, le parcours des acteurs dans le mouvement étudiant, leurs motivations, les qualités qu'ils jugent essentielles dans leurs fonctions, le contexte, etc., en plus d'approfondir des thèmes qui ne pouvaient pas émerger de l'analyse du corpus de *24 heures en 60 minutes*.

Ces choix de techniques de cueillette de données, comme nous l'avons mentionné, correspondaient d'abord à un souci pragmatique de répondre aux besoins précis de la problématique de l'apprentissage et de la critique des règles dans un débat public animé et intense et caractérisé par la présence d'acteurs peu connus et plus ou moins expérimentés. L'objectif de recourir à deux techniques différentes et indépendantes présentait aussi la possibilité d'établir des inférences par l'utilisation de données complémentaires; par opposition à ce qui consisterait plutôt à rechercher, par exemple, des liens directs de cause à effet entre les différents types de données obtenues.

Les deux techniques sont, dans une certaine mesure, complémentaires, mais elles portaient sur des aspects différents et n'ont pas été utilisées dans un objectif de triangulation. Nous n'avons pas cherché à systématiquement corroborer par les entretiens individuels les observations issues de l'analyse qualitative. L'idée générale derrière la stratégie de recherche était plutôt de donner le plus de place possible à l'expérience individuelle des participants durant les entretiens individuels, et à nous disposer le plus possible à l'écoute des thèmes et points d'intérêts que les participants pourraient évoquer.

Cependant, certaines informations obtenues lors de l'analyse qualitative d'entrevues télévisées ont tout de même été validées auprès des représentants étudiants, notamment auprès des porte-parole. Nous avons évoqué quelques cas de figure en lien avec l'analyse qualitative d'entrevues lors des entretiens individuels, quand cela s'avérait pertinent dans le récit des participants. Nous avons donc, à l'occasion, abordé certains événements de la grève en lien avec leur participation à *24 heures en 60 minutes*, afin de mieux comprendre l'expérience des représentants étudiants en regard de l'apprentissage

2.2 L'analyse qualitative d'entrevues télévisées

Cette partie présente plus en détail la démarche et l'approche retenues aux fins de l'analyse qualitative d'entrevues télévisées. Nous décrivons principalement les différentes étapes nous ayant conduite à choisir l'émission *24 heures en 60 minutes* (2.2.1), ce qui caractérise cette émission en particulier (2.2.2) et enfin, nous expliquons les procédures d'analyse retenues (2.2.3).

2.2.1 Exploration des corpus et justifications

Avant d'entreprendre une analyse qualitative d'entrevues, nous devons considérer le travail à effectuer en regard de l'étendue du corpus de presse et de la littérature publiée sur le cas de la grève étudiante de 2012. C'est donc ce qui explique la dimension exploratoire de ce volet de la recherche. La couverture médiatique de la grève de 2012 a été très abondante et plusieurs productions médiatiques n'ont pas été conservées par les différentes plateformes médiatiques. Le choix de corpus devait d'abord être conséquent avec la disponibilité des données, mais également avec le temps et les ressources dont nous disposions pour réaliser la recherche.

Après exploration de divers types de contenus (presse écrite, blogs de journalistes, médias sociaux), nous avons conclu que, pour observer des discussions relatives aux règles, il fallait opter pour des contenus médiatiques dans lesquels les acteurs sont appelés à interagir. Les émissions d'affaires publiques en direct, soit à la radio ou à la télévision, permettaient d'observer des échanges qui se produisent en direct dans un cadre médiatique et qui ne sont pas interprétés et transformés par un tiers. Le cas de *24 heures en 60 minutes* apparaissait alors tout à fait approprié parce que cette émission avait présenté plusieurs entrevues et débats

avec les représentants étudiants, mais aussi avec les autres protagonistes du débat (quelques politiciens, les représentants étudiants en faveur de la hausse et quelques panelistes). Dans le cadre médiatique de *24 heures en 60 minutes*, les acteurs argumentent et réagissent, parfois à chaud, et avec comme seul filtre journalistique les questions posées par l'animatrice. Cela permettait de pouvoir capter la parole des acteurs en direct, et d'observer la dynamique de débat entre eux. Il était aussi intéressant d'analyser comment les acteurs répondent en fonction de l'intervention d'un tiers, l'animatrice, qui est présente afin de gérer la discussion : de répartir les temps de parole pour chaque intervenant, de couvrir l'ensemble d'un enjeu ou de montrer des perspectives différentes, par exemple.

La discussion de règles de la communication publique étant au cœur de l'hypothèse formulée quant à la présence inhérente d'un méta-débat sur les règles dans un débat public, il était donc pertinent de s'y attarder dans le contexte précis de *24 heures en 60 minutes*. Ce contexte présente les acteurs principaux du conflit et les confronte à s'expliquer et à argumenter en fonction des sujets et événements à l'ordre du jour. C'est pour cette raison que nous y voyions le potentiel des occasions qui se présenteraient aux acteurs de devoir réagir aux propos des autres protagonistes ou de l'animatrice, et donc fort possiblement à se prononcer à propos de règles, à les revendiquer ou à les contester. Ce type d'émission d'affaires publiques propose des situations d'échanges sur le vif où chacun peut répondre directement et immédiatement, sans filtre journalistique. Ce cadre était donc pertinent pour l'observation de la dynamique argumentative à propos de règles ou lignes de conduites et de la dimension stratégique d'un tel type d'argumentation.

Enfin, comme les émissions d'affaires publiques se produisent en fonction des sujets discutés dans l'actualité, cela donnait l'occasion de s'attarder à la chronologie des événements, et nous a permis, finalement, de relier les différents enjeux discutés dans l'actualité avec des événements plus concrets et des faits que nous pourrions par la suite discuter avec les participants aux entretiens individuels. La participation des acteurs dans les émissions d'affaires publiques et les types de règles qu'ils évoquent permettent aussi d'en savoir un peu plus au sujet de la personnalité des participants et d'observer la dimension stratégique des usages. Enfin, avoir une compréhension plus fine des règles utilisées à des fins argumentatives dans le cadre de l'analyse des entrevues d'une émission d'actualité en direct nous informe déjà sur ce que les acteurs connaissent et savent utiliser.

2.2.2 Corpus de l'émission *24 heures en 60 minutes*

Le corpus compte trente-sept entrevues de *24/60* d'une durée variant entre 5 et 15 minutes et totalisant une durée de 5 heures et 50 minutes. Les entrevues ont été diffusées durant la période qui s'étend du 23 février au 6 juin 2012, à *RDI*, la chaîne d'information en continue du télédiffuseur public *Radio-Canada*. Les entrevues analysées sont toujours dans les mêmes formats : une table ronde entre les protagonistes du débat ou des

entrevues individuelles autour de l'enjeu du jour, proposé par l'animatrice. Les participants à l'émission, dans le cas précis de la grève étudiante de 2012, sont toujours interviewés selon leur groupe d'appartenance : dans ce corpus, ne sont jamais mis en confrontation directe des acteurs politiques avec des représentants étudiants⁴. À certaines occasions, l'émission oppose des étudiants contre la hausse des frais de scolarité à d'autres qui lui sont favorables.

2.2.3 Procédures et déroulement de l'analyse qualitative d'entrevues télévisées

Durant cette analyse, nous avons cherché à catégoriser les différentes règles, ce qui nous informerait sur la présence d'un méta-débat sur les règles de la communication publique. Nous n'avons accordé d'attention aux enjeux de fond du conflit que pour en dresser une chronologie et en approfondir la compréhension. Le contexte et la discussion des enjeux de fond menaient parfois les acteurs à évoquer des règles en réponse aux interventions de leur vis-à-vis ou de l'animatrice. Nous avons de plus cherché à repérer s'il y avait des moments d'apprentissage et de critique des règles : l'apprentissage serait visible si, par exemple, une faute était relevée et reconnue, ou si une hésitation manifestait une méconnaissance des règles; une critique serait perceptible, par exemple, par des accusations.

Pour reconnaître des règles dans le corpus, nous avons relevé tous les passages où un intervenant, incluant l'intervieweuse, fait référence, en cours de débat, à ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire dans un débat public. Ce sont les marqueurs de modalité déontique (comme falloir, devoir, ne pas pouvoir, être tenu de, etc.) qui permettent d'extraire les règles du discours : « ils doivent faire ceci »; « vous ne devriez pas dire cela »; « il faut agir de telle manière », etc. Ces règles sont invoquées notamment par le biais de critiques ou d'accusations ou par des injonctions relatives à des actions concrètes que les protagonistes devraient faire ou ne pas faire.

Parfois la règle est énoncée de manière explicite, par exemple : « Un gouvernement responsable devrait écouter ses citoyens »; « Il ne faut pas faire de blagues déplacées »; « Le ministère doit prendre ses responsabilités »; « La ministre devrait écouter les étudiants »; etc. Parfois la règle est suggérée de manière plus implicite. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un acteur reproche à un adversaire d'avoir agi, sur le plan de la communication, d'une manière qui n'est pas acceptable : « Ce gouvernement est irresponsable, car il se fout des citoyens. Il n'écoute personne » (cela sous-entend que le gouvernement devrait écouter les citoyens); « S'en prendre à des citoyens est une limite morale à ne pas franchir » (il ne faut pas franchir certaines limites

⁴ Dans l'émission, les ministres Line Beauchamp et Michelle Courchesne et les leaders étudiants n'ont pas débattu directement, en face à face, mais ils l'ont fait indirectement, par journalistes interposés. À une seule occasion, la ministre Courchesne est présente en même temps sur le plateau de télévision, mais il n'y a pas, encore là, de débat en face à face : ils sont interviewés l'un à la suite de l'autre.

morales); « Le gouvernement ne nous dit pas tout » (le gouvernement devrait tout nous dire) ou « cache des informations essentielles » (le gouvernement devrait agir de façon transparente); etc.

Nous rappelons que l'analyse qualitative d'entrevues était, dans ce contexte, exploratoire et allait permettre de documenter l'hypothèse de la présence d'un méta-débat sur les règles dans un débat public, telle que présentée dans la problématique de recherche (1.4.2). Nous cherchions également à analyser comment cette façon d'argumenter à l'aide de règles pouvait être reliée à des fins stratégiques de la part des acteurs. L'analyse du corpus de *24 heures en 60 minutes* permettait aussi d'avoir une meilleure compréhension des enjeux discutés et de la dimension stratégique d'une argumentation qui réfère explicitement ou implicitement à des règles de la communication publique. Il y avait un objectif d'inférence entre les deux techniques de cueillette de données utilisées, plutôt qu'une volonté de triangulation.

2.3 L'entretien semi-dirigé

La deuxième phase de la recherche a consisté à réaliser une série d'entretiens semi-dirigés. Une quantité importante de données générées par les entretiens ont été utiles pour mieux comprendre les liens entre les participants et l'apprentissage des règles, leur parcours dans le mouvement étudiant, leurs motivations à militer et à représenter des organisations nationales, les qualités qu'ils jugent essentielles dans leurs fonctions, le contexte dans lequel ils se situaient pour apprendre et les critiques qu'ils ont faites. En somme, la deuxième phase de la recherche, complémentaire à la première, servait à approfondir ces thèmes qui n'auraient pas pu émerger de l'analyse des entrevues de l'émission *24 heures en 60 minutes*.

Dans cette partie, il est question de décrire les objectifs et les procédures reliés à l'entretien semi-dirigé, et d'expliquer en quoi cette technique a été utile pour réaliser les objectifs de recherche à l'égard de la compréhension du phénomène d'apprentissage et de critique des règles de la communication publique. Nous décrivons d'abord comment l'entretien semi-dirigé peut être envisagé comme une manière pertinente d'obtenir des données relatives à des phénomènes complexes et qui nécessitent la participation d'acteurs.

Après avoir précisé comment la relation entre le chercheur et le participant s'installe, nous décrivons quelques précautions à prendre en compte avant d'entreprendre les entretiens semi-dirigés (2.3.1). Les détails relatifs à la sélection et au recrutement des participants sont ensuite donnés (2.3.2). Les thèmes abordés lors des entretiens et l'utilité de conduire un pré-test sont l'objet de la troisième section (2.3.3). Et enfin, nous expliquons quelles ont été les procédures relatives à l'analyse des données issues des entretiens semi-dirigés (2.3.4).

2.3.1 Caractéristiques et objectifs de l'entretien semi-dirigé

Nous avons adopté la définition très générale mais utile de l'entretien semi-dirigé qui propose une « interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc, 2009, p. 339). L'idée est d'abord de préciser que l'échange entre le chercheur et le participant est consenti et qu'il permet, par la discussion, de comprendre la complexité d'un cas et de raffiner les propositions théoriques sur ce cas. Après que l'analyse du corpus de *24 heures en 60 minutes* ait été effectuée, et en raison de l'objectif principal de recherche qui était de comprendre l'apprentissage et la critique des règles de la communication publique par des acteurs peu expérimentés, nous avons poursuivi l'étude de la grève étudiante de 2012 au Québec en nous intéressant à l'expérience des représentants étudiants. Leur participation était nécessaire afin de permettre la compréhension des phénomènes d'apprentissage et de critique, et nous pensions que l'entrevue de recherche était la technique la mieux appropriée pour rendre compte de ces phénomènes.

En considérant l'aspect normatif qu'impliquent l'entretien semi-dirigé comme choix méthodologique, en plus des différences culturelles des individus, il n'est pas possible de passer outre les biais subjectifs que présente l'interprétation éventuelle des données recueillies. Avant d'entamer le processus d'entretiens, le chercheur traduit ses intentions scientifiques dans un langage qu'il croit approprié à la compréhension de l'interviewé. L'interviewé, en échange, répond en fonction de ce qu'il comprend, mais surtout, en fonction de l'expérience qu'il veut bien transmettre. Le chercheur, parce qu'il a développé une conception de la réalité, a des attentes quant à cette réalité. Même en adoptant une attitude ouverte, il s'attend à valider ce qu'il a d'abord construit, mais adopte une attitude d'ouverture afin de ne pas perpétrer la réalité construite, mais plutôt à l'inférer avec le sens que l'acteur donne aux propositions. Il y a donc à la fois l'idée d'une négociation de sens et d'interprétation dans le processus d'entretien semi-dirigé.

2.3.2 Recrutement et sélection des participants

Avant de procéder au recrutement des participants, nous avons dressé une liste des gens qui étaient susceptibles de correspondre aux qualités recherchés : des individus qui avaient été représentants étudiants, attachés de presse ou porte-parole, et actifs durant la grève étudiante de 2012. Il y avait un potentiel d'une vingtaine de noms.

Nous avons fait le choix de ne retenir que les trois principales organisations étudiantes qui étaient en désaccord avec la hausse des frais de scolarité : la Fédération étudiante universitaire du Québec (la FEUQ); la Fédération étudiante collégiale du Québec (la FECQ); et la Coalition large pour une solidarité syndicale étudiante (la CLASSE). Ces associations nationales présentaient tout d'abord l'intérêt d'être en conflit avec le

gouvernement du fait de leur position dans le débat public et de leur capacité de mobilisation importante durant la grève étudiante de 2012. Ces trois organisations étudiantes présentaient aussi l'intérêt d'avoir chacune des porte-parole avec une image médiatique forte; des individus hautement médiatisés, mais préparés, ce qui s'avérait pertinent pour observer l'apprentissage en accéléré de règles et la critique de celles-ci. Et enfin, il nous semblait pertinent de retenir les organisations les plus médiatisées du point de vue de l'observation d'un débat en face à face entre différents acteurs.

Le recrutement s'est fait de façon individuelle avec une lettre personnalisée, dont une copie se trouve en annexe B. Nous n'avons pas rejoint les participants au même moment, mais avons plutôt procédé par contacts interposés et en fonction des contacts que nous avons déjà. Nous avons tenté de rejoindre au total 18 participants. De ce nombre, deux personnes n'ont pas donné de réponse à notre courriel; et trois d'entre eux n'ont pas été retenus dans l'échantillon parce qu'ils avaient été en poste avant ou après la grève. À la fin du processus d'entretien, après que nous en ayons conduit 10, nous avons décliné la participation d'une personne parce que nous avions suffisamment de données et que le principe de saturation avait été comblé.

Nous avons tenu à établir un équilibre du nombre de participants entre les trois principales organisations d'une part, et entre les différentes fonctions d'autre part. Aux fins de l'analyse, nous avons retenu un total de quatre attachés de presse et de quatre porte-parole appartenant aux trois organisations ci-haut mentionnées. Sur les dix entretiens conduits, nous avons décidé de laisser de côté l'analyse de deux entretiens : l'entretien qui avait fait l'objet du pré-test et un autre entretien dont le participant n'avait pas consenti, dans le formulaire de consentement, à être cité dans le mémoire.

2.3.3 Le pré-test et le schéma d'entretien

Le schéma d'entretien, qui se trouve en annexe A, vise d'abord et avant tout à rendre compte des phénomènes d'apprentissage et de critique des règles. Afin de faciliter le repérage des données lors de l'analyse, nous avons choisi de construire le schéma de façon méthodique selon la même séquence que les propositions que nous avons formulées dans la problématique (Yin, 2003, p. 112).

Le schéma d'entretien était suffisamment détaillé pour couvrir tous les aspects et les dimensions de la recherche, mais était également présenté de façon thématique, afin d'y repérer facilement les thèmes si l'ordre des questions devait être modifié au cours de l'entrevue. Comme Savoie-Zajc le suggère, « le schéma d'entrevue préparé préalablement doit être vu comme un outil souple et flexible » (2009, p. 352). De cette façon, les informations à obtenir sont organisées afin d'orienter l'entrevue en fonction de nos objectifs, mais les questions sont également conçues pour que le participant puisse organiser sa pensée. Ainsi, nous avons trouvé pertinent d'acheminer aux participants le schéma d'entretien avant de les rencontrer.

Le pré-test

Afin de valider la séquence des questions, la pertinence des thèmes et le lexique du schéma d'entretien, nous avons d'abord procédé à un pré-test auprès d'un représentant étudiant. Ce dernier était en poste peu après le conflit, mais il a milité lors de la grève de 2012. Nous avons reçu quelques remarques de la part de ce premier participant sur des points de détail, comme l'emploi de certains termes relatifs au milieu militant et à la façon de présenter certaines questions. Ces informations colligées et le pré-test ayant été réussi, nous avons pu poursuivre le recrutement et la sélection des participants. Cependant, nous n'avons pas conservé les données de l'entrevue avec le premier participant. Son expérience de porte-parole était pertinente et reliée à l'apprentissage, mais était postérieure à la grève, ce qui ne convenait pas pour le cas observé.

Les thèmes abordés lors des entretiens

Les premières questions posées aux participants portaient sur leur motivation initiale à se présenter dans une organisation étudiante et ils étaient invités à nous raconter leur parcours dans le mouvement : comment ils étaient parvenus à devenir militant et ce qui les prédisposait, en tant qu'individus, à se faire élire dans une organisation étudiante nationale. Une partie de l'entrevue concernait les qualités et compétences essentielles pour remplir une fonction d'attaché de presse et de porte-parole, et les participants étaient questionnés à propos de leur performance à l'égard de ces aspects. De ce point de vue, les questions portaient sur les actions et les façons de communiquer qu'ils avaient trouvées performantes durant la grève, et s'il y avait eu des modifications de comportement en lien avec les événements et les différents apprentissages. Nous avons insisté sur la réflexivité et sur les motifs personnels de refaire ou non les choses de la même façon dans une autre situation, ceci nous ayant aidé à mettre en relief des situations d'apprentissage. Ces questions ont aussi été abordées avec le point de vue organisationnel; nous avons demandé aux représentants étudiants comment ils évaluaient la performance de leur organisation. Le thème des relations a aussi été abordé sous différents aspects : les relations avec les journalistes et animateurs d'une part, et les relations avec les attachés de presse des politiciens et les politiciens, d'autre part.

L'un des thèmes centraux de notre problématique était la critique des règles de la communication publique, et cet aspect a été l'objet d'une attention particulière durant les entretiens. Nous avons cherché à comprendre, en ce sens, ce que les répondants pensaient du travail des journalistes et des animateurs durant le conflit, et nous les avons ensuite questionnés sur ce qu'ils pensaient des pratiques de communication des politiciens. Enfin, cette partie de l'entrevue portant sur la critique se terminait par une réflexion sur le débat public. Nous leur demandions comment ils concevaient le débat public de façon générale (l'idée et les conceptions même d'un débat public et de la communication dans l'espace public), mais aussi de façon spécifique (précisément durant la grève de 2012). La dernière section de l'entrevue concernait les tensions entre les individus et leur propre organisation et les autres organisations entre elles. Dans cette dernière partie, nous nous sommes

intéressée plus amplement aux dimensions de la conformité et de l'opposition, par rapport aux choix individuels et organisationnels de comportements et d'actions durant la grève.

Les entretiens se sont toutes terminés par un retour sur l'expérience d'entrevue en général, nous avons abordé avec eux l'appréciation de cette expérience et ce qu'elles signifiaient pour eux. Nous leurs demandions, enfin, quelles autres personnes étaient susceptibles de nous informer eu égard à nos préoccupations de recherche.

2.3.4 Procédures d'analyse de l'entretien semi-dirigé

Nous avons opté pour la transcription partielle des entretiens, préférant ne retranscrire que les éléments qui étaient directement liés à la recherche. Lors de la transcription des entretiens, nous avons noté des conclusions préliminaires qui allaient servir de base à l'analyse proprement dite. Ces conclusions ont été analysées dans un processus itératif en fonction de l'avancement dans les transcriptions et la compréhension plus fine des phénomènes d'apprentissage et de critique des règles. Deux entretiens individuels sur dix ont été retranscrits par une tierce personne engagée à cette fin.

Nous avons ensuite recopié les verbatim dans un logiciel d'analyse de données par étiquetage, également libre d'accès : *Saturate app*. Avant de procéder au codage des verbatim, nous avons élaboré une grille de vérification afin de couvrir tous les thèmes pertinents à analyser et nécessaires à la compréhension des différentes dimensions de la problématique. Il y avait des catégories très générales comme l'apprentissage, mais qui se déclinaient ensuite en sous-catégories, comme l'apprentissage médiatique et l'apprentissage politique, par exemple. Les données sur le parcours dans le mouvement étudiant, sur les relations avec les autres acteurs et sur les critiques étaient aussi codées par des catégories et nous permettait ensuite de retrouver chaque thème dans un seul et même endroit. Le logiciel de d'analyse de données offre la possibilité de facilement modifier ou interchanger les catégories. Cela nous a permis de raffiner le codage des thèmes et d'en approfondir l'analyse par la suite. Une autre option pertinente de ce logiciel est de pouvoir regrouper les notes de recherche au même endroit.

Après que le codage ait été effectué, nous avons transféré les données dans le logiciel *Excel* afin de constituer une base de données. Nous avons créé des onglets différents pour chaque thème codé, où tous les extraits relatifs à un thème étaient groupés et facilement repérables. Enfin, nous avons procédé à l'analyse des extraits, dont la démonstration se trouve aux chapitres 3 et 4.

2.3.5 Considérations éthique et de méthode

Le formulaire de consentement des participants aux entretiens individuels, dont une copie se trouve à l'annexe C, a fait l'objet de demandes particulières des CÉRUL. Les demandes en ce sens concernaient la nécessité

de garantir l'anonymat des participants. Nous avons convenu de fournir aux participants des questions spécifiques quant à leur consentement. Trois questions ont servi à nous assurer que la divulgation de leur témoignage respectait les attentes particulières des CÉRUL d'une part, et qu'il protégeait le droit des répondants d'autre part. Les participants, sauf un, ont tous consentis à ce que leur identité soit dévoilée en tant que participant à la recherche de façon générale, à ce que leur propos soient cités textuellement dans les rapports et publications scientifiques subséquentes et que ces propos leur soient attribués nommément, et enfin, à ce que leurs propos soient cités textuellement sans toutefois qu'ils leurs soient attribués nommément.

Ces trois options ayant été acceptées par les CÉRUL et consenties aux participants, c'est toutefois lors de l'analyse des données et de la rédaction que nous avons trouvé plus approprié de ne pas nommer les participants directement, ni de leur attribuer des citations nommément. Nous avons voulu éviter que le jugement du lecteur se porte sur les personnalités désormais connues du grand public, mais plutôt qu'il porte sur la problématique d'apprentissage et de critique et sur les exigences reliées aux fonctions d'attaché de presse et de porte-parole. Avant de numéroter chacun des participants, nous leur avons donc attribué des pseudonymes : *AP* pour attaché de presse et *PP* pour porte-parole. Même en prenant ces précautions de dépersonnalisation des participants, certains lecteurs avertis pourront reconnaître les individus dans la présentation des résultats aux chapitres 3 et 4. Quoi qu'il en soit, la notoriété des participants, leur intérêt ou non à poursuivre leur carrière dans la suite de l'expérience de la grève, les tensions et les divergences de point de vue des différentes associations étudiantes ne sont pas les objets de cette recherche.

CHAPITRE III : CONTEXTE, CONDITIONS ET MODES D'APPRENTISSAGE

L'étude de cas est divisée en deux chapitres distincts. La première partie de l'analyse qui fait l'objet du chapitre 3 concerne les différents contextes et les conditions particulières d'apprentissage chez les représentants étudiants, ces éléments influençant ensuite les façons d'apprendre (les modes d'apprentissage). Le chapitre 4, la deuxième partie de l'analyse, s'attarde plutôt au contenu de l'apprentissage, aux règles en tant que telles et à leurs usages stratégiques par les acteurs.

Les représentants étudiants de la grève de 2012 au Québec – porte-parole et attachés de presse –, élus ou salariés, étaient peu connus des autres acteurs de la communication publique (professionnels des médias et de la politique) et du public en général au début du mouvement. Parmi les quatre attachés de presse que nous avons rencontrés, deux n'avaient aucun carnet d'adresse ni de relations avec le domaine des médias avant de pourtant devoir, du jour au lendemain, communiquer quotidiennement et avec professionnalisme avec des journalistes. Les deux autres attachés de presse avaient un peu d'expérience de travail comme attaché de presse et quelques relations dans le monde médiatique. Les porte-parole ont pour la plupart – trois sur quatre – été préparés à occuper cette fonction au moins une année complète avant d'entrer en grève : ils ont eu des conseils venant des anciens et des syndicats; ils ont bénéficié de formations intensives et de simulations; ils ont réalisé des entrevues dans les médias; etc. Néanmoins, deux porte-parole sur quatre n'avaient pas de conception précise des enjeux ou encore du fonctionnement médiatique avant de faire partie d'une association étudiante locale.

Peu importe la fonction occupée – porte-parole ou attaché de presse – et peu importe le niveau d'expérience, aucun représentant étudiant n'a été préparé à un conflit d'une telle ampleur. En dehors de leur notoriété au sein d'une association nationale, la plupart des représentants étudiants étaient, lors de la grève étudiante de 2012, des acteurs nouveaux dans le débat public. Les huit représentants étudiants du corpus ont réalisé un apprentissage progressif des rudiments de leur travail quelques temps avant la grève, et un perfectionnement en accéléré de leurs habiletés durant la grève. Le degré de préparation aux tâches qui allaient être les leurs au cours de la grève variait d'un individu à l'autre, mais tous ont été engagés, tout au long du conflit, dans un processus d'apprentissage des règles de la communication publique.

Afin de mieux saisir les modalités de l'apprentissage chez des acteurs nouveaux dans un débat public, il est d'abord nécessaire de comprendre dans quelles conditions particulières ces acteurs se sont retrouvés au moment de faire l'apprentissage des règles. C'est l'objectif de la section suivante où nous proposons d'introduire le cas de la grève étudiante de 2012 en y présentant quelques dimensions pertinentes à notre

questionnement. Ces éléments de mise en contexte nous aideront ensuite à mieux situer les conditions d'apprentissage, que nous nous attarderons à détailler plus loin dans cette partie.

3.1 Éléments de mise en contexte

Les associations étudiantes se sont engagées dans le mouvement de 2012 en ayant en tête ceux de 2005 et de 2007. Ces exemples leur ont servi de références afin de déterminer les stratégies à privilégier ainsi que celles à éviter. Ces mouvements de grève ont été évoqués par les représentants étudiants au cours des entretiens individuels, particulièrement celui de 2005 qui était le repère principal de comparaison à 2012. Nous ne présentons ici que certains éléments factuels, qui mettent en relief l'apprentissage des règles et qui permettent de mieux comprendre le contexte dans lequel ils apprennent ces règles. Il faut noter qu'une littérature abondante existe déjà à propos de plusieurs aspects de la grève de 2012 : chronologies, essais, anthologies, dictionnaires, recueils de textes ou d'images, documentaires, etc. (Ancelovici & Dupuis-Déri, 2014; débrayage, 2013; Francoeur, 2012; Gauthier, 2014, 2015, 2016b; Isabel et al., 2012; Langelier & Atelier, 2012; Lapointe et al., 2013; Millette, 2013; Nadeau-Dubois, 2013; Poirier St-Pierre & Éthier, 2013; Provencher, 2012; Samson & Bertolino, 2013). C'est pourquoi nous ne présentons ici qu'un bref rappel historique et contextuel des événements pour mieux saisir les modalités d'apprentissage.

Dans l'ordre, nous présentons les faits saillants de la grève de 2012 ainsi qu'un survol des mobilisations étudiantes de 2005 et de 2007 au Québec. Nous traçons par la suite un bref portrait des acteurs en présence lors du débat public entourant la grève de 2012, et nous terminons cette mise en contexte par un aperçu du fonctionnement organisationnel du mouvement étudiant (le processus d'élection, les durées de mandat, les avantages sociaux). Ces explications quant à la position qu'occupent les représentants étudiants, attachés de presse et porte-parole, seront pertinentes pour mieux comprendre ensuite ce qu'ils apprennent et dans quelles conditions cet apprentissage se produit.

3.1.1 Quelques faits saillants de la grève de 2012

La contestation étudiante du printemps 2012 au Québec avait pour mobile principal de contrer une hausse des frais de scolarité pour le niveau universitaire. Cette hausse avait été annoncée dans le budget du gouvernement en mars 2010, par le ministre des Finances du Parti libéral du Québec (PLQ), Raymond Bachand. Entre mars 2010 et le début du déclenchement de la grève des étudiants en février 2012, plusieurs actions de contestation et des efforts intensifs de mobilisation contre cette hausse annoncée se sont déroulés de part et d'autres du Québec, et ont été menés par les différentes associations étudiantes locales et nationales. Cette grève s'inscrit plus largement dans le contexte des vagues de mouvements de protestations *Occupy* partout dans le monde en 2011 et du printemps arabe la même année, principalement en Égypte, au

Maroc et en Tunisie. Il y a aussi eu des échos de ces mouvements au Québec, dans les villes de Montréal et de Québec principalement.

La contestation de 2012 s'est entre autres traduite par une forte mobilisation étudiante et par une grève générale illimitée (GGI). Après que le gouvernement ait adopté, en mai 2012, la Loi 12 (issue du projet de Loi 78) contraignant les étudiants à devoir donner un itinéraire précis aux autorités avant de manifester, le conflit s'est étendu à une mobilisation sociale sans précédent, puis s'est soldé par des élections provinciales en septembre 2012 qui ont mené à la défaite du gouvernement en place. En chiffre, le printemps étudiant, aussi appelé par certains *le printemps érable*, a donné lieu à 532 manifestations; 750 000 manifestants; plus de 2000 arrestations; et 211 plaintes en déontologie policière⁵.

D'autres mouvements de contestation ont émergé avant la grève de 2012 et ont servi, comme nous l'expliquerons au cours des deux chapitres de l'analyse du cas, de guides à la manière de leçons retenues par les organisations étudiantes, et cela s'est traduit par une meilleure planification stratégique des relations publiques, notamment. Parmi ces mouvements, la grève de 2005, aussi appelée la grève des « 103 millions » ou la « grève du carré rouge », a donné lieu à un mouvement qualifié alors de sans précédent (Millette, 2013). Cette grève est née d'une contestation étudiante « contre une réforme du régime de prêts et bourses entreprise par le gouvernement libéral de Jean Charest en vertu de son projet de "réingénierie de l'État" » (Millette, 2013, p. 57). Une tentative de poursuivre et reproduire une mobilisation est apparue en 2007, mais n'a pas été aussi importante que la grève de 2005, et s'est soldée par un échec. En 2015, un mouvement de contestation a également vu le jour entre les différentes centrales syndicales au Québec et les organisations étudiantes. Ce mouvement n'a toutefois pas persisté au-delà de quelques semaines, et n'est pas comparable à l'ampleur des mouvements précédents (2005, 2007 et 2012).

3.1.2 Les acteurs en présence

Comme cela a été précisé au chapitre 2, nous avons retenu pour l'étude de cas les trois principales organisations étudiantes nationales qui étaient en désaccord avec la hausse des frais de scolarité dès 2010, et qui ont été impliquées durant la grève de 2012. Huit attachés de presse et porte-parole des organisations étudiantes suivantes ont participé à notre recherche : la Fédération universitaire du Québec (FEUQ); la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ); et la Coalition large pour une solidarité syndicale étudiante (CLASSE). Décrivons brièvement ces organisations.

La FEUQ et la FECQ sont des organisations étudiantes nées au début des années 90 et qui sont principalement structurées à la manière des centrales syndicales au Québec. Les deux associations sont des

⁵ <http://www.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2013/09/23/001-commission-menard-martine-desjardins.shtml>

groupes de pression qui ont pour principal mandat de défendre les intérêts des étudiants auprès du gouvernement, et ils sont en ce sens, des interlocuteurs réguliers avec les élus politiques. Sans entrer dans le détail des budgets, les deux organisations bénéficiaient des cotisations de leurs membres et pouvaient alors embaucher « chercheurs, attachés de presse et personnel politique ainsi que de produire des campagnes publicitaires et du matériel de promotion distribué à grande échelle » (Millette, 2013, p. 47). Les moyens financiers et l'expérience ne sont toutefois pas comparables à ceux d'un gouvernement élu et majoritaire.

La CLASSE est une instance spéciale de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante (ASSÉ), une coalition formée expressément pour le mouvement de grève de 2012, comme ce fut le cas en 2005 (CASSÉÉ). Tandis que l'ASSÉ est une instance permanente, la CLASSE permet de mobiliser plus de ressources humaines et financières, toutefois relativement limitées, afin de pouvoir mettre en place une cellule de communication et se rencontrer plus fréquemment en congrès. La CLASSE est réputée plus à gauche, et exprime plusieurs points de vue différents : radical, marxiste, féministe, etc. Elle se classe en marge des fédérations étudiantes en raison de ce qui est considéré comme leur « concertationisme » trop prononcé (Poirier St-Pierre & Éthier, 2013). Leur mode de fonctionnement est inspiré du « syndicalisme de combat » et les comités spéciaux formés à l'occasion de la CLASSE fonctionnent selon les principes de la démocratie directe. Le comité négociation, par exemple, ne peut pas négocier directement avec le gouvernement, il agit plutôt comme une courroie de transmission entre ses membres et les élus politiques. Le même principe s'applique au comité média, les porte-parole n'ont pas le droit de décider et d'agir en leur nom, ils doivent rapporter les messages du congrès. Les revendications de la CLASSE lors de la grève de 2012 sont en faveur de la gratuité scolaire.

Un front commun entre les trois associations étudiantes nationales a vu le jour en 2012. Alors qu'en 2005, la FECQ et la FEUQ étaient alliées comme elles ont historiquement l'habitude de le faire, la CASSÉÉ d'alors s'était plutôt ouvertement distancée des deux fédérations étudiantes. En 2012, la CLASSE s'est unie en front commun aux fédérations. Cependant, différents types de tensions ont émergé de part et d'autres de cette alliance, parfois qualifiée d'alliance d'apparence.

3.1.3 Processus d'élection des représentants étudiants et modes de financement des organisations étudiantes

Les associations étudiantes nationales sont financées à partir des contributions des associations locales membres, avec un système de cotisations. Le financement varie en fonction du nombre de membres, et donc, de la capacité des organisations nationales à mobiliser d'une part, et de l'implication politique des associations locales, d'autre part. Le manque de ressources est relatif dans les organisations étudiantes, leurs moyens sont

beaucoup moins que ceux du gouvernement et des universités, mais sont tout de même comparables à des organisations syndicales du même type.

Les représentants étudiants sont élus lors des assemblées générales annuelles (AGA), selon le principe de la représentation (pour les fédérations) et au suffrage universel. Les mandats sont d'une durée d'un an et ne peuvent être renouvelés qu'à une seule reprise. Pour se faire élire dans une association nationale, il est utile et préférable d'avoir d'abord été actif dans une association locale. Il faut avoir des contacts, se faire remarquer et rassembler une équipe. Par la suite, les aspirants élus doivent, comme en politique, préparer une plateforme et proposer des solutions et des projets.

Il y a un nombre restreint et très variable selon les années d'employés permanents dans les organisations étudiantes nationales. Ces derniers jouissent d'un salaire et de quelques avantages sociaux, qui diminuent toutefois année après année. Ce système qui fait diminuer les avantages est un moyen pour les organisations étudiantes d'assurer une participation active à la vie démocratique étudiante d'un plus grand nombre d'étudiants.

3.2 Les conditions d'apprentissage

Ces éléments de mise en contexte (3.1.1) nous ont permis de dresser un portrait sommaire du cas de la grève étudiante de 2012 au Québec. Les quelques événements, les acteurs en présence et le fonctionnement structurel des organisations étudiantes que nous avons décrits sont pertinents pour la compréhension des conditions d'apprentissage que nous nous attardons à décrire dans cette section. Sur le plan de l'apprentissage des règles, nous pouvons dès lors constater que chaque mobilisation influence la mobilisation suivante : il y a un processus de transmission des connaissances qui s'effectue d'une grève à l'autre. Toute organisation est évidemment sujette à évoluer ou à se transformer en fonction de l'expérience du passé et en fonction des individus : cependant, nous verrons comment ce transfert des connaissances est dépendant de conditions particulières d'apprentissage propres aux organisations étudiantes.

Les processus de transfert de connaissance en lien avec l'apprentissage des règles se produisent donc en deux plans : au plan individuel (les individus apprennent des anciens et transfèrent par la suite leurs connaissances aux nouveaux); et au plan organisationnel (les organisations aussi évoluent et se transforment suivant les erreurs et des réussites du passé, mais aussi en fonction de l'apport des individus). Les conditions et les circonstances dans lesquelles les individus ou les organisations se trouvent et les facteurs environnementaux enclenchent des processus différents d'apprentissage chez les individus, ce qui influe sur leur performance. Et c'est effectivement ce que l'expérience des mobilisations étudiantes antérieures révèle

dans le cas qui nous concerne : la façon dont les organisations assurent le transfert des connaissances influence la performance des représentants étudiants durant la grève de 2012.

Ce que nous voulons démontrer ici est que les modalités d'apprentissage pour les fonctions d'attachés de presse et de porte-parole avant la grève sont tributaires des facteurs environnementaux dans lesquels les individus évoluent : les organisations étudiantes. Cet environnement se distingue des autres types d'organisations politiques ou médiatiques en se caractérisant notamment par des ressources limitées (humaines, financières) et par un roulement important et fréquent de personnel. Les facteurs environnementaux des organisations étudiantes se caractérisent aussi par une moins grande notoriété des individus dans l'espace public, et donc par des efforts accrus pour établir leur légitimité et leur crédibilité auprès du grand public et des médias. À ces spécificités, s'ajoutent des contraintes importantes qui sont aussi partagées par tous les acteurs du débat, c'est-à-dire l'intensité et la rapidité des événements lors de la grève de 2012 et la pression très forte de l'opinion publique et médiatique pour un règlement de conflit qui soit harmonieux et consensuel.

Dans un premier temps, nous verrons comment les caractéristiques propres aux organisations influencent l'apprentissage des règles, lequel s'effectue en mode accéléré. Nous nous attarderons ensuite aux mesures que les organisations étudiantes doivent mettre en place pour pallier ces contraintes. Ces mesures contribuent à ce que les organisations passent d'une mobilisation à l'autre avec des acquis leur permettant de mieux cibler leurs stratégies politiques et médiatiques. Dans un deuxième temps, nous nous attarderons aux moyens individuels, ceux qui sont développés par les individus comme des outils qui servent à améliorer leur façon de communiquer dans l'espace public, et conséquemment, à en améliorer leur performance. Nous verrons par ailleurs que les représentants étudiants, en tant qu'individus recrutés au sein d'une association locale, puis nationale, et ensuite devenus acteurs publics principaux lors de la grève de 2012, sont prédisposés à l'apprentissage en fonction d'un certain bagage que nous nous attarderons à mieux détailler dans cette partie. Enfin, nous exposerons les difficultés importantes auxquelles les représentants étudiants ont été confrontés durant la grève et nous verrons comment ils les ont surmontées. Ceci nous permettra de mieux comprendre les modalités d'apprentissage des règles chez des acteurs peu connus dans un débat public animé et intense.

3.2.1 Caractéristiques des organisations étudiantes

Parmi ce qui caractérise les organisations étudiantes, la question du roulement dans le *membership* et chez les dirigeants est certainement l'un des aspects les plus notables, puisque celui-ci entraîne une nécessité d'apprendre en accéléré les règles de la communication publique chez les représentants étudiants. En effet, les étudiants ne peuvent être en poste que pour la durée de leurs études et le sont bien souvent pour une durée moindre, car tous ne militent pas tout au long de leurs études. En plus de la durée limitée des mandats

qui occasionne un roulement fréquent des élus, et la nécessité de devoir se faire élire, les représentants étudiants doivent acquérir rapidement des compétences pour exercer la fonction d'attaché de presse et de porte-parole. En somme, ils doivent rapidement apprendre à devenir performants. Une autre caractéristique de cette réalité est l'inexpérience de certains membres et parfois leur jeune âge : les représentants étudiants ont approximativement entre 18 et 24 ans. Enfin, le manque de ressources autant humaines que financières oblige les représentants étudiants à se surpasser pour rester légitimes et crédibles dans le débat public et pour les membres étudiants qu'ils représentent.

Ces éléments – le roulement fréquent; l'inexpérience; le manque de ressources – ne sont pas les seules caractéristiques des organisations étudiantes, mais elles ont été les plus évoquées lors des entretiens individuels et permettent de mieux comprendre le contexte dans lequel s'effectue l'apprentissage. Il faut aussi considérer que l'organisation étudiante est une organisation syndicale qui travaille à exercer une influence sur les politiques publiques et que cette influence est fonction de sa capacité à mobiliser ses membres, cette mobilisation n'étant jamais acquise. Les stratégies d'influence sur les politiques publiques doivent donc se combiner avec des stratégies de mobilisation des membres. Le thème de l'apprentissage des stratégies d'influence et de mobilisation étant en dehors de notre sujet de recherche, il n'a été abordé que de manière incidente lors des entrevues.

L'environnement particulier qui caractérise les organisations étudiantes influence l'évolution de l'organisation et son positionnement parmi les autres organisations sociales et politiques durant un débat public. L'apprentissage, d'une grève à l'autre, se réalise sous deux plans différents : selon le contexte organisationnel d'apprentissage – où l'individu apprend les règles –; et selon la façon dont l'organisation évolue en tant qu'agent apprenant – par les représentants et dirigeants qui influencent et transforment l'organisation. L'organisation est donc à la fois un contexte d'apprentissage pour ses membres, et une entité qui évolue par ses membres, comme Crozier et Friedberg l'ont soutenu dans l'approche systémique stratégique entre l'acteur et le système (1977).

Il y a donc des mesures que les organisations étudiantes mettent en œuvre pour atténuer l'effet de ces contraintes et qui leur permettent d'être visibles dans l'espace public. Ces mesures sont le fruit de l'expérience organisationnelle transmise par les membres à travers les différentes mobilisations et activités des organisations. Cela permet aux organisations étudiantes d'acquérir légitimité et crédibilité afin de se positionner dans un débat, et offre en même temps aux individus les moyens d'apprendre à bien performer comme acteur clé de leur organisation. Ces mesures organisationnelles propres au milieu militant étudiant permettent également d'assurer la pérennité des organisations étudiantes et de compenser la fragilité de la mémoire institutionnelle.

L'une des mesures mises en place par les organisations est le transfert de connaissances par les anciens (ou par les plus expérimentés) envers les nouveaux représentants. Cela contribue, par exemple, à combler le départ précipité de certains étudiants dans les organisations :

Moi j'étais quand même sérieux, j'étais à mon affaire, parce que souvent, dans les associations étudiantes, c'est plein de gens qui ont des bonnes idées, mais un moment donné ils disparaissent, ils ne sont pas fiables. Alors ça prend des gens qui restent là un certain temps et qui font des suivis. – PP03

Les employés permanents des organisations étudiantes, qui sont aussi élus en assemblée, peuvent palier à ce contexte instable. AP01 avait déjà plusieurs années d'expérience comme attaché de presse dans diverses organisations étudiantes avant la grève de 2012. C'est pourquoi sa connaissance des dossiers et du fonctionnement du mouvement étudiant lui avait permis de pouvoir outiller les nouveaux :

Vu que j'étais là depuis 1998, j'avais aussi une bonne perspective historique. [...] Outre ma fonction d'attaché de presse, j'étais aussi un peu la mémoire institutionnelle. – AP01

Or, la proportion d'élus et d'employés varie avec le temps. Même si les règles générales sont que les élus et employés ne peuvent rester trop longtemps en poste, il y a tout de même des exceptions. Dans ces cas, certains passent d'une organisation à l'autre et restent plus longtemps dans le milieu. Ce sont des exceptions, mais qui constituent néanmoins des facteurs aidants pour des cas comme celui de la grève de 2012. Ces types de cas peuvent jouer un rôle clé pour un apprentissage plus efficace des règles par les individus, surtout en situation de crise. Nous constatons donc que le contexte des associations étudiantes est traversé par des logiques qui paraissent parfois contradictoires, facilitantes d'une part mais contraignantes d'autre part :

Il y a eu des années à la FEUQ où il y a eu plus d'employés que de permanents. Mais depuis que je suis arrivé, depuis 2007 jusqu'à la fin de la FEUQ, c'est une moyenne d'environ cinq-six employés permanents et huit-neuf exécutants. Ce qui selon moi est une proportion plus honnête que cinq exécutants et une dizaine d'employés. Mais bon, les moyens de la FEUQ n'étaient pas énormes et n'ont jamais augmenté. Donc, veut veut pas, avec l'augmentation du coût de la vie, les ressources ont diminué. – AP01

En contrepartie, les avantages sociaux diminuent avec les années pour les employés, afin d'assurer un certain roulement. Ce roulement est à la fois une contrainte, mais aussi un facteur aidant pour assurer la participation optimale d'un plus grand nombre possible d'étudiants à la vie démocratique étudiante. Ceci génère toutefois des conséquences sur l'organisation; la mémoire institutionnelle est fragilisée et le transfert de connaissances est plus souvent nécessaire entre les membres :

Ça empêche les gens de rester trop longtemps dans le mouvement étudiant, ce qui permet un renouvellement. Mais en même temps, pour ce qui est de la mémoire institutionnelle, des trucs comme ça, ça se perd un peu. Mais il y a quand même des moyens de lier ça. Ce sont les

employés qui font la jonction. Et il y a des liens entre les anciens exécutants et les nouveaux exécutants. – AP01

Le roulement des membres et des dirigeants dans les associations étudiantes est une contrainte, toutes fonctions confondues, et est encore plus visible lorsque cette réalité est mise en contraste avec celle des autres types d'organisations politiques ou professionnelles avec qui les étudiants débattent dans l'espace public. Cette problématique de positionnement dans l'espace public a d'ailleurs été documentée dans la littérature concernant l'utilisation de moyens de visibilité par la société civile ou des groupes contestataires (Jean Charron, 1991; Dagenais, 2004; Fraser, 2004; Honneth, 2000; Millette, 2013; Neveu, 1999a), et plus récemment avec l'apport critique de la théorie de la reconnaissance (Fraser, 2004; Honneth, 2000; Millette, 2013). Les professionnels des médias comme les journalistes ou les recherchistes, par exemple, même s'ils ne sont pas élus, restent néanmoins en poste plusieurs années avec des avantages sociaux (pension, cotisations aux régimes d'assurances, vacances, etc.). Même en considérant une certaine précarité des emplois dans le milieu journalistique, en partie attribuable à la convergence des médias, à une rationalisation des ressources et aux transformations des usages reliées à la consommation d'information, le roulement des employés est moins fréquent que dans les associations étudiantes. Conséquemment, il est possible que les professionnels des médias aient davantage de connaissances à propos des règles de la communication publique et fort probablement plus d'expérience quant à la façon de débattre d'enjeux dans l'espace public que les représentants étudiants.

De plus, les acteurs politiques, qui sont les adversaires des étudiants dans le débat public ont, dans un gouvernement majoritaire, un mandat d'une durée de quatre ans et peuvent être réélus à plusieurs reprises, totalisant éventuellement plusieurs années d'expérience à débattre d'enjeux et à comprendre le fonctionnement des systèmes médiatique et politique. Ce que nous mettons en évidence ici est que les représentants étudiants sont contraints de quitter leur poste après deux ans. S'ils sont en fonction plus longtemps dans le mouvement étudiant, c'est qu'ils ont été réélus soit dans d'autres fonctions, soit dans d'autres organisations, ce qui explique pourquoi quelques rares participants ont plus d'expérience au sein du mouvement étudiant que d'autres, comme AP01, par exemple.

Une autre mesure mise en place pour pallier le roulement important du *membership* des associations étudiantes est le transfert de connaissances en rapport avec les leçons apprises du passé, c'est-à-dire les erreurs et les réussites des mobilisations antérieures. Les leçons apprises des événements du passé sont donc vitales pour que l'organisation puisse atteindre ses objectifs et assurer sa pérennité, comme le démontrent les nombreuses allusions des participants à la grève de 2005 lors des entretiens individuels. Ceci met en exergue le fait que les organisations étudiantes sont, comme nous l'avons souligné en début de

section, des agents qui apprennent des erreurs passées. Ainsi, la mobilisation de 2005 constitue, pour les représentants étudiants, un modèle récurrent pour expliquer le contexte et les stratégies de la grève de 2012.

Les deux extraits suivants nous permettent de comprendre comment les organisations étaient soumises à une pression pour bien performer et révèlent comment le poids des apprentissages tirés des mobilisations passées agit sur la manière dont les représentants étudiants ont conçu leurs stratégies. Les deux porte-parole des fédérations mettent en valeur que la CLASSE, une association rivale des fédérations au plan historique mais liée à elles à l'occasion du front commun mené lors de la grève, s'est démarquée en 2012 avec un porte-parole beaucoup plus efficace selon eux qu'en 2005, ce qui les obligeait à agir stratégiquement :

Un moment donné, on s'est fait une réunion avec toutes les associations qu'on représentait. On s'est dit, là on est en train de se faire damer le pion. Parce que du fait que le porte-parole soit Gabriel Nadeau-Dubois, et que les gens autour de lui, c'étaient des représentants très différents des représentants que l'ASSÉ avait avant. Tu sais, comme en 2005 et en 2007, c'étaient des gens [à l'ASSÉ] qui étaient plus dans la caricature, des altermondialistes. Si tu regardes les entrevues qu'ils ont faites en 2007 sur les frais de scolarité, c'en est presque triste, ça ne marchait pas. [...] Tandis que là [en 2012], la CLASSE avait des porte-parole solides, qui étaient très bons. Pis là, vraiment, nous autres on était inquiets parce que là on perdait totalement le *momentum*. Comment est-ce qu'on va réussir à s'inscrire dans cette mobilisation-là? – PP03

Être porte-parole dans les médias, ça a été particulier parce qu'on avait un contexte où on était trois, en fait, à prendre le *leadership* médiatique, ce qui était assez inhabituel. Normalement dans les anciennes crises, l'ASSÉ n'avait pas de porte-parole crédible. Là, Gabriel est arrivé avec une capacité de se maintenir sur une ligne qui est assez exceptionnelle, là, je lui accorde. C'est du jamais vu! Nous, on avait prévu qu'il se faisait *poutcher* au mois d'avril, bien honnêtement. Et donc là, ça a joué beaucoup dans notre stratégie médiatique. – PP01

Cet autre exemple concerne la particularité du contexte organisationnel d'apprentissage par le transfert de connaissances par les anciens. En parlant des acquis tirés des mobilisations précédentes, l'attaché de presse met en évidence l'avantage stratégique que procurent cet apprentissage et l'utilisation de pratiques de communication éprouvées. Cet extrait suggère également qu'aux yeux des étudiants, le gouvernement, malgré les ressources dont il dispose, n'a pas appris de ses erreurs, contrairement à eux, qui ont appris et repris ce qui avait fonctionné :

Mais en même temps, y'a personne à ce moment-là qui pouvait prévoir l'ampleur que ça allait prendre. Parce que... Et on se basait sur le plan de 2005. Et là on a appelé les anciens du mouvement, tu sais, ceux qui étaient là à ce moment-là, etc. On a regardé comment ce conflit-là avait évolué en 2005, pis on s'est dit que ça avait marché relativement, là, selon nous. [...] Et là, bin on s'est dit, on va faire exactement la même chose. Et on va monter exactement la même chose [stratégie]. On va préparer notre plan d'action à peu près selon la même recette. Et ce qui était étonnant, c'est qu'on a cru qu'au gouvernement tu sais, y'avaient oublié comment on avait réussi à faire des trucs en 2005, pis ils refaisaient exactement les mêmes gaffes en 2012. Y'ont eu exactement les mêmes réactions. – AP01

Un autre élément du contexte organisationnel des associations étudiantes que nous avons soulevé est le manque de ressources tant humaines que financières :

On avait 125 000 membres, cinq piastres par année, c'est ça notre budget. On a ramassé des dons un peu aussi, mais... tu sais, c'est une goutte d'eau. – AP04.

Ce manque de ressources met une grande pression sur la performance des représentants étudiants qui doivent combler des contraintes de temps, de ressources humaines et d'argent en apprenant rapidement les règles, et ce, dans des conditions parfois difficiles :

Ça empêchait clairement de bien travailler, on n'avait pas de ressources. Au gouvernement, y'avait 20 personnes à temps plein qui s'occupaient de nous autres au niveau juste médiatique. Nous autres on était trois : une fille de 19 ans, un gars de 21 ans pis moi j'avais 22. Pas facile. Pas facile partout. [...] Tu te lèves à 5h30 le matin, tu te couches vers minuit et demi. Tu te fais appeler au téléphone toute la journée sans arrêt. T'es pas payé, t'as pas de ressource. Tu peux pas avoir de bureau, tu peux pas travailler dans un endroit fixe. Faut tout le temps que tu manges dans les restaurants, ça coûte cher. T'es laissé un peu à toi-même. – AP03

Trois des membres de l'équipe étaient déjà à leur deuxième année [élus dans une association nationale], ce qui est le terme maximal qu'on peut faire. Donc, on ne peut plus se représenter, à moins d'une dérogation au niveau du C.A. Mais, une deuxième année comme ça, c'est dur sur l'énergie physique et mentale. Financière aussi, faut pas se le cacher, parce qu'on a beau recevoir des bourses d'implication, on est à 13 000\$ par année. Donc, ce n'est pas suffisant. Moi qui étais boursière du gouvernement [avant d'être représentant étudiant], j'avais dû abandonner tout ça. Je passais d'un bon salaire à plus rien. C'était pénible, mais c'est aussi que la pression était quand même forte, on n'avait pas encore commencé [la grève]. – PP01

Enfin, puisque les entretiens se sont déroulés durant l'automne 2015 et qu'un mouvement de contestation sociale était alors en cours au Québec, certains participants à notre enquête ont témoigné du fait qu'ils ont eux-mêmes eu la chance de prodiguer des conseils aux représentants étudiants en poste en 2015. Sans que nous ayons cherché à obtenir des éléments de comparaison avec le mouvement de grève de l'automne 2015, les participants ont d'eux-mêmes évoqué le besoin de former et conseiller les représentants en poste en 2015 selon leur expérience de 2012. L'extrait suivant illustre à la fois ce transfert de connaissances et le sentiment de nécessité de le faire :

Tu sais, j'accepte encore parfois de faire des trucs, mais là ça commence à dater. [...] Ça m'est arrivé à quelques reprises après 2012, évidemment, de faire des trucs parce que, en tant que militante, j'ai quand même une voix. Faut pas que je me coupe totalement en disant "ah, je ne représente personne". Effectivement, j'ai un bagage, j'ai des choses à dire. Pis j'accepte des fois de faire des conférences, des p'tits trucs, des p'tits discours, des trucs comme ça. Pis, ça c'est normal. – PP02

Nous avons vu que le manque de ressources dans les organisations étudiantes est équilibré par des efforts considérables de compensation, autant par les organisations que par les individus. Les organisations

étudiantes sont plus enclines à ne pas répéter leurs erreurs et en font même la remarque à propos du gouvernement, qui lui, répète les mêmes erreurs. De plus, les cellules de communication des organisations étudiantes sont limitées en nombre et les membres sont relativement jeunes. Or, nous voyons qu'ils sont déterminés à apprendre rapidement et à agir efficacement. Les conditions d'apprentissage sont donc à la fois contraignantes et aidantes, et cela nous amène à observer le bagage individuel qui les prédispose à assumer une fonction que les participants ont trouvée aussi exigeante qu'exaltante.

3.2.2 Le bagage individuel

Le bagage individuel se définit par les conditions individuelles et les prédispositions des représentants étudiants : ce qu'ils possédaient avant d'assumer des responsabilités plus importantes au sein d'une association nationale, et ensuite de devenir des acteurs (re)connus lors d'un débat public hautement médiatisé. Le recrutement de ces individus dans des associations étudiantes nationales, la performance publique que les porte-parole livrent lors de la grève, les relations et les habiletés qu'ils développent, les rudiments de leur métier, les règles qu'ils apprennent et les « bonnes » façons d'agir dans l'espace public sont liés à des prédispositions individuelles, à des connaissances, des compétences, des acquis, de l'expérience de travail, et des motivations à représenter les membres d'une organisation étudiante et à militer. L'apprentissage des règles par les participants varie en fonction de ce bagage antérieur, bagage qu'ils avaient avant de devenir représentant étudiant et d'être engagé plus concrètement dans la grève de 2012. Nous mettons en relief que chaque participant n'apprend pas les mêmes règles et ne les apprend pas de la même façon, en fonction de ces conditions individuelles singulières et différentes. Pour mieux cerner ces conditions individuelles, nous nous intéressons notamment à leur domaine d'étude, leurs motivations à joindre une organisation étudiante, et les qualités et compétences qu'ils possédaient avant la grève.

Le bagage individuel, tout comme le contexte organisationnel d'apprentissage (3.1.2.1), influence l'apprentissage individuel d'une part, mais contribue aussi d'autre part, à l'évolution et à la transformation des organisations. C'est un élément du système qui agit sur l'acteur et de l'acteur qui influence le système (Crozier & Friedberg, 1977). En d'autres mots, le bagage individuel antérieur joue un rôle sur la performance des individus lors d'un débat public et sur le positionnement des organisations dans ce débat. Avant d'explorer plus amplement les circonstances d'entrée en poste des représentants étudiants, leurs motivations et les qualités et compétences essentielles, nous décrivons brièvement leurs intérêts liés au domaine d'étude avant, pendant et après la grève de 2012.

Le domaine d'étude

Seulement deux attachés de presse sur quatre étaient dans un programme universitaire relié à la communication avant et pendant la grève de 2012. Toutefois, les quatre porte-parole n'étaient pas dans un

programme universitaire relié à la communication avant la grève de 2012, mais ils étaient tous dans des domaines reliés aux sciences humaines et sociales. Tous les représentants étudiants ont évoqué de l'intérêt marqué pour la communication et pour la politique.

Deux attachés de presse avaient une expérience plus poussée du terrain parce qu'ils avaient déjà travaillé comme attaché de presse auprès d'autres organisations étudiantes. Trois attachés de presse pratiquent encore le même métier auprès d'organisations politiques ou syndicales, ce qui démontre que la grève de 2012 a été une période de formation professionnelle au sens strict. L'une des attachés de presse (AP02) était au niveau collégial et n'était pas dans un programme relié à la communication. La plupart, donc, avaient déjà un intérêt fort pour la communication et ont poursuivi des ambitions professionnelles liées à ce domaine d'activité.

Après la grève de 2012, mais plus précisément au moment où se sont tenus les entretiens individuels (entre septembre 2015 et mars 2016), sept représentants étudiants sur huit étaient encore impliqués en politique, et une seule était en congé sabbatique (AP02). Les sept représentants travaillaient ou poursuivaient leurs études universitaires. Trois représentants étudiants travaillaient pour une organisation politique (comme attaché de presse ou comme responsable) sans toutefois poursuivre leurs études. Les quatre autres représentants étaient à la fois impliqués politiquement et inscrits dans un programme universitaire.

Nous n'attribuons pas d'intention aux représentants étudiants quant aux opportunités professionnelles offertes par le contexte de la grève étudiante de 2012, et qui les a propulsés dans d'autres fonctions professionnelles, dû à une notoriété acquise durant la grève. Nous mettons seulement en évidence les liens de cause à effet entre le choix initial d'un domaine d'étude, de l'intérêt individuel pour la communication et la politique, ajoutée à l'expérience d'apprentissage avant et pendant la grève, puis à une poursuite des activités professionnelles dans le même domaine par la suite.

Les circonstances individuelles d'entrée en poste et de recrutement

Les quatre attachés de presse ont d'abord été élus au niveau local avant d'être recrutés par les associations nationales. Mis à part AP03 qui est entré en fonction en plein cœur de la grève, ils étaient tous en poste de quelques mois à quelques années avant que la grève commence. Les attachés de presse passent d'une association locale à une association nationale pour leurs compétences, leurs qualités personnelles, leurs relations, leur expérience et leurs valeurs. Le manque d'expérience et la méconnaissance des enjeux sont compensés par ces facteurs :

J'ai commencé dans le mouvement étudiant au cégep [...] en 2005, mais l'automne 2005, pas le... parce qu'il y a eu une autre grève étudiante en 2005, les 103 millions. Donc moi, j'étais au secondaire pendant cette grève-là et puis je suis rentré au cégep juste après. Et puis, il y avait encore une certaine forme d'effervescence autour de la vie associative et puis c'étaient des

valeurs qui me convenaient, j'étais social-démocrate. C'est comme ça que je m'identifie et c'est comme ça que j'ai commencé à être approché. – AP04

Pis d'aller au national, bin c'est le fun parce que c'est un cadeau que les gens te font que de t'élire à ce poste-là et de te faire confiance. [MJA : est-ce une reconnaissance?] Bin oui, parce qu'eux autres ils sentent que tu peux leur apporter quelque chose, en fait. C'est un plus grand défi aussi au niveau professionnel, donc évidemment que c'est intéressant. - AP02

Le manque d'expérience professionnelle et le fait de ne pas avoir étudié en communication ne mènent pas nécessairement à un sentiment d'incompétence. Le fait d'être bien entouré par une équipe déjà expérimentée au plan de la communication, en plus de la confiance en ses propres compétences, aident grandement à bien faire son travail :

Pis, pour revenir à ta question, tu sais, non, je ne me sentais pas pas à ma place ou pas assez outillée, parce qu'on représente une fédération d'étudiants du cégep. [...] C'est comme une force que t'as comme étudiant d'avoir droit à l'erreur. T'es pas le gouvernement, t'es pas non plus un syndicat qui représente des gens de 25 à 55 ans. Fait que, si tu fais une erreur, bin le monde, ils laissent plus aller. Ils sont comme attentifs à ton discours, mais sans analyser tous tes faux pas aussi. Fait qu'à ce niveau-là, il y a plus de lousse tu sais, on ne s'en servait pas mais tu sais, nous autres on se disait on est jeune, on a des revendications, pis après... Tu sais, *whatever*. – AP02

Trois porte-parole sur quatre sont arrivés dans le mouvement sans trop savoir dans quoi ils s'embarquaient. Ils n'avaient pas de connaissance précise des enjeux :

Et puis, à ce moment-là, je n'avais absolument aucune idée qu'il y avait une hausse des frais de scolarité. Tout bonnement, je me suis comme impliquée sur mon association étudiante. – PP02.

Le manque de connaissance technique est également présent pour l'un des porte-parole à son arrivée dans une association nationale :

Moi, j'savais pas c'était quoi un communiqué de presse, j'savais pas c'était quoi un attaché de presse, j'savais pas c'était quoi CNW. – PP03.

Le même cas de figure se présente lors de l'arrivée au sein d'une association nationale :

J'avais un peu le syndrome de l'imposteur quand je suis arrivé là, je dois le dire. Un manque d'habileté ou de connaissances, même politiques, sur les différentes structures politiques. Ce que j'ai plus maintenant, parce que je l'ai développé pis j'ai appris. – PP01

Même s'ils n'ont pas de connaissances des enjeux, de la structure organisationnelle ou de l'implication demandée, ils ont néanmoins été recrutés pour se présenter à des postes de porte-parole ou d'attachés de presse par des associations nationales pour les qualités qu'ils détenaient et ce qu'ils pourraient apporter à leur organisation :

C'est sûr que quand je me suis présentée au poste de porte-parole, je ne savais absolument pas à quoi m'attendre. Parce que je ne connaissais pas bien l'organisation. Moi, on m'avait comme un peu poussée à aller de l'avant, à me présenter. Mais en tant que tel, je ne connaissais pas non plus bien la relation de l'ASSÉ vis-à-vis des médias, qui était une relation assez particulière, très méfiante, et surtout, des gens qui font les communications. Je ne savais pas nécessairement l'implication que ça allait me demander, l'énergie que ça allait me demander, pis le temps que ça allait durer aussi. Bin, je pense que tout le monde a été surpris. On ne pensait pas que ça allait durer aussi longtemps. – PP02

Je suis vraiment entrée dans le mouvement étudiant par accident. J'étais au doctorat, parce que ça a été très tard mon implication étudiante. J'étais très sportive, donc j'étais plus dans les équipes sportives au baccalauréat et à la maîtrise. Arrivée au doctorat à l'UQAM, j'ai été nommée représentante de programme, par acclamation. On cherchait quelqu'un, y se sont dit : "toi t'as l'air d'être disponible et dynamique, on va te choisir". Y m'ont réélue deux années après. – PP01

Outre les qualités et compétences qui font en sorte qu'ils sont repêchés par les organisations nationales, leur recrutement se fait par des jeux d'influence lors des événements en amont de l'élection pour le président d'association. Ils doivent démontrer à l'assemblée mais aussi aux autres exécutants qu'ils ont les compétences nécessaires et la vision organisationnelle pour faire avancer la cause et se faire élire comme porte-parole :

Donc, je suis arrivée dans le premier congrès de la FEUQ et le congrès d'août à la FEUQ c'est un congrès d'orientation, parce qu'au congrès on vote la priorisation des plans d'action, on est vraiment là, dans le lancement de la campagne annuelle, donc, pour l'année. C'est un congrès qui est très important où tout le monde joue un peu du coude autour de la table au niveau de ses enjeux politiques, de sa planification stratégique, évidemment, parce que chaque association membre a des intérêts stratégiques particuliers, évidemment. Et donc, tout le monde joue un peu du coude pour orienter ce qui va se passer au cours de l'année et voter la planification stratégique. – PP01

Nous pouvons constater comment le manque de connaissance du fonctionnement organisationnel par les individus, le manque de connaissance du milieu politique, des enjeux discutés dans l'espace public et du fonctionnement médiatique ne les empêchent pas d'être recrutés et élus dans une organisation étudiante nationale. Nous pensons qu'en plus du domaine d'étude relié à la communication et à la politique, les motivations individuelles participent aussi à l'apprentissage des règles.

Les motivations individuelles

Les motivations individuelles sont propres à chacun, mais elles agissent en même temps sur l'évolution de l'organisation en tant qu'agent apprenant. Les motivations à joindre une association étudiante locale et à s'impliquer ensuite plus concrètement dans la grève peuvent être liées au domaine d'étude et aux intérêts individuels des représentants étudiants.

D'une part, le niveau académique (collégial ou universitaire) peut influencer sur la nature des motivations. D'autre part, la motivation individuelle est mouvante durant le parcours des représentants étudiants : entre les motivations initiales à rejoindre une association locale au début de l'implication militante et celles qui les poussent à s'engager plus concrètement dans la grève de 2012, il y a plusieurs nuances et altérations que nous nous attardons à mieux expliquer dans cette section. Les motivations initiales des participants à rejoindre une association locale, et l'évolution des motivations au fil de l'implication étudiante se répercutent dans une plus grande capacité d'influence que ces individus peuvent avoir sur les autres membres, sur l'organisation, mais aussi auprès des autres protagonistes du débat, des médias et du public.

Sans que cela soit exhaustif, nous retenons des entretiens individuels que la motivation à militer puis à s'impliquer plus concrètement durant la grève de 2012 est partagée en trois catégories principales : des intérêts marqués pour le débat public, la politique et la communication; des valeurs sociales d'engagement collectif; et un besoin d'accomplissement personnel ou professionnel.

Pour remplir une fonction de communication dans une association étudiante nationale et s'engager dans un conflit aussi intense que celui de la grève de 2012, la motivation provient d'intérêts marqués pour la politique ou pour la communication, et souvent les deux à la fois. Cet intérêt peut être déjà présent et très affirmé, comme c'était le cas pour PP04 inscrit dans un programme universitaire au moment de la grève. Il y a une volonté présente à vouloir transformer les pratiques de communication de l'organisation et à agir sur le système :

Parce que moi je ne cache pas du tout mes positions [en regard de la candidature qu'il dépose pour être élu dans l'organisation nationale]. Je dis qu'il faut faire des médias de manière plus sérieuse. Il faut qu'on raffine notre message, il faut que notre message soit plus simple, plus accrocheur, plus comestible pour l'espace public. Ça ne veut pas dire qu'il faut abandonner les principes qui sont les nôtres, mais ça veut dire d'apprendre à mieux l'expliquer. – PP04

Le désir de mieux communiquer est lié au constat de voir le résultat de ses propres actions, qui engage par la suite une motivation à poursuivre :

Et puis tu sais, il y a des moments où il ne se passait pas grand-chose. Mais quand il y a des moments où il se passe de quoi, il y a une certaine forme d'adrénaline, tu sais c'est... Tous les gens avec qui j'ai travaillé en communication depuis, c'est sûr que c'est toujours pour les moments où il y a de la pression et qu'il faut performer. En plus, en communication, du moins c'est mon appréciation, tu vois à peu près immédiatement le résultat d'une intervention. Si tu veux faire parler de ta marque de yogourt pis tu fais une pub pis après ça, tu vois une hausse des ventes, je sais qu'il y a pas de corrélation entre les deux. – AP04

La motivation peut être d'ordre politique, même si cela n'est pas verbalisé comme tel. L'intérêt politique est présent chez l'individu bien avant qu'il soit impliqué dans le mouvement étudiant :

J'me souviens là, autour de 2007, j'étais dans l'auto de mon père pis ils annonçaient à la radio que le gouvernement libéral venait de couper la taxe sur le capital des banques, pis ça passait comme... Ils annonçaient quelque chose comme ça [d'une importance telle] et je me disais : "Mais me semble qu'ils devraient les taxer plus les banques". C'était comme mon réflexe, mais c'est passé comme une lettre à la poste. Puis, en 2012, émission spéciale à *RDI économie* sur le capital des banques. Parce que, c'est une idée qu'on a ramené, on a dit : "C'est imbécile de fonctionner de cette façon-là". Pis, ça a été repris pis, on a débattu de ces affaires-là. – AP03

L'intérêt politique peut être présent chez l'individu lorsqu'il s'implique pour la première fois dans une association locale, mais nous avons remarqué que cet intérêt était beaucoup moins affirmé au début de l'implication militante, ou non formulé explicitement, comme nous venons de le voir dans l'exemple précédent (AP03). Cela est dû à la méconnaissance des enjeux, donc relié à un plus jeune âge, et au niveau académique des répondants. Les motivations individuelles sont donc différentes pour les participants des niveaux collégial et universitaire. Au collégial, c'est la méconnaissance des enjeux politiques et sociaux qui est plus palpable. Cependant, il semble qu'une motivation à vouloir communiquer est souvent présente dès le début de l'implication militante, même au niveau collégial :

Je n'avais pas beaucoup d'expérience en termes de communication publique, mais j'avais quand même une certaine expérience au niveau de l'art oratoire en général. J'avais fait des débats oratoires au secondaire pas mal (...) C'est toujours quelque chose qui m'a intéressé, prendre la parole et tout ça. – PP03.

La motivation individuelle à s'engager encore plus activement dans le mouvement étudiant peut évoluer durant le parcours des étudiants. D'une méconnaissance des enjeux politiques et sociaux, ajoutés à des préjugés envers les associations étudiantes, certains ont poursuivi leur parcours et ont fini par développer de l'intérêt encore plus marqué pour les enjeux et pour la dynamique de la politique québécoise. Le fait d'apprendre à mieux connaître les organisations étudiantes et à développer ses compétences vient d'un processus d'apprentissage et fait en sorte que la motivation à assumer de plus grandes responsabilités évolue de manière dynamique :

Je dirais que c'est là [lors d'un congrès national] que j'ai réalisé que les idées préconçues que j'avais à l'égard des associations étudiantes ont été déconstruites quand j'ai vu qu'il y avait des gens très structurés, organisés, qui travaillaient à temps plein sur ces questions-là. – PP03

Le même type de motivation relié à la dynamique entre les différents représentants étudiants à l'occasion d'une mise en candidature est observable dans cet extrait :

Moi j'avais beaucoup aimé ces jeux de couloirs-là, ces argumentations entre les membres. Moi m'obstiner et débattre, j'dirais pas m'obstiner, plutôt débattre autour d'une table sur autant des arguments de faits, mais aussi de jouer un peu de stratégies. Je ne connaissais personne, mais j'avais compris là, avec le regard pis toute ça, que certains des gens étaient plus favorables [à sa candidature en tant que porte-parole d'une association nationale]. – PP01

AP01 était un attaché de presse élu avant et pendant la grève, mais il comptait parmi les employés permanents que les organisations embauchent pour assurer une certaine stabilité, l'un des rares à être restés longtemps dans le mouvement (pour plus de précisions, revoir la section 3.1.2.1). Il affirmait que le salaire qui lui était versé était dérisoire, mais que cela n'a pas eu d'impact sur sa motivation à mettre ses compétences à profit pour la cause des étudiants. La motivation individuelle à s'impliquer est ici reliée aux valeurs de l'individu :

J'ai toujours cru au mouvement étudiant et j'y crois encore. Quand je me suis impliqué dans le mouvement étudiant pour faire avancer des choses, soit au niveau de mon département, ou au niveau de l'Université de Montréal, je siégeais quand même aussi à la FEUQ. Mon but c'était de toujours améliorer les choses pour les étudiants. – AP01

AP02, niveau collégial, soulève le même genre de motivation individuelle reliée aux valeurs sociales. Dans cet extrait, l'intérêt pour le politique est aussi présent, mais on peut également observer un lien de causalité entre la motivation politique et l'évolution des compétences durant le parcours :

C'est sûr qu'au début c'est naïf, là. Tu t'impliques parce que c'est l'fun, parce que t'as envie de faire une différence, parce que... t'as comme un sentiment d'injustice aussi. C'était quand même des gros enjeux par rapport aux prêts et bourses. Le gouvernement libéral qui crache un peu sur la jeunesse aussi. Alors c'est sûr que, moindrement que t'es politisé un peu, tu te dis : bon bien, qu'est-ce que je peux faire? [...] Et par la force des choses, tu vois que partout au Québec, il y en a qui font la même chose que toi. Ça fait que tu développes des compétences, tu développes de la connaissance sur cet enjeu-là. Ça fait que t'as envie de mettre ça à profit. - AP02

La motivation individuelle provient également d'un besoin d'accomplissement personnel ou professionnel :

Je n'avais pas vraiment de motivations personnelles. On me le demandé, je suis allé. Sur le plan personnel, j'avais besoin de vivre quelque chose. Une ancienne du mouvement m'a dit que ça allait être quelque chose d'intense, que ça allait être tout un trip. [...] Y'avait pas de motifs rationnels à ça. [MJ : un peu naïf?] Non. C'est drôle parce que d'habitude j'ai plus tendance à calculer les choses. Ça c'est juste une série d'évènements qui font que... Tu sais un moment donné là, y'a une série d'affaires qui font que tu te ramasses à quelque part? Bin ça, c'est ça. [...] Je ne pensais jamais faire ça, mais je suis arrivé là. Je me suis ramassé là, pis là il a fallu que je fasse la job que j'avais à faire. – AP03

Nous venons de voir que les motivations des individus à s'impliquer et à militer sont surtout reliées à des intérêts marqués pour le débat public, la politique et la communication; des valeurs sociales d'engagement collectif; et un besoin d'accomplissement personnel ou professionnel. Cependant, si les motivations s'insèrent dans le bagage antérieur des représentants étudiants, nous verrons comment les qualités et compétences

préalables précisent de plus en plus les liens entre conditions et les modalités d'apprentissage. Les qualités préalables influencent ce qu'ils apprendront durant leur parcours dans le mouvement, et de comment cela s'effectuera.

Les qualités et compétences préalables

En entrevue, la moitié des représentants affirment d'emblée qu'ils n'avaient pratiquement aucune expérience de travail rémunéré avant de rejoindre le mouvement et qu'ils ne connaissaient pas quels étaient les enjeux de la grève à venir. L'autre moitié avait déjà été sur le marché du travail en plus d'avoir une expérience plus poussée du milieu militant et de la grève à venir. Malgré cela, les représentants étudiants possédaient tous certaines qualités et compétences reliées à la communication avant la grève de 2012, comme nous l'avons expliqué dans la section sur les circonstances individuelles de recrutement (3.1.2.2). Afin de parvenir à faire leur travail d'attaché de presse ou de porte-parole durant le conflit, c'est-à-dire dans le but de bien performer, ils ont puisé dans des expériences antérieures – de travail rémunéré ou non –, et ont mis au profit de leur organisation certaines qualités et compétences acquises avant d'être en poste. Ces expériences antérieures les ont en partie conduits à des postes de représentants étudiants au niveau national.

Trois des représentants étudiants ne connaissaient pas les tenants et aboutissants d'une implication dans une association nationale. Pour PP03, les outils de communication médiatique lui étaient complètement inconnus, même lorsqu'il a été élu dans une association nationale. En contrepartie, c'est le fait d'avoir participé à des débats au secondaire et l'expérience de faire de l'improvisation qui ont été des éléments facilitants l'apprentissage :

[...] Parce que j'avais une certaine facilité pour parler au monde, les convaincre, prendre la parole devant une assemblée. Le représentant étudiant, c'est beaucoup ça qu'il fait, lui il a une idée, pis là tu te réunis une petit gang, pis là t'essaie de faire en sorte que ton idée passe [rires]. Tu rassembles des gens autour. Fait qu'il y avait ça. [...] Pis l'autre aspect, j'étais quand même apprécié de mes pairs. C'est quand même un petit milieu [40-50 personnes qui se suivent durant une année]. Pis j'avais quand même réussi à gagner un bon respect de ces gens-là, de par les interventions que je faisais. C'était pas mal ça les qualités. – PP03

Sur un plan plus personnel, AP04 se présente comme quelqu'un qui ne pourrait pas être un « bon porte-parole », préférant mettre à profit ses qualités relationnelles en tant qu'attaché de presse :

Moi j'ai toujours été très fort sur l'écoute et la diplomatie, ou à essayer de comprendre ce que l'autre essayait de communiquer. – AP04

D'autres représentants évoquent des liens entre les sujets académiques auxquels ils s'intéressaient et leur fonction durant la grève :

J'ai appris sur le tas. J'ai fait quelques formations. Pis c'est ça, peut-être la formation en histoire et la formation en communication est un peu semblable, ça se rejoint. C'est sûr qu'en histoire, on étudie comment les messages sont transmis. - AP01.

Moi j'avais pas de formation en communication à la base, vraiment aucune, j'étais étudiante en foresterie, fait que. J'avais fait des cours en sciences humaines avant aussi, mais, c'est vraiment quelque chose que j'ai appris sur le terrain pis que j'ai développé. J'avais déjà des belles qualités rédactionnelles, je suis une fille polyvalente, qui lit beaucoup et tout ça. Fait que ça, ça ne me faisait pas peur. – AP02

Dans cette section sur les qualités et les compétences préalables qui constituent le bagage individuel des représentants étudiants, nous voyons se tracer un ensemble plus précis des conditions d'apprentissage dans lesquelles se trouvaient les représentants étudiants. Les qualités et compétences antérieures nous permettent de mieux situer les acquis et les expériences des participants et comment cela les a prédisposés à être recrutés dans une organisation étudiante nationale. Nous constatons que même s'ils n'avaient pas une connaissance précise des enjeux, ni de la façon dont les médias fonctionnaient, ils ont appris rapidement à devenir performants. Nous avons également mis en évidence qu'une motivation à vouloir communiquer est souvent présente dès le début de l'implication militante, et que cette motivation s'ajoute à des qualités qu'ils avaient avant et qui les ont prédisposés à être performant.

Dans la section suivante, nous observons plus spécifiquement l'apprentissage des fonctions des métiers d'attachés de presse et de porte-parole. Cela nous permettra d'établir la jonction entre le bagage individuel, les qualités et compétences antérieures, d'un part, et ce qu'ils ont appris puis critiqué lors des entretiens à propos de leur expérience, d'autre part. Nous voyons le portrait des conditions d'apprentissage devenir plus précis et comprenons mieux comment cela s'effectue avant et pendant la grève étudiante de 2012.

3.2.3 Les qualités et compétences essentielles

Les qualités et compétences que les représentants étudiants ont identifiées comme essentielles à leur fonction nous montrent l'apprentissage qu'ils ont réalisé en fonction des particularités des fonctions d'attachés de presse et de porte-parole. En nous intéressant aux qualités et compétences considérées essentielles, nous constatons de plus en plus l'écart entre ce qu'ils savaient avant – le bagage individuel et les conditions d'apprentissage, et ce qu'ils ont appris durant la grève – ce qu'ils jugent essentiel de connaître, mais énoncé de façon réflexive (avec un recul sur les événements). L'apprentissage s'observe lorsqu'il y a un écart entre les besoins immédiats reliés à la fonction et le constat qu'il est nécessaire d'avoir telles ou telles qualités pour agir efficacement comme attaché de presse ou porte-parole. Le processus de critique fait plutôt référence à une réflexivité quant à sa propre performance et à celle des autres. Nous avons regroupé ces qualités et compétences en trois catégories: les qualités humaines et relationnelles, les compétences professionnelles et les compétences en rédaction et en communication. Cette section présente des conditions d'apprentissage,

c'est-à-dire des situations particulières d'apprentissage, mais présente aussi du contenu d'apprentissage, c'est-à-dire ce qu'ils ont appris à propos des rudiments de leur fonction de communication.

Les qualités humaines et relationnelles

Au cœur des qualités humaines et relationnelles des attachés de presse, le lien entre celui-ci et le porte-parole est l'élément le plus régulièrement évoqué par les attachés de presse. Les attachés de presse ont aussi révélé comment il est essentiel d'agir en bon médiateur entre le porte-parole et les journalistes, en plus d'assurer le rôle de stratège, lequel leur permet de juger les moments opportuns pour dévoiler des informations et du moment pour le faire.

La préparation du porte-parole, la rétroaction après les entrevues et l'appropriation de son langage sont des qualités et compétences essentielles que les représentants ont développées et qui leur permettent d'être performants :

Faut que tu sois très endurant au beat des journaux [Journées de 5am à minuit]. Faut que tu sois rassurant [avec ton porte-parole]... Faut que tu fasses preuve d'un peu d'empathie, mais pas trop. C'est-à-dire qu'il faut que tu sois un bon coach pour tes porte-parole. Pour moi un coach au hockey, ça te dit tes bons coups, ça te dit des mauvais coups. – AP03

Être un bon attaché de presse, c'est bien connaître et utiliser le langage du porte-parole. Cette habileté à parler le langage de l'autre doit se refléter dans l'écriture des communiqués, des lettres ouvertes et des discours :

Quand je te parlais du langage d'appropriation de la porte-parole [...], ça prend trois quatre mois avant d'être à l'aise dans l'écriture pour une autre personne. Mais le communiqué, quand t'écris une phrase, quand elle va dire cette phrase-là, il faut que ça soit crédible que c'est Martine qui le dit. Même si je ne l'ai jamais entendu dire ça. Des fois, oui, je l'ai déjà entendu, pis j'copiais ce qu'elle venait de dire ou elle rajoutait des trucs. Mais au départ, elle corrigeait toute la citation, c'était le même sens mais ce n'était pas ses mots. À la fin, elle corrigeait beaucoup moins pis elle disait que c'était correct : "ça c'est les bons mots, c'est ça que j'veux dire effectivement". Mais ça, ça vient avec le temps. – AP01

Cependant, les porte-parole sont tous différents dans leur façon d'être et de s'exprimer, et les attachés de presse doivent composer avec cela :

Puis en même temps, il n'y a pas un porte-parole qui fonctionne de la même façon, qui a la même structure de communiqué, le même style de rédaction. – AP02

Le lien entre l'attaché de presse et son porte-parole nécessite un sens prononcé de loyauté; une qualité humaine et relationnelle qu'il doit développer ou avoir déjà en lui :

Je suis bon pour préparer quelqu'un à faire une entrevue, l'accompagner dans le processus, lui faire la rétroaction. Ça, c'est mon domaine pis je suis capable d'expliquer comment ça va se passer dans les termes, les images que les gens vont comprendre. – AP04

Tu sais, comme représentant étudiant, *at large*, je pense que ça prend vraiment un sens du [dévouement] de l'autre. Vraiment que tu ne comptes pas tes heures, tu le fais pas pour l'argent, tu le fais pas pour la carrière, tu le fais juste parce que tu sens que c'est important de le faire, en fait, c'est vraiment la seule motivation possible, là. Fait que les qualités, ça serait juste d'être là, d'être motivé, d'être prêt à se lever à 5h du matin, pis de se coucher super tard, tu sais. – AP02

La loyauté de l'attaché de presse et son dévouement envers son porte-parole s'observent aussi dans le lien qu'il entretient avec son organisation :

L'attaché de presse, c'est le tampon entre le porte-parole et le journaliste. C'est un rôle où on se retrouve souvent entre l'arbre et l'écorce, parce qu'on veut maintenir des bonnes relations avec les journalistes pour pouvoir un, qu'ils nous rappellent, deux, passer notre message. En même temps, respecter aussi les positions de l'organisation. Et, surtout pas de donner nécessairement toutes les informations qu'ils veulent, parce que certaines informations qui sont niveau stratégique, pis qui n'est pas de matière publique. – AP01

La loyauté est aussi ressentie pour les porte-parole, même si les qualités relationnelles essentielles diffèrent. Dans cet exemple, la règle évoquée est que le représentant doit être loyal envers sa propre organisation et ne pas faire preuve d'opportunisme politique. Cela est une façon de concevoir l'apprentissage du travail de porte-parole dans une association où le consensus est plus difficile à faire entre les membres :

À l'interne, là, à l'ASSÉ, il ne faut pas que les gens pensent qu'être porte-parole est une façon de te propulser et d'être connu. Parce que quand tu le fais, c'est que finalement, ça nuit au travail de l'ASSÉ, parce que moi je pense que tu n'as pas la conviction à la bonne place. Pis, ça prend beaucoup de conviction. Pis si t'es là toi, juste pour toi te propulser, bin à partir du moment où il y a une crise interne, là, qu'il y a comme quelque chose qui va pas dans ce que toi tu veux, bin là c'est comme, ciao bye, tu t'en vas, pis ça c'est problématique. Parce que c'est ça, tu t'en laves les mains. – PP02

Les compétences professionnelles

Les compétences professionnelles sont importantes pour les attachés de presse, mais celles qu'ils nous ont énumérées sont également des compétences d'ordre plus général qui se retrouveraient dans d'autres sphères d'activités professionnelles. Parmi celles-ci, on peut nommer la ponctualité, la polyvalence, l'organisation et la structure, l'autonomie. Les représentants étudiants apprennent qu'être organisés, par exemple, leur permet d'être plus compétents et efficaces :

Faut que tu sois quelqu'un de super bien organisé, parce que t'es jamais chez toi, toujours au téléphone, sur la route. Ça demande une organisation très très très serrée, une gestion du temps incroyable. – AP03

Le réseau de contacts des attachés de presse relève d'abord et avant tout des relations humaines, mais ces relations se développent dans un cadre professionnel. Dans cet extrait, il y a un apprentissage au plan des règles de négociation dans les relations de presse :

Un attaché de presse, son réseau de contact, c'est aussi son capital financier [sic] dans un certain sens. Si tu connais un journaliste que tu peux avoir son numéro, que tu peux lui parler directement pis qui t'appelle AP01 pis que tu l'appelles Sébastien, bin, ça aide des fois à passer le message. Beaucoup, tu sais. Ça permet aussi des fois de : "Peux-tu attendre une semaine, tu sais, avant de sortir ta nouvelle? Regarde, tu vas avoir l'exclusivité là, peux-tu attendre?". – AP01

Les qualités rédactionnelles et les compétences communicationnelles relèvent de compétences professionnelles reliées aux métiers de la communication, essentielles aux fonctions d'attachés de presse et de porte-parole. Les compétences techniques comme l'écriture du communiqué, l'art du *lead*, l'avis aux médias et la préparation de conférences de presse semblent s'acquérir aisément. Or, c'est dans la rapidité d'exécution et dans le perfectionnement du style que les attachés de presse ont réalisé un apprentissage durant la grève. Selon eux, il est nécessaire d'avoir un esprit de synthèse pour bien saisir et communiquer les messages de l'organisation en plus d'être capable d'utiliser des images qui seront comprises de la population : tout cela dans un contexte de débat public animé et polarisé où les événements se succèdent rapidement.

Les quatre attachés de presse savaient déjà comment écrire un communiqué avant la grève, mais ils ne l'ont pas appris de la même façon (deux attachés de presse l'ont appris formellement dans des cours de communication, les deux autres l'ont appris sur le terrain). Même s'ils savaient en quoi consistait l'écriture et la transmission d'un communiqué, ils ont néanmoins dû parfaire leurs habiletés rapidement afin d'être efficaces et rapides durant la grève. Ils ont entre autres appris à écrire différentes formes de communiqués et à se coordonner avec les autres associations pour diffuser des communiqués conjoints :

Tu sais, un moment donné je maîtrisais le communiqué revendicateur, le communiqué dénonciateur. Je l'écrivais en 30 minutes, pis j'ai pas écrit deux fois le même communiqué. Je n'ai jamais fait de copier-coller là. Oui, peut-être des chiffres, des trucs comme ça là. Mais je n'ai jamais fait deux fois le même communiqué. Pendant toute la grève. Mais sinon, sans le communiqué, on aurait eu l'air niaiseux. Tu sais, si on fait le même communiqué... On peut avoir deux fois la même revendication, mais faut que tu dises quelque chose de nouveau. C'est une habileté que j'ai développé le plus. – AP01

Les qualités de leadership :

Pis, une capacité aussi de prendre des décisions, c'est-à-dire, de faire un peu le « ballant » de ce qui se passe, parce que parfois les décisions sont prises à l'inverse de la vision majoritaire, mais il faut l'assumer. Moi je l'ai toujours dit, si les gens ne sont pas contents de mon travail, ils n'auront qu'à me couper la tête, pis on passera au suivant. – PP01

Si on parle strictement de la job de porte-parole médiatique là, c'est une job qui est assez simple. Il faut juste avoir quelques trucs de base, pis moi je le sais parce que je l'ai entre guillemets enseigné, j'ai formé des gens, pis c'est beaucoup moins compliqué qu'on pense. Il y a toute une mythologie que les médias créent, pis contribuent à créer comme quoi il faudrait des individus exceptionnels pour faire ce travail-là. Pis moi, mon expérience qui est courte, mais intense, me pousse d'avantage à conclure, qu'au contraire, c'est une job assez simple. Il suffit d'être à l'aise, d'apprendre à être à l'aise, pis d'apprendre à dire les choses simplement. – PP04

Les qualités et compétences essentielles sont les fruits d'une réflexion de la part des participants, cela témoigne à la fois d'un apprentissage et d'un recul critique à propos des exigences attribuées à leur fonction. Comme nous l'avons évoqué, ce sont l'écart entre les besoins de la fonction et la nécessité d'avoir certaines qualités qui permettent d'agir efficacement qui témoigne d'un apprentissage pour les porte-parole et attachés de presse. Le processus de critique fait plutôt référence à une réflexivité quant à sa propre performance et à celle des autres.

3.2.4 Les difficultés rencontrées et les obstacles

Les difficultés rencontrées sont, enfin, les éléments qui complètent le portrait des conditions d'apprentissage des représentants étudiants durant la grève étudiante de 2012. Ce que les participants nous ont raconté à propos des obstacles qu'ils ont traversés durant la grève met en lumière un décalage entre ce qu'ils pensaient des règles avant la grève (les représentations des règles) et la réalité à laquelle ils ont fait face durant la grève (la transformation de ces représentations). L'apprentissage se réalise lorsqu'ils constatent que la réalité n'est pas fidèle à celle qu'ils avaient imaginée, ou lorsque cette réalité s'avère plus difficile à vivre :

Mais ce que je n'ai pas aimé, au-delà des tactiques communicationnelles [du gouvernement], c'est le fait que quand t'es à l'école, on t'apprend qu'on vit en démocratie, on t'apprend que c'est important d'exprimer ton opinion, on t'apprend qu'il faut que tu joues un rôle. [...] Pis là, d'être réprimé avec une aussi grande force de la part de ton propre gouvernement, ça a été vraiment un désenchantement. Parce que là tu te dis, ok... "Fait que tout ce qu'on nous a dit sur le fait que c'était beau et qu'il fallait s'impliquer, le jour où tu déranges, tout ça, ça prend le bord?". Tu sais, jamais le gouvernement n'a laissé voir que c'était légitime de manifester, que c'était légitime que les étudiants se mobilisent. Tu sais c'était un boycott, ça représentait juste une minorité d'étudiants. Tu sais, ils ont vraiment essayé de trouver tout ce qu'ils pouvaient pour essayer de décrédibiliser et de faire paraître ça comme si c'était n'importe quoi. Alors que c'était quand même une volonté authentique un peu naïve de jeunes de faire valoir leur discours. Fait que ça, ça a été un *reality check* de se rendre compte que c'est plus difficile que l'on pense. – PP03

Les difficultés vécues par les représentants durant la grève ont parfois été relatées en entrevue avec encore beaucoup d'intensité, comme les deux extraits suivants le démontrent. Dans les deux cas, il est question du manque de ressources qui empêche visiblement les attachés de presse de bien faire leur travail et de bien performer. Le constat d'être complètement dépassé par les événements est également palpable dans les deux cas et nous permet de comprendre qu'il y a un écart assez important entre le niveau d'exigence de la fonction

d'attaché de presse d'une organisation étudiante et le niveau de préparation et de formation reçues. L'apprentissage se fait lorsqu'ils réalisent durant le conflit que c'est difficile d'être à la hauteur sans toutes les ressources que les partis politiques ont, et surtout, que ce l'est encore plus qu'ils auraient pu se le représenter avant d'en faire l'expérience. Pour le premier extrait seulement, il est intéressant de constater comment l'indulgence de certains journalistes a permis aux représentants étudiants de rattraper, en quelque sorte, cet écart d'expérience et de ressources entre les étudiants, les professionnels des médias et les élus politiques :

Ça a été dur. Je ne regrette pas de l'avoir fait. J'ai eu du fun à certains moments. Mais, ça a été une expérience très très très très difficile. Parce que, de un, t'es pas formé, y'a personne qui est formé dans la vie pour faire ça. Y'a pas une école qui va t'apprendre comment gérer ça. J'ai eu des conseils de gens qui étaient là avant moi qui m'ont beaucoup aidé. Mais, chacun... Tu sais dans les relations de presse, c'est très très personnel, chacun a son style, chacun a sa façon de fonctionner. Même que je dirais que les gens qui m'ont le plus aidé sont les journalistes eux-mêmes. Genre des fois, ils te prennent en aparté et ils t'expliquent que tu ne peux pas faire telle affaire. Ils t'expliquent parce qu'ils voient que tu es plein de bonnes intentions, que t'es pas complètement *boboche*, que tu travailles bien, mais que t'es mis dans une situation qui te dépasse complètement. C'est ça l'affaire. Y'a quelqu'un qui me disait : "ce que t'as vécu, c'est comme l'attaché de presse du ministère des Finances qui vit la semaine de son budget. Toi, t'as eu une semaine de budget qui a duré trois mois et demi". C'est complètement fou. Pis sans la préparation. L'autre [l'attaché de presse de la ministre de l'Éducation], il les connaît déjà tous les journalistes, il connaît l'Assemblée nationale, il connaît bien les relations avec la Tribune, tu sais. Toi t'arrives, tu es là, tu ne connais personne. Tu as des demandes d'entrevues pour des journaux partout dans le monde. T'as une opinion publique très très très sévère à ton égard, tu as un congrès qui l'est encore plus. Donc, t'es dans une dimension politique. Chaque conseil que tu donnes à tes porte-parole est politique. Chaque interprétation des affaires, c'est ta paire d'yeux qui juge beaucoup de choses. On me dit que ça recommence demain, je dis oui et je repars. Mais je ne sais pas si je serais prêt pour le refaire tellement c'était dur, pis tellement ça demande toutes sortes de qualités qui sont vraiment différentes les unes des autres. – AP03

Dans le même ordre d'idée, ce deuxième extrait concernant la contrainte du manque de ressources démontre que les exigences de performance sont liées aussi au rythme effréné des événements et à la nécessité d'agir rapidement. Cela fait en sorte qu'ils doivent apprendre en accéléré en plus d'éviter les erreurs :

Tu sais, je ne sais pas trop comment évaluer ma performance. C'est parce que c'était tellement intense comme période, là. On avait l'impression de vivre 10 jours en une journée des fois. On partait de Montréal, on s'en allait à Québec, pis après ça à Baie-Comeau faire une manif. Pis après ça, on avait 15 entrevues en deux heures. Tu sais, on était vraiment tout le temps en train de courir partout, là. Fait que, même les journées où le monde me rappelle "tu sais, on a fait ça?", je ne m'en souviens même pas. Mon cerveau a juste effacé plein d'affaires. Fait que, ça fait en sorte qu'on est tout le temps sur l'adrénaline, à être vraiment en mode réflexe plutôt que "ok on développe une stratégie". On en développait, oui là, mais vraiment sur le *fly*, on était dans une chambre à la fin, et on se disait : "ok, on pourrait dire ça". On avait de la misère à faire des rencontres d'équipe là. La performance c'était juste : "y faut faire la job". – AP02

L'écart entre les exigences de la fonction, les ressources et le niveau de préparation nous fait comprendre comment l'apprentissage est difficile pour les représentants étudiants. Les attachés de presse semblent être

encore plus exposés à cet apprentissage en accéléré : ils sont responsables des porte-parole, de ce qu'ils disent, des vêtements qu'ils portent. Ils sont aussi et surtout responsables de l'agenda du porte-parole et pour cela, ils font figure de pare-feu entre ces derniers et les journalistes. Ils sont en amont du processus et ils doivent juger rapidement les informations qui doivent se rendre aux porte-parole. Les attachés de presse ont aussi comme mission de s'assurer que le message organisationnel est bien traduit par les médias. Il y a donc beaucoup de vérification de faits, d'informations, de collecte de sources pour valider les informations. Pour cela, ils agissent aussi comme des médiateurs entre les médias et leur organisation. Le niveau de préparation des attachés de presse n'est pas conséquent avec le niveau de responsabilités qu'ils assument durant la grève.

Quand partir n'est pas une option, rester devient une obligation

Personne chez les représentants étudiants, porte-parole et attachés de presse, n'a imaginé que la contestation de la politique du gouvernement mènerait à une crise aussi longue et éprouvante que celle de 2012. Ils ne pouvaient pas prévoir que l'engagement dans ce conflit allait prendre une telle ampleur. Mais, une fois engagés, ils ne pouvaient plus se désister. C'est pourquoi, la fatigue et le niveau de stress aidant, plusieurs se sont demandé, au cours du conflit, s'ils devaient quitter leur poste. Ils y ont pensé, mais sans envisager sérieusement cette option. La majorité des participants ont affirmé qu'il aurait été très mal perçu, voire inacceptable de quitter au beau milieu du conflit. Nous avons perçu chez les participants interviewés un fort sentiment de solidarité qui nous fait comprendre que les responsabilités qu'ils ont choisi d'assumer en tant que représentant étudiant passent avant leurs intérêts personnels :

Mais en même temps je me disais que j'avais pris des responsabilités, et il faut que je les garde. Pis surtout, à partir du moment où les médias adoptent une certaine image, c'est difficile de s'en aller sans créer un certain remous. Même, il y a eu une autre élection de porte-parole à l'été, pis j'aurais pu ne pas me présenter, mais j'avais décidé d'aller jusqu'au bout de ce conflit-là en me disant, tu sais s'il y a quelqu'un qui s'en va, ils vont interpréter ça d'une façon bizarre. Donc, c'est sûr qu'à plusieurs reprises j'ai eu envie de me départir de mes responsabilités. Mais en même temps, c'est comme une lourde responsabilité, pis tu ne peux pas te désengager aussi facilement que ça. – PP02

Au-delà des tensions et difficultés qu'ils ont vécues, ils ont le sentiment d'être privilégiés et d'avoir occupé une place importante dans un débat en lequel ils croient. Ils considéraient que le travail qu'ils faisaient était sérieux et la mission qu'ils poursuivaient, essentielle. Or, ces fonctions de porte-parole et d'attachés de presse viennent avec des devoirs et tous reconnaissent que ces responsabilités sont parfois lourdes à porter. Cet exemple démontre que l'intention de vouloir partir est souvent présente, mais ils ont le sentiment qu'ils sont comme individus essentiels à leur organisation :

T'as jamais le temps de réfléchir, ça arrive, ça avance, pis ça arrête jamais. Je cherchais souvent les moments pour... J'ai cherché plein de moments pour m'en aller à différents

moments. Mais je restais tout le temps parce qu'on me demandait de rester. C'est ça, quand on te demande de rester, c'est le sentiment du devoir. Il y avait aussi une affaire, c'est que je pense que j'étais rendu au centre de toute la gestion du message médiatique de l'organisation. Il n'y avait personne d'autre à ce moment-là qui aurait pu me remplacer pis tomber dedans au moment où on était rendu. [...] Fallait que je reste. On ne pouvait pas se permettre qu'il manque une personne, ne serait-ce qu'une journée. Je n'ai pas renouvelé mon mandat. – AP03

La volonté de partir est présente, mais l'obligation d'assumer ses responsabilités est donc plus importante. Cette citation montre une situation d'apprentissage lors d'une prise de conscience de l'importance de leur réputation du fait d'être un porte-parole désormais bien connu du grand public et responsable de ses membres :

C'est juste que je savais que je ne pouvais pas m'en aller, je ne pouvais pas laisser le monde dans la merde. [...] Je ne l'ai pas trouvé drôle quand je me suis rendu compte que maintenant c'était ma responsabilité de faire atterrir ça. Pis toute la notoriété que t'as acquise, bien là c'est le temps de l'utiliser pour convaincre les gens que le party est fini, tu sais. » - PP03.

L'extrait suivant nous permet de comprendre comment les intentions de quitter son poste peuvent aussi être reliées à la perception de son rôle :

Parce que j'avais l'impression, tu sais, de faire une tâche qui était moins importante. Parce qu'à l'ASSÉ, justement avec la relation ambivalente avec les médias, on dit souvent que les médias c'est pas important. Pis c'est vrai que, dans les faits, les médias ce n'est pas ça qui constitue le cœur de notre mobilisation. Sauf que justement, j'avais l'impression d'avoir un rôle vraiment de moindre importance dans ce conflit-là, pis que j'aurais pu mettre mes énergies dans de la mobilisation terrain. Pis ça me faisait sentir un peu comme, un peu comme si je ne participais pas pleinement au conflit à ce moment-là. Fait que, oui, il y a eu plusieurs fois où j'ai eu envie de m'en aller. – PP02

Nous constatons que même avec les convictions les plus profondes envers son engagement politique et médiatique, l'idée de quitter leur poste durant la grève effleure les participants à un moment ou l'autre et cela met en relief des conditions d'apprentissage difficiles et contraignantes.

Le sentiment d'échec

Durant la grève, lorsque les représentants étudiants comprennent qu'ils ont une responsabilité plus importante qu'imaginée, ils font face à un autre type de constat qui est celui du sentiment d'échec. Ils constatent que les résultats obtenus ne sont pas à la hauteur des efforts et l'énergie consentis depuis le début :

Je pense que dès le début on était un peu pris au piège, dans le sens qu'il n'y avait aucune marge dans la négociation ou presque du côté gouvernemental, pis il n'y en avait aucune non plus du côté des étudiants. C'est comme essayer de passer entre le mur et la tapisserie. Fait que je pense que ça a été ça l'erreur. Parce que je pense que c'est ça qui a fait que ça a duré aussi longtemps. [...] Mais, c'était dur de prévoir qu'il y allait avoir un changement de gouvernement, qu'il y allait avoir un Sommet sur l'enseignement supérieur [en décembre 2012 sous le gouvernement Marois], pis que là on allait être capable d'atteindre notre objectif de

façon détournée, finalement. Mais tu sais, quand la grève a été finie, moi je n'étais pas si content que ça du résultat. Je me disais, on a fait tout ça pis on a eu quoi? On a échelonné un peu l'augmentation, on a eu une petite modification des prêts et bourses. Et je me disais, les prochains qui vont vouloir se mobiliser, ils vont dire : "eux-autres ils ont eu 200 000 étudiants dans les rues pendant quatre mois pis ça a donné nada?". Tu sais, ce n'est pas facile de mobiliser. Tandis que nous on avait utilisé 2005 et les mobilisations des années 90 en disant aux étudiants : "Regardez, ils se sont mobilisés, ça a marché, nous aussi ça peut marcher." Donc là, on sentait un peu le poids de l'histoire de réussir parce que si tu échoues, surtout quelque chose d'aussi gros, bin là après tu viens donner raison à tous ceux qui veulent jamais lever le petit doigt. Fait que c'est ça un peu plus que j'aurais changé. – PP03

Évidemment, ce constat d'échec arrive plus tard dans le processus d'apprentissage, parce qu'il englobe la compréhension d'un ensemble plus grand, celui de la réflexivité critique à l'égard de sa propre performance. Un lien intéressant est à faire avec une projection vers l'apprentissage que feront les prochains représentants étudiants à partir de cette expérience, et qui caractérise le transfert des connaissances que les organisations assurent d'une mobilisation à l'autre.

La communication publique genrée

Une seule femme représentante (attaché de presse) rencontrée sur trois affirme ne pas avoir été confrontée à des stéréotypes de genre et ne trouvait pas non plus que ce sujet puisse la concerner. Les deux autres femmes, des porte-parole, ont cependant trouvé que les difficultés liées à ces stéréotypes de genre durant leur mandat leur a fait prendre conscience qu'elles devaient ajuster leur comportement et répondre aux critiques d'une façon ou d'une autre. Dans les deux cas, il y a un apprentissage même si l'attitude qu'elles ont adoptée n'était pas la même.

L'extrait suivant nous permet de comprendre comment le questionnement d'une femme porte-parole s'opère en situation d'urgence par rapport à la bonne attitude à adopter. C'est un moment d'apprentissage parce qu'elle doit réagir à la critique de ses pairs. Elle se questionne sur la bonne façon de communiquer et cherche à trouver une solution pour parer aux stéréotypes de genre. Il est intéressant de constater que la participante apprend que des moyens existent et qu'elle sait désormais comment et dans quelles circonstances les utiliser :

Donc, je me souviens d'avoir eu un gros débat avec mon attaché de presse et mon attaché politique qui disaient à un moment donné là, tu vas devoir te fâcher. Pis je leur disais, oui, et on fait ça comment quand on est une femme, messieurs? Parce que mettre mon poing sur la table commencer à dire que c'est assez, ça risque de mal paraître et on va me traiter d'hystérique. Donc, on fait quoi? Et, c'est ça, étant donné que j'étais très calme, que je commençais à maîtriser le contenu pis que j'avais quand même du plaisir à faire les entrevues, j'avais décidé d'utiliser ce tic nerveux-là au départ mais qui était devenu un atout, qui était de sourire. – PP01

Cependant, même si les femmes peuvent être confrontées à des problèmes de genre durant la grève, elles peuvent avoir une attitude plutôt indifférente puis choisir de ne pas changer leur comportement :

Je pense que je n'étais juste pas prête nécessairement. Dans le sens que je n'avais pas toutes les connaissances pour bien faire mon travail de porte-parole. Je n'étais pas nécessairement bien accompagnée. À bien des égards, à certaines reprises, je faisais plus figure de : "ah, ça c'est la porte-parole féminin du cégep". Tu sais, dans le sens de : "on l'a, alors on peut la sortir quand on en a besoin". [...] Pis ça, ça ne me dérangeait pas à ce moment-là, parce que je n'avais pas nécessairement plus envie que ça d'être en avant. – PP02

Les exigences sont élevées pour les représentants étudiants en général, mais en ce qui concerne les porte-parole féminins, les attentes sont plus souvent et plus fortement liées à l'image (physique et psychologique) qu'elles projettent dans l'espace public. L'apprentissage, dans cet extrait, est réalisé lorsqu'il y a des conséquences médiatiques et politiques à ne pas adopter un certain comportement, comme le fait de se maquiller, par exemple :

Et je m'étais rendue compte aussi, qu'en étant la seule femme, je ne pouvais pas non plus avoir l'air constamment fâchée ou bête, on aurait mal pris cette image publique. Image que l'on reproche d'ailleurs à la majorité des femmes politiciennes. C'est comme si on ne pouvait pas être fâchée. Ça m'est arrivé une fois, par exemple, de ne pas me mettre du cache-cerne, et on m'a dit que j'étais dépassée, fatiguée, pis que ça tournait en rond les négociations. Fait que ça donne une idée de l'image. – PP01

Dans cette citation, nous pouvons comprendre comment l'apprentissage s'effectue en regard des difficultés de genre lorsque la femme partage son expérience avec les autres, et qu'elle met des moyens en place pour ne pas perpétuer les difficultés vécues :

Quand je vois des jeunes femmes qui veulent être porte-parole, ou en tout cas qu'on approche pour être porte-parole, bin moi, je veux m'arranger pour que ces femmes-là soient encadrées pis qu'elles aient un support nécessaire, et aussi un support de la part des autres femmes au sein de l'organisation. Parce que ça aussi c'est quelque chose qui a manqué, je n'avais pas beaucoup de liens avec des militantes, pis je pense que ça aurait été bien d'avoir ce réseau-là pour pouvoir discuter des problématiques de genre qu'on vivait. Fait que, c'est sûr que moi ce que je fais pour le futur, c'est d'essayer d'encadrer ces personnes-là pour leur donner les ressources nécessaires. – PP02

Lorsqu'elles sont critiquées en fonction de stéréotypes de genre, les femmes réalisent un apprentissage de règles car elles sont confrontées à modifier leur attitude, leur façon d'être ou de paraître. Elles apprennent également par les difficultés rencontrées qu'elles peuvent aider les autres par la suite; elles peuvent transmettre l'idée que cette réalité existe.

La stratégie du front commun : à la fois une contrainte à respecter et une ressource pour l'action

La stratégie du front commun fait partie de ce que les représentants étudiants ont formulé comme une importante difficulté vécue durant la grève. Du point de vue de l'apprentissage, la stratégie qui consistait à agir en front commun constituait à la fois une contrainte exigeante à respecter, mais également un avantage dans

le débat public pour convaincre l'opinion publique et démontrer l'unité du mouvement étudiant dans les négociations avec le gouvernement. Plus concrètement, le front commun était un avantage pour les associations étudiantes car il rendait plus cohérents les actions et le discours des étudiants. Il constituait en ce sens une force de frappe non négligeable auprès des médias, et de ce fait, rendait plus légitime le mouvement de grève auprès de l'opinion publique. Le front commun agissait aussi comme un bon moyen de mobiliser les membres étudiants avec une plus forte représentativité. D'autant plus que la stratégie du front commun est un important apprentissage de la grève de 2005 où les fédérations et la CLASSE n'avaient pas endossé cette stratégie.

Cependant, une fois que cette stratégie du front commun est mise en place, il est difficile de s'en défaire. Ce fait nous révèle des situations d'apprentissage. Les représentants étudiants apprennent qu'il faut se concerter pour toutes les décisions et que cela est lourd à porter pour des organisations qui manquent de ressources; il faut faire des compromis sur les messages et les actions, et tous n'ont pas les mêmes objectifs et ne pensent pas de la même façon. Cela entraîne une perte d'autonomie à la fois pour les individus et les organisations, qui doivent désormais parler au nom du front commun et qui doivent éviter de contredire les autres organisations sous peine que cela leur soit reproché dans la couverture du conflit et que ce puisse être utilisé par leur adversaire.

La CLASSE est un groupe plus radical, réputé plus à gauche, tandis que les fédérations se disent beaucoup plus modérées et plus pragmatiques. Le front commun entre ces deux types d'organisation est donc compliqué et est désigné par les participants comme une contrainte durant le conflit. Un important travail d'équipe était nécessaire, mais la coordination et les différences dans les intentions de communiquer étaient difficiles à gérer. Or, le front commun, tout en étant une contrainte pour les représentants étudiants, représentait un avantage nécessaire dans le débat public.

À partir du moment où Gabriel devient un interlocuteur important, il fallait changer la façon qu'on faisait parce qu'on n'avait pas la même... On était d'accord [la FEUQ], mais on n'avait pas le même message. Lui [Gabriel], c'était de *crinquer* les membres, pis nous-autres, c'était d'essayer de gagner de plus en plus de part d'opinion publique. Fait que oui, après ça, ce qu'il a fallu qu'on fasse autre chose. Avec Léo pis la FECQ, c'était facile tu sais, on disait 5 minutes, 5 minutes (claquement de langue). Là, si Gabriel était demandé, eux-autres [les journalistes], ils ne voulaient pas nous parler. Fait qu'on ne pouvait pas s'entendre à l'avance. Fait que là, il fallait arriver *on the spot*, fallait que ce soit le porte-parole qui soit capable de lui manger le micro. Fallait qu'on soit sûr qu'on ait notre mot à dire tu sais. – AP04

En lien avec le rôle de porte-parole durant la grève et le front commun médiatique, les porte-parole de la CLASSE avaient des contraintes différentes des fédérations :

Moi j'avais à *dealer* avec une organisation qui avait une vie interne, qui était très très très très tumultueuse, où y'avait beaucoup de tendances politiques, beaucoup de débats. Et, de chaque congrès, c'était des congrès hebdomadaires, ressortaient des positions politiques, qui étaient elles-mêmes le fruit de longs débats, et souvent la position écrite était le fruit de compromis très très importants par tout le monde. La position elle-même était déjà un compromis fragile, et moi j'avais la mission périlleuse de défendre une position qui était déjà une position de compromis dans l'espace public. Donc là, y'avait comme tu sais, déjà la proposition elle-même ne faisait pas l'unanimité, déjà la position était un compromis fragile. Moi j'avais la job ingrate après ça d'aller dans l'espace public pis de la défendre avec toute le... Évidemment, quand tu es porte-parole, tu ne peux pas juste répéter machinalement la formulation qui est sur le procès-verbal de ton instance politique, là. Tu la mets en contexte, tu la défends, tu l'alimentes, pis ça, Tu le fais en y mettant ta couleur pis en y mettant ta manière de faire. Donc c'est sûr que y'avait toute une dynamique de gymnastique politique que moi je devais faire, qui découlait du fait que j'étais dans une organisation qui était super divisée pis super démocratique. – PP04

En concluant cette section sur les difficultés rencontrées par les représentants étudiants, nous voyons se dessiner un portrait plus précis des conditions d'apprentissage. Nous avons constaté qu'il y a un décalage entre les représentations de ce que sont les règles de la communication publique (avant la grève) et la transformation de ces représentations (en lien avec la réalité rencontrée à travers les différents obstacles). Cela témoigne à la fois d'un apprentissage, mais aussi d'un apprentissage qui passe par une critique réflexive après avoir vécu ces types d'expériences plus difficiles. Nous voyons qu'il y a différents moyens que les représentants prennent pour apporter des solutions à des problèmes de communication, de négociation ou de manque de personnel, mais surtout, que cela est contraignant dans le contexte particulier d'une crise sociale.

Par ailleurs, nous avons aussi relevé que les obstacles et les difficultés ne sont pas les mêmes pour les fonctions d'attachés de presse et de porte-parole, il y a une différenciation à faire de par la nature de ces fonctions. Les attachés de presse se trouvent surtout en amont et en aval du processus de médiatisation : ils agissent en protecteur de leur porte-parole, mais aussi comme gardien du message institutionnel. Si les attachés de presse sont plus exposés à l'échange d'information entre l'organisation et les médias, les porte-parole sont plus souvent soumis à un sentiment d'échec et à une lourde part de responsabilité face aux membres et face à l'opinion publique. Cependant, les représentants étudiants, toute fonction confondue, veulent respecter les engagements qu'ils ont pris et se sentent privilégiés d'être rendus à ce poste, même si le désir de partir se présente à l'esprit durant la grève. Enfin, le fait d'être une femme dans l'espace public impose aussi un apprentissage difficile : entre la confiance accordée par les membres pour être élue à la tête d'une organisation nationale, et la critique des médias, de l'opinion publique et de ses propres membres, il y a l'apprentissage que la communication publique n'est pas que difficile, elle est aussi perçue comme genrée.

3.3 Les modes d'apprentissage

Dans la section précédente qui traitait des contextes et des conditions d'apprentissage (3.1.2), nous avons mis en évidence la nécessité du transfert de connaissances entre les individus et les organisations pour que ces dernières puissent arriver à pallier aux caractéristiques mouvantes et instables de ce type d'organisation. Les caractéristiques propres aux organisations étudiantes sont à la fois contraignantes et aidantes, comme nous l'avons exposé avec le rôle central du transfert de connaissances dans la performance communicationnelle des individus, et dans l'évolution et la pérennité des organisations étudiantes.

Ce contexte particulier des organisations étudiantes et les conditions dans lesquelles les représentants étudiants se trouvent pour apprendre permettent de dresser un certain portrait des processus d'apprentissage qui s'opèrent avant et pendant la grève. Nous retenons que les représentants étudiants, avec des intérêts individuels marqués pour la communication et la politique, sont prédisposés par des qualités et compétences qui les distinguent. Avec un recul sur les événements, ils sont plus en mesure d'énoncer les exigences reliées aux fonctions qu'ils ont occupées (les qualités et compétences essentielles). Dès lors que nous savons qu'ils apprennent, et que certaines conditions qui affectent ces apprentissages ont été repérées, nous pouvons nous demander comment cela se passe plus concrètement.

Nous nous attarderons maintenant aux modalités d'apprentissage pour mieux approfondir de quelles manières les participants ont appris les règles de la communication publique et à quelles ressources ils ont recours pour apprendre à mieux communiquer et améliorer leur performance dans le débat. Les modalités d'apprentissage concernent aussi les ressources dont ils ont pu bénéficier par leur entourage et par leur organisation. Les différentes façons d'apprendre mettent en relief comment ils sont pour ainsi dire « formés » pour exercer leur métier d'attachés de presse ou de porte-parole. Nous soulignons de plus comment ces individus, avec ce dont ils disposent, arrivent à se mesurer aux autres acteurs du débat, à se faire (re)connaître comme interlocuteur légitime et crédible. Les modalités d'apprentissage nous permettent ainsi de caractériser l'écart entre l'exigence de la fonction et le niveau de préparation reçue.

Lors des entretiens individuels, nous avons répertorié quatre différentes façons d'apprendre les règles de la communication publique : l'apprentissage par encadrement organisationnel; l'apprentissage par transfert informel; l'apprentissage par imitation des pratiques qui servent de modèle et l'apprentissage par expériences (essais et erreurs, événements marquants).

3.3.1 L'apprentissage organisationnel encadré

Cette forme d'apprentissage formel a la caractéristique principale d'être encadrée par l'organisation : des ressources humaines et financières sont expressément mobilisées par les organisations à des fins de

formations, d'encadrement ou de stages rémunérées. Or, ce mode d'apprentissage n'est pas aussi présent dans le parcours des représentants étudiants que les autres modes, qui sont détaillés dans les sections suivantes. Les attachés de presse de notre corpus n'ont pas tous bénéficié de ce type de formation encadré et organisé. Cela peut s'expliquer en partie par le manque de ressources que nous avons évoqué précédemment et aussi par la rapidité et l'intensité des événements durant la grève de 2012. Deux des attachés de presse sur quatre étaient dans un programme universitaire relié à la communication et aux relations publiques avant la grève. Ils ont donc retiré de ces cours des compétences liées à leur métier, comme les bases des relations médiatiques, les différentes notions liées à la communication en public, l'écriture d'un communiqué et l'élaboration d'un plan de communication, pour ne nommer que ces exemples-là.

Deux porte-parole sur quatre ont bénéficié de formations intensives, dont les coûts ont été défrayés par leur organisation :

En octobre 2010, j'ai fait une formation pour les jeunes femmes en politique. Pis je décide de payer la formation à deux autres jeunes femmes qui sont avec moi à la Faculté d'éducation. Donc, on prend de l'argent de formation de l'Association pour aller se former. Et là-bas, on fait des simulations. [...] C'est comme une fin de semaine, et *Femmes, politique et démocratie*, ils le font pour le municipal, le provincial, le fédéral. La prochaine, ça va être la quatrième école d'été pour les jeunes femmes impliquées un peu partout. Des mises en situation, apprentissage du débat, apprentissage des entrevues, vérification de notre niveau de langage, on se fait corriger des tics, on se voit en méga écran devant tout le monde. Donc, on voit nos tics. – PP01

Mais ce qui est arrivé, c'est lorsque la grève approchait, j'ai deux amis qui [anciens de l'ASSÉ, gens de QS] (...) avaient de l'expérience dans le domaine de la communication politique. On s'est aidé, on a fait je pense, trois ou quatre après-midi de formation où ils me partageaient les b.a.-ba du métier. Essentiellement, on faisait des mises en situation d'entrevues. (...) on louait un local, on faisait des fausses entrevues, notamment en me filmant, pis en me disant : "regarde, là t'as un tic, là tu fais telle affaire, essaie de pas faire ça." Donc, il y a eu une formation, mais comme tu vois, c'est assez élémentaire, là, c'est pas un bac, y'a pas de grandes règles en trois parties qui te... c'est surtout en le faisant, en te pratiquant. Fait que j'ai eu des formations comme ça avec des gens d'expérience qui étaient des gens que je connaissais. Pis après ça j'ai commencé à faire plus d'entrevues. – PP04

Les deux autres porte-parole ont aussi bénéficié de certaines formations, mais cela s'est plutôt présenté comme des activités informelles, comme nous le voyons dans la section suivante. Ce mode d'apprentissage plus formel et organisé par les associations étudiantes semble concerner plus fortement le cas des porte-parole.

3.3.2 L'apprentissage par transfert informel

L'apprentissage par transfert informel est un mode qui met en lumière une certaine facette artisanale et qui ne mobilise pas de ressources financières ou professionnalisées, mais constituant tout de même un mode d'apprentissage utile et fréquent dans le cas des représentants étudiants. Nous avons pu observer que

certain participants à notre recherche ont été plus portés que d'autres à faire appel à des amis, à de la parenté ou à des connaissances pour obtenir des conseils sur différents aspects de leur fonction, à propos de règles de négociation, et du fonctionnement médiatique ou politique, pour ne nommer que ceux-là.

Nous avons vu que parmi les conditions d'apprentissage (3.1.2), le transfert des connaissances était au cœur des mesures mises en place par les organisations étudiantes pour pallier le manque de ressources, mais surtout, pour combler la question du roulement fréquent dans le *membership* auprès des élus et des employés. Cela fait partie de la culture des organisations étudiantes d'aider les autres à entrer en fonction et effectuer un transfert harmonieux. Toute fonction confondue, les représentants étudiants de notre corpus sont aidés par des représentants étudiants déjà en poste peu avant le conflit (ceux qui ont préparé la mobilisation de 2012) ou par ceux qui ont été actifs pendant les grèves antérieures. Les références au mouvement de grève de 2005 par les participants témoignent de l'importance du transfert des connaissances.

Dans certains cas, c'était l'initiative des anciens qui contactaient les nouveaux pour les féliciter et leur offrir des conseils. Ou encore, comme nous l'avons vu, les employés assuraient la jonction entre le changement de personnel. Les porte-parole ont parfois eux-mêmes contacté les anciens présidents pour obtenir de l'aide :

Je me suis formée beaucoup, j'ai parlé à beaucoup d'anciens présidents, j'ai lu beaucoup sur les stratégies qui avaient été employées en 2005, en 2007, lorsqu'ils ont échoué, etc., pour être capable de me faire une idée sur ce qui s'en venait, comment on allait préparer cette mobilisation-là. – PP01

La plupart des représentants étudiants sont aussi en contact avec des représentants syndicaux et obtiennent des conseils sur la négociation. Parfois, c'est à l'initiative d'un élu étudiant :

Quelqu'un qui m'avait pas mal inspiré aussi, c'était Réjean Parent, président de la CSQ à ce moment-là. Pis lui je trouvais qu'il avait une bonne façon justement de parler publiquement. Il avait un langage qui était correct, sans dire soutenu. Mais, il parlait avec des mots que tout le monde pouvait comprendre, avec des figures de style ou des trucs imagés. Tu sais, Denis Coderre en fait pas mal aussi pis tout ça. Et ça, ça m'avait marqué parce que je me rendais compte après, tu sais, j'ouvrais la télé et je voyais bien que c'était ses citations à lui qui étaient reprises. En d'autres temps, c'est une exigence du gouvernement de devoir discuter avec les syndicats. Cela a été le cas durant les rondes de négociation. – PP03

La présence des chefs des centrales syndicales est toutefois imposée par le gouvernement lors des rondes de négociations. Il n'en demeure pas moins qu'il y a une situation de transfert de connaissance qui se passe informellement :

Puis quand on nous a rappelés pour une deuxième négociation avec les chefs syndicaux, tu sais, franchement là! Avec Michel Arsenault, Réjean Parent, Louis Roy, les présidents, les recteurs. Franchement, on joue à quoi là? Ça c'était une méga pièce de théâtre. [...] Ce n'est pas nous qui allons les chercher là, c'est eux [le gouvernement] qui vont les chercher. Il faut se

le dire, quand même là, les chefs des centrales syndicales ont peur de ce qui va se passer, pas parce qu'ils nous font pas confiance. C'est juste qu'ils se disent : "si cette grosse mobilisation-là échoue, s'écrase, n'arrive pas à leur fin, qu'est-ce qui nous reste à nous comme pouvoir de mobilisation?" C'est tout à fait stratégique. Et donc, Michel Arsenault me demandait souvent : "le chat est monté dans l'arbre, comment tu fais pour le descendre?". Pis c'était sa phrase constamment, pis des fois je disais : "Michel, j'ai un plan". Pis j'en avais aucune idée comment j'allais faire pour le faire descendre. – PP01

En somme, le transfert de connaissance par les pairs (anciens, syndiqués ou autres) est central dans leur parcours. Les représentants étudiants ne sont pas totalement dépourvus de ressources et sont bien entourés pour ensuite être amenés à bien faire leur travail par ceux qui les ont précédés :

Parce qu'on avait fait l'alliance sociale, on se retrouvait à avoir des très bons liens avec les attachés de presse des grandes centrales. On était neuf dans l'alliance sociale, il y avait sept syndicats : FTQ, CSN, CSQ, les trois gros. Il y avait la CSD, il y avait l'APTS, le SPGQ et le SFPQ. Donc on était les sept et avec ces personnes-là, j'ai aussi créé des liens avec les attachés de presse. [...] Et encore aujourd'hui, quand j'appelle Marjolaine Perreault à la CSQ qui est la directrice des communications, elle sait qui je suis. Puis, c'est pratique. Ces liens-là, tu les garde aussi veut veut pas. – AP01

C'est aussi pour un souci de performance que les représentants vont chercher de l'aide autour d'eux :

J'ai quand même cherché à avoir beaucoup d'aide avant la grève étudiante. Tu sais, on savait un peu ce qui s'en venait. Moi j'avais organisé une rencontre avec toute mon équipe, on était huit ou neuf. On avait demandé à rencontrer Pierre-André Bouchard-St-Amand, qui était le président de la FEUQ en 2005, et qui avait une bonne expérience en communication. [...] C'est ça, au niveau communication publique, et il m'avait donné une couple de *cues*. – PP03

Cet exemple démontre comment l'attachée de presse se sent par rapport aux essais et erreurs de l'envoi d'un communiqué :

« Pis, évidemment qu'au début c'était *rough* pour l'égo là, parce que, t'envoies un truc, pis la personne réécrit tout au complet. [rires] C'est comme *rushant*, mais non c'est comme ça que t'apprends. » - AP02

Ici, on observe aussi un transfert informel de connaissance lié à l'expérience du participant faisant face à une situation difficile, mais aussi par les conseils qu'il a mobilisés afin de modifier son attitude et mieux comprendre comment les médias questionnent les porte-parole :

Ce que j'ai trouvé difficile au début, c'est les *hot seats interviews*; les Paul Arcand, les *Radio X* à Québec et tout ça. Parce que, tu sais, humainement, c'est difficile de se faire *challenger* à ce point-là. Et souvent, eux ils vont utiliser des arguments du genre : "Bin là, sors-moi pas ta cassette!" Pour essayer de te faire sortir de ta zone de confort. Pis, tu ne veux pas avoir l'air d'un tata non plus. Et j'avais demandé conseil à des gens et tu vois, ce qu'on m'avait dit, pis ça m'est resté en tête encore aujourd'hui, c'est : "Oublie jamais que c'est pas l'animateur qu'il faut que tu convainques, c'est les gens, tu sais. Fait que même si l'animateur te fait chier et tout ça, bin tu peux essayer de parler directement au public, tu sais. Fait que là, j'avais développé des

stratégies du genre, mettons que l'animateur te pose une question, et là tu vas dire : "Bin, ce que les gens doivent retenir ou ce qu'on doit comprendre". Fait que là, en utilisant des mots comme ça, c'est comme si tu passais par-dessus l'animateur et tu utilisais le micro que t'avais pour essayer de reformuler le débat en tes termes, directement à l'auditoire. Faut pas que ce que tu dis soit totalement à côté de ce que dis l'animateur, mais j'avais développé des tactiques comme ça pour parler directement au public. – PP03

Il y a plusieurs façons d'envisager ce mode d'apprentissage par transfert informel. Que ce soit par l'entremise d'amis, de la famille, des anciens ou autres, ou encore que ce soit le gouvernement qui impose la présence des chefs de centrales syndicales, ce mode d'apprentissage est assez présent dans le passage des représentants étudiants durant la grève et ils en retirent des compétences liées à leur fonction qui leur permettent de mieux performer.

3.3.3 L'apprentissage par imitation de pratiques

Tout comme dans le cas de l'apprentissage par transfert informel de connaissances, certains représentants sont plus portés que d'autres à observer les pratiques des autres et à les imiter. Certains vont chercher explicitement de l'aide (demander des conseils à des représentants syndicaux, lire des communiqués de centrales syndicales, etc.), tandis que d'autres sont plus autonomes ou indépendants (ils réalisent des tâches et se sentent compétents). L'attaché de presse lit des communiqués de centrales syndicales. Le porte-parole écoute des clips de personnages politiques.

Bin y'a des anciens avec qui j'me suis assis pis je leur ai demandé comment ils fonctionnaient. Lire beaucoup d'autres communiqués de centrales syndicales, du gouvernement, de tout l'monde, pour voir c'est quoi la structure de rédaction, c'est quoi un lead, c'est quoi une *quote* qui est efficace. Tu sais, tu regardes le *pattern* des autres organisations, bon bin, ils ont sorti tel communiqué, qu'est-ce qui a été repris dans les articles subséquents qui couvraient la nouvelle? Tu regardes les points de presse. – AP02

Cette façon d'apprendre les règles se fait par imitation, il peut être question d'initiatives personnelles que les individus mettent en place afin de reproduire les bons modèles : un désir de vouloir imiter les bonnes pratiques :

Pour revenir à ma préparation, j'avais parlé à un ancien attaché de presse de la FEUQ [...]. Lui c'est un gars qui a maintenant sa boîte de communication pis qui venait des associations. Lui il m'a beaucoup aidé avec les images. Quand tu parles publiquement, tu t'adresses à la classe moyenne, tu t'adresses à mon oncle, ma tante chez eux dans le salon. C'est eux que tu veux convaincre, t'sais. C'est pour ça que les politiciens parlent tout le temps de la famille, de la classe moyenne, le ci, le ça, parce qu'ils s'adressent à ce public-là, qui est le gros du public influent, si on veut, au Québec. Fait que quand j'avais fait l'étude économique (...) Fait qu'on essayait tout le temps de ramener ça à des préoccupations de monsieur madame tout le monde. On avait un gros message qui était autour de la famille, justement. Le gouvernement il disait les étudiants ils sont riches, parce qu'ils en ont de l'argent dans leur poche. Mais nous on disait, ce n'est pas l'étudiant, souvent c'est la famille qui paye pour ça, c'est vous qui allez payer

pour ça. [...] J'ai vu un peu ces choses-là, et un moment donné j'ai compris que si tu réussis à trouver une phrase *punch*, tu sais, surtout si elle est imagée, c'est ça, les chances qu'elle se ramasse au téléjournal sont pas mal élevées. Parce que dans le fond, c'est ça que les journalistes ils cherchent dans leur fameux clip. Ils cherchent en 10 secondes quelque chose qui va illustrer la situation, tu sais, qui va faire comprendre aux gens, ok, c'est ça qui se passe en très très très peu de temps. Puis les images, souvent, c'est ça qui marche le mieux. Tu sais je me souviens un moment donné, le gouvernement parlait du grand nord et j'avais sorti : "la plus grande richesse, elle n'est pas au nord du 45e parallèle, elle est dans notre matière grise" [...] Un moment donné ça venait spontanément. Ça vient du fait que tous les gens à qui j'ai parlé qui m'avaient conseillé de m'adresser aux gens à la maison. Mais le concept d'image, ça m'est venu en regardant les représentants syndicaux parler. Pis ceux que je trouvais bons, performants, c'est ça, souvent c'était leur tactique. – PP03

Cet extrait présente le même besoin de vouloir imiter ce qui fonctionne bien :

Donc, une fois qu'on maîtrise le contenu, on arrive à le passer plus naturellement. Pis je me suis beaucoup fié sur Léo aussi, qui avait toute une année d'expérience dans les médias, il avait une capacité de donner des images, d'imager son propos que je trouvais vraiment intéressante. Et donc c'est devenu un jeu entre lui et moi, à savoir lequel allait avoir la citation dans le journal le lendemain. – PP01

Il est intéressant de constater que ce mode d'apprentissage par imitation de pratiques est fréquent et qu'il concerne des apprentissages spécifiques à la communication publique. Le fait de vouloir imiter des personnages politiques d'expérience ou que les représentants aspirent à devenir, nous démontre que ce moyen devient compensatoire pour le manque de ressources humaines et financières des organisations étudiantes. Cela nous démontre aussi que la rapidité des événements ne laisse pas de possibilité à réaliser plusieurs essais infructueux, mais plutôt de vouloir miser sur ce qui fonctionne bien, maintenant, ce qui démontre une façon pragmatique d'agir.

3.3.4 L'apprentissage par l'expérience

Enfin, un dernier mode d'apprentissage consiste à tirer des leçons des expériences du passé : l'auto-apprentissage par l'expérience. Durant la grève, les représentants étudiants ont rencontré des situations nouvelles et inattendues, et qui constituent maintenant des tremplins pour l'action. Cela s'est parfois fait en lien avec des événements qui leur font réfléchir au poids de la responsabilité, comme cela a été le cas lorsque les événements ont dégénéré à Victoriaville et qu'un manifestant a perdu l'usage d'un œil. À ce moment, les représentants étudiants sont confrontés à une responsabilité qu'ils n'avaient pas imaginée, et apprennent de ce fait qu'ils ont du pouvoir sur les façons d'aborder et de parler de cette tragédie dans l'espace public. Ils sont également au cœur de tensions avec les militants.

Nous avons vu que les difficultés rencontrées par les représentants étudiants faisaient partie d'un processus d'apprentissage. Ils apprennent qu'il existe des moyens à mettre en place pour surmonter les difficultés, et ils

apprennent quels moyens et comment les utiliser selon les circonstances. Les difficultés rencontrées constituent un mode d'apprentissage, car ce sont des expériences vécues qui deviennent des modèles pour l'action. Nous avons déjà traité de ces difficultés, mais nous désirons démontrer ici qu'elles fonctionnent aussi comme des façons d'apprendre. L'apprentissage par l'expérience ne concerne pas seulement les difficultés, mais il y est très étroitement lié.

Le front commun de 2012 est un exemple qui, pensons-nous, cristallise l'apprentissage par l'expérience sur le plan organisationnel du fait que l'organisation étudiante a évolué en lien avec l'expérience d'une situation passée. Cet apprentissage est bien sûr organisationnel, car la stratégie d'adopter le front commun repose sur toute l'expérience institutionnelle et politique de l'organisation. L'expérience institutionnelle s'acquiert, comme nous l'avons vu, par les différents moyens que prennent les organisations pour assurer un transfert de connaissances efficace et palliant au contexte mouvant dans le *membership* des représentants étudiants.

La fatigue ou le manque d'expérience peuvent également occasionner des situations où les représentants enfreignent des règles sans le savoir, comme par exemple de parler trop longtemps ou tenter de mettre fin à une conférence de presse à la Tribune de la presse en décidant que la période de question doit commencer. Les représentants étudiants l'ont vécu avant même d'imaginer que cela pouvait arriver :

Bin ça, tu vois, c'est un journaliste qui me l'a dit. On est à Montréal, pis je parle à un journaliste pis je lui dit : "ouais, là on ne le sait pas si on va à Québec ou non". Parce qu'on sait pas si on va être à la table ou pas, tu sais. Pis il me dit : "moi je pense que vous devriez partir à Québec maintenant, parce que c'est là que tous les journalistes seniors sont. Vous allez avoir de la misère à réagir promptement si vous restez à Montréal. Faut que vous soyez à Québec, même si vous êtes pas à la table". Fait qu'on s'en va dans l'autobus, pis là Gab écrit un *tweet* en disant qu'on s'en va à Québec. Pis là, toute la *tweetosphère* journalistique *tweete* que Gabriel Nadeau et son attaché de presse sont en route pour Québec. Tout le monde veut nous avoir en entrevue. Pis là, on est invité à la Tribune de la presse pour la première fois. Là je me souviens, Gab a fait un *pitch* de quatre minutes et demi, ce qu'on était habitué de faire [avec les médias de Montréal]. Pis là les journalistes ils capotent. Pis là la personne qui vient me voir à me dit : "icitte, t'as 35 secondes. Tu fais ton *pitch* de 35 secondes pis ils te posent des questions". Tu sais, vois-tu, ça c'est une affaire qu'on ne savait pas pis qu'ils nous ont expliqué. C'est parce que tu as la chance du débutant là, là-dedans. Ils voient bien. Criss, je suis un kid là. J'avais une moumoutte de cheveux, je me promenais avec mon téléphone et j'avais l'air un peu dépassé par tout ce qui se passait. – AP03

Mais lorsqu'ils apprennent par l'expérience, les représentants étudiants ne font pas que des mauvais pas, ils agissent aussi en fonction des « bonnes pratiques de communication » et avec la volonté de respecter des codes. Or, ils réalisent parfois que la réalité n'est pas conforme à leurs attentes. C'est le cas de l'exemple suivant, où l'on peut observer le changement d'attitude de l'attaché de presse envers les médias :

La seule chose, c'est pendant les négos, et ça c'était vraiment fatigant là. Eux [les politiciens], ils nous imposaient un silence radio, en fait, pendant qu'on négociait, ce qui était tout à fait

normal. Tu sais, c'est juste que quand toi tu as un silence radio et qu'eux coulent des trucs par en-dessous aux journalistes... Je ne me souviens plus exactement quoi, mais c'était des trucs du genre : "le gouvernement a proposé cela aux étudiants, pis ils ont refusé". Et puis, le gouvernement lançait des ballons d'essai beaucoup pendant les négociations, en disant : "on va augmenter les frais de scolarité de tant par année", au lieu de tant. Mais ils diminuaient ça de 5%, fait que ça n'avait pas rapport. [...] Mais on l'a fait par la suite, une fois qu'ils ont commencé à le faire, parce que nous... Non, mais en fait, on se faisait appeler par les journalistes qui nous disaient : "le gouvernement vient de lancer tel ballon d'essai, qu'est-ce que vous répondez?" Tu sais, et on était comme : "bin là, on est en silence radio, fait que c'est un peu bizarre". Fait que oui, on répondait quand même, là. Mais un moment donné, on s'est dit *fuck* le silence radio, on va bien faire ce que l'on veut rendu là. Pis ça n'avancait pas, pis on n'a pas eu de gros jeu aux négos, de toutes façons, tu sais. Fait que ça montre que c'était n'importe quoi, là. – AP02

Cet exemple fait également état d'une difficulté rencontrée, celle du silence radio imposé par le gouvernement. C'est une contrainte pour les représentants qui ne « connaissent » pas cette façon de faire et qui l'apprennent par l'expérience, mais qui trouvent aussi cette expérience contraignante et injuste. Ils voulaient respecter une règle, le silence radio, mais ont en même temps découvert l'usage d'une règle non écrite, les ballons d'essai.

Résumé de chapitre

Au début du Chapitre 3, nous avons d'abord précisé certains éléments de contexte relatifs au cas de la grève de 2012 : quelques faits saillants de cette grève, une brève description des acteurs en présence ainsi que le fonctionnement du mouvement étudiant. Nous avons également expliqué l'importance, du point de vue des règles et du transfert des connaissances, des grèves antérieures, soit celles de 2005 et de 2007. Ces éléments de contexte nous ont permis d'introduire les conditions particulières de l'apprentissage des règles de la communication publique par les représentants étudiants (3.1.1), caractérisées par un apprentissage en accéléré et conditionnées par certaines contraintes reliées au contexte : un contexte organisationnel instable et un roulement dans le *membership*, un manque de ressources financières et humaines, des conditions individuelles d'apprentissage, des qualités et compétences et des motivations. Nous avons établi que ces facteurs constituaient des éléments importants à considérer pour observer l'apprentissage en accéléré des règles de la communication publique. La section qui clôt les contextes d'apprentissage, les difficultés rencontrées par les représentants étudiants, avait pour objectif de mettre en évidence les difficultés individuelles, les motifs et les intentions de vouloir quitter son poste durant la grève, les tensions entourant l'alliance entre les organisations et les difficultés de genre. Ces difficultés issues du témoignage des participants ont fait ressortir les différentes situations d'apprentissage et les tensions vécues entre les différentes organisations, mais également entre les individus et pour les individus eux-mêmes. Enfin, dans la dernière section du Chapitre 3, nous avons établi que les modes d'apprentissage (3.1.3) pour les représentants étudiants durant la grève étaient affectés par les conditions particulières dans lesquelles ils avaient appris (3.1.2). Sont ressortis de cette première partie d'analyse quatre différents modes

d'apprentissage : l'apprentissage organisationnel encadré; l'apprentissage par transfert informel; l'apprentissage par imitation de pratiques; et l'apprentissage par l'expérience.

CHAPITRE IV : CONTENU DE L'APPRENTISSAGE ET DE LA CRITIQUE DES RÈGLES DE LA COMMUNICATION PUBLIQUE

Nous savons maintenant que les représentants étudiants, même en étant peu connus du point de vue de la communication publique, étaient tout de même préparés et non totalement dépourvus de ressources, comme le démontrent les différentes mesures que les organisations étudiantes mettent en place pour pallier aux contraintes et assurer le transfert efficace des connaissances entre les différentes générations de représentants. Nous avons également démontré que les conditions dans lesquelles les participants apprennent affectent les façons dont ils intègrent ces règles à leur pratique et comment ils les critiquent par la suite. Certaines conditions n'étaient donc pas propices à un apprentissage adéquat ou exigeaient plutôt qu'ils apprennent en accéléré. Nous avons observé cet apprentissage contraignant en mettant en évidence l'écart important entre le niveau de préparation des attachés de presse et l'exigence de cette fonction durant la grève. En contrepartie, nous avons illustré qu'un bagage préalablement acquis prédispose les représentants étudiants à agir efficacement, à être performant et à apprendre rapidement des règles : ils avaient des qualités et compétences qui les ont aidés à assumer ces types fonctions, des motivations politiques et de l'intérêt pour la communication, cela avant même d'être recrutés dans une organisation étudiante nationale.

Il y a les conditions particulières d'apprentissage qui ont un impact sur les modalités d'apprentissage d'une part, et le contexte organisationnel singulier des organisations étudiantes qui favorise le transfert des connaissances d'autre part. Ceci nous dirige vers l'observation d'une autre facette de l'apprentissage et de la critique des règles, celle de son contenu. Qu'apprennent les représentants étudiants à propos des règles et quelles critiques font-ils des différents aspects du débat public entourant la grève de 2012? Ainsi, dans un contexte de débat public animé et hautement médiatisé et plus encore dans un contexte de crise sociale, les acteurs qui débattent et qui proviennent d'horizons différents avec des qualités et compétences variées apprennent les règles par des moyens différents. Ils n'entretiennent pas le même rapport aux règles : ils les interprètent différemment suivant la conception qu'ils ont du monde et de la réalité à laquelle ils sont confrontés. Donc, ils n'apprennent pas les mêmes règles et ne les perçoivent pas non plus de la même façon. Nous nous attarderons donc, dans ce chapitre, au contenu de l'apprentissage.

Tout d'abord, nous nous attarderons à décrire les caractéristiques d'une dialectique pragmatique et idéaliste, que nous avons interprétée dans le témoignage des participants et qui s'observe en trois plans différents : les moments d'apprentissage, les critiques que les participants font à propos de certains aspects du conflit et la réflexivité de cette critique avec un recul sur les événements (4.1). C'est dans la deuxième section de ce chapitre que nous avons regroupé, sous différentes représentations, le détail de ces aspects du conflit (4.2).

Nous avons répertorié les différentes préoccupations en quatre thèmes différents et avons mis en relief la dialectique pragmatique/idéaliste.

La dernière partie du chapitre, enfin, se concentre sur un répertoire des règles que nous avons eu l'occasion d'observer lors de l'analyse qualitative d'entrevues (4.3). Une quantité importante de règles ont été relevées dans le discours des acteurs, et nous les avons ensuite attribuées à des principes plus généraux : la reconnaissance de l'autre (4.3.1.1); le principe de vérité (4.3.1.2); l'ouverture au compromis (4.3.1.3); et la pertinence de l'objet (4.3.1.4). Nous démontrons dans cette analyse comment ces principes sont fondés en arguments par les acteurs, et que cela forme un méta-débat inhérent et constant sur les conditions du débat. Nous démontrons que les règles comportent des intérêts stratégiques pour les acteurs, qui les utilisent afin de se positionner dans le débat : dans le contexte de l'entrevue même ou de façon plus large dans le débat (4.3.2). Et puisque les règles peuvent consister en des ressources stratégiques pour les acteurs, ceux qui doivent y répondre sont alors confrontés à se positionner d'une façon ou de l'autre : les règles deviennent des enjeux pour les acteurs qui débattent (4.3.3).

4.1 Apprentissage relatif aux règles et critique : entre pragmatisme et idéalisme

Au cours des entretiens individuels et au fil de la compréhension de ce que sont les objets d'apprentissage – ce que les représentants étudiants apprennent à propos des règles et la critique qu'ils en font –, nous avons vu apparaître deux types d'attitudes contradictoires : l'une pragmatique, et l'autre idéaliste. Ces deux attitudes forment une dialectique, laquelle suppose qu'il y a deux pôles opposés qui traversent les individus à l'égard de la perception qu'ils ont des règles et des attitudes qui conditionnent leurs actions.

Les représentants étudiants apprennent à négocier ces deux pôles, dont l'un est parfois plus dominant que l'autre, et d'autres fois l'un étant en conflit avec l'autre. La présence d'une tension dialectique entre le pragmatisme et l'idéalisme nous renseigne sur ce que les représentants étudiants pensent des règles, en mettant en évidence les moments d'apprentissage d'une part, et la critique réflexive de règles, d'autre part.

L'objectif de cette partie est de dégager les différentes représentations des règles de la communication publique chez les participants de notre corpus. Nous cherchons à comprendre et analyser comment cette dialectique s'installe au regard des différents aspects de la communication publique, dans le cas de la grève. Nous voulons observer comment les représentants étudiants pensent et conçoivent les règles de la communication publique, et que leurs comportements et discours à l'égard des règles sont orientés soit par une attitude pragmatique, soit par une attitude idéaliste.

4.1.1 Dialectique pragmatique/idéaliste

Selon le théoricien des relations publiques James Grunig, les praticiens des relations publiques respectent différentes attitudes éthiques, et cela varie en fonction de conceptions du monde et de postures qui répondent soit à une orientation davantage centrée sur la performance (le pragmatisme), ou orientée vers les valeurs (l'idéalisme) (Grunig, 2014). Cette manière de penser l'éthique des relations publiques par Grunig se pose également pour penser la critique des règles que font les représentants étudiants à propos de différentes dimensions du conflit. Les postures qu'adoptent les individus envers un thème ou un autre peuvent s'opposer et entrer en contradiction, ce qui constitue une tension dialectique.

Nous nous sommes inspirée de cette typologie pour caractériser les attitudes différentes des représentants étudiants à l'égard des règles de la communication publique, suivant le rôle qu'ils jouent dans le conflit et suivant la réflexion qu'ils font. Nous avons retenu les attitudes idéaliste et pragmatique – aussi des orientations, des perspectives ou des postures – qui ressortaient de l'analyse de notre corpus. N'étant pas des catégories fermées, ni mutuellement exclusives, la dialectique pragmatique/idéaliste met en évidence le fait que les représentants peuvent parfois agir de façon pragmatique et d'autre fois être plutôt guidés par une attitude idéaliste. Ces attitudes opposées l'une à l'autre, mais présentes en même temps, nous permettent d'observer les différentes tensions reliées à l'apprentissage et à la critique des règles dans un conflit pour des acteurs nouveaux et peu connus.

Le pragmatisme est lié à l'efficacité des actions et à des fins stratégiques. L'idéalisme est plutôt orienté vers des valeurs sociales et porté par des idéaux démocratiques. Le pragmatisme s'oppose donc à l'idéalisme, et vice versa. Cela fait naître des tensions entre les individus, entre les organisations, mais aussi pour l'individu lui-même. La conciliation de ces deux axes est souvent difficile, comme nous l'avons observé avec les contraintes soulevées par l'alliance stratégique du front commun, par exemple (3.1.2.5).

Nous avons observé cette dialectique selon trois dimensions principales : les moments d'apprentissage, les critiques à propos des différentes dimensions du conflit, et la réflexivité de cette critique à propos des mêmes dimensions.

Les représentants étudiants de notre corpus ne mettent pas en pratique les règles de la même façon et ne critiquent pas les mêmes choses. Ils ne perçoivent pas qu'ils ont tous appris les mêmes choses et même ils ne disent pas tous qu'ils ont appris quelque chose. Or, il y a des thèmes qui sont ressortis plus fortement que d'autres et où la dialectique s'observe mieux.

Les représentants étudiants réalisent un apprentissage lorsqu'ils constatent qu'il y a un décalage entre des règles normatives et des règles pragmatiques. Les règles normatives sont une prescription et indiquent ce qu'il

convient de dire/faire dans une situation donnée, c'est-à-dire ce qui est attendu d'eux en tant que représentants étudiants, et qui correspondent à des normes de comportement ou à des convenances. Les règles pragmatiques concernent plutôt ce qui est nécessaire de dire/faire pour gagner : c'est l'utilisation de règles à des fins pratiques et stratégiques. Or, les deux types de règles ne s'utilisent pas de la même façon et il y a des compétences reliées à l'utilisation de ces règles. Les représentants étudiants, notamment dans l'apprentissage qu'ils font de la politique, apprennent et critiquent ces types de décalages.

Nous traçons aussi une distinction entre les situations où les acteurs agissent pour « bien faire », où ils sont motivés par des règles relatives aux valeurs – axe idéaliste; et des situations où ils agissent pour gagner, où ils sont motivés par des règles d'efficacité – axe pragmatique. La négociation entre les deux axes est parfois difficile pour les acteurs en situation d'apprentissage en accéléré.

Il y a également apprentissage lorsqu'ils constatent qu'ils doivent développer de nouvelles manières de faire qu'ils ne maîtrisaient pas ou qu'ils ne connaissaient tout simplement pas auparavant. Les règles apprises amènent les représentants étudiants à modifier leur comportement, à changer leur discours, à critiquer davantage ou à nuancer leur propos, et cela se fait parfois selon une attitude pragmatique et d'autres fois selon une attitude idéaliste. En situation d'entrevue, les représentants sont plus facilement enclins à affirmer avec précision une position particulière parce qu'ils ont vécu et intériorisé l'expérience du débat public lors de la grève de 2012. Il se pourrait qu'en plus d'un gain de confiance, l'expérience de la grève et la réflexivité par rapport à cette expérience soient réfléchies en lien avec les expériences de travail subséquentes à la grève : les représentants étudiants sont pour la plupart, neuf sur dix, encore actifs dans le même type de travail relié à la communication et à la politique.

4.2 Les représentations

La manière dont les acteurs perçoivent, apprennent et critiquent les règles de la communication publique n'est pas étrangère à la manière dont ils perçoivent toutes les autres dimensions de la crise étudiante. Les représentants étudiants perçoivent et jugent des choses en fonction d'une certaine vision du monde, laquelle confère à leurs attitudes et leurs choix une certaine cohérence. Ainsi, les plus radicaux du point de vue des revendications étudiantes, seront vraisemblablement les plus critiques à propos des actions du gouvernement, à propos des conditions du débat public et à propos du travail des médias. Ceux qui sont plus pragmatiques et plus ouverts au compromis en ce qui concerne les enjeux pour les étudiants, auront vraisemblablement une attitude plus conciliante, plus modérée et plus pragmatique face au gouvernement ou face aux médias. Toutefois, cette vision du monde et la cohérence des attitudes ne constituent pas un déterminisme; ce sont plutôt des orientations générales qui peuvent comporter des contradictions, des points de tensions, mais qui permettent tout de même de mieux comprendre l'interprétation des règles par les individus.

Nous savons que les participants à notre enquête sont entrés en poste avec une certaine idée de la communication publique et qu'ils avaient déjà une idée de certaines façons de faire de la communication. Leur conception de ce qu'est la communication publique, déjà présente à leur esprit, s'est d'avantage précisée mais s'est aussi transformée à la suite des diverses expériences vécues durant la grève. Notons en exemple les difficultés qu'ils ont rencontrées pendant la grève, et les outils qu'ils ont ensuite développés pour les surmonter; cela nous aide à mieux comprendre l'évolution dans les représentations et les conceptions des règles chez les acteurs.

À partir du contenu des entretiens semi-dirigés, nous avons identifié les aspects de la crise auxquels les représentants étudiants ont accordé de l'importance, que ce soit à leur avantage (atouts, ressources, opportunités, aides, soutiens) ou à leur désavantage (difficultés, contraintes, obstacles, frustration, déception, etc.). Nous nous sommes attardée aux critiques que les participants ont formulées, aux justifications qu'ils ont données pour expliquer des faits, des actions, des décisions, des positions, à la perception de leur performance ainsi qu'aux relations au sein de leur organisation ou avec les autres organisations (associations étudiantes, médias, gouvernement, syndicats, etc.). Parmi toutes les préoccupations que les participants ont formulées sur leur expérience de représentant étudiant, nous avons répertorié celles qui étaient le plus pertinentes eu égard à la communication publique et à l'apprentissage des règles. Nous avons regroupé ces préoccupations sous quatre thèmes, même si plusieurs d'entre eux sont liés : les conditions générales du débat public (4.2.1); les relations entre les représentants étudiants et les autres organisations étudiantes (4.2.2); la gouvernance : rencontre avec le politique (4.2.3); et les relations médiatiques (4.2.4).

4.2.1 Les conditions générales du débat public

Les conditions générales du débat public regroupent les représentations à l'égard des règles d'un débat public avec lesquelles les représentants étudiants doivent composer. Sur la définition même du débat, existe-t-il un débat idéal où tous les protagonistes discutent rationnellement, avec ouverture et transparence comme le modèle habermassien de l'espace public le suggère? Serait-ce plutôt un jeu dans lequel il faut agir de façon pragmatique pour gagner? Est-ce que la conception du débat idéal pour les représentants étudiants guide leur action et leurs façons de communiquer, ou est-ce que cela les contraint plutôt à devoir agir et orienter leur communication de façon pragmatique? Outre la définition même de ce qu'est le débat public pour les participants et les conditions dans lesquelles il devrait se réaliser, d'autres thèmes se rapportent aux conditions générales du débat public : l'importance à accorder à l'opinion publique, le choix des publics à qui s'adresser et la performance des acteurs en situation de débat par rapport à leur rôle et leur statut.

Les représentants ont fait l'expérience des tensions entre le pragmatisme et l'idéalisme; ils ont appris à négocier et à gérer ces tensions. Après l'expérience de la grève de 2012, ils formulent les choix qu'ils ont faits

alors et se positionnent avec un recul sur les évènements. Les tensions se situent entre une interprétation idéaliste du débat public et l'attitude pragmatique jugée nécessaire pour pouvoir y survivre. Ils doivent entre autres apprendre le type de langage approprié à utiliser dans une situation donnée. Par exemple, s'ils développent un trop long argumentaire, et que cet argumentaire est truffé de termes militants, le public ne comprendra pas ou comprendra difficilement.

Le débat public a parfois été décrit par les participants comme un débat qui a manqué de profondeur, qui les a déillusionnés, qui était une pièce de théâtre :

C'est une pièce de théâtre, y faut savoir jouer ou on n'embarque pas là-dedans. C'est un peu ça. Il y en a, et c'est ça qui est drôle, c'est qu'ils ne comprennent pas que c'est une pièce de théâtre, pis que ce n'est pas la réalité. – PP01

L'apprentissage est la prise de conscience et la perception de cette réalité et la modification de l'attitude à l'égard de cette représentation. Ces façons de concevoir le débat public sont conséquentes à un idéalisme, même si parfois cet idéalisme mène au cynisme. En contrepartie, la place difficilement gagnée dans le débat public qu'ils ont mis en évidence durant les entretiens, et que nous avons abordée dans la section des difficultés rencontrées, nous fait constater qu'il y a eu évolution de l'apprentissage : avoir une attitude idéaliste ne convient pas à toutes les situations.

Une place difficilement gagnée et un manque de reconnaissance et de légitimité atténuent l'idéal politique, et la perception de la réalité engage alors une attitude pragmatique :

On a fait la première négociation, j'ai été vraiment déillusionnée. J'avais un négociateur en chef à ce moment-là. Mais... [grand soupir] On avait un négociateur en chef qui fait venir des hauts fonctionnaires du ministère des Finances pour qu'ils nous expliquent leur programme du plan d'investissement des universités. Comme si on ne l'avait pas lu, comme si on ne l'avait pas analysé. Pis nous autres on avait recréé le financement des universités. En fait, j'avais un vice-président, un génie, qui étudiait en génie d'ailleurs, qui avait recréé le financement des universités sur leur plateforme, qui avait analysé l'ensemble et on avait réalisé qu'ils avaient fait des erreurs de calcul, qui avaient mal calculé certains éléments dans leur plan de financement. Donc, on les a attrapés à leur propre jeu. On leur a posé des questions. Une des questions que j'avais posée, c'est : "vous avez évalué les finances des universités en disant que vous aviez besoin de tant d'argent pour engager des professeurs. Donc, combien de professeurs avez-vous besoin si vous avez besoin de tant d'argent?" La réponse c'était : "on ne le sait pas". Et là j'avais posé la question à la sous-ministre : "est-ce que vous ne le savez pas parce que vous n'avez pas les chiffres ou vous ne le savez pas parce que vous ne l'avez pas analysé?". La réponse était : "on ne l'a pas encore analysé, on va l'analyser l'année prochaine". Mais je suis désolée là, moi je ne vous donnerai pas d'argent jusqu'à ce que vous me disiez : "fais-moi confiance, donne-moi 10 000\$ pis après ça je vais te dire ce que je vais faire avec!" Ça ne fonctionne pas comme ça. Donc, dès la première discussion, on s'est rendu compte que c'était le bordel. Pis on essayait de nous mettre les uns contre les autres aussi. – PP01

Dans cet extrait, on voit non pas un dilemme, mais un constat entre l'aspect utilitaire de la politique et la perception de la position des étudiants dans le débat, par rapport aux élus :

Eux autres [les politiciens], aussitôt qu'ils décident que tu es une nuisance, ils veulent t'écraser. Ou, s'ils décident que tu es un allié, ils vont se servir de toi. Tu sais, c'est très utilitaire la politique. Il n'y a pas vraiment de sentiment dans la politique. Fait que, non c'est sûr que les politiciens ne donneront pas une chance aux étudiants. Bin non, non non non! [...] Il y en a qui sont gentils. Il y a des bons pis il y a des méchants. – AP03

En mettant en évidence les objectifs atteints, cet exemple démontre plutôt comment le processus d'apprentissage était partagé du fait d'être une association moins reconnue et avec des étudiants du niveau collégial moins concernés par la hausse des frais de scolarité :

Si je regarde les objectifs qu'on s'était donnés au début, moi je suis très très satisfait. En plus, nous on avait un défi supplémentaire, parce que moi je représentais les étudiants cégépiens. Quand tu regardes ça objectivement, c'était moins pertinent dans le débat que des étudiants universitaires qui étaient directement touchés. Tu sais, fallait qu'on travaille un petit peu plus au début pour démontrer pourquoi on parlerait à nous, plutôt qu'à des étudiants universitaires. Il y a un lien, parce qu'on va à l'université, mais il y a quand même la moitié des étudiants cégépiens qui ne vont pas à l'université pantoute. Et souvent, dans le débat public, bin veut veut pas, les gens du cégep sont vus comme des gens qui ont un discours moins articulé, par exemple, que des étudiants universitaires. Fait que je dirais que ça c'était un autre objectif, c'était comment en tant qu'association collégiale se hisser dans le débat et être un acteur incontournable. – PP03

Les rapports de genre peuvent aussi avoir un impact sur la façon dont les femmes conçoivent le débat dans l'espace public, le manque de confiance constitue un frein pour les femmes, mais l'excès de confiance peut d'un autre côté être attribué au prestige et au pouvoir :

Je pense que ça se construit, pis il y a comme la question des rapports de sexe là-dedans qui intervient. Je veux dire, les femmes en général, manquent toujours de confiance quand il est question de parler en public. Pis ça je le vois là, tout le temps. Tu sais, et ça c'est comme les hommes, peu importe s'ils n'ont pas les compétences ou qu'ils sont impertinents, ils veulent toujours prendre des espèces de rôles d'importance. Pis des fois, ils sont vraiment impertinents, mais ils ne sont pas capables de s'en rendre compte. Eux-autres, ils ont la confiance quand même, tu sais? [rires] Ils ont la confiance pour percer vers ça. Pis les femmes, qui sont quand même pertinentes, mais qui effectivement, tu sais, tout le monde ont des choses à apprendre, manquent excessivement de confiance, qu'elles aient quatre ou cinq années d'université, tu sais, et ça, c'est comme une réalité. – PP02

Dans cet exemple, l'attitude pragmatique est une nécessité pour l'organisation qui doit convaincre l'opinion publique, et apprendre qu'il faut être conciliant avec les publics cibles. Cette démarche est pragmatique car elle sert la volonté de parvenir à négocier avec le gouvernement. Le retour sur les événements met en lumière les tensions entre une volonté idéaliste des membres et une stratégie pragmatique :

C'est sûr qu'au niveau des communications, si c'était à refaire, peut-être qu'on était un peu, pas obsédés, mais... Ce qu'on se disait dans l'équipe avec qui je travaillais, c'est que dans un conflit, les gens vont se mettre du côté de ceux qui pensent être les plus à même de le régler. Ceux qui sont les plus susceptibles d'en arriver à une entente sont les plus conciliants. [...] Avec l'équipe, on voulait tellement en arriver à des négociations, en arriver à des avancées tangibles, c'était vraiment ça qui nous préoccupait tout le temps. Tu sais, on voyait la mobilisation, les manifestations tout ça, comme un outil, une façon d'en arriver éventuellement à une table de discussion avec le gouvernement. Mais peut-être que ce n'était pas nécessaire d'en mettre autant [...] Ça a bien marché du côté de l'opinion publique, mais un moment donné il faut que tu communique avec tes membres. Et ça, ça nous a coûté cher, tu sais, parce que beaucoup d'étudiants, pas l'étudiant moyen, mais les représentants étudiants avec qui on travaillait, bin l'équipe avec qui je travaillais, trouvait que j'étais trop modéré, pas assez cinglant, tout ça. [MJ : et ça créait des tensions?] Oui beaucoup, la fédération étudiante a perdu des membres après. Là maintenant ça va mieux. Ça a coûté très cher au milieu organisationnel. [...] Tandis que la CLASSE elle, ne s'adressait pas à la population, elle utilisait les communications publiques pour fouetter sa base. Je pense que c'est ça aussi la différence dans le discours, dans la façon de voir la communication publique. Nous on parlait vraiment aux gens chez eux. – PP03

Dans cet exemple, on observe également le conflit intérieur entre une attitude plutôt idéaliste mais une façon pragmatique de mettre en place un plan de communication :

Tu vises pas une majorité, tu vises certains segments de l'opinion publique, très très très précis. Tu veux convaincre les profs de cégeps que ce que tu fais c'est bon. Tu veux convaincre les syndicalistes que ce que tu fais c'est bon. Tu veux convaincre une certaine partie des cols blancs. Tu t'adresses à des parties très très très ciblées dans l'électorat. C'est à eux que tu parles. Pas à...T'essaies pas de rejoindre une majorité. Tandis que le gouvernement, ce qu'il veut, c'est être réélu et pour être réélu, il a un objectif précis. Moi, mon objectif avec les médias est d'augmenter mon rapport de force, d'augmenter ma position de force par rapport au gouvernement. Si j'étais capable d'avoir 60% du monde de mon bord, je les prends n'importe quand, c'est sûr. Mais, j'ai compris rapidement que je n'aurais jamais été capable de bâtir une stratégie de ce type-là, qui allait concorder avec les valeurs politiques de mon organisation. Fait que c'est un travail de... Tu t'adresses à un public qui est segmenté. C'est la même logique que les médias sociaux. Un réseau social, c'est une niche de gens qui pensent un peu comme toute pareil – AP03

La tension dialectique est observable dans cet exemple où l'attitude idéaliste est en conflit avec le constat de la réalité et du fonctionnement dominant de la société :

On vit dans une société où, non seulement depuis la plus tendre enfance, on voit l'espace public comme une lutte entre personnages, une lutte entre les individus. Puis, on vit dans une société où la hiérarchie, il y en a partout. Quand on travaille, bin, on écoute notre boss, pis notre boss nous dit quoi faire, pis on le fait. Donc, quand une personne arrive dans l'espace public et dit "Non, nous, on ne fonctionne pas selon cette logique-là". Ce n'est pas juste la logique de l'espace public que tu ébranles, c'est la logique qui régit l'ensemble de la société que tu ébranles. Fait que ça va en contradiction avec les représentations pis les visions du monde de bin des gens, même les gens qui ne sont pas dans l'espace public. – PP04

Les deux extraits suivants concernent la confrontation avec la réalité du débat public, mais observée de façon réflexive, avec un recul sur les évènements :

Je ne sais pas à quel point le débat public ou en tout cas dans l'espace médiatique, représentait réellement les forces du mouvement, tu sais. Parce qu'on s'est fait ramassé [la CLASSE], là, je veux dire, dans les médias en général. On n'a jamais eu nécessairement une opposition, on n'était pas chouchoutés là, tu sais... Et pourtant, il y a quand même un mouvement de masse qui s'est éveillé. Et donc, faut pas nécessairement juste regarder ça. – PP02

Je pense qu'on a été capable. Je pense qu'on a marqué des points sur certaines choses. Je pense qu'on a fait réfléchir beaucoup de gens. Un truc qu'on a réussi à faire aussi, c'est de brasser la cage d'institutions, supposons progressistes, qui étaient en train de s'embourber dans leur propre sable mouvant qu'ils avaient fait eux-mêmes. [...] Tu sais, on leur a brassé la cage pis on a montré qu'il y avait des moyens de faire différents. Pis, on a fait ce débat-là, on en a fait un débat. On en a créé, on en a placé des débats. On a amené des idées, tu sais. – AP04

L'apprentissage peut aussi être cristallisé, comme c'est le cas dans cet exemple, dans une réflexion plus profonde sur l'instantanéité propre à l'ère des médias socionumériques, et aussi en lien avec la rapidité des évènements. La dimension pragmatique est plus présente car elle sert l'individu. En même temps, le pragmatisme est en conflit avec une conception idéale de ce que devrait être un débat public :

L'autre aspect critique, l'arrivée du web et de l'instantanéité. Je comprends que c'est le monde dans lequel on vit. Moi, ça m'a bien servi comme porte-parole étudiant pendant la grève, parce que ça me permettait d'alimenter constamment, de réagir rapidement, de créer un sentiment d'urgence. Mais en même temps, je me rendais compte que ça faisait en sorte que c'est vraiment de l'information *fastfood*. Je te donne un exemple. Souvent on faisait des communiqués de presse et c'était repris intégralement. Pas par les gens de la Tribune et tout ça, mais surtout dans les médias de QMI, ils reprenaient tout mot pour mot ce qu'on avait écrit. Pis là, je me disais, c'est un peu douteux, mais en même temps, nous on était très contents parce que ça nous sert, parce que notre message passe. Quand t'écris un communiqué, le but c'est qu'il soit repris intégralement. Mais pourquoi c'est comme ça, c'est parce qu'il y a une grande pression à produire, à générer de la quantité au-dessus de la qualité. Pis souvent, les médias n'auront pas le temps de digérer l'information que tu leur donnes. Fait que ça fait en sorte que... Tu sais, un moment donné il y avait une bataille qui s'était installée pendant la grève entre nos chiffres pis ceux du gouvernement. Pis l'idée, c'était un peu, qui est capable de fournir le plus rapidement l'information [...] Les associations étudiantes avaient mis sur pied des bases de données pour alimenter, parce qu'on ne voulait pas que ce soit le gouvernement qui dise ses chiffres. Tu sais parce qu'aussi des fois ça nous permettait de gonfler un peu, ou d'orienter comme on voulait. Même chose avec des études. [...] Je pense que le citoyen mérite plus que de savoir qui a la meilleure firme de comm [...] Pis c'est ça le rôle du média, c'est de prendre tout ce trafic-là d'informations qui arrive, et d'être capable un peu de le mâcher de le synthétiser, pis d'enlever complètement ce qui est impertinent. Parce que le fait qu'il y ait une telle rapidité, ça fait en sorte que ça devient impossible de faire ce travail-là, donc on se fie de plus en plus sur les sources d'informations qui proviennent des acteurs eux-mêmes dans un débat [...] Comment voulez-vous que nos élus disent quelque chose d'intelligent si on leur demande de réagir à quelque chose qui s'est passé il y a dix minutes. Tu peux pas produire quelque chose. C'est là qu'arrive la cassette, c'est là qu'arrive le message. Tu veux dire de quoi parce que tu ne veux pas avoir l'air du tata qui ne dit rien. Mais en même temps, tu veux dire

quelque chose qui ne veux pas assez dire quelque chose pour qu'on ne puisse pas t'en tenir rigueur. Fait que ça finit par être de la bouillie pour les chats. Fait que ça crée des messages encore plus formatés. Ça m'a servi et je l'ai utilisé, mais avec du recul, est-ce que c'est souhaitable pour avoir un débat public qui est sain, je ne pense pas. C'est pour ça que je trouve ça important de l'analyser et de mettre ça en lumière [...] – PP03

Une autre façon de penser le débat public de façon réflexive est d'évaluer *a posteriori* la performance organisationnelle sur un enjeu de fond comme la violence, par exemple :

Bin vois-tu, la violence c'était correct d'avoir un débat là-dessus [lors de la grève], pour de vrai. Ça, c'est comme une fixation que les gens de gauche ont peut-être : "Ils ont trop mis l'accent sur la violence". Mais c'est parce que, d'un certain côté, on a refusé de faire ce débat-là. Parce qu'on disait [la CLASSE] : "On ne peut pas rien dire à cause de notre congrès". On n'a pas voulu faire ce débat-là. Mais, il y avait une possibilité de débat. C'est sûr qu'il était mal posé dès le départ, mais on aurait été capable de rattraper... de dire c'est quoi la violence. Tu sais, dans un contexte de bouillonnement social, la violence est-ce que ça a sa place? Bonne question... [...] On ne l'a pas fait, Il n'a pas eu lieu. Mais, on aurait pu le faire. On aurait pu se dire : "on va faire ce débat-là". Mais nous autres, notre position, c'était : "On ne veut pas en parler". [...] Politiquement... Bien, ça nous aurait plus nuit de faire le débat, je pense. [...] La position défendue par une petite majorité, je dis petite, mais quand même une majorité dans notre organisation, je veux dire, est aux antipodes totales de ce que pensent monsieur madame tout le monde dans son salon. Tu sais, les gens n'étaient pas prêts à entendre ce genre d'idées. Bon, supposons que moi je suis capable de relativiser. Tu sais, c'est-à-dire, c'est pas la vitre chez vous qui sont en train de péter là, calme-toi les nerfs. Parce que les gens qui étaient les plus critiques des étudiants, c'était pas le monde de Montréal, c'est ça, c'était la seule place. La place où il y avait le plus de grabuge entre guillemets, c'était la place où le monde nous était le plus sympathique. – AP03

La distance entre les idéaux et l'expérience vécue du débat public est au cœur des critiques émises par les représentants étudiants à propos des règles qui concernent les conditions générales du débat public. Le débat est perçu de plusieurs manières par les représentants étudiants, mais se pose aussi en fonction de la dialectique pragmatique/idéaliste : ils peuvent à la fois souhaiter que la discussion dans l'espace public soit ouverte et transparente, mais agir plutôt de façon pragmatique s'ils ne veulent pas être discrédités ou délégitimés. Ils apprennent, en somme, à gérer ces tensions. Ils constatent également qu'il y a une certaine importance à accorder à l'opinion publique, que le choix de s'adresser à un type de public plus qu'à un autre leur fait faire d'autres choix qui sont parfois en désaccord avec ce qu'ils se représentaient de la réalité à laquelle ils étaient confrontés lors de la grève.

4.2.2 Les relations entre les représentants étudiants et les autres organisations

Les représentants étudiants collaborent et entretiennent des relations avec leurs collègues, leurs propres membres, les autres associations. Ils sont également des tensions avec ces derniers et aussi avec les associations rivales. Même si le front commun servait à se positionner dans les médias et auprès du public, les fédérations et la CLASSE ont historiquement des divergences d'idées, de structures et de

fonctionnements. L'alliance du front commun et les exigences pour la respecter peuvent donc être à l'origine de tensions entre les représentants étudiants. Ces derniers doivent concilier la représentation qu'ils se font d'un bon travail de communication avec des gens et des pratiques de communication différentes des leurs. Il y a là un apprentissage de la difficulté à entretenir de bonnes relations, et à faire bonne figure, en plein cœur de conflit.

Quelles sont les représentations que les participants se font de la relation qu'ils entretiennent avec les autres organisations? Est-ce important de développer des liens avec les attachés de presse des autres organisations?

Les deux exemples suivants démontrent que le front commun était une nécessité, que cela répondait à un besoin pragmatique, mais que les tensions étaient plus difficiles que ce que cela pouvait apporter réellement :

Un moment donné, on a trouvé que ça pouvait être une bonne stratégie médiatique, en fait, c'était vraiment la seule raison. – AP02

Un front commun de façade, tu sais. Ça ne s'est pas fait comme ça. Il y a toujours un sentiment de méfiance historique là, entre les fédérations étudiantes pis l'ASSÉ. Quoique là, les fédérations étudiantes, ça n'existe plus ou moins. Mais quand ça avait fait l'objet d'une discussion au congrès sur : "est-ce qu'on fait un point de presse commun?" Ça a commencé comme ça. Pis, les gens ont fini par accepter avec telles telles conditions. Pis, on faisait un point de presse commun avec les fédérations étudiantes. C'est sûr qu'il y avait certaines critiques qui avaient émergées de ça [à l'interne]. Parce que, tu sais, on ne contrôle pas tout ce que les fédés vont dire, là. Si on est à côté d'eux-autres et qu'ils commencent à dire : "on est ici unis". Bin, on n'a pas de contrôle, là. On peut pas faire : "eille, c'est pas ça que j't'ai dit de dire là" devant les journalistes. – PP02

La malhonnêteté d'un collègue attaché de presse peut être ouvertement critiquée, démontrant par-là même une attitude idéaliste : un attaché de presse devrait être honnête. Cependant, l'attitude pragmatique prime en reconnaissance du travail effectué si cela est fait dans les règles de l'art :

Je ne critiquerai jamais un attaché de presse sur la job qu'il fait, même s'il est contre moi. Je vais critiquer le travail d'un attaché de presse s'il n'est pas honnête. – AP01

La tension pragmatique/idéaliste se pose souvent entre les différents types d'organisations étudiantes, les fédérations et la CLASSE :

Et c'est là que tu vas peut-être voir une différence entre les discours des organisations aussi parce que nous [la FEUQ], on avait une prédominance à parler à la population en général. Nous, on voulait parler à ma tante Georgette de Brossard pis on voulait que ma tante, elle comprenne qu'on n'est pas des méchants pis que tout ce qu'on veut, c'est juste un peu de justice sociale, grosso modo. Tandis que par exemple, à l'ASSÉ, eux-autres, le focus était exclusivement sur les membres. Ils voulaient toujours les mobiliser, les mobiliser, les mobiliser. – AP04

Bin, c'est comme un peu un mélange d'amour-haine si on veut [...] Mais en même temps, on est tout le temps un peu en compétition, parce que ce n'est pas nécessairement tous les représentants étudiants ou toutes les associations qui sont invités pour une entrevue x ou y. Pis surtout la FECQ et la FEUQ, on travaillait pas mal ensemble, c'est sûr, de par notre proximité idéologique et tout ça. Mais même là, ça existe dans le mouvement syndical aussi. Ce sont des organisations qui sont en compétition, qui font du maraudage, qui s'aiment vraiment pas [rires]. Fait que, il y a vraiment une fracture idéologique profonde sur la conception de l'action militante, sur la conception qu'on a par rapport à l'État. Concrètement, il y a beaucoup beaucoup d'animosité. Fait que ça fait en sorte que dans certains contextes, on avait réussi à travailler ensemble assez bien. – PP03

À propos des rondes de négociations et de l'ouverture au compromis :

Ouais, non, mais. Non, pour la FEUQ, c'est, non mais, même la FECQ ou l'ASSÉ, l'ASSÉ ne négocie pas. La FECQ, oui, elle négocie, mais ils sont quand même très jeunes, et c'est souvent un enjeu universitaire. C'est pas péjoratif, ni de l'âgisme, là, c'est la réalité. Ils n'ont pas les ressources pour être capables de faire les recherches qu'on faisait. Donc, il restait nous. Donc, si nous, on n'arrive pas à négocier pis à s'asseoir avec le gouvernement, ça veut dire que personne n'a la crédibilité de le faire, donc il y a un problème majeur. Ce qui créait quand même une disparité au niveau des autres, donc on avait beaucoup plus de pression que les autres pouvaient en avoir. L'ASSÉ pouvait continuer de s'opposer et de crier au scandale, ça change rien dans leur *membership*, au contraire, ça les rassure. Quand ils vont s'asseoir avec les tables de négociations, là, c'est là que ça crée les schismes. Chez nous, au contraire, « va t'asseoir pis règle ça au plus vite parce que nous on est tannés, là ». On a besoin d'être pragmatiques en fait. Les objectifs, on les atteint, on passe à d'autre chose, au suivant, bon. C'est pas pour rien qu'on fait des priorisations dans l'année, et qu'on fait je ne sais plus combien de recherches. On a produit à peu près une quarantaine de recherches dans ces deux années-là, malgré tout. C'est quand même énorme pour une année de crise. – PP01

Les tensions énoncées ici entre les différentes organisations ne sont pas triviales durant la grève étudiante de 2012. L'idée ici, n'est pas de les mettre en évidence pour démontrer qu'il y a disparité et que ces tensions auraient dû être réglées. L'idée est plutôt de mettre l'accent sur les relations et la difficulté à entretenir de bonnes relations, dans un contexte de crise, avec des organisations aux pratiques et aux stratégies différentes.

4.2.3 La gouvernance : rencontre avec le politique

La gouvernance réfère aux critiques que les représentants étudiants font à l'égard des actions et du comportement général du gouvernement. Les représentations de la gouvernance réfèrent aux manières de gérer la crise, au jugement de l'incompétence de certains élus, parfois même à la malhonnêteté et à l'utilisation de moyens douteux. Les pratiques de communication des politiciens et l'abondance de ressources financières des partis politiques sont souvent dénoncées. Cependant, l'apprentissage des règles est lié à la critique du système politique et cette critique évolue durant la grève; les représentants étudiants constatent un écart entre ce qu'ils se représentaient du travail des politiciens et la réalité qu'ils rencontrent sur le terrain. Ils n'étaient pas dupes ni naïfs et savaient qu'ils allaient rencontrer ce type de situation. Or, le fait de savoir ou

d'être informé de cette réalité n'empêche pas la dénonciation de ces pratiques et la critique du comportement du gouvernement. Si les représentants étudiants adoptent la plupart du temps une attitude pragmatique dans leur relation avec la politique, l'évolution de leur critique les amène toutefois vers une représentation encore plus idéaliste de la gouvernance. Après l'expérience de la grève en tant que porte-parole et attaché de presse, les représentants étudiants ayant maintenant une connaissance plus approfondie de la réalité politique, sont encore plus affirmés dans la critique qu'ils émettent. Le fait qu'ils soient également devenus plus connus du grand public et des médias font d'eux des acteurs publics aisés et expérimentés, aptes à se prononcer avec légitimité et crédibilité. Enfin, comme nous l'avons déjà mentionné, le fait aussi que les représentants étudiants ont continué à travailler dans le milieu politique aide également à ce que la critique soit plus affirmée.

Lorsque la ministre de l'Éducation, Line Beauchamp, a démissionné de ses fonctions en avril 2012, la stratégie du gouvernement libéral a été de blâmer les étudiants. Les représentants étudiants ont critiqué cette façon dont le gouvernement a médiatisé la démission d'une élue, une exigence qui devrait en principe se rapporter à l'imputabilité reliée à la fonction de ministre. L'apprentissage se situe au niveau du constat de la manière douteuse d'attribuer un faux responsable. Le point de vue est idéaliste :

Je n'ai jamais voulu atteindre la ministre et ce n'est pas dans aucun plan. Mais la façon dont ça a été présenté, c'est comme si c'était nous qui étions responsables. Et j'ai déjà dit, et je le redis sans problème, on a été très durs avec elle, mais elle ne nous a pas non plus épargnés. C'est sûr qu'on a été très durs avec elle, mais on exigeait quand même beaucoup de la ministre de l'Éducation dans le cadre d'une crise. On s'attendait à ce qu'elle soit capable de défendre son ministère. Ce qui n'a pas été le cas. – PP03

Les relations avec le gouvernement s'envisagent la plupart du temps avec une attitude pragmatique. Dans cet exemple, on observe la nécessité à toutes fins utiles de respecter la hiérarchie entre les élus et les employés :

En fait, ça, ça a été une grosse désillusion. Moi je ne négociais pas avec les attachés de presse des politiciens, j'avais un attaché politique et un attaché de presse qui s'occupaient de faire les relations de presse et les relations avec les attachés politiques. Je ne discutais pas avec eux, je discutais avec des élus. Pour nous, c'était important que les élus discutent avec les élus, pis les employés discutent avec les employés. Ça garde un certain niveau, et même au niveau politique ils fonctionnent comme ça. C'est rare qu'un attaché de presse va parler avec un autre élu, en fait, c'est comme si y'avait comme un lien de subordination qui n'existait pas là. Donc c'est important de garder ces liens-là, pis ça assure aussi une certaine crédibilité. Si on commence à nous faire jaser avec des attachés politiques ou avec des fonctionnaires, plutôt qu'avec des élus, bin on n'est plus au même niveau. – PP01

Le constat de la compétence réelle des élus durant la grève provient d'abord d'une représentation antérieure idéaliste de leur rôle. L'évolution de cette représentation en lien avec l'expérience mène vers une critique plus large du débat public :

Ça dépend, il y en a qui sont très ouverts, pis plutôt tu sais, ils sont capable de réfléchir à leurs idées et à leurs objectifs puis de l'exprimer clairement. D'autres vont se fier à la ligne de communication qui leur est distribuée le matin, et ils vont la répéter sans vraiment comprendre ce qu'elle veut dire où dans quel contexte elle doit s'appliquer. Et ça c'est, c'est vraiment terrible. En fait, ça ne sert pas la discussion publique. Et ça ne sert surtout pas le rôle qu'ils sont supposés jouer. – PP01

J'ai l'impression parfois que Line Beauchamp était complètement dépassée par ce qui se passait, qu'on lui disait de répéter des choses qu'elle ne comprenait plus, là. C'est certains journalistes qui me disaient que c'était comme si elle était hypnotisée dans les entrevues, elle répétait une cassette. Pis elle n'arrivait pas à la faire sortir. C'est comme si elle était complètement hypnotisée par ce qu'elle venait de dire. – PP01

La déception de ne pas avoir pu négocier avec un gouvernement et la façon de concevoir ce que devrait être une négociation est idéaliste. Le fait d'adopter les mêmes pratiques que le gouvernement, même si cela semble contradictoire, est pragmatique :

N'empêche que j'ai pris du plaisir à jouer là-dedans. Sauf à certains moments où là je trouvais qu'on abusait, là. Je trouvais que ça ne servait personne. Surtout pas à un niveau public. Puis, heureusement, ça s'est repris. Je l'ai même dit publiquement. C'est ça que je disais. C'est très rare habituellement que je jouais la comédie publiquement. Normalement j'étais assez directe. Je disais : "bin écoutez là, on est un peu tanné là de jouer dans ce film-là, on peut-tu se dire où on s'en va, pis comme ça au moins, tout le monde va être fixé, pis on va arrêter de faire ça." Mais n'empêche que, c'est ça, on a utilisé nous autres-mêmes ces stratégies-là pour être capables de survivre, en fait. C'était vraiment ça. J'aurais aimé ça ne pas ne pas avoir à survivre, pis être capable de négocier. – PP01

La gouvernance politique réfère, dans ce cas, à la représentation même de ce qu'est la politique :

Les communications, c'est politique. C'est-à-dire que tu ne peux pas juste avoir un message qui est complètement différent de ce que tu fais. Surtout dans des milieux scrutés à la loupe comme la politique. Tu sais, souvent, les gens qui sont en gestion de crise, le problème ne vient pas dans la façon de le faire, ou dans la façon de le présenter. La solution vient d'un geste politique. Genre, c'est pas juste un message comme tel, il faut que tu changes tes pratiques pis tes façons de faire [en référence aux problèmes d'agressions sexuelles à l'UQAM et à la gestion au jour le jour de la crise.]⁶ Mais peut-être que la meilleure façon de le faire, c'est de changer fondamentalement les politiques, les façons de faire, et de les communiquer. La communication, c'est... Moi je l'ai compris, pis l'expérience me dit que, c'est la branche d'un arbre, c'est le corps de quelque chose, ce n'est pas détaché du reste des choses. C'est le prolongement de quelque chose. Si ce prolongement-là est trop anormal par rapport au corps, ça peut te faire mal. C'est pour ça que oui je pense qu'avant d'être un attaché de presse, j'étais un militant. Je suis un des rares qui a fait sa pratique via les communications. Y'a pas beaucoup de monde... Notre comité y'était ouvert à tous [le comité média], pis ce n'était pas le plus populaire, on était trois. Dans le comité pour aller mobiliser pour la grève, ils ont déjà été 60. – AP03

⁶ <http://www.lapresse.ca/actualites/justice-et-affaires-criminelles/201411/12/01-4818426-denonciations-dagressions-sexuelles-luqam-dans-la-tourmente.php>

La posture adoptée par les représentants étudiants quant à la représentation de la gouvernance et aux actions stratégiques à adopter est pragmatique. Cependant, il y a négociation avec la posture idéaliste qui domine et qui alimente la critique. Même après les expériences vécues, les constats, la critique est encore plus vive et reste orientée vers un idéal politique et démocratique. L'apprentissage se situe dans la négociation entre les deux pôles, pragmatique et idéaliste.

4.2.4 Les relations médiatiques

Les relations entre les représentants étudiants et les professionnels des médias se développent durant la grève. La perception à l'égard de l'importance ou non d'entretenir des bonnes relations médiatique évolue. Les étudiants apprennent à utiliser le système médiatique à leur avantage, ce qui relève à la fois de la stratégie, mais qui réfère surtout à l'apprentissage du fonctionnement médiatique et de sa critique par la suite. Ce que les représentants étudiants pensent des médias, du travail des journalistes et des animateurs est traversé par la dialectique pragmatique et idéaliste : ils conçoivent parfois le système médiatique comme devant répondre de façon idéaliste aux attentes démocratiques. Or, ils adoptent plutôt une attitude pragmatique à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les médias. Les relations médiatiques sont surtout envisagées et développées pragmatiquement par les porte-parole et les attachés de presse, mais cela répond à des attitudes et des comportements différents des médias à leur égard : collaboration/indulgence versus paternalisme/ intransigeance :

Il y a quand même eu beaucoup de critiques sur le travail des médias [...] Sur le coup des fois, je trouvais ça dur. Il y avait constamment des comparaisons avec la moyenne canadienne, je trouvais que le discours gouvernemental était beaucoup repris [par les médias]. C'est juste que, quand tu es tellement impliqué dans une cause, tu as l'impression que c'est juste toi qui as la vérité, pis que tout ce qui n'est pas ton discours c'est biaisé. Mais en prenant un peu de recul et en allant en politique, j'ai réalisé que le rôle du journaliste c'est de rapporter ton propos, c'est quoi le propos gouvernemental. Pis qu'au contraire, souvent les médias ils sont plus durs avec le gouvernement qu'avec les groupes de la société civile. Parce que le gouvernement c'est une organisation très professionnelle, bien organisée, fait que les attentes à son égard sont beaucoup plus hautes. Tandis que comme représentant étudiant, on avait un peu des fois... pas des *free pass*, mais je pense que c'était un peu plus facile. On est jeune, on a une certaine sympathie. Pis j'pense que les journalistes voyaient ça avec un certain sourire de voir les jeunes qui secouaient comme ça le gouvernement [...] En travaillant après en politique, je me suis rendu compte que le monde médiatique est à mon avis plus dur avec l'État, le gouvernement. Mais quand tu es dedans, tu as l'impression d'être assiégée, et que tout le monde est contre toi. C'est vrai qu'il y a eu une différence de traitement médiatique entre les médias de *Québecor* versus *La Presse*, *Le Devoir* et *Radio-Canada*. Tu sais le *Journal de Montréal*, on n'a jamais fait la une. La seule fois qu'on l'a fait c'est le 22 mars et c'est une une séparée en deux [...] L'équivalent de la une à moitié, tu sais. Tandis que dans *Le Devoir* et *La Presse*, il y a eu beaucoup de unes. [...] Jusqu'à la loi spéciale, ça a été la seule une qu'il y a eu. [...] C'est vrai que les médias de *Québecor* étaient plus durs avec les étudiants : "les étudiants y vont dans l'sud", etc. Mais j'ai appris aussi que les médias c'est des *business* pis que, eux, ils ont leur

discours, ils ont un peu leur orientation, ils connaissent le public qu'ils veulent aller chercher. Faut apprendre à naviguer là-dedans. – PP03

Lorsque les porte-parole de la CLASSE doivent expliquer et répéter plusieurs fois autant aux médias qu'à la population en général que leur rôle n'en est pas un de leader, ils sont confrontés à devoir choisir quel type de comportement adopter dans l'espace public. Dans cet exemple, la représentation des médias est idéaliste. Le fait d'affirmer que ce n'est pas du journalisme sous-entend implicitement que le système médiatique devrait être plus centré sur une approche journalistique. Or, selon ce point de vue, le système médiatique est perçu comme une industrie de l'image, alors que l'attitude privilégiée est pragmatique (il faut s'adapter aux logiques médiatiques, en l'occurrence développer l'image d'un porte-parole). En fonction de son expérience de terrain, la porte-parole apprend à négocier ces deux attitudes contradictoires : conjuguer la représentation idéaliste de leurs militants et sa propre orientation pragmatique :

Tu sais, c'est l'image, je veux dire, c'est toute une industrie médiatique. On n'est pas dans le journalisme là tu sais. Il y a peu de journalistes au Québec. Dans le sens qu'on est vraiment dans une industrie médiatique, une industrie de l'image. Pis ça, je veux dire, on ne peut pas le changer. On a beau, pis ça c'est comme quelque chose que j'ai l'impression que les militants et militantes en général voudraient que ça soit autrement. Et j'essaie de leur expliquer : "oui, mais, on peut bin dire que le poste de porte-parole n'existe pas, les médias vont quand même l'inventer, tu sais?" – PP02

Tu sais les médias, c'est tout le temps les mêmes questions *anyway* qui sont revenus tout au long du conflit, là, tu sais. Je peux pas dire qu'il y a eu comme quelque chose d'extraordinaire, là, une évolution du discours médiatique ou quoi que ce soit. Ça a souvent été les mêmes questions. – PP02

Présentée aussi avec une perspective pragmatique dans l'extrait suivant, les règles apprises concernant les relations médiatiques consistent en l'acquisition de comportements précis à adopter avec les médias; les représentants étudiants apprennent ces comportements, lesquels leur permettent de faire avancer les objectifs organisationnels :

Après ça, t'as toutes les relations interpersonnelles que tu as avec les médias qui sont importantes. C'est des relations qui sont basées sur la confiance mutuelle, sur l'efficacité, sur... Fait qu'il faut que tu sois capable de leur en donner, mais pour être un bon attaché de presse, faut que tu leur fasses sentir qu'il faut qu'ils t'en donnent un moment donné aussi. C'est-à-dire, des textes positifs, j'en veux. Plus tu m'en donnes, plus je te réponds vite. C'est de même que ça marche. [MJ : ce jeu-là, tu ne peux pas avoir ça en début?] Tu comprends vite. Faut que tu comprennes que tu es dans un match de boxe, pis que les gens au bout du téléphone, faut que tu sois *smart* avec eux-autres, faut que tu sois bête avec eux-autres. C'est pas tes amis. C'est, à la limite, c'est des rivaux. C'est des gens qui parlent de toi, pis un journaliste, faut que ça ait un regard critique un peu sur ses affaires [sur ce qu'il écrit dans la presse]. Toi ton but, c'est que ça soit le moins critique de toi possible, qu'il dise ce que tu veux qu'il dise. Fait que c'est ça, tu apprends sur le *fly*. – AP03

Et aussi, on avait appris à les connaître. Par exemple, je savais qu'avec Anne-Marie Dussault, on ne rigole pas là, on met les faits. Et si on passe un peu à côté, on va se faire reposer la question trois fois jusqu'à temps qu'on réponde. Donc, j'aimais bien lui amener plus d'éléments, pis plus de faits qu'on en avait réellement besoin, juste pour nous dire, c'est beau, je pense que j'ai bien répondu, passons au suivant. Mais, j'aimais bien son style, c'est un style direct. – PP01

Cet exemple montre bien une attitude de compromis envers la question des médias, mais présente aussi une vive tension dans une organisation comme l'ASSÉ. Dans l'exemple suivant, la représentation de ce qu'est l'ouverture aux médias est d'abord exprimée de façon pragmatique; de ce point de vue, il y a une médiation à faire entre deux attitudes opposées de l'organisation à l'égard des médias – une attitude idéaliste et une attitude de compromis ou pragmatique. L'orientation pragmatique est ici mobilisée comme un moyen de négocier des tendances opposées dans l'organisation :

Dans le fond, on a plusieurs tendances politiques à l'ASSÉ. On a la tendance plus réformiste qui aime ça les médias [rires]. En tout cas, c'est comme ça que je le vois. Tendance plus socialiste, si on veut, communiste et tout qui essaie de créer de la cohésion à l'interne. Pis tu as la tendance anarchiste qui critique beaucoup les médias, mais sont tout le temps aussi, tu sais, sont tout le temps *stickés* sur les médias. Les extrémités sont tout le temps en train de *sticker* sur la question des médias. Pis, tu sais, on ne va pas se le cacher, il y a quand même un enjeu de pouvoir dans la question de la communication publique. Pis, évidemment, on ne peut pas se cacher que, dépendamment de qui est là, oui on a des mandats, mais la façon dont ça va être apporté, pis la façon de se comporter avec les médias, dépend aussi de ta perspective sur ce qu'est l'ASSÉ, sur où on va s'en aller et tout, tu sais? Je veux dire, c'est pas vrai qu'on contrôle les individus. Donc, c'est certain que comme par exemple, Gabriel lui, il est plus dans la frange Québec solidaire, réformiste et tout. Donc, il a une perspective sur les médias qui allait plus dans un sens de compromis, d'ouverture. Pis tu vas avoir d'autres personnes qui vont avoir un esprit plus de fermeture, pis vraiment plus de : "on est là pour apporter ce que le congrès nous dit..." Pis eux, ils s'en tiennent plus aux positions exactes. Je pense qu'il faut réussir à faire un compromis entre les deux. Parce que, si on est trop en position d'ouverture aux médias, mais aussi en position de complicité, rapidement, à l'interne au sein de l'ASSÉ, ça ne passe pas. Pis, ça, malheureusement, ça crée des crises internes pis c'est problématique. Donc, ça c'est d'une part. Mais d'autre part, on ne peut pas non plus se cantonner à répéter de façon super méthodique les positions qu'on a. Faut adapter notre message, faut être capable de comprendre les codes pis d'avoir une ouverture. Parce que sinon les gens ne nous comprendront pas. Pis on s'adressera juste à nous-mêmes, pis ce sera un truc fermé. Donc, il faut vraiment réussir à aller chercher ça pour créer une espèce de... Oui, il va exister une tension continue entre les personnes qui vont aller faire les communications publiques et le reste du bassin des militants et militantes. Mais, il faut réussir à rallier les deux, si on veut, pour avoir un certain équilibre. – PP02

Dans l'exemple suivant, le pôle pragmatique est plus présent dans le discours de l'attaché de presse que l'attitude idéaliste. L'attaché de presse souligne l'opposition entre le comportement de journalistes indulgents et celui des autres qui sont moins conciliants avec les étudiants. On peut ensuite comprendre que cette attitude pragmatique est la résultante d'un apprentissage par rapport au fonctionnement de la Tribune de la presse. Cela teinte donc la façon dont les étudiants perçoivent les médias et agissent en fonction d'une attitude pragmatique :

À la Tribune de la presse, c'est la salle des journalistes. Fait qu'eux, ils se prennent pour des p'tits rois, là. C'est juste que la Tribune de la presse, tu peux la louer pour faire une conférence de presse, à côté de l'Assemblée nationale. Pis là, nous on ne payait pas parce de toute façon, ils voulaient tous nous voir parler. Fait que c'était rendu notre train train quotidien... bin pas à chaque jour, mais beaucoup beaucoup. Pis les premières fois qu'on a réservé ce *spot*-là, moi je me suis fait dire : "Eille, ma p'tite fille, tu t'penses où? T'es à la Tribune de la presse icitte". Ça c'est LCN, mais les autres étaient *chill*. [...] Une attitude paternaliste, mais ça c'était juste TVA et LCN, parce qu'avec les autres, ça allait vraiment bien. Pis même le gars du *Devoir* un moment donné a répondu : "Eille, sont vraiment *nice* avec nous les étudiants, arrête donc". Dans le sens que eux ils trouvaient qu'on était très collaboratifs et que ça allait bien. Fait que... [rires] Tu sais Plouffe, c'était le seul journaliste au Québec dont je n'avais pas son numéro de cellulaire, pour te donner une idée. [...] Les autres journalistes essayaient de développer des liens avec nous, ils avaient intérêt. Ils voulaient des scoops, des entrevues. Ils étaient tétéux. – AP02

Les représentants étudiants, toute organisation confondue, avaient des *a priori* sur les règles de la communication publique et ont fait des critiques à propos de plusieurs dimensions du conflit. Cette critique évolue avant, pendant et après la grève. Ils pensent les règles à propos des relations médiatiques, politiques et organisationnelles de façons différentes, d'abord en fonction de ce qui les prédispose en tant qu'individu à devenir représentant étudiant au sein d'une association nationale, et que nous avons pu observer au chapitre 3. Nous pouvons dès lors faire le pont entre ce que nous avons observé dans cette première partie d'analyse : le parcours dans le mouvement, les conditions dans lesquelles ils ont appris et les façons dont l'apprentissage des règles s'effectue, et les représentations de ce que sont les règles de la communication publique chez les participants. La tension dialectique entre un idéal démocratique et des besoins plus pragmatiques est perceptible. Nous voyons comment les représentants étudiants essaient d'avoir des comportements en concordance avec la position organisationnelle, les membres, les relations médiatiques et l'opinion publique. Nous constatons également que ces deux attitudes entrent souvent en conflit avec leur propre perception individuelle, mais aussi avec la fonction qu'ils occupent et le rôle important de médiation qu'ils doivent assurer durant un conflit. Leur appartenance soit à une fédération ou à la CLASSE, par exemple, peut contraindre leur liberté d'action face à certaines règles de la communication publique. Ils peuvent en ce sens être investis d'une perspective idéaliste, mais être plutôt contraints d'agir de façon pragmatique, ceci mettant en évidence la présence d'une dialectique dans l'apprentissage et la critique de règles.

Sur les quatre dimensions, nous avons pu observer qu'il y en avait trois qui concernaient les relations entre individus, mettant ainsi au centre des préoccupations la communication interpersonnelle, organisationnelle, publique, etc.

4.3 Répertoire des règles et usages stratégiques

Dans les parties précédentes, nous avons développé l'idée que les représentants étudiants étaient habités par une tension dialectique entre deux attitudes, pragmatique et idéaliste. Nous avons également vu que cette tension ne concerne pas que les individus, mais aussi les organisations entre elles, qu'elles soient alliées ou historiquement rivales. En observant les différentes représentations du conflit, nous avons pu constater que les acteurs avaient déjà une idée de ce que devait représenter un débat public et comment la communication publique et politique devait fonctionner. Ces représentations antérieures sont aussi des attentes à l'égard des règles.

Dans cette partie, nous présentons maintenant un répertoire des règles de la communication publique telles qu'elles apparaissent dans le discours médiatisé, bien avant que les participants aient pu en discuter à l'occasion des entretiens individuels. Nous voulons également illustrer comment les usages stratégiques de ces règles se posent dans une situation de débat en face à face, en prenant l'exemple d'entrevues en direct à la télévision. Il est intéressant de constater que dans ce genre de contexte, les acteurs, en plus d'avoir déjà une idée préalable des règles avant la grève, utilisent déjà ces règles de façon stratégique afin de faire valoir leur point de vue et marquer des points dans le débat. Une analyse qualitative d'entrevues télévisées réalisées dans le cadre de l'émission *24 heures en 60 minutes* permet de dégager une certaine conception que les acteurs ont des règles. En situation d'entrevue télévisée avec une tierce personne, l'animatrice, ils annoncent un certain idéal de ce qu'est ou de ce que devrait être le débat public. Ce sont les règles telles qu'on peut les percevoir dans le discours médiatisé et avant que les acteurs puissent témoigner de cette expérience.

Nous allons d'abord revenir sur quelques repères méthodologiques afin de mieux situer les façons dont nous avons interprété les règles dans l'analyse de *24 heures en 60 minutes*. Par la suite, nous montrerons comment les règles peuvent devenir des enjeux pour les acteurs qui débattent en direct à la télévision et de quelles façons les acteurs argumentent à l'aide de règles. Cela nous permet de comprendre qu'il y a des usages stratégiques à argumenter à l'aide de règles en dehors des enjeux de fond du conflit, et que cela est nettement perceptible dans le discours médiatisé. Ensuite, nous allons démontrer que les règles se rapportent à des principes généraux, et que ces principes sont peu nombreux : la reconnaissance de l'autre (4.3.1.1), le principe de vérité (4.3.1.2), l'ouverture au compromis (4.3.1.3) et la pertinence de l'objet (4.3.1.4).

4.3.1 Règles de la communication publique et typologie de principes reliés aux règles

Nous nous sommes d'abord appuyée sur l'hypothèse qu'un débat public comporte souvent un débat sur le fond ainsi qu'un méta-débat sur la façon dont devrait se conduire le débat. Les acteurs seraient portés, en situation de débat, à utiliser des règles comme des arguments.

Nous avons relevé tous les passages où un intervenant, incluant l'intervieweuse, fait référence à ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire dans un débat public. Les marqueurs de modalité déontique (falloir, devoir, ne pas pouvoir, être tenu de, etc.) permettent de repérer les règles explicites dans le discours : (ils doivent faire ceci); (vous ne devriez pas dire cela); (il faut agir de telle manière), etc.

Parfois la règle est énoncée de manière explicite⁷ :

- (*Un gouvernement responsable devrait écouter ses citoyens*);
- (*Il ne faut pas faire de blagues déplacées*);
- (*Le ministère doit prendre ses responsabilités*);
- (*La ministre devrait écouter les étudiants*); etc.

À d'autres moments, la règle est suggérée de manière implicite. C'est le cas par exemple lorsqu'un acteur reproche à un adversaire d'avoir agi, sur le plan de la communication, d'une manière qui n'est pas acceptable. Dans ce cas, la méthode consiste à dégager ce que l'adversaire devrait faire pour que l'acteur considère son comportement comme acceptable :

- (*Ce gouvernement est irresponsable, car il se fout des citoyens. Il n'écoute personne*) : Cela sous-entend que le gouvernement devrait écouter les citoyens;
- (*S'en prendre à des citoyens est une limite morale à ne pas franchir*) : La règle sous-entendue est que le gouvernement ne devrait pas s'en prendre aux citoyens;
- (*Le gouvernement ne nous dit pas tout*) : Cela suppose que le gouvernement devrait tout nous dire;
- (*Il cache des informations essentielles*) : Le gouvernement devrait agir de façon transparente; etc.

Quand un acteur invoque une règle (« on doit faire ceci »; « on ne devrait pas faire cela »), il peut le faire à propos de plusieurs aspects du débat. Cependant, au-delà de cette diversité, nous constatons que les règles invoquées par les participants aux entrevues télévisées sur les droits de scolarité renvoient à un nombre limité de principes qui définissent, aux yeux de ceux qui débattent, ce qu'est ou devrait être un débat démocratique. Dans notre corpus nous avons repéré quatre principes à partir desquels nous pouvons classer la centaine de propositions que nous avons recensées : la reconnaissance de l'autre; le principe de vérité; l'ouverture au compromis; et la pertinence de l'objet. Ces catégories ne sont pas mutuellement exclusives, certaines propositions (règles) peuvent parfois évoquer plus d'un principe à la fois. Ces quatre principes sont détaillés et exemplifiés dans les sections suivantes.

⁷ Dans un souci de lisibilité, nous avons établi les distinctions suivantes. Un passage cité du corpus est placé textuellement entre guillemets comme l'usage le prescrit; un exemple fictif qui simule qu'un acteur évoque une règle sans pour autant que l'exemple soit repris textuellement est écrit en italique puis placé entre parenthèses; un exemple entièrement fictif est placé seulement entre parenthèses.

4.3.1.1 La reconnaissance de l'autre

Suivant le principe de la reconnaissance de l'autre, un débat ne peut se réaliser pleinement que si les parties prenantes se reconnaissent mutuellement comme étant habilitées à débattre. Un usage stratégique de ce principe peut consister à chercher à disqualifier les positions de l'adversaire en lui reprochant de ne pas être reconnu comme un interlocuteur légitime. Une façon d'enfreindre ce principe pourrait consister à ignorer l'adversaire. Dans le débat sur les droits de scolarité, les représentants du gouvernement ont souvent refusé d'engager le débat directement avec les représentants étudiants. Comme nous l'avons indiqué, à aucune occasion, dans notre corpus, un représentant du gouvernement n'a accepté d'être interviewé en même temps que des représentants étudiants, alors qu'il s'agit d'une forme courante d'entrevues à 24/60. Les étudiants ont consacré une bonne partie de leur temps de parole à faire valoir leur légitimité, leur crédibilité et leur représentativité en tant qu'interlocuteurs à part entière et ils ont à plusieurs reprises blâmé le gouvernement en réitérant le principe de la reconnaissance de l'autre. Ils ont reproché au gouvernement de les ignorer, de ne pas les prendre au sérieux, de ne jamais les consulter, etc.

La reconnaissance de l'autre est fortement liée à la représentativité. Pour être reconnu comme légitime, un groupe (les associations étudiantes, en l'occurrence) doit paraître représentatif de ceux au nom desquels il prétend parler.

Le principe de reconnaissance a été au cœur des discussions qui ont fait suite à une importante manifestation populaire. Le 22 mars 2012, une manifestation nationale organisée par les trois principales associations étudiantes (CLASSE, FECQ et FEUQ) a rassemblé plusieurs milliers de personnes. Selon les différentes sources, il y a eu entre 100 000 et 200 000⁸ manifestants ce jour-là à Montréal. Le nombre des manifestants a fait l'objet de désaccords qui sont l'expression d'une lutte entre les différents protagonistes (le service de police, les associations étudiantes, le gouvernement et les médias) dont l'enjeu est d'établir la (une) vérité. Pour Martine Desjardins, en entrevue à 24/60 après la manifestation, 200 000 personnes présentes dans la rue est indéniablement un signe que les étudiants, par la force du nombre, sont des interlocuteurs à part entière que le gouvernement doit reconnaître comme des interlocuteurs légitimes. Que le gouvernement ne les reconnaisse pas témoigne, selon elle, de son aveuglement et de son irresponsabilité :

... Ça devient très irresponsable comme gouvernement de ne pas voir ce qui est en train de se passer, 200 000 personnes dans les rues. [...] Donc de dire à ce moment-ci qu'ils [le gouvernement] ne sont pas impressionnés par 200 000 personnes, qui est une des plus grosses manifestations qu'il y a eu à Montréal. Franchement là, il faut enlever son bandeau de devant les yeux pis regarder la réalité. – Martine Desjardins, 22 mars 2012

⁸<http://www.lapresse.ca/actualites/dossiers/conflit-etudiant/201204/21/01-4517612-manif-du-22-mars-combien-etaient-ils.php>

Lors de la même entrevue, Anne-Marie Dussault s'appuie également sur le principe de la reconnaissance de l'autre en demandant à Olivier Johnson, co-porte-parole du Mouvement des étudiants socialement responsables du Québec (MESRQ), qui appuie la hausse, s'il est ébranlé par la manifestation monstre du 22 mars 2012. Le représentant du MESRQ, en contestant les données sur le nombre de manifestants, refuse de reconnaître la CLASSE comme interlocuteur crédible et légitime dans le conflit. De plus, ce refus de reconnaissance de la légitimité de la CLASSE, se traduit en raillerie autour des mécanismes de consultation de la CLASSE :

Si ça nous ébranle? Aucunement. Premièrement, il faut cesser d'être alarmiste, puis il faut comprendre que les 200 000 avancés par la CLASSE sont premièrement des chiffres erronés, si on considère que les policiers en ont dénombré pas plus que 100 000. On peut continuer à croire que les 300 000 qui sont avancés dans les organisations, ce n'est pas tout le monde qui s'est présenté. Il y en a peut-être qui se sont voté des congés aujourd'hui. – Olivier Johnson, 22 mars 2012

La reconnaissance et la représentativité ont aussi été invoquées par les protagonistes à la faveur de discussions sur le mode de consultation dans les associations étudiantes. Voici un exemple où Anne-Marie Dussault questionne Gabriel Nadeau Dubois (GND) de la CLASSE et Jean-François Trudelle (JFT) du MESRQ à propos des différentes visions de la démocratie étudiante :

Un mot sur la démocratie dans le monde étudiant, il semble y avoir des visions opposées. Je pense que votre mouvement [en s'adressant à JFT] compte, quoi, un peu plus de 2000 membres? Premièrement, on peut se demander s'il est représentatif. [GND répond à sa place « oui, bonne question »]. Et quant à vous [en s'adressant à GND], si la tenue des assemblées, les étudiants, la façon dont ça se passe, il y a des gens qui se posent des questions sur la démocratie. Alors, chacun d'entre vous, est-ce que vous êtes représentatif ou marginal? – Anne-Marie Dussault, 23 février 2012.

En réponse à cela, Jean-François Trudelle plaide que le MESRQ recrute des gens individuellement et sans argent, et accuse la CLASSE d'avoir une trop grosse structure organisationnelle et de profiter des cotisations obligatoires des étudiants. Les deux protagonistes débattent de la même règle : l'adversaire n'est pas représentatif. Coupant la parole à Jean-François Trudelle, Gabriel Nadeau-Dubois l'accuse de comptabiliser ses membres à partir du nombre des personnes qui « aiment » sa page Facebook. Anne-Marie-Dussault semble également douter de cette façon de faire :

Bin moi, j'pense qu'on est représentatif parce que le [AMD coupe « 2000 sur 4000 [membres]? », et GND enchaîne « sur la page Facebook... »]. Laisse-moi finir Gabriel, s'il te plait. Mon point est, c'est que, souvent les élèves qui étaient contre le mouvement, se sont souvent sentis écrasés par l'immense structure. Écoutez, les associations ont l'argent des cotisations qu'on n'a pas le choix de payer... Nous, on mobilise *grassroot*, donc. – Jean-François Trudelle, 23 février 2012.

Le refus de reconnaissance de l'autre peut s'exprimer par du dénigrement. Les étudiants se sont souvent défendus d'être dénigrés lorsque le gouvernement ne les prenait pas suffisamment au sérieux. Le 20 avril 2012, en plein cœur de la grève étudiante, s'est tenu le Salon du Plan Nord, un évènement organisé par le gouvernement pour promouvoir le développement économique dans le Grand Nord du Québec⁹. Au cours de son allocution, le premier ministre lance à la blague :

« À ceux qui frappaient à notre porte ce matin [en référence à ceux qui manifestaient sur les lieux de l'évènement], on pourra leur offrir un emploi, dans le nord autant que possible. »

Le « nord » évoqué par le premier ministre est une région au climat très froid, aride, peu peuplée et très éloignée des grands centres. La réplique des étudiants opposés à la hausse a été de saisir l'occasion pour accuser le gouvernement de verser dans le dénigrement :

C'est une déclaration qui est indigne d'un premier ministre. Dans une situation de crise comme celle que l'on vit présentement, on s'attendrait que le premier ministre face, non pas preuve de sens de l'humour, mais de sens des responsabilités, qu'il prenne acte de la situation de crise et qu'il agisse de manière concrète pour la régler, au lieu de jeter de l'huile sur le feu, comme ça, en faisant des blagues tout à fait déplacées, insultantes pour le mouvement [...] – Gabriel Nadeau-Dubois, 20 avril 2012.

Pour leur part, les étudiants en faveur de la hausse, alliés du gouvernement, se sont employés à banaliser la déclaration du premier ministre : « C'était maladroit, mais on n'est pas là pour défendre les propos du premier ministre »; « On peut le prendre avec un grain de sel »; « C'était de bonne guerre »; « Va falloir qu'on passe par-dessus ». Pour les étudiants en faveur de la hausse, ce n'était donc qu'une maladresse.

4.3.1.2 Le principe de vérité

Suivant le principe de vérité, un débat public ne peut aboutir dans le sens de l'intérêt commun que si les acteurs défendent cet intérêt commun dans le respect de la vérité, en toute franchise et sans faux semblant. C'est donc une faute de défendre, de manière plus ou moins occulte, des intérêts particuliers qu'on essaie de faire passer pour le bien commun. Les règles qui portent sur les conflits d'intérêt sont souvent en lien avec le principe de vérité. L'une des stratégies est d'accuser l'autre de chercher à se faire du capital politique avec le conflit :

« On [les étudiants] dit souvent qu'on a l'impression qu'on [les politiciens] fait de la petite politique sur le dos des jeunes »; « Ce n'est pas responsable d'un gouvernement de se faire du capital politique sur le dos des étudiants en vue des élections ».

En somme on invoque le principe de vérité pour accuser l'adversaire de jouer double jeu.

⁹ <https://www.premier-ministre.gouv.qc.ca/actualites/communiques/details.asp?idCommunique=42>

Le 17 mai 2012, le gouvernement a annoncé qu'une loi spéciale, la Loi 78, serait adoptée pour « encadrer » le droit des étudiants à manifester¹⁰, en obligeant en outre les organisateurs d'une manifestation à informer la police du trajet de la manifestation au moins 24 heures à l'avance, ce trajet pouvant être modifié sans préavis par les autorités. Pour les étudiants, cette loi d'exception visait plutôt à les restreindre dans leurs libertés fondamentales et allait les empêcher de manifester. En réaction à l'annonce officielle de la mise en place de la nouvelle loi à 24/60, Martine Desjardins s'appuie sur le principe de vérité pour dénoncer les intérêts cachés du gouvernement :

En début de semaine, on s'est prêtés au jeu encore une fois [pour négocier de bonne foi avec le gouvernement]. On s'est présentés à Québec devant la nouvelle ministre de l'Éducation, madame Courchesne. On était prêts, on avait des propositions, et on est ressorti de là, je vous avoue, assez optimiste, le lendemain, pour se rendre compte que c'était un nouveau piège, que la loi spéciale était préparée depuis des semaines. J'ai l'impression que tout ça était une grande pièce de théâtre en vue de préparer les élections. – Martine Desjardins, 18 mai 2012.

Une autre stratégie qui s'appuie sur le principe de vérité consiste à inviter les adversaires à se montrer cohérents ou transparents : « Ne pas dénoncer la violence, c'est faire preuve d'incohérence dans son discours »; « C'est ridicule de ne pas pouvoir dénoncer un acte de violence [en parlant de la CLASSE qui refuse de dénoncer la violence sans congrès], mais d'avoir besoin d'un congrès pour en dénoncer d'autres ». En revanche, d'autres se félicitent plutôt de prendre des mesures exceptionnelles pour être transparents : « Aucun élu ne peut avoir, de près ou de loin, de liens avec un parti politique, sinon il serait simplement destitué » - Gabriel Nadeau-Dubois, 23 février 2012.

Les représentants étudiants, notamment ceux de la CLASSE, se sont fait reprocher autant par le gouvernement que par les étudiants en faveur de la hausse (les carrés verts représentés par le MESRQ) de tenir des votes à mains levées pour orienter le vote à leur avantage et en dénonçant leur mauvaise intention de vouloir poursuivre la grève. Cette question du vote secret dans les assemblées étudiantes en est une de transparence et réfère donc au principe de vérité : ceux qui dénoncent le fait de tenir des votes secrets accusent les autres de ne pas jouer franc jeu, de ne pas être « assez démocratiques ». De plus, cette question du vote secret soulève également l'enjeu de l'ouverture au compromis : tenir des votes secrets pour que la grève se poursuive voudrait dire que l'intention de la CLASSE est de ne pas vouloir négocier, d'être fermé à une résolution de conflit entre les parties.

En 2010, deux ans avant la grève générale illimitée, le gouvernement du Québec a organisé la *Rencontre des partenaires sur l'enseignement* pour discuter des différents problèmes de financement et de gestion des

¹⁰<http://www.lapresse.ca/actualites/dossiers/conflit-etudiant/201205/17/01-4526386-projet-de-loi-78-pour-la-paix-et-lordre.php>

universités, et aussi pour discuter d'une éventuelle hausse des frais de scolarité¹¹. Or, du point de vue des étudiants, ce sommet n'était pas une rencontre entre des partenaires égaux (principe de reconnaissance), parce que selon eux la décision de hausser les frais de scolarité était déjà prise avant même la tenue de la rencontre (principe de vérité). Durant la grève de 2012, le gouvernement a reproché à plusieurs reprises aux étudiants d'avoir quitté la rencontre en 2010. Les étudiants pour leur part ont évoqué le principe de vérité pour justifier leur « absence », mais aussi pour discréditer le gouvernement avec son manque de transparence. Pour Martine Desjardins, « les dés étaient pipés à l'avance ». Gabriel Nadeau-Dubois, lui, souligne le fait que ceux qui étaient à la *Rencontre sur l'enseignement* de 2010 ne voulaient pas nécessairement un débat, mais voulaient plutôt imposer une vision. Ensuite, il mobilise la règle de la transparence de manière plus explicite pour indiquer au gouvernement de quelle façon le débat devrait se conduire :

Il restait seulement les gens en faveur de la hausse des frais de scolarité dans cette consultation-là. Donc, si le gouvernement Charest veut avoir un débat de fond sur comment on administre nos universités, sur quels sont leurs rôles, sur comment on les finance, on est les premiers à vouloir ce débat-là. Mais il faut que ça se fasse sur une base réellement transparente, démocratique [...] – Gabriel Nadeau-Dubois, 22 mars 2012

4.3.1.3 *L'ouverture au compromis*

Suivant le principe d'ouverture au compromis, un débat ne peut aboutir que si les parties prenantes sont disposées à tenir compte du point de vue des autres et à chercher des compromis. Outre l'évidence que l'enjeu central de la grève est l'aboutissement de négociations entre le gouvernement et les étudiants, l'ouverture au compromis devient une règle, c'est-à-dire une ressource argumentative utilisée par les acteurs pour définir les conditions du débat démocratique. De façon générale, les étudiants tout comme le gouvernement soutiennent que pour bien négocier, il faut faire des compromis ou encore, que négocier doit impérativement se faire à deux.

Léo Bureau-Blouin, avec l'argument suivant, critique le gouvernement de ne pas bien jouer, de ne pas respecter les règles du jeu en évoquant le principe d'ouverture au compromis : « parce que je pense qu'un conflit, ça se règle en discutant, et non pas avec un ping-pong médiatique comme c'est le cas en ce moment. » - Léo Bureau-Blouin, 5 avril 2012.

Durant la grève, il y a eu trois rondes officielles de négociation où les étudiants étaient conviés dans les bureaux du gouvernement. Ces rondes officielles ont été hautement médiatisées, avant, pendant et après. Les représentants syndicaux des grandes centrales syndicales du Québec étaient invités par le gouvernement pour aider dans le processus de négociation. Ces occasions ont été des prétextes pour les acteurs de blâmer l'adversaire et de faire valoir leur vertu à propos du principe de l'ouverture au compromis.

¹¹ <http://www.radio-canada.ca/nouvelles/Politique/2010/12/06/001-universite-financement-manifestation.shtml>

Dans cette entrevue qui a suivi la grande manifestation nationale du 22 mars, dont nous avons présenté plus tôt un extrait (sous le principe de reconnaissance de l'autre), Anne-Marie Dussault évoque ce principe du compromis lorsqu'elle demande aux étudiants sous quelles conditions ils seraient prêts à négocier avec le gouvernement :

AMD : « [...] Alors, de chacun je veux un mot ou une phrase [...] qui me dirait à quelles conditions, ou pas de conditions, est-ce que le gouvernement et vous, vous pourriez vous asseoir ensemble, ou les convaincre là. [Comme si] Vous parlez à Mme Beauchamp et M. Charest ».

-Léo-Bureau-Blouin : « Bin, j'pense que si la ministre de l'Éducation veut préserver la paix sociale, elle doit discuter avec nous et tout mettre sur la table comme on le disait pour avoir un véritable débat. »

-Anne-Marie Dussault : « Est-ce que vous attendez que le gouvernement dise : "on oublie la hausse des droits de scolarité"? Ou, vous êtes quand même prêts à aller vous asseoir avec elle, même si elle ne recule pas sur sa décision? »

-Martine Desjardins : « Bin, évidemment, là, on veut avoir une table de discussion, on veut que tout soit mis sur la table. Donc, à ce moment-là, là, nous on est prêts là, à aller sur la table. »

- Anne-Marie Dussault : « Elle n'est pas obligé de renier, elle n'est pas obligé de dire moratoire sur les droits de scolarité, elle n'est pas obligé de dire que je recule sur la décision, là? »

-Martine Desjardins : « La décision qui sera prise à la sortie de cette discussion-là, bin, on la verra à ce moment-là. »

-Gabriel Nadeau-Dubois : « De notre côté, on a une foule d'alternatives à proposer pour financer les universités de manière intelligente, de manière juste, sans toucher ni aux finances des étudiants et des étudiantes [AMD : « ouais, ça vous l'avez déjà dit »], ni à ceux des contribuables. On est ouverts, mais pour ça, il faut qu'il y ait deux interlocuteurs, et pour le moment, il n'y en a qu'un, c'est ça le problème »

Donc, les acteurs se prononcent sur la façon dont le débat devrait se dérouler, mais ils le font plus précisément en fonction du principe de l'ouverture au compromis. Pour Léo Bureau-Blouin, il faut que la ministre accepte que « tout » soit mis sur la table. Lorsque qu'Anne-Marie Dussault demande aux étudiants s'ils attendent que le gouvernement annule la hausse, elle leur demande en même temps jusqu'où ils sont prêts à aller dans la négociation; quels compromis peuvent ou veulent-ils faire? En terminant, Gabriel Nadeau-Dubois renforce aussi ce principe de l'ouverture au compromis lorsqu'il dit son organisation ouverte à la négociation, et ensuite lorsqu'il suggère que le conflit peut se régler à la condition qu'il y ait « deux interlocuteurs ». En affirmant cela, il suppose que seuls les étudiants veulent négocier.

Durant la grève, lors de la première allocution publique du premier ministre, le 16 mai 2012, il a été question des échecs de négociation et des impasses entre les étudiants et le gouvernement. Le premier ministre, Jean Charest, a évoqué quelques fois le principe d'ouverture au compromis¹² :

Au cours des derniers jours nous avons rencontré à plusieurs reprises les représentants des universités et des cégeps. Comme tous les Québécois, nous souhaitons que baisse la pression autour des établissements qui font l'objet d'un boycott. Il est temps que le calme revienne. Comme tous les Québécois, donc, nous travaillons à trouver des solutions.

En disant travailler « à trouver des solutions », le premier ministre sous-entend que c'est de cette façon que le débat peut aboutir. Cela suggère également que tout le monde (le gouvernement et la population), sauf les étudiants, cherchent à trouver des solutions.

Plus loin dans ce même discours, il se prononce à propos du principe d'ouverture au compromis : « je demande aux leaders étudiants, je demande aux leaders politiques, je demande aux chefs syndicaux, d'écouter la voix de la population du Québec et de faire un appel clair et sans réserve à la non-violence ». En demandant à tous d'être à l'écoute, le premier ministre dit vouloir régler le conflit.

4.3.1.4 La pertinence de l'objet

Suivant le principe de pertinence de l'objet du débat, un débat public ne peut aboutir que si les acteurs s'entendent sur l'objet du débat et qu'ils ne font pas dévier de débat. « Mais j' pense que la ministre essaie quand même un peu de dévier le débat en parlant des votes secrets, des consultations ». – Léo Bureau-Blouin, 5 avril 2012

En effet, les acteurs du débat suggèrent souvent cette idée qu'il y a de bons et de mauvais sujets de discussion, de vrais et de faux enjeux :

« Et pour moi, ce [discuter de l'annulation de la hausse des frais] ne sera jamais le bon sujet de discussion puisque le contribuable québécois fait déjà largement sa part pour le financement du diplôme universitaire des étudiants universitaires. » – Line Beauchamp, ministre de l'Éducation, 5 avril 2012.

Les acteurs accusent les autres de leur faire perdre du temps ou de personnaliser le débat. La pertinence de l'objet concerne également tout ce qui a trait aux débats de sémantique : « faut arrêter de jouer sur les mots et jouer sur le fond ».

L'exemple suivant réfère explicitement à la pertinence de l'objet de la négociation qui est de discuter de l'enjeu de la hausse des frais de scolarité :

¹² Cet extrait ne provient pas du corpus 24/60, mais est tiré du discours du premier ministre diffusé sur la plupart des réseaux.

« Régler un conflit, c'est aussi de discuter du conflit en question [...] Mais de dire "on ne discutera pas de ce qui nous divise" [en citant la ministre de l'Éducation], ce n'est pas une façon de régler un conflit. » – Martine Desjardins, 5 avril 2012.

Dans cet extrait du 6 avril 2012, à la suite d'une ronde infructueuse de négociation avec le gouvernement, les étudiants ont présenté à leurs assemblées les propositions issues des discussions. Comme la majorité des associations étudiantes ont rejeté en bloc l'offre gouvernementale, la discussion suivante porte sur la pertinence de l'objet. Sébastien Bovet est l'animateur en remplacement d'Anne-Marie Dussault :

-Sébastien Bovet : « J'vous soumetts une dernière question : en point de presse aujourd'hui, vous avez parlé d'une rencontre mardi, avec des gens du ministère de l'Éducation. Line Beauchamp vient d'émettre ce communiqué [il le montre] où elle dit : "il n'y a aucune rencontre de discussion prévue mardi prochain entre les membres de mon cabinet et les représentants étudiants". Y savent pas de quoi vous parlez... »

-Gabriel Nadeau-Dubois : « Il faut discuter de la grève étudiante. La grève étudiante, elle est sur la hausse des frais de scolarité [...] ».

-Sébastien Bovet : « La ministre ne veut pas en parler des droits de scolarité ».

-Gabriel Nadeau-Dubois : « Bin, c'est problématique, et ça témoigne [en parlant du refus du gouvernement de vouloir discuter des frais de scolarité] de l'attitude générale de ce gouvernement-là dans une foule de dossiers, qui ignore systématiquement les demandes de la population sur toutes sortes de choses. ».

-Sébastien Bovet : « Mais placez-vous dans nos souliers, là, on ne voit pas d'issue à ça, c'est un dialogue de sourds, vous êtes dans deux mondes parallèles ».

Les deux mondes parallèles que Sébastien Bovet évoque sont les positions divergentes et irréconciliables du gouvernement et des étudiants. Tout au long de cette entrevue, dont le ton est peu amical, l'animateur insiste énormément sur la pertinence de l'objet en poussant les étudiants à répondre.

Dans cette analyse du corpus de l'émission *24 heures en 60 minutes*, nous avons démontré qu'il y a effectivement présence de méta-débats sur les règles, et que ces débats sont inhérents au débat public. Cela s'observe en fonction des quatre principes que nous avons expliqués et exemplifiés, mais d'autres principes pourraient être trouvés dans une analyse ultérieure. Il y a aussi la question de la place de ces méta-débats dans une situation donnée, qui ne peuvent pas être la même dépendamment des acteurs et dépendamment des thèmes abordés. Le débat sur la hausse des frais de scolarité à l'occasion de la grève de 2012 offrait ce contexte de « brassage » des règles entre des protagonistes différents : des représentants étudiants en situation d'apprentissage qui ne connaissent pas toutes les règles d'une part et qui les contestaient d'autre part; et un gouvernement qui s'appuyait sur des règles pour renforcer sa propre légitimité et défaire celle des étudiants.

En situation d'entrevue télévisée en direct, les acteurs sont confrontés à dévoiler leur jeu, à se prononcer illico sur des enjeux, mais ils doivent aussi se positionner à propos des règles. Il y a donc, d'une part, la présence de ces principes dans le débat, mais aussi, d'autre part, des usages stratégiques à évoquer des principes. Tour à tour, chaque acteur a évoqué l'un ou plusieurs de ces principes. Il y avait aussi des enjeux stratégiques à les utiliser, et c'est le thème traité dans la section suivante.

4.3.2 Les usages stratégiques des règles

Nous savons maintenant qu'un débat public porte à la fois sur un ou des enjeux concernant le fond, mais qu'il porte aussi sur les conditions dans lesquelles le débat doit ou devrait se réaliser. Nous nous attardons maintenant à l'aspect stratégique de l'utilisation des règles dans un débat.

Dans le débat, un acteur invoque des règles afin d'améliorer sa position ou affaiblir celle de l'autre. Les règles sont donc instrumentalisées par les protagonistes d'un débat afin de leur procurer un avantage face à l'adversaire. Cette confrontation des règles s'apparente souvent à un jeu à somme nulle dans lequel les gains d'un joueur sont des pertes pour l'autre joueur. Ainsi les joueurs vont interpréter les règles de manière à ce qu'elles leur procurent des ressources, en même temps qu'elles servent à contraindre l'adversaire. L'une des stratégies utilisées par un acteur pour se défendre d'une critique à propos d'une règle est de référer à une autre règle à laquelle il accorde un statut égal ou supérieur et à laquelle il prétend se conformer.

Après la manifestation nationale du 22 mars 2012, Anne-Marie Dussault reçoit les trois représentants étudiants pour faire le point sur la grève. Elle leur demande à tour de rôle s'ils vont vouloir négocier et, si oui, sous quelles conditions. Elle les contraint donc à dévoiler leurs intentions dans les négociations à venir, autant sur le fond que sur la forme. Pour Léo-Bureau-Blouin, l'argument porte sur l'ouverture des partis :

« Bien, c'est-à-dire qu'il faut qu'il y ait de l'ouverture, il faut que le gouvernement Charest se montre ouvert ».

De cette façon, l'on peut comprendre qu'il tente d'affaiblir la position du gouvernement en soulignant sa mauvaise attitude. Par la suite, Anne-Marie Dussault demande aux étudiants si une médiation avec un tiers ne serait pas une voie à suivre. Léo Bureau-Blouin répond :

« Ce n'est pas une mauvaise idée, je pense que si c'est ça que ça prend pour rapprocher les deux partis. En anglais, on dit "it takes two to tango", je pense qu'en effet, il faudrait quelque chose comme ça ».

La règle qu'il faut être deux pour danser le tango est une métaphore utilisée encore une fois comme un argument pour critiquer l'adversaire qui refuse de négocier avec les étudiants et selon le principe de reconnaissance. Vers la fin de l'entrevue, Anne-Marie Dussault rappelle à l'ordre Gabriel Nadeau-Dubois :

« Mais vous, je ne suis pas sûre que vous m'avez répondu. Est-ce que vous, si Mme Beauchamp vous appelle et elle dit "je ne renonce pas à notre décision, mais venez vous asseoir", iriez-vous? Sans conditions préalables? ».

La réponse de Gabriel Nadeau-Dubois est évasive sur les conditions, mais claire sur les intentions de la CLASSE; pour se faire entendre par le gouvernement, ils doivent tout d'abord être conviés à la table de négociation (à ce moment, le gouvernement refuse que la CLASSE participe aux négociations parce qu'ils refusent de condamner la violence) :

« Nous, on est convaincus que tout ce qu'il faut au départ, c'est une table pour discuter » – Gabriel Nadeau-Dubois, 22 mars 2012.

Tout au long de cette même entrevue se mêlent discussions sur le fond et discussions sur les règles. Toutefois, nous notons que les étudiants répondent en fonction de l'interprétation qu'ils font de la règle et non directement à la question d'Anne-Marie Dussault : « allez-vous négocier? ». Les étudiants sont contraints de se prononcer sur les conditions d'une négociation sous peine d'être disqualifiés dans cet échange. En assumant le rôle de médiatrice, Anne-Marie Dussault participe aussi à la mobilisation des règles, à la mise à l'agenda du thème de la négociation. Les étudiants, même s'ils ont visiblement préparé des arguments de fond sur les enjeux de la grève, sont contraints de répondre aux règles par les règles s'ils ne veulent pas être disqualifiés. Dans cet exemple du 22 mars, ils acquiescent au principe d'ouverture afin de mieux mettre en relief la non-ouverture du gouvernement face à la négociation avec les étudiants. En somme la responsabilité de l'ouverture ne leur incombe pas puisqu'ils ne disent ouverts; c'est le gouvernement qui, par sa fermeture, enfreint la règle.

4.3.3 Quand la règle devient l'objet du débat

Une règle devient un enjeu pour un acteur lorsque le débat s'engage à propos de la règle elle-même, lorsqu'il est question de sa pertinence ou de l'interprétation qui en est faite. La discussion sur la règle peut n'être que passagère, mais elle peut aussi persister et devenir l'enjeu de l'entrevue, et même plus largement du débat dans l'espace public. Le débat de société devient alors un débat sur la règle elle-même, ou plus largement sur les règles du débat public. Nous avons ici un exemple de ce que Gauthier (2016b) appelle la mobilité et les variations d'amplitude des débats publics.

Dans l'entrevue du 6 avril 2012 (qui est la suite de l'entrevue présentée sous le principe de la reconnaissance), certaines conditions du débat public deviennent l'objet du débat. Gabriel Nadeau-Dubois reproche à Jean-François Trudelle d'être membre du Parti libéral du Québec, ce qui suggère que Trudelle défendrait les intérêts du parti au pouvoir plutôt que ceux des étudiants qu'il prétend représenter. Pour Trudelle, il s'agit d'une attaque qu'il juge personnelle et qu'il doit esquiver. Gabriel Nadeau-Dubois renforce sa position en se vantant de n'appartenir à aucun parti politique et de plutôt appartenir à un mouvement

hautement démocratique. Les échanges vont s'enclencher sur cette question. Anne-Marie Dussault, l'intervieweuse, participe aussi à la transformation du débat dans le contexte de l'entrevue, en invitant les protagonistes à préciser leur position :

-Gabriel Nadeau-Dubois : « Bin écoutez, premièrement, je crois qu'il est difficile de parler [à propos du groupe que représente Trudelle] d'un mouvement *grassroot* quand les principaux porte-parole sont des membres du Parti libéral du Québec. Faut quand même relativiser. [...] ».

-Anne-Marie Dussault s'adressant à JFT : « Êtes-vous en lien avec un parti politique? »

-Jean-François Trudelle : « Oui je suis membre du Parti libéral, et ça, je vais répondre à ça parce que c'est une attaque que je considère personnelle, et je trouve ça regrettable de ta part, Gabriel ».

-Anne-Marie Dussault : « Mais...[*inaudible] il nous reste seulement une minute »

-Jean-François Trudelle : « Non non... je... non... non, je... Je suis membre libéral, je ne reçois aucun ordre du gouvernement libéral. Mon ami Marc-Antoine, est aussi membre, ne reçoit aucun ordre du Parti libéral [...] « Mais, on est d'accord avec la hausse des frais, parce que je suis d'accord avec la hausse des frais. Le citoyen Jean-François Trudelle est d'accord avec la hausse des frais. Et ce n'est pas parce que je suis membre du Parti libéral. Le MESRQ [Le Mouvement des étudiants socialement responsables du Québec, représenté par Jean-François Trudelle] est indépendant de tous les partis ».

-Anne-Marie Dussault « Et vous, [s'adressant à Gabriel Nadeau-Dubois] êtes-vous membre d'un parti? »

-Gabriel Nadeau-Dubois : « Non, je ne suis membre d'aucun parti. D'ailleurs, on a une politique très très stricte dans notre coalition d'associations étudiantes. Aucun élu ne peut avoir, de près ou de loin, de liens avec un parti politique, sinon il serait simplement destitué. Nous, c'est très important pour nous, d'être indépendants de tous les partis politiques, c'est une valeur en laquelle on croit profondément. C'est c'qui fait du mouvement étudiant un mouvement démocratique... »

Dans cet échange, Gabriel Nadeau-Dubois dévoile que Jean-François Trudelle est membre du Parti libéral du Québec. Dans un premier temps, Trudelle dévie l'accusation en accusant à son tour Nadeau-Dubois de faire des attaques personnelles, c'est-à-dire de contrevenir au principe de vérité. Ensuite, Trudelle se positionne en tant que « citoyen » d'abord et avant tout, ce qu'il met de l'avant comme quelque chose de supérieur (« *bien avant d'être un membre du PLQ, je suis un citoyen* »). À la règle organisationnelle selon laquelle un représentant étudiant ne devrait pas être membre d'un parti politique, Trudelle oppose une règle, disons constitutionnelle, qu'il présente comme supérieure : dans une société démocratique, un citoyen est libre de défendre ses idées. Pour clore l'échange, Nadeau-Dubois renforce son accusation : la règle enfreinte par Trudelle – de se placer en conflit d'intérêt en appartenant à un parti politique tout en disant représenter une association étudiante – est un principe quasi sacré pour la CLASSE. Pour Nadeau-Dubois la règle selon laquelle un représentant étudiant ne devrait pas être membre d'un parti politique se justifie par un principe

supérieur : une organisation étudiante ne peut être véritablement démocratique que si ces représentants sont indépendants des partis politiques. Trudelle et Nadeau-Dubois invoquent donc le même principe supérieur (la démocratie) pour justifier des positions contradictoires. Ainsi, nous retenons deux éléments dans cet échange entre Nadeau-Dubois et Trudelle : dans le contexte d'une entrevue, la discussion des règles devient un enjeu à surmonter pour les acteurs qui débattent et lorsque des acteurs accordent un statut supérieur à une règle, cela contribue à une surenchère rhétorique, non pas sur l'enjeu du débat mais sur la façon dont il devrait se dérouler, ce que nous définissons par usage stratégique des règles.

L'exemple que nous avons présenté à propos de la représentativité des organisations entre Jean-François Trudelle et Gabriel Nadeau-Dubois (sous le principe de la reconnaissance de l'autre) illustre ce type de stratégie où un acteur évoque une règle à laquelle il accorde un statut supérieur. Pour Jean-François Trudelle, le fait de mobiliser « *grassroot* », c'est-à-dire de recruter les gens à la base, est beaucoup plus vertueux et demande beaucoup plus d'efforts (donc supérieur), que de recevoir (sans effort) les cotisations que les membres n'ont de toute façon pas le choix de payer. En somme, ce qu'il met de l'avant est que cette façon de mobiliser serait beaucoup plus représentative et plus vertueuse, parce que l'adhésion est volontaire.

Comme nous le disions, plusieurs enjeux liés à la grève étudiante ont pris de l'importance dans l'espace public. Certains enjeux ont pris l'allure d'une guerre de sémantique, ou ce que Gauthier appelle des conflits de nomination (Gauthier, 2016b). Par exemple, le gouvernement parlait d'un *boycott* tandis que les étudiants parlaient de *grève*. Évidemment l'enjeu n'est pas que sémantique : dresser un piquet de grève devant les portes d'une salle de cours lors d'une grève légale est une manœuvre légitime; le faire pour imposer un boycott des cours ne l'est pas. Le débat s'écarte alors du fond de l'affaire (faut-il ou non hausser les droits de scolarité) pour dévier sur les règles du jeu : les étudiants ont-ils un droit de grève? La grève est-elle un moyen légitime de faire valoir son point de vue? Les votes de grèves sont-ils démocratiques? Les carrés verts sont-ils victimes d'intimidation de la part des carrés rouges? Le droit de suivre ses cours a-t-il préséance sur le droit de faire la grève?, etc.

Durant la grève de 2012, il y a eu des gestes de vandalisme qui sont survenus lors des manifestations. Ces gestes ont été cadrés par des médias comme de la violence, ce qui sous-entendait que cela était inacceptable. Le thème de la condamnation de la violence a été un autre enjeu qui a suscité un débat sur les règles du débat. La violence est-elle une manière légitime de faire valoir son point de vue dans un débat public? Ce débat a affecté plus particulièrement la CLASSE en raison de ses règles de fonctionnement interne. Les représentants de la CLASSE ne sont pas des leaders élus; ce sont des porte-parole qui disaient ne pouvoir prendre position sur quoi que ce soit sans consulter les membres. Pour condamner les gestes de violence, il fallait une résolution dument adoptée par l'assemblée générale des membres. Durant le conflit, à la

suite des échecs de négociation entre le gouvernement et les étudiants, la violence est devenue un thème central au débat, ce qui a amené le gouvernement à voter la Loi 78. La CLASSE ne pouvait pas « condamner » la violence dans les termes prescrits par le gouvernement. C'est-à-dire qu'elle condamnait des gestes très précis de violence, mais refusait de condamner la violence en général, en accord avec le principe de la diversité des tactiques endossé par une partie de ses membres. Ces échanges sur la dénonciation portaient sur les règles et se sont installés à l'agenda du débat de manière significative et durable. Le gouvernement a cherché à tirer profit de la situation en sommant à répétition les représentants de la CLASSE de condamner la violence, ce qui était une manière pour lui de se définir comme un gouvernement responsable guidé par les intérêts supérieurs des citoyens. Ce débat sur la violence a affaibli la position de la CLASSE, l'axe idéaliste l'emportant sur l'axe pragmatique.

Résumé de chapitre

Nous avons pu observer, dans ce dernier chapitre, les caractéristiques d'une dialectique pragmatique et idéaliste, que nous avons interprétée à partir du témoignage des participants. Nous l'avons ensuite exemplifié en trois plans différents : les moments d'apprentissage, les critiques que les participants font à propos de certains aspects du conflit et la réflexivité de cette critique avec un recul sur les événements. De plus, nous avons regroupé le détail de certains aspects du conflit par des représentations que les individus ont à ce propos. C'est en répertoriant les différentes préoccupations des participants dans des thèmes différents que nous avons pu montrer que la dialectique pragmatique/idéaliste est bien présente. Les aspects de la crise qui nous ont intéressée, et qui ont fait l'objet de préoccupations chez les participants étaient au nombre de quatre : les conditions générales du débat public, les relations entre les représentants étudiants et les autres organisations étudiantes, la gouvernance (rencontre avec le politique) et les relations médiatiques. Nous avons vu que les tensions avec lesquelles les représentants devaient négocier la dialectique pragmatique/idéaliste pouvaient se situer sur plusieurs plans : pour eux-mêmes, entre des individus d'une même organisation, avec les publics et le public en général, et avec les autres protagonistes du conflit, les médias et les élus.

Nous avons aussi mis en évidence un certain répertoire de règles, que nous avons eu l'occasion d'observer lors de l'analyse qualitative d'entrevues dans le corpus de l'émission *24 heures en 60 minutes*. Une quantité importante de règles, une centaine d'occurrences, ont été relevées dans le discours des acteurs, et nous les avons ensuite attribuées à des principes plus généraux : la reconnaissance de l'autre; le principe de vérité; l'ouverture au compromis; et la pertinence de l'objet. Nous avons démontré comment ces principes peuvent être fondés en arguments par les acteurs, et que cela forme un méta-débat inhérent et constant sur les conditions du débat. Nous avons démontré que les règles comportent des intérêts stratégiques pour les acteurs, qui les utilisent afin de se positionner dans le débat : dans le contexte de l'entrevue même ou de

façon plus large dans le débat. Et puisque les règles peuvent consister en des stratégies pour les acteurs, ceux qui doivent y répondre sont alors confrontés à se positionner d'une façon ou de l'autre : les règles deviennent des enjeux pour les acteurs qui débattent.

CONCLUSION

Dans la discussion publique des enjeux politiques et sociaux, des acteurs de tous horizons peuvent être amenés à débattre ensemble, mais certains d'entre eux peuvent ne pas bénéficier du même niveau de ressources, et être moins expérimentés que les autres. Les acteurs nouveaux qui arrivent dans un débat public doivent se mesurer aux élus politiques et arriver à se démarquer dans le jeu médiatique. Ils ont comme caractéristique d'être moins connus du public en général, des médias et des autres protagonistes des débats publics auxquels ils participent. Les représentants étudiants qui étaient en poste comme attachés de presse et comme porte-parole durant la grève de 2012 au Québec ont dû apprendre en accéléré les règles de la communication publique. Nous nous sommes intéressée à l'apprentissage d'un « langage » de la communication publique, de façons de faire dans les relations, d'acquisition de compétences et de qualités particulières, que nous avons qualifiées de règles. Nous nous sommes intéressée aux critiques à l'égard des règles que les participants ont formulées suivant les représentations qu'ils s'en faisaient avant la grève et après, avec un recul sur les événements.

Pour observer et comprendre le cas des représentants étudiants, la recherche a été effectuée en deux phases : une analyse qualitative d'entrevues dans le corpus de l'émission *24 heures en 60 minutes*, diffusée sur RDI, et une série d'entrevues semi-dirigées auprès de représentants étudiants actifs durant la grève de 2012. Les deux phases ainsi que les analyses ont été réalisées de façon séquentielle. L'objectif général de la recherche était de pouvoir comprendre adéquatement comment des acteurs nouveaux dans un débat public intense et animé qui dégénère en crise sociale apprennent les règles de la communication publique.

La recherche s'est appuyée sur une série de propositions de recherche quant aux phénomènes d'apprentissage et de critique des règles et en fonction du type particulier d'acteurs qui présentaient les caractéristiques d'être relativement peu expérimentés et nouveaux dans ce débat public.

Les premières propositions que nous avons formulées portaient sur la présence inhérente d'un méta-débat sur les conditions du débat dans le débat public et sur l'argumentation à l'aide de règles à des fins stratégiques et persuasives. Nous avons pu constater, par l'analyse du corpus de *24 heures en 60 minutes*, qu'il y a effectivement un méta-débat constant et inhérent à ce débat public précisément. Pour un total de 5 heures 50 minutes d'enregistrement, nous avons repéré plus d'une centaine de références à des règles qui apparaissent lorsque les acteurs quittent le débat de fond pour se prononcer sur la conduite du débat. Nous avons ensuite classifié ces règles et les avons regroupées sous quatre principes généraux : la reconnaissance de l'autre, le principe de vérité, l'ouverture au compromis et la pertinence de l'objet du débat. Comme cette analyse d'entrevues télévisées était d'abord exploratoire et que le corpus a été limité, il est hasardeux de généraliser à

d'autres débats. Cependant, la même démarche pourrait être entreprise dans d'autres corpus ou dans un corpus de plus grande envergure afin d'analyser si et comment ces quatre principes sont évoqués dans d'autres débats.

Dans une autre proposition, nous avons mis en évidence les caractéristiques de la crise sociale pour démontrer qu'elle est un terrain d'observation propice à la remise en question de différentes règles par les acteurs, et que ce type de situation s'oppose à un contexte de routine pour eux. Nous avons expliqué ce qui est susceptible de se produire lorsque de nouveaux acteurs arrivent dans un débat public mais ne maîtrisent pas toutes les règles. Enfin, nous avons élaboré quelques caractéristiques particulières des organisations étudiantes et des représentants, pour mieux comprendre les notions d'apprentissage et de critique.

Nous avons observé les conditions particulières d'apprentissage des règles de la communication publique aux plans individuel et organisationnel, et de quelles façons les représentants étudiants les ont appris. À cet effet, nous avons d'abord précisé certains éléments de contexte relatifs au cas de la grève de 2012 : quelques faits saillants de cette grève, une brève description des acteurs en présence ainsi que le fonctionnement du mouvement étudiant. Nous avons également expliqué l'importance, du point de vue des règles et du transfert des connaissances, des grèves antérieures, soit celles de 2005 et de 2007.

Ces éléments de contexte nous ont permis d'introduire le fait qu'il y avait des conditions particulières pour que les représentants fassent l'apprentissage des règles de la communication publique, et principalement caractérisées par un apprentissage en accéléré et conditionnées par certaines contraintes liées au contexte : un contexte organisationnel instable et un roulement dans le *membership*, un manque de ressources financières et humaines, des conditions individuelles d'apprentissage, des qualités et compétences et des motivations. Nous avons établi que ces facteurs constituaient des éléments importants à considérer pour observer l'apprentissage en accéléré des règles de la communication publique. Nous avons mis en évidence les différents contextes d'apprentissage en lien avec les difficultés rencontrées par les représentants étudiants. Cela avait pour objectif de démontrer que les difficultés individuelles, les motifs et les intentions de vouloir quitter son poste durant la grève, les tensions entourant l'alliance entre les organisations et les difficultés de genre étaient présentes. Ces difficultés issues du témoignage des participants ont fait ressortir les différentes situations d'apprentissage et les tensions vécues entre les différentes organisations, mais également entre les individus et pour les individus eux-mêmes. Enfin, nous avons établi que les modes d'apprentissage pour les représentants étudiants durant la grève étaient affectés par les conditions particulières dans lesquelles ils avaient appris. Sont ressortis de cette partie d'analyse quatre différents modes d'apprentissage : l'apprentissage organisationnel encadré; l'apprentissage par transfert informel; l'apprentissage par imitation de pratiques; et l'apprentissage par l'expérience.

L'une des idées principales ressorties de l'analyse des conditions et des modes d'apprentissage est que les processus de transfert de connaissance – en lien avec l'apprentissage des règles – se produisent sur deux plans : sur le plan individuel (les individus apprennent des anciens et transfèrent par la suite leurs connaissances aux nouveaux); et sur le plan organisationnel (les organisations aussi évoluent et se transforment suivant les erreurs et des réussites du passé, mais aussi en fonction de l'apport des individus). De plus, les conditions et les circonstances dans lesquelles les individus ou les organisations se trouvent et les facteurs environnementaux enclenchent des processus différents d'apprentissage chez les individus, ce qui influe sur leur performance. Et c'est effectivement ce que l'expérience des mobilisations étudiantes antérieures révèle dans le cas qui nous concerne : la façon dont les organisations assurent le transfert des connaissances influence la performance des représentants étudiants durant la grève de 2012.

Nous avons vu que le manque de ressources dans les organisations étudiantes est équilibré par des efforts considérables de compensation, autant par les organisations que par les individus. Les organisations étudiantes sont plus enclines à ne pas répéter leurs erreurs et en font même la remarque à propos du gouvernement, qui lui, répète les mêmes erreurs. De plus, les cellules de communication des organisations étudiantes sont limitées en nombre et les membres sont relativement jeunes. Or, nous voyons qu'ils sont déterminés à apprendre rapidement et à agir efficacement. Les conditions d'apprentissage sont donc à la fois contraignantes et aidantes, et cela nous amène à observer le bagage individuel qui les prédispose à assumer une fonction que les participants ont trouvée aussi exigeante qu'exaltante.

Il a aussi été question, dans l'analyse des données d'entrevues, et au fil de la compréhension de ce que sont les objets d'apprentissage, qu'il y avait deux types d'attitudes contradictoires chez les participants à l'égard de l'apprentissage et de la critique : l'une pragmatique, et l'autre idéaliste. Ces deux attitudes forment une dialectique, laquelle suppose qu'il y a deux pôles opposés qui traversent les individus à l'égard de la perception qu'ils ont des règles et des attitudes qui conditionnent leurs actions. Nous avons observé comment les représentants étudiants ont appris à négocier ces deux pôles. La présence d'une tension dialectique entre le pragmatisme et l'idéalisme nous a renseignée sur ce que les représentants étudiants ont pensé des règles. Pour ce faire, nous avons mis en évidence dans cette analyse, les moments d'apprentissage d'une part, et la critique réflexive de règles, d'autre part.

L'objectif, qui était de dégager les différentes représentations des règles de la communication publique chez les participants de notre corpus, nous a permis de comprendre et analyser comment cette dialectique s'installe au regard des différents aspects de la communication publique, dans le cas de la grève de 2012. En s'intéressant aux façons dont les représentants étudiants pensent et conçoivent les règles de la

communication publique, nous avons pu démontrer que leurs comportements et discours à l'égard des règles sont orientés soit par une attitude pragmatique, soit par une attitude idéaliste.

Nous avons abordé la dimension de l'apprentissage par le constat chez les participants d'un décalage entre des règles normatives et des règles pragmatiques. Les règles normatives sont des prescriptions et indiquent ce qu'il convient de dire/faire dans une situation donnée, c'est-à-dire ce qui est attendu d'eux en tant que représentants étudiants, et qui correspondent à des normes de comportement ou à des convenances. Les règles pragmatiques concernent plutôt ce qui est nécessaire de dire/faire pour gagner. Or, les deux types de règles ne s'utilisent pas de la même façon et il y a des compétences reliées à l'utilisation de ces règles. Les représentants étudiants, notamment dans l'apprentissage qu'ils font de la politique, ont appris et ont critiqué ces types de décalages. À la lumière de ces constats, nous en concluons que la posture adoptée par les représentants étudiants quant à la représentation de la gouvernance et aux actions stratégiques à adopter est pragmatique. Cependant, il y a négociation avec la posture idéaliste qui domine et qui alimente la critique. Même après les expériences vécues, les constats, la critique est encore plus vive et reste orientée vers un idéal politique et démocratique. L'apprentissage se situe dans la négociation entre les deux pôles, pragmatique et idéaliste.

Cependant, à la lumière de ces constats, nous ne pouvons pas conclure que la dialectique, même si elle se présente et est observable chez les participants, est précédée d'intentions de leur part. Il serait intéressant, en ce sens, d'approfondir la portée stratégique et la signification de cette dialectique. Comment les acteurs perçoivent-ils ces décalages et ces tensions et comment les utilisent-ils en situation de débat?

L'une des pistes de réflexion que propose ce mémoire pourrait à notre avis être poursuivie dans une autre recherche, où l'objet serait lié plus précisément aux principes que nous avons évoqués pour expliquer le recours aux règles par les acteurs à l'occasion de l'analyse de corpus de *24 heures en 60 minutes* : la reconnaissance de l'autre; le principe de vérité; l'ouverture au compromis; et la pertinence de l'objet. Ces principes, qui sont en nombre limité mais qui sont fréquemment évoqués dans l'analyse de corpus, ont aussi fait surface durant les entretiens individuels, c'est-à-dire que les participants les ont évoqués sans qu'ils soient toutefois explicitement interrogés à ces sujets. C'est, selon nous, une piste de recherche prometteuse pour mieux comprendre les conditions du débat public et les contraintes auxquels les acteurs font face, notamment lorsqu'ils sont nouveaux dans le débat et qu'ils maîtrisent moins les règles que les autres. Analyser le débat public sous l'angle des règles et des principes, c'est aussi chercher à comprendre ce que font les acteurs avec les règles et comment ils les utilisent stratégiquement.

Enfin, l'objet du mémoire et les conclusions apportées dans les analyses pourraient éclairer certains aspects de ces champs de recherche dans lesquels nous y avons inscrit notre mémoire : la recherche en

communication publique, l'étude de la rhétorique du débat public, les approches critiques des relations publiques et l'étude des mouvements contestataires. Modestement, nous espérons avoir apporté des éléments de compréhension à l'égard de l'apprentissage des règles. La poursuite de nos travaux pourrait conduire à l'élaboration d'une typification plus complète de l'apprentissage, dans le contexte précis du débat public.

BIBLIOGRAPHIE

- Ancelovici, M., & Dupuis-Déri, F. (2014). *Un printemps rouge et noir : regards croisés sur la grève étudiante de 2012*. Montréal: Les Éditions Écosociété.
- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne* (2ième édition ed.). Paris: Calmann-Lévy.
- Beauchamp, M. (1991). *Communication publique et société : repères pour la réflexion et l'action*. Boucherville: G. Morin.
- Brown, R. E. (2015). *The public relations of everything the ancient, modern and postmodern dramatic history of an idea*: Routledge.
- Bruning, S. D., & Ledingham, J. A. (2000). *Public relations as relationship management a relational approach to the study and practice of public relations*
- Charaudeau, P. (2006). Discours journalistique et positionnements énonciatifs. Frontières et dérivés. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*(22).
- Charron, J. (1991). Les pseudo-événements de contestation : le cas du groupement autonome des jeunes (RAJ). In J. Charron, J. Lemieux, & F. Sauvageau (Eds.), *Les Journalistes, les médias et leurs sources* (pp. 102 à 133). Boucherville: G. Morin.
- Charron, J. (1994). *La production de l'actualité : une analyse stratégique des relations entre la presse parlementaire et les autorités politiques au Québec*. [Montréal]: Boréal.
- Charron, J., & de Bonville, J. (2005). De la théorie au terrain : Modèle explicatif de l'évolution du journal télévisé au Québec. *Les études de communication publique, Département d'information et de communication, Université Laval*(18), 48 p.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil.
- Dagenais, B. (2004). Les relations publiques, véritable instrument de démocratie. *Communication*, 23(1), 19-40. doi:10.4000/communication.4009
- de Bonville, J. (1991). Le développement historique de la communication publique au Québec. In M. Beauchamp (Ed.), *Communication publique et société : repères pour la réflexion et l'action* (Vol. Chap. 1, pp. 1-49). Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- débrayage, C. d. (2013). *On s'en câlisse : histoire profane de la grève, printemps 2012, Québec*. Montréal: Sabotart.
- Demers, F. (2008). La communication publique, un concept pour repositionner le journalisme contemporain. *Les cahiers du journalisme*, 18(printemps).

- Francoeur, C. (2012). Informer ou In-former : les formats journalistiques au service du statu quo. *Composite*, 15(1-2), 17-32.
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 23(1), 152-164. doi:10.3917/rdm.023.0152
- Gauthier, G. (2014). L'amplitude du débat public. *Studies in Communication Sciences*, 14(2), 129-135. doi:10.1016/j.scoms.2014.12.002
- Gauthier, G. (2015). L'effet de l'argument de comparaison sur le débat public. *Vol. 1*, 11 p.
- Gauthier, G. (2016a). Dissymétrie et amplitude dans le débat public contemporain. *Argumentum: Journal the Seminar of Discursive Logic, Argumentation Theory & Rhetoric*, 14(1), 7-30.
- Gauthier, G. (2016b). Le «printemps érable» au Québec: «Grève» ou «boycott»? Les enjeux stratégiques d'un conflit de nomination. *Argumentation et Analyse du Discours*(17).
- Goodnight, G. T. (2012). The personal, technical, and public spheres of argument : a speculative inquiry into the art of public deliberation. *Argumentation & Advocacy*, 48(4), 198-210.
- Grunig, J. E. (2014). Questions et théories en éthique des relations publiques : Introduction. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*(11), 15-28. doi:10.4000/communiquer.546
- Habermas, J. (1988). *L'espace public : archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Paris: Payot.
- Habermas, J. (1992). "L'espace public", 30 ans après. *Quaderni*, 161 à 191.
- Heiderich, D. (2010). *Plan de gestion de crise : organiser, gérer et communiquer en situation de crise*. Paris: Dunod.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Ihlen, Ø. R., Betteke van; Fredrikson, Magnus. (2009). *Public relations and social theory : key figures and concepts*. New York: Routledge.
- Isabel, M., Thérioux-Marcotte, L.-A., & Rocher, G. (2012). *Dictionnaire de la révolte étudiante*. Montréal: Tête première.
- L'Etang, J. (2005). Critical public relations : Some reflections. *Public Relations Review*, 31(4), 521-526. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.pubrev.2005.08.011
- L'Etang, J., & Pieczka, M. (1996). *Critical perspectives in public relations* (1st ed ed.). London: International Thomson Business Press.

- Langelier, N., & Atelier. (2012). *Année rouge : notes en vue d'un récit personnel de la contestation sociale au Québec en 2012*. Montréal: Atelier 10.
- Lapointe, M.-E., Bonenfant, M., & Glinoyer, A. (2013). *Le printemps québécois : une anthologie*. Montréal, Québec: Écosociété.
- Latzko-Toth, G. (2009). L'étude de cas en sociologie des sciences et des techniques. *Notes de recherche du CIRST(2009-03)*.
- Lavigne, A. (2008). Suggestion d'une modélisation de la communication publique : principales formes discursives et exemples de pratiques. *Les cahiers du journalisme*, 18(Printemps), 232-245.
- Ledingham, J. A., & Bruning, S. D. (2000). *Public relations as relationship management : a relational approach to the study and practice of public relations*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Libaert, T. (2000). *Le plan de communication : définir et organiser votre stratégie de communication*. Paris: Dunod.
- Libaert, T. (2005). *La communication d'entreprise (2e éd ed.)*. Paris: Economica.
- Libaert, T. (2010). *La communication de crise (3e ed.)*. Paris: Dunod.
- Maisonneuve, D. (2010). *Les relations publiques dans une société en mouvance (4e éd. ed.)*. Québec [Que.]: Presses de l'Université du Québec.
- Millette, J. (2011). *Relations publiques et contestation: étude du cas de la grève menée par les étudiants québécois en 2005*. (Maîtrise en communication Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada. Archipel database.
- Millette, J. (2013). *De la rue au fil de presse : grèves étudiantes et relations publiques (Presses de l'Université Laval ed.)*: Presses de l'Université Laval.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans & côté tenue de soirée*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Nadeau-Dubois, G. (2013). *Tenir tête*. Montréal, Qc: Lux Éditeur.
- Neveu, E. (1999b). L'approche constructiviste des " problèmes publics", un aperçu des travaux anglo-saxons. *Études de communication*, 22(1999), 41-58.
- Neveu, E. (Ed.) (1999a). *Médias et mouvements sociaux (Vol. 17)*. Paris: Hermes Science Publications.
- Ormond, J. E. (2010). Social Learning Theory *The Corsini Encyclopedia of Psychology*: John Wiley & Sons, Inc.

- Poirier St-Pierre, R., & Éthier, P. (2013). *De l'école à la rue : les coulisses de la grève étudiante*. Montréal: Éditions Écosociété.
- Provencher, A. (2012). Le Printemps érable : une invitation à repenser les relations publiques politiques. *Composite*, 15(1-2), 5-16.
- Roy, S. N. (Ed.) (2009). *L'étude de cas* (5e Éd ed.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Samson, H., & Bertolino, S. (Writers). (2013). Carré rouge sur fond noir [1 DVD (110 min)]. In s.n (Producer).
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd. ed., pp. 337 à 360). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Shimanoff, S. B. (1980). *Communication rules : theory and research*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Shimanoff, S. B. (2009). Rules theories. In S. W. Littlejohn & K. A. Foss (Eds.), *Encyclopedia of communication theory*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Toth, E. L. (2001). How feminist theory advanced the practice of public relations. *Handbook of public relations*, 237-246.
- Toth, E. L., & Heath, R. L. (1992). *Rhetorical and critical approaches to public relations*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Voirol, O. (2005a). Les luttes pour la visibilité. *Esquisse d'une problématique*, 129-130(1-2), 89-121. doi:10.3917/res.129.0089
- Voirol, O. (2005b). *Visibilité/invisibilité*. Paris: Lavoisier : Hermès.
- Wood, J. T. (2004). *Communication theories in action : an introduction* (3rd ed ed.). Belmont, Calif: Thomson Wadsworth.
- Yin, R. K. (2003). Case study research design and methods *Applied social research methods series, Vol. 5*(Third edition), 179 p.

ANNEXE A : SCHÉMA D'ENTRETIEN INDIVIDUEL

1. Questions d'ouverture

Pouvez-vous me parler du parcours qui vous a amené à devenir représentant(e) étudiant(e)? Comment est-ce arrivé? Pourquoi vous?

1.2 Quelles ont été vos motivations à vous présenter?

1.3 Quelles ont été vos motivations à rester actif(ve) ou à vous retirer durant le conflit?

2. Expérience personnelle de la communication publique vécue durant la grève de 2012 au Québec

2.1 Quelles sont les qualités ou les compétences communicationnelles que vous jugez essentielles pour remplir la fonction de représentant étudiant (plan individuel)?

Apprentissage et appropriation :

2.2 Du point de vue de la communication, durant le conflit, pouvez-vous évaluer votre performance en tant qu'individu? Qu'est-ce qui a bien fonctionné ou moins bien fonctionné?

2.3 Est-ce que vous avez, entre le début et la fin de la crise, personnellement développé des façons de communiquer? Y a-t-il eu des modifications de votre comportement? Avez-vous acquis de nouvelles compétences?

2.4 Avec un certain recul depuis les événements, est-ce que vous feriez les choses de la même façon? Quels aspects en particulier? Et pourquoi?

2.5 En ce qui concerne votre organisation maintenant, et toujours du point de vue de la communication, pouvez-vous en évaluer la performance?

Y a-t-il eu des changements ou des modifications dans la façon de communiquer au plan organisationnel?

Relations :

2.6 Est-ce que vous avez personnellement développé des relations avec les journalistes et les animateurs?

2.7 Est-ce que vous avez personnellement développé des relations avec les attachés de presse et les politiciens?

Critique :

- 2.8 Que pensez-vous du travail des journalistes et des animateurs (radio-télé) durant le conflit?
- 2.9 Que pensez-vous des pratiques de communication des politiciens et de leurs attachés de presse durant le conflit?
- 2.10 De façon plus générale, quelle critique faites-vous du débat public durant la grève de 2012?

Conformité/opposition :

- 2.11 Dans quelle mesure, vous-même et votre organisation avez-vous cherché à vous conformer au mode de fonctionnement des médias et de la communication publique, ou au contraire, dans quelle mesure cherchiez-vous à éviter les exigences médiatiques et à imposer en quelque sorte votre propre logique d'action?
- 2.12 En lien avec la dernière question, y avait-il des conséquences à vous conformer ou à vous soustraire aux logiques médiatiques (normes, mode de fonctionnement des médias, etc.)?

3. Retour sur des points imprécis ou non couverts

Contacts à partager pour la poursuite des entretiens. Appréciation de l'expérience de l'entretien.

Remerciements.

ANNEXE B : COURRIEL DE RECRUTEMENT

Objet : L'apprentissage, l'appropriation et la critique des règles de la communication publique dans une situation de crise : le cas des représentants étudiants lors de la grève étudiante de 2012 au Québec

Bonjour [REDACTED],

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de maîtrise en communication publique au Département d'information et de communication de l'Université Laval, je sollicite votre participation à un entretien individuel. J'aimerais tout d'abord discuter avec vous, par échange de courriels ou de vive voix, afin de bien vous présenter mon projet de recherche dont voici un aperçu.

J'effectue une étude de cas sur les représentants étudiants qui ont été actifs dans les médias durant la grève étudiante du printemps 2012. L'objectif est de rendre compte des phénomènes d'apprentissage, d'appropriation et de critique des règles de la communication publique chez des acteurs propulsés sur la scène médiatique à l'occasion d'une crise sociale. Mon projet s'intéresse à la compréhension des phénomènes de communication publique lors des débats publics dans les régimes démocratiques contemporains. Plus précisément, je m'intéresse aux règles qui régissent le débat public, considérant qu'un débat porte à la fois sur les enjeux de fond, mais également sur la façon dont il devrait se conduire.

Je souhaiterais, dans le cadre d'un entretien d'une durée de 1h à 1h30, comprendre comment vous avez personnellement appris, perçu, mobilisé ou négocié les règles de la communication publique lors de la grève de 2012. L'entretien que je vous propose sert à confirmer des propositions de recherche qui auront préalablement été formulées dans l'analyse du corpus de presse de la grève. Le lieu de l'entrevue est à votre choix.

Comme vous étiez un(e) porte-parole (ou attaché de presse) de l'organisation [REDACTED], je suis persuadée que votre expérience serait très enrichissante pour la compréhension du phénomène que j'étudie.

Je vous prie de me faire connaître, par retour de courriel ou par téléphone, votre intérêt à participer à ma recherche. Ce pourrait également être l'occasion de planifier un éventuel entretien.

Votre participation est très importante pour la conduite de mon projet, et je vous remercie de l'attention que vous lui accorderez.

Très cordialement,

Marie-Josée Audet
Étudiante à la maîtrise en communication publique
Sous la direction de Jean Charron et de Josianne Millette
Département d'information et de communication - Faculté des lettres
Université Laval, Québec

Tél. : [REDACTED]

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : No d'approbation
2015-110 / 27-05-2015

ANNEXE C : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Présentation du chercheur

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de mémoire de Marie-Josée Audet, dirigée par Jean Charron (directeur) et Josianne Millette (co-directrice), du Département d'information et de communication de l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche et ses procédures. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

Ce projet s'intéresse à la compréhension des phénomènes de communication publique, notamment en ce qui a trait à la conduite et à la discussion des différents enjeux dans l'espace public.

Plus spécifiquement, c'est le rapport aux règles de la communication publique par des acteurs qui sont propulsés sur la scène médiatique à l'occasion d'une crise sociale, qui fait l'objet de ce projet.

Déroulement de la participation

Votre participation à cette recherche consiste à accorder une entrevue d'une durée d'environ une heure trente. L'entrevue sera enregistrée sur support audio. Le lieu de l'entrevue est au choix du participant.

Les thèmes suivants seront abordés :

- Parcours dans le mouvement étudiant;
- Habiletés, compétences et ressources nécessaires pour effectuer la fonction de représentant étudiant;
- Expérience personnelle de la communication publique vécue durant la grève de 2012 au Québec;
- Critique de la communication publique au Québec.

Avantages, risques et inconvénients possibles liés à votre participation

Vous ne tirerez pas de bénéfice direct de votre participation à cette recherche. Cependant, le fait de participer est une occasion de réfléchir et de discuter de votre expérience personnelle et de votre perception du débat public en contexte de crise sociale, et de nous aider à mieux comprendre les mécanismes et les contraintes des débats publics.

En raison du nombre réduit de participants présentant des caractéristiques pertinentes à la tenue de cette recherche, et malgré toutes les mesures prises en regard de l'anonymat des participants, ces derniers pourraient être reconnus.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous n'êtes pas tenu de répondre à toutes les questions. Vous pouvez demander à ce que certaines informations restent confidentielles et ne soient pas mentionnées dans le rapport de recherche. À votre demande, l'enregistrement peut être momentanément interrompu.

Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport à moins d'un consentement spécifique de sa part;
- les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront codifiés et conservés sur un disque dur externe exclusivement prévu à cette fin, et dont l'accès sera protégé par un mot de passe. Seul le chercheur aura accès à la liste des noms, des codes et de la clé de code. Les formulaires de consentement seront conservés séparément des données.
- tous les matériaux et données de recherche seront détruits deux ans après publication des résultats dans une revue scientifique;
- la recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié à moins d'un consentement spécifique de sa part;
- À moins qu'un consentement spécifique ne soit donné par le participant, les données recueillies seront décontextualisées :
 - les caractéristiques personnelles (sexe, âge, domaine d'étude, degré de scolarité) qui pourraient permettre d'y associer le nom d'un participant ne seront pas dévoilées;
 - pour les participants dont les fonctions étaient différentes (attaché politique, porte-parole, membre du conseil exécutif), les termes génériques tels que « représentant étudiant », « militant » ou « acteur » seront utilisés, de façon à ne pas pouvoir identifier les personnes;

Consentements spécifiques

Acceptez-vous que, dans les rapports qui seront produits et dans des publications scientifiques subséquentes, votre identité soit révélée en tant que participant(e) à la recherche, de façon générale?

Oui_____ Non_____

Acceptez-vous que vos propos cités textuellement dans les rapports qui seront produits et dans des publications scientifiques subséquentes vous soient attribués nommément?

Oui_____ Non_____

Acceptez-vous que certains de vos propos soient cités textuellement dans les rapports qui seront produits et dans des publications scientifiques subséquentes sans qu'ils vous soient attribués nommément?

Oui_____ Non_____

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Signatures

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : « L'apprentissage, l'appropriation et la critique des règles de la communication publique dans une situation de crise : le cas des représentants étudiants lors de la grève étudiante de 2012 au Québec ».

J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but et la nature du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. **Les résultats ne seront pas disponibles avant le mois de juin 2016. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer la chercheuse de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.**

L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir les résultats de la recherche est la suivante :

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant. Je m'engage à respecter les modalités de ce contrat.

Signature du chercheur

Date

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Marie-Josée Audet au numéro de téléphone suivant : [REDACTED], ou à l'adresse courriel suivante : marie-josée.audet.3@ulaval.ca

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
2325, rue de l'Université
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081
Ligne sans frais : 1-866-323-2271
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Copie du participant