

Contribution à l'analyse du mouvement étudiant de 2012 au Québec. Une analyse
interprétative de l'Association pour une solidarité étudiante (ASSÉ)

Karine Régimbald

Thèse soumise à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre des exigences
du programme de maîtrise en science politique

Superviseur : Gilles Labelle

École d'études politiques
Faculté des sciences sociales
Université d'Ottawa

© Karine Régimbald, Ottawa, Canada, 2016.

*« [...] l'émancipé est un homme qui marche sans cesse,
circule et converse, fait circuler du sens et
communique le mouvement de l'émancipation »*

Jacques Rancière
Aux bords du politique

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iv
RÉSUMÉ	v
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1: Mise en contexte du « printemps québécois ».....	6
CHAPITRE 2 : L'ASSÉ	22
2.1 L'ASSÉ : présentation d'ensemble	24
2.1.1 Contexte d'émergence, culture organisationnelle et principes	24
2.1.2 La gratuité scolaire : une tradition de pensée	31
2.2 Analyse interprétative de l'ASSÉ	37
2.2.1 La gratuité scolaire : entre lutte anticapitaliste et humanisme	38
2.2.2 La démocratie directe.....	44
2.2.2.1 Fondements de la démocratie directe.....	46
2.2.2.2 Démocratie et éducation : l'université comme médiation.....	51
2.2.3 La désobéissance civile	58
2.2.3.1 Désobéissance civile : les fondements.....	60
2.2.3.2 Désobéissance civile : entre opposition et réflexion.....	63
CHAPITRE 3 : L'ASSÉ, de la négation à l'affirmation	69
3.1 De la « démocratie sauvage » à la « démocratie insurgeante ».....	72
3.2 L'utopie.....	75
3.2.1 Pierre Leroux : penseur d'une utopie de l'humanité	78
CONCLUSION.....	83
BIBLIOGRAPHIE.....	91

Remerciements

Sans aide et sans encouragement, ce travail n'aurait pas été possible.

D'abord, je désire remercier mon conjoint Julien, qui m'a soutenu dans mon ambitieux projet. Ce projet, qui a demandé nombre de sacrifices considérant nos trois enfants et un quatrième en chemin au moment du dépôt de cette thèse, nous a mis à l'épreuve. Cependant, grâce à son soutien et au respect qu'il a manifesté pour mes choix, j'ai pu persévérer et atteindre mon objectif.

Il me faut aussi remercier nos trois enfants, Milan, Éliam et Ambre, qui ont su à leur façon m'encourager dans la poursuite de mes études.

Enfin, je souhaite remercier mon superviseur, Gilles Labelle, qui m'a fait connaître la pensée de Miguel Abensour. Ses précieux conseils, sa patience et ses encouragements m'ont permis d'aller au bout de ce travail.

Résumé

Dans cette thèse, nous chercherons à jeter un regard neuf sur le mouvement étudiant de 2012 au Québec. Tout en prenant en compte la dimension critique du mouvement des carrés rouges, nous voulons montrer son inscription dans une logique affirmative, en tant qu'il a été porteur d'une dimension utopique (au sens où l'entend le philosophe Miguel Abensour). Pour ce faire, nous avons examiné le discours, en particulier, de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante (ASSÉ) à partir de trois thématiques qui ont permis de susciter un débat dans l'espace public québécois : la gratuité scolaire, la démocratie directe, la désobéissance civile. De façon transversale, nous avons également analysé la question de la citoyenneté.

Notre travail a été motivé par le peu de recherche effectuée sur le sujet au moment d'entamer cette thèse. Sans compter que, sauf quelques exceptions, l'essentiel de la recherche concernant le « printemps québécois » faisait fi de son discours orienté vers l'affirmation.

Dans un premier temps nous procéderons à une mise en contexte du « printemps québécois ». Cette première partie, essentiellement descriptive et présentée de façon chronologique, vise à rappeler les événements liés à cette période d'action collective. Dans un second temps, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'ASSÉ, le regroupement étudiant qui a mis sur pied la CLASSE. Il sera question de traiter de son contexte d'émergence, de sa culture générationnelle et de ses principes pour ensuite procéder à une analyse interprétative à partir des thématiques identifiées ci-dessus. Au terme de notre travail, apparaîtra une association étudiante qui porte résolument un discours tourné vers l'émancipation, arimé à une quête de sens, dont le fil conducteur est une idée de l'humanité.

Mots clés

Québec, carrés rouges, ASSÉ, CLASSE, printemps érable, gratuité scolaire, désobéissance civile, démocratie, utopie, Miguel Abensour.

LISTE DE SIGLES

ASSÉ : Association pour une solidarité syndicale étudiante

ANEEQ : Association nationale des étudiantes et étudiants du Québec

CLAC : Convergence des luttes anticapitalistes

CLASSE : Coalition large pour une solidarité syndicale étudiante

CPU : Conseil provisoire des universités

CRÉPUQ : Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec

CSN : *Confédération des syndicats nationaux*

FECQ : Fédération étudiante collégiale du Québec

FEUQ : Fédération étudiante universitaire du Québec

FIO : Frais institutionnels obligatoires

MESRQ : Mouvement des étudiants socialement responsables du Québec

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

REMDUS : Regroupement des étudiantes et des étudiants de maîtrise, de diplôme et de doctorat de l'Université de Sherbrooke

TaCEQ : Table de concertation étudiante du Québec

INTRODUCTION

L'année 2012 a vu apparaître un mouvement de contestation d'une ampleur inédite au Québec, d'une durée de sept mois. Née au départ d'une grève étudiante, cette véritable lutte historique (Pineault, 2012 : 29), a entraîné dans son sillage quatre marches majeures - l'une d'entre elles ayant rassemblé entre 300 000 et 400 000 personnes dans les rues de Montréal -, des centaines de manifestations ponctuelles, des gestes d'éclat tels que le blocage du pont Jacques-Cartier et du métro de Montréal, des concerts de casseroles à répétition et des marches nocturnes organisées tous les soirs aux mois de mai et juin pour contrer une loi interdisant les manifestations (loi 12) (*Ibid.* : 29). Les rues des grandes villes du Québec - Montréal, Québec, Gatineau - ont alors été le théâtre de vagues d'actions collectives en vue de dénoncer la hausse des droits de scolarité annoncée par le gouvernement de Jean Charest. Éventuellement, cette période d'agitation publique a permis d'élargir le débat public, de faire de la rue un espace politisé et d'interroger l'État sur divers enjeux jugés préoccupants par une partie de la population (pensons au Plan Nord et à l'introduction de la taxe-santé par les Libéraux, qui remettait en question l'universalité du système de santé québécois).

Quelques années après ces événements, que reste-t-il du mouvement des carrés rouges, qui a été à l'avant-garde du conflit étudiant et des manifestations ? Plusieurs analystes ont sur le coup parlé des étudiants comme de véritables « enfants gâtés », jugeant qu'ils se plaignaient sans raison considérant que les droits de scolarité au Québec étaient les plus bas au Canada (Elkouri, 2012). D'autres encore, par exemple Joseph Yvon Thériault, incapables de considérer ce moment d'effervescence populaire sous une forme positive,

ont parlé de cette période d'ébullition comme d'un simple moment de contestation, n'ouvrant sur aucune perspective.¹ Rosa Luxemburg disait pourtant de la grève générale que : « Chaque vague d'action politique laisse derrière elle un limon fertile d'où surgissent aussitôt mille pousses nouvelles » (Luxemburg, 1906). Pour elle, au-delà de la négation, l'action collective porte en elle une multitude de possibles; elle est une porte ouverte vers un ailleurs. De la même façon, Pierre Beaudet voit dans les mouvements de grève une sorte « d'accumulation primitive », qui pointe vers une finalité plus ample (Baudet, 2013). C'est là inscrire les mouvements de contestation dans un au-delà du présent, dans une temporalité qui cherche à tenir compte du caractère innovant des mouvements de masse.

La période d'effervescence politique et sociale qu'a connue le Québec en 2012 a opposé les carrés rouges au gouvernement libéral de Jean Charest. Elle a mis en scène une lutte entre deux visions de la société : l'une se réclamant du néolibéralisme, s'inscrivant dans une conception de la société qui ramène l'essentiel des rapports à des échanges marchands; l'autre qui s'arrime à une quête du bien commun, tournée vers une forme d'humanisme. Ceci étant dit, analyser le conflit étudiant du seul point de vue du néolibéralisme – est-on pour ou est-on contre?— permet-il de rendre compte de ce mouvement sans précédent? Celui-ci peut-il être réduit à l'austérité économique d'un côté et de l'autre à un refus d'une vision de la société arrimée à des critères d'efficacité et d'efficience?

¹ C'est le cas notamment de Joseph Yvon Thériault (2013). « Le peuple de gauche, les carrés rouges et la crise des institutions », *Argument*, Vol. 15, no 2, printemps-été, p. 9-20. Nous reviendrons au cours de ce travail de recherche sur certains propos tenus par Thériault, notamment le concept de contre-démocratie qu'il emprunte à Pierre Rosanvallon.

Mais qu'est-ce qui donne alors à la crise étudiante sa spécificité? Il faut d'abord rappeler que lorsque cette recherche a été entamée, peu d'écrits avaient été publiés à ce sujet. À titre de point de départ, notre recherche s'est proposée d'analyser le mouvement des carrés rouges par l'entremise de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante (ASSÉ), un regroupement étudiant de combat ayant mis sur pied la Coalition large de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante (CLASSE), une coalition temporaire visant à contrer la hausse des frais de scolarité proposée par le gouvernement libéral de Jean Charest. La CLASSE, regroupement hautement politisé et considéré comme la frange la plus radicale du mouvement étudiant, a été vivement critiquée par les médias et/ou la classe politique. Estimée porteuse de pratiques contraires à la norme démocratique admise, la CLASSE a été par moment accusée de ne pas dénoncer ou même d'encourager la violence. Mais n'est-il pas possible de poser un regard neuf sur ce regroupement étudiant polémique, qui a littéralement porté le mouvement de grève hors des sentiers battus de la contestation sociale en ouvrant, selon Éric Bédard, des « horizons inédits » (2013 : 7) ?

Qu'est-ce qui a fait la particularité de la CLASSE lors du printemps 2012? Placé au centre des débats, ce regroupement a présenté des conceptions de l'éducation et de la démocratie allant à l'encontre de ce qui est présentement en vigueur. Défendant la gratuité scolaire face à la hausse des droits de scolarité, la CLASSE, sous l'égide de l'ASSÉ, a mis de l'avant une idée de l'éducation alliant participation citoyenne et humanisme. À la démocratie libérale représentative, la CLASSE a opposé la démocratie directe, inspirée de la tradition grecque antique et posée comme idéal. L'action directe et la parole ont été vivement encouragées dans l'optique d'un élargissement de l'espace politique à la rue.

En vue d'explorer davantage ces avenues et d'en comprendre le sens, nous tenterons ici de faire une analyse interprétative du discours de la CLASSE par l'entremise de trois thématiques mises de l'avant durant le conflit et qui, lorsqu'elles ont été présentées sur la place publique, ont permis de susciter un débat - la gratuité scolaire, la démocratie directe et la désobéissance civile. Ces trois thématiques seront envisagées comme relevant d'une inscription de l'ASSÉ dans une forme de positivité, dans une logique affirmative qui, au-delà de la contestation, a laissé transparaître, selon nous, une alternative à la norme politique admise dans les démocraties libérales représentatives. Par-là, il s'agit pour nous d'inviter à une prise de distance à l'égard de la *doxa* et de considérer les textes de l'ASSÉ pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire en les laissant se manifester pour ce qu'ils sont. Au-delà de toute diabolisation du mouvement des carrés rouges et de sa frange la plus radicale, par-delà la critique du néolibéralisme, la CLASSE a-t-elle envisagé un « être autrement », une utopie, voire un projet de société positif (Abensour, 2013a : 186) ? Telle est la question à laquelle nous allons tenter de répondre dans ce travail.

Avant de poursuivre, apportons d'emblée quelques précisions à propos de notre objet. L'ASSÉ se présente comme un regroupement étudiant prônant le syndicalisme de combat. La CLASSE, dont l'ASSÉ a eu l'initiative, avait pour but d'unir celle-ci à d'autres associations étudiantes afin d'élargir le mouvement de grève et de bloquer la hausse annoncée par le gouvernement Charest (ce regroupement temporaire a été dissout le 3 novembre 2012). Au cours de la présente recherche, il sera question de la CLASSE lorsque le propos se rapportera à la grève étudiante considérée dans son ensemble; mais c'est le discours de l'ASSÉ, essentiellement, qui constitue l'objet de notre analyse. Le mouvement des « carrés rouges », quant à lui, doit être compris dans une perspective plus

large : s'il comprend certes les étudiants opposés à la hausse des droits de scolarité, il rassemble aussi des regroupements citoyens qui ont pris part à la mobilisation, tels que la Coalition opposée à la tarification et à la privatisation des services publics, qui elle-même rassemble près d'une centaine d'organisations. Le carré rouge est ainsi devenu le symbole de l'appui au mouvement étudiant (les étudiants qui l'arboraient étant eux-mêmes désignés comme des carrés rouges).

Notre travail se divise en trois parties. Dans un premier temps, il sera question de rappeler les événements du printemps 2012 et de les remettre en contexte. Cette étape essentielle pour la compréhension du mouvement nous permettra, dans un deuxième chapitre, d'analyser les propos de l'ASSÉ dans ses diverses publications, principalement les journaux et les revues *Ultimatum* (nous exposerons également dans ce chapitre la structure organisationnelle et les pratiques de l'ASSÉ). Notre analyse interprétative est organisée en fonction de trois thématiques mentionnées ci-dessus : la gratuité scolaire, la démocratie directe et la désobéissance civile. Dans un troisième chapitre, il s'agira d'opérer un détour par les écrits du philosophe français Miguel Abensour, qui s'est intéressé à la démocratie insurgeante et à l'utopie. Selon nous, certains éléments du discours de l'ASSÉ trouvent une résonance dans ces deux concepts, et permettent de mieux faire ressortir la dimension affirmative, par-delà la critique ou la négation, défendue par cette organisation.

CHAPITRE 1 : Mise en contexte du « printemps québécois »

Pour comprendre le mouvement des carrés rouges de 2012, il convient dans un premier temps de revenir sur les événements de cette période d'effervescence sociale et politique, qui est considérée comme la plus importante mobilisation de l'histoire récente du Québec (Pineault, 2012 : 29). Cette première partie de la recherche consistera donc en une mise en relation des événements; elle est essentiellement descriptive et suit la chronologie des événements.

Le Québec a été le lieu en 2012 d'un mouvement de protestation qui, parti d'une grève étudiante visant à contrer une hausse des frais de scolarité universitaires, s'est amplifiée en quelques semaines au point de générer ce que certains nommeront un « espace-temps politique » (Lamoureux, 2012 : 103). Ce vaste mouvement s'est mis en marche à la suite de l'annonce par le ministre des Finances du Québec, Raymond Bachand, de l'intention du gouvernement du Québec de hausser les frais de scolarité de 1625\$ sur cinq ans, à raison de 325\$ par année à compter de l'automne 2012. Au terme de ce processus, les étudiants québécois auraient déboursé 3793\$ par année pour leurs études postsecondaires, ce qui aurait représenté une hausse totale de 75% par rapport au coût d'avant 2012, alors que les frais de scolarité s'élevaient à 2168\$ par année (Martin et Ouellet, 2012 : 15-16).

Cette décision du gouvernement libéral faisait suite aux travaux du Comité consultatif sur l'économie et les finances publiques, composé de quatre économistes reconnus, Pierre Fortin, Luc Godbout, Robert Gagné et Claude Montmarquette², chargé par le

² Claude Montmarquette fait partie du groupe CIRANO, un « think-tank économique » situé à l'Université de Montréal. Ce centre interuniversitaire regroupe près de 230 professeurs-chercheurs de diverses disciplines telles que l'économie, la finance, la sociologie et l'informatique (CIRANO, 2014). Il se fait le défenseur de différentes politiques à saveur néolibérale, dont la hausse des frais de scolarité, des frais de garderie, des tarifs de l'hydroélectricité; il défend également l'idée de privatisation en santé. Plusieurs des idées proposées par le groupe CIRANO ont, selon Martin et Ouellet, été systématiquement reprises dans le

gouvernement de se pencher sur les actions à privilégier afin d'en arriver à l'équilibre budgétaire en 2013-2014. En éducation, les quatre spécialistes proposaient « un rattrapage au cours des prochaines années de manière à ce que les droits au Québec correspondent, d'ici cinq ans, à ce qu'ils sont actuellement ailleurs au Canada » (Comité consultatif sur l'économie et les finances publiques, 2010: 75).

C'est donc sans surprise que le ministre Raymond Bachand annonce officiellement, dans le budget de 2011, l'augmentation des frais de scolarité à compter de septembre 2012. Cette décision est immédiatement saluée par le milieu des affaires, notamment par la présidente de la Fédération des chambres de commerce du Québec, Françoise Bertrand, qui la qualifie de « courageuse » (Lacoursière, 2011). Du côté étudiant, par contre, cette déclaration provoque immédiatement une levée de boucliers. Une partie de la communauté estudiantine œuvrait déjà depuis quelques années à la mobilisation de la masse des étudiants.³ Les premières manifestations de ce qui deviendra le « printemps québécois » voient le jour en février 2012. Dès le début, plusieurs regroupements de la société québécoise affiliés entre autres à la *Coalition opposée à la tarification et à la privatisation des services publics* se joignent aux étudiants pour dénoncer la hausse des frais universitaires, mais aussi différents projets à teneur économique tels que le Plan

budget Bachand de 2012. L'ex-recteur de l'Université de Montréal, Robert Lacroix, fait aussi partie de ce regroupement (Martin et Ouellet, 2012 : 26).

³ Le 11 février 2010, la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Michelle Courchesne, a dévoilé les intentions du gouvernement d'augmenter les frais de scolarité en 2012. Cette déclaration a aussitôt mis en marche un processus de mobilisation. Au printemps 2010, une manifestation contre la hausse des tarifs a regroupé près de 40 000 personnes. En 2010, la FEUQ et la CSN ont claqué la porte de la Rencontre des partenaires en éducation portant sur l'avenir de l'éducation, en alléguant que les dés étaient pipés concernant la hausse (Radio-Canada, 2010). Le 11 novembre 2011, une manifestation a réuni près de 50 000 personnes dans les rues de Montréal. Le lendemain, le gouvernement a acheté des mots-clés sur Google tels que « grève étudiante » et « manifestation étudiante » ainsi que les noms FECQ, FEUQ et ASSÉ; les internautes qui faisaient une recherche sur ces sujets étaient automatiquement redirigés vers le site du gouvernement pour les informer du point de vue de Québec sur la hausse (Larouche, 2011). Entre 2010 et 2012, de très nombreuses actions ont été entreprises par les Fédérations étudiantes et l'ASSÉ (signature de pétitions, apparitions dans les médias, manifestations) (Bloquons la hausse, 2012).

Nord et le projet de hausse de la tarification dans les garderies, considérant qu'ils remettent en question ce que l'on pourrait appeler l'héritage de la Révolution tranquille.⁴

Le 9 février, la CLASSE, un regroupement temporaire créé par l'ASSÉ, annonce que la grève générale illimitée est imminente. Selon l'organisation, les conditions de déclenchement de la grève sont atteintes, soit un plancher de 20 000 étudiants s'étant doté d'un mandat de grève (Bonenfant, Glinoyer et Lapointe, 2013 : 12). Cette déclaration survient à la suite du premier vote de grève au Collège de Valleyfield, le 7 février, dont le résultat a été des plus serrés, à raison de 460 voix pour et 448 contre et une abstention (*Ibid.* : 12). Ce vote sera déterminant pour la suite des choses puisqu'il va littéralement donner le coup d'envoi à une mobilisation de masse de près de sept mois.⁵

Moins d'une semaine après le vote à Valleyfield, ce sont près de sept associations étudiantes, provenant de trois campus différents, qui optent pour la grève générale illimitée comme moyen de pression (*Ibid.* : 12). Malgré cette augmentation du nombre de grévistes, la ministre de l'Éducation, Line Beauchamp, tente, dès le départ, de minimiser la portée des protestations en indiquant que seulement 2% de la population étudiante est en grève (*Ibid.* : 14). Quelques jours plus tard, le gouvernement Charest envoie une lettre aux administrations des cégeps et des universités demandant aux enseignants de traverser les piquets de grève. Le gouvernement soutient que « les étudiants ne sont pas assujettis

⁴ La Coalition opposée à la tarification et à la privatisation des services publics a été fondée à l'automne 2009 à la suite de l'annonce de l'intention du gouvernement libéral d'intensifier le recours à la tarification des services publics. La Coalition regroupe au départ plus de 85 organisations communautaires, syndicales, étudiantes, féministes et populaires, qui vont de l'Association des pompiers de Montréal au regroupement des femmes de la Côte-Nord et à la Ligue des droits et libertés du Québec. Lorsque la grève est déclenchée, plus de 140 organismes communautaires font partie de la Coalition (Coalition opposée à la tarification et à la privatisation des services publics, 2014).

⁵ Dans son livre *Tenir tête*, Gabriel Nadeau-Dubois, l'un des porte-parole de la CLASSE lors du « printemps érable », soutient que le vote de Valleyfield représentait une « priorité nationale » pour la CLASSE puisqu'il représentait en quelque sorte l'aboutissement d'un travail de longue haleine pour l'organisation étudiante (Nadeau-Dubois, 2013 : 27).

au Code du travail et qu'ainsi les établissements peuvent continuer d'offrir la formation malgré le mandat de grève » (cité dans *Ibid.* : 20).⁶ Le 20 février, 132 500 étudiants sont en grève (*Ibid.* : 20).⁷

Trois associations étudiantes nationales, la FEUQ, la FECQ et la TaCEQ⁸, emboîtent rapidement le pas. Le 14 février, Martine Desjardins, la présidente de la FEUQ, affirme que la hausse de 1625\$ proposée est non seulement exorbitante, mais aussi injuste pour les étudiants. « Nous avons vu une hausse de 30% des frais de scolarité au cours des cinq dernières années. Les gens sont scandalisés par une hausse de 5% pour Hydro-Québec! » (TVA Nouvelles, 2012b). Ce lien établi entre les deux hausses fait écho à des protestations en provenance, entre autres, de la Coalition opposée à la tarification et à la

⁶ Cet argument avancé par le gouvernement Charest fera l'objet d'un débat entre l'État et les étudiants. Ce débat n'est cependant pas nouveau. Il revient de façon régulière depuis les années 1960, alors que certaines associations étudiantes défendaient la reconnaissance légale du droit de grève étudiant. « Historiquement, le mouvement étudiant s'est réclamé, autant structurellement que culturellement, du syndicalisme tel que pratiqué dans le mouvement ouvrier », note Alexandre Leduc. Lorsque l'idée d'une reconnaissance légale du droit de grève est revenu à l'ordre du jour au cours des années 1980, des associations étudiantes telles que l'ANEEQ l'ont refusée de peur de perdre leur dimension combattive au profit d'une approche de concertation. Encore aujourd'hui, aucun Code ne régit spécifiquement la reconnaissance du droit d'association et du droit de grève étudiant. Il existe cependant une *Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou d'étudiants* qui, selon Leduc, détermine un processus d'accréditation non obligatoire. Ce vide juridique laisse place à diverses interprétations, dont celles défendues par les étudiants et le gouvernement (Leduc, 2012). Lors du conflit étudiant, la clinique Juripop tente de clarifier la situation en proposant trois scénarios. Elle propose notamment l'ajout d'une clause de grève au contrat liant l'étudiant à l'université, l'ajout d'un droit de grève associé à la tenue d'un vote secret à la *Loi sur l'accréditation et le financement des associations étudiantes*, à la manière du Code sur le travail, ou la signature de conventions collectives par les associations étudiantes au même titre que les travailleurs du secteur public, à tous les cinq ans. Selon la clinique d'avocats, entre 1960 et 2011, il existait un consensus sur la légitimité du droit de grève étudiant, mais au printemps 2012, ce consensus est remis en cause par les tribunaux, qui accordent des injonctions, et par le gouvernement, qui utilise le terme « boycott » plutôt que « grève ». Cette étude du droit de grève par la clinique Juripop est publiée à la suite d'une demande de la FECQ, de la TaCEQ, du REMDUS et de l'Association étudiante du Cégep de Sherbrooke, membre de l'ASSÉ (Chouinard, 2012).

⁷ Il est ici à noter que le nombre d'étudiants en grève varie tout au long du conflit en fonction notamment des dates choisies pour reconduire ou non la grève dans les établissements d'enseignement. Plusieurs publications présentent des chiffres variables.

⁸ La FEUQ, créée en 1989, représente 125 000 membres de 13 associations étudiantes différentes. La FECQ a plus de 65 000 membres et la CLASSE, près de 100 000. La TaCEQ qui représente près de 70 000 membres provenant notamment de l'Université Laval, a été beaucoup moins visible lors de la grève et ce, bien qu'elle ait été présente à la table des négociations au mois d'avril 2012. Ce manque de visibilité lui a d'ailleurs été reproché par plusieurs de ses membres, dont certains, tels que le Regroupement des étudiantes et des étudiants de maîtrise, de diplôme et de doctorat de l'Université de Sherbrooke (REMDUS) choisiront de se désaffilier en vue de manifester leur mécontentement (Mathieu et Rémillard, 2014).

privatisation des services publics, qui organise, le 16 février, une manifestation à la Tour de la Bourse de Montréal, où se trouvent des bureaux du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, et, le Centre de commerce mondial, haut lieu de la finance montréalaise. La Coalition demande l'annulation de la hausse des frais de scolarité, l'abolition de la taxe-santé, qui impose une contribution au système de santé modulée en fonction du revenu familial, et l'annulation de la hausse des tarifs d'électricité prévues en 2014 (CNW Telbec, 2012).

Le 20 février, le gouvernement, voyant que la grève perdure, voire même s'intensifie, revient à la charge dans les médias en parlant non pas d'une grève, mais d'un « boycott des cours » par les étudiants. Le gouvernement, par cette stratégie de communication, veut soulever un débat sur la légalité des grèves étudiantes. Cette bataille sémantique occasionnée par un flou juridique entourant le droit de grève étudiant sera, à l'image de la grève elle-même, génératrice d'une profonde division sociale : les partisans de la hausse préfèrent l'appellation « boycott » tandis que ceux qui se positionnent contre la hausse emploient « grève ». Après avoir lui-même utilisé le mot grève au début du conflit, ce que certains médias tels que *Le Devoir* relèveront, le gouvernement Charest soutient, en se référant au Code du travail qui régit le droit de grève syndical, qu'il faut parler de boycott et non de grève puisque le gouvernement n'est pas l'employeur des étudiants (Richer et Robillard, 2012).

Pour Benoît Lacoursière, membre de l'organisation « Les profs contre la hausse », il appert que « derrière le terme employé, il faut [...] voir une volonté claire de délégitimer l'action politique étudiante. Après tout, qui oserait parler d'une grève de la faim comme d'un boycott de l'alimentation ? » (Lacoursière, 2012). Xavier Brouillette, enseignant au

Cégep du Vieux-Montréal, abonde dans le même sens, disant que « ce revirement habile a été effectué pour délégitimer le mouvement étudiant ». À son avis, ce choix est politique : « Une grève, ça a une notion [*sic*] politique tandis qu'un boycott, c'est un refus. Une grève c'est une revendication, mais un boycott, c'est quelque chose de caché ». À son avis, l'idée de grève suppose une dimension collective, elle dépend d'une décision prise démocratiquement, alors que le boycott est « un acte individuel qui relève davantage d'une logique économique » (cités dans Gervais, 2012; Legault, 2012). Il avance que : « Je peux boycotter le Walmart, mais ça ne veut pas dire que mon voisin va le faire. Le boycott est un geste individuel. C'est la vision économique : "j'ai payé pour mes cours, mais je refuse d'y aller". C'est une relation contractuelle » (Xavier Brouillette, cité dans Gervais, 2012).

Le spectre des acteurs impliqués dans le conflit s'élargit avec l'arrivée du « Mouvement des étudiants socialement responsables du Québec ». Mis sur pied par des étudiants réfractaires à la grève et représenté par le symbole du carré vert, en opposition au carré rouge, ce regroupement fait son apparition dans les médias. Ses adhérents se présentent comme des partisans de la hausse et ils entérinent ni plus ni moins le discours des Libéraux sur l'éducation, qui justifient la hausse par l'idée de « juste part », définie par le ministre des Finances, Raymond Bachand, comme étant « la défense d'une contribution monétaire plus imposante des étudiants à leur éducation de façon à se rapprocher de la valeur payée par l'État pour le service demandé » (Richer, 2012). Les trois principaux porte-parole du MESRQ, qui reprennent cette expression ressassée en boucle par les Libéraux, sont ou ont tous été membres de la Commission jeunesse du Parti libéral du Québec (Bonenfant, Glinoyer et Lapointe, 2013 : 26).

Le MESRQ vise essentiellement à faire contrepoids aux carrés rouges. Outre l'argument d'un droit légitime à l'éducation, les adhérents du MESRQ dénoncent le fait que les associations étudiantes puissent, au nom de l'ensemble des étudiants, décider s'il y a grève ou non. D'après Arielle Grenier et Marc-André Morin, deux membres à l'origine de l'organisation, les étudiants n'ont pas tous la même opinion sur le sujet : « Nous ne pouvons [...] laisser aux associations étudiantes le mandat de parler au nom de tous les étudiants. Il fallait réagir ». Pour les membres du MESRQ, la hausse « doit aller de l'avant » (Grenier, 2012).⁹

Quoique embryonnaire, ce mouvement réussit à modifier la dynamique du conflit en aggravant la tension entre les protagonistes. Certains étudiants affiliés à cette organisation se tournent en effet vers les tribunaux pour obtenir la poursuite des cours. Laurent Proulx, un étudiant en anthropologie de l'Université Laval, est le premier à demander une injonction. Il soutient que le droit de piqueter des étudiants ne doit pas entraver d'autres droits mentionnés dans la Charte canadienne des droits et libertés. L'injonction qu'il obtient le 2 avril 2012 constitue la première d'une série d'ordonnances similaires qui laisseront aux tribunaux plutôt qu'au gouvernement le soin de trancher la question du maintien ou non des cours (Duchaine, 2012a; Huffington Post, 2012).

Le recours aux tribunaux amène plusieurs avocats à sortir de leur mutisme afin de se prononcer pour ou contre la grève, ce qui occasionne des tensions avec les magistrats qui, pour la plupart, accordent aux étudiants les injonctions demandées. À titre d'exemple, Me Jonathan Leblanc, qui représente l'Association des étudiants du Cégep de Maisonneuve,

⁹ Le MESRQ a mentionné, dès le printemps 2013, son intention de créer une association permanente : le « Mouvement pour l'avenir de l'éducation au Québec ». Ce regroupement, pourtant enregistré au registre des entreprises à titre d'organisation à but non lucratif et possédant trois administrateurs, n'a finalement jamais vu le jour (Rémillard, 2014).

s'éloigne de la rhétorique étroitement juridique en affirmant : « Lorsqu'un gouvernement sape les bases de la démocratie, et s'attaque au vote démocratique d'une association, il est normal que les gens fassent de la désobéissance civile » (cité dans Desjardins, 2012). Cet avis adressé au juge en chef de la Cour supérieure, François Rolland, mène à un échange musclé entre les deux hommes de loi au tribunal.

Au mois d'avril, une série d'injonctions est accordée à des étudiants afin qu'ils puissent poursuivre leurs études malgré la grève. En tout, plus d'une vingtaine d'injonctions sont octroyées par les tribunaux autant, à des individus, tels que Laurent Proulx et Jean-François Morasse, qu'à des établissements scolaires. Ces recours légaux sont un reflet de la polarisation observée au sein de la population québécoise à ce moment. D'un côté, se trouvent les étudiants qui craignent de perdre une session et invoquent devant les tribunaux leur droit à suivre leurs cours ainsi que l'obligation pour l'établissement d'enseignement de leur procurer un service, tandis que de l'autre se trouve « l'association étudiante (qui) invoque le droit à la liberté d'expression, inscrit dans la Charte des droits et libertés, puisque l'action concertée n'est pas à première vue illégale, et découle d'un vote démocratique adopté par la majorité de l'assemblée générale qui lie tous ses membres » (Breton et Touzin, 2012). Parmi les établissements ayant opté pour la voie légale se trouve l'Université du Québec à Chicoutimi, qui obtient une injonction provisoire qui interdit aux étudiants de manifester à moins de 50 mètres de ses installations (Nadeau-Dubois, 2013 : 215; Lemelin, 2012).

Même si les juges rendent des décisions en faveur d'un retour en classe, nombre de jugements ne sont pas respectés, l'entrée des établissements demeurant souvent bloquée par les grévistes. Sans compter que certains établissements ou professeurs refusent de

dispenser les cours. Cet état de fait est décrié par le juge en chef de la Cour supérieure du Québec, François Rolland, qui affirme que cette situation « mine la crédibilité du système judiciaire » (cité dans Nadeau-Dubois, 2013 : 216). Son collègue, Marc-André Blanchard, se place, pour sa part, en porte-à-faux face au gouvernement Charest et aux autres magistrats, en rejetant la requête de six élèves du cégep de Lanaudière. Le juge Blanchard soutient que l'Association étudiante du Cégep de Lanaudière exerce « un droit constitutionnel ou quasi constitutionnel, en l'occurrence le droit à la liberté d'expression, droit qui s'oppose à un autre qui, bien qu'extrêmement important, ne constitue pas un droit constitutionnel ou quasi constitutionnel » (Breton et Touzin, 2012). Il fait ainsi référence au droit à l'éducation, qui ne fait pas partie de la Charte canadienne des droits et libertés, et n'est donc pas enchâssé dans la Constitution.

Le mois de mars marque le début des grandes marches. Le 22 mars, une première grande manifestation nationale est organisée. Elle réunit plus de 200 000 manifestants dans les rues de Montréal. À ce moment-là, on estime à plus de 300 000 le nombre de grévistes sur un total de 400 000 étudiants (Pineault, 2012 : 29). Le 22 avril, le Jour de la Terre, ce sont encore plus de 200 000 personnes qui se rassemblent à Montréal. Ces rassemblements monstres sont les premiers d'une série de six, qui se tiendront tous les 22 des mois suivants. Le mois de mars est aussi ponctué de coups d'éclat, qui bouleversent de nombreux citoyens. Après que des étudiants aient bloqué le pont Jacques-Cartier, le 23 février¹⁰, ce sont successivement l'accès au siège social de la Société des alcools du Québec qui est bloquée et le bureau politique montréalais de la ministre de l'Éducation, Line Beauchamp, qui est peint en rouge (Bonenfant, Gliener et Lapointe, 2013 : 25). Sans

¹⁰ Cette manifestation a été organisée par la CLASSE. Cependant, ce n'est qu'un petit nombre de personnes qui se sont dirigées, vers 16h, en direction du pont Jacques-Cartier (Bilodeau et Santerre, 2012).

oublier le blocage de l'accès des bureaux de Loto-Québec et de la CRÉPUQ (Poirier St-Pierre et Éthier, 2012 : 52).

À la mi-avril, le service du métro de Montréal est fermé après que des sacs remplis de briques aient été jetés sur les rails. La fille du député de Québec solidaire Amir Khadir, Yalda Machouf-Khadir, qui est membre de la CLASSE par l'entremise de l'Association du Cégep du Veux-Montréal, est associée à cet acte (Radio-Canada, 2012d). Les bureaux de quatre ministres, dont celui du ministre de la Justice, Jean-Marc Fournier, et du ministre des Finances, Raymond Bachand, sont vandalisés. Le 19 avril, ce sont les bureaux du Conseil du patronat du Québec, de l'Institut économique de Montréal et de la Jeune chambre de commerce de Montréal qui sont saccagés. Le 20 avril, la police et les manifestants s'affrontent devant le Palais des congrès de Montréal, où se tient le Salon de l'emploi du Plan Nord. Cette manifestation organisée par la CLASSE mène à l'arrestation de plus de cent manifestants au cours de deux jours marqués par des accrochages violents entre les manifestants et l'unité antiémeute (La Presse canadienne, 2012a).¹¹

Durant les dix premières semaines du conflit, le gouvernement Charest demeure coi face aux revendications étudiantes. Ayant opté pour la fermeté, tout comme la partie étudiante

¹¹ La violence a été un enjeu de polarisation important durant le conflit étudiant. Le gouvernement associait systématiquement la violence lors des manifestations à la CLASSE. La déclaration de la ministre de la Culture, Christine St-Pierre, associant entre autres Fred Pellerin, les carrés rouges et la violence, a semé l'émoi : « Il a le droit de porter le carré rouge, on est dans la liberté d'expression, mais nous on sait ce que ça veut dire le carré rouge, ça veut dire l'intimidation, la violence, ça veut dire aussi le fait qu'on empêche des gens d'aller étudier. Pour nous c'est ce que ça veut dire et pour une grande grande grande partie des Québécois, c'est ce que ça veut dire » (Nadeau, 2012). Lors des protestations, plusieurs groupuscules ont intégré les rangs des grévistes. C'est le cas notamment du Black Bloc, de la CLAC ou de la Force étudiante critique. Ils ont tous été associés par les médias à de la violence lors des manifestations (Ouimet, 2012). Toutefois, comme le rappelle Francis Dupuis-Déri, il ne suffit pas de voir un membre du Black Bloc pour qu'il y ait de la casse; tout comme les autres manifestants, les membres du Black Bloc peuvent aussi déambuler dans la rue dans le calme (Dupuis-Déri, 2012). L'État a aussi eu recours à la violence. Maxence Valade et Francis Grenier ont tous deux perdu l'usage d'un œil; l'un d'un projectile en caoutchouc lancé par la Sûreté du Québec, selon plusieurs témoins, et l'autre par une grenade assourdissante lancée par le Service de police de la Ville de Montréal. Selon un rapport conjoint de la Ligue des droits et libertés, de l'Association des juristes progressistes et de l'ASSÉ publié en avril 2013, il y aurait eu 3509 arrestations entre le 16 février et le 13 septembre 2012 (2013 : 3).

d'ailleurs, aucune négociation n'est entreprise. À la fin avril, la ministre de l'Éducation, Line Beauchamp, lance un appel à la discussion aux organisations étudiantes, la FECQ, la FEUQ et la TaCEQ, pour échanger non sur la hausse annoncée des frais de scolarité, mais plutôt sur des réaménagements au programme de prêts et bourses (Radio-Canada, 2012i). Elle exige une trêve pendant ces négociations.

Le 23 avril débutent les discussions entre le gouvernement et les regroupements étudiants. La CLASSE, qui a d'abord été exclue de la table de négociations, est invitée à la dernière minute.¹² Deux jours plus tard, le gouvernement met un terme aux discussions, alléguant que la position de la CLASSE concernant la violence est ambiguë. Les deux fédérations étudiantes font front commun avec la CLASSE, jugeant qu'elle n'est pas l'instigatrice des gestes auxquels fait référence la ministre Beauchamp. La FEUQ, tout comme la FECQ, accuse le gouvernement de manquer de volonté politique et de refuser de s'attaquer au « nœud du problème », soit la hausse des frais de scolarité (Radio-Canada, 2012g).

On n'est pas présentement dans une classe, la ministre doit arrêter de jouer à la maîtresse d'école, à donner des punitions et des conséquences [*sic*] à tout le monde. Elle doit s'asseoir et négocier de bonne foi avec nous, parce que visiblement, il n'y a aucune ouverture claire de la part de la ministre qui a été là 1 heure sur les 40 dernières heures, c'est inadmissible (Martine Desjardins, citée dans Radio-Canada, 2012h).

Cependant, les négociations reprennent et les associations étudiantes en viennent à une entente de principe avec le gouvernement au début mai. Cette entente prévoit la création d'un Conseil provisoire des universités (CPU), composé de recteurs, d'étudiants, de gens d'affaires et de syndicalistes, chargés d'évaluer les dépenses des universités et de faire des

¹² L'ASSÉ craint la répétition du scénario de 2005. Cette année-là, six cégeps et une douzaine d'associations étudiantes universitaires entament officiellement une grève générale illimitée pour contrer la décision du gouvernement Charest de convertir 103 millions de dollars de bourses en prêts (Radio-Canada, 2012i). Environ 175 000 étudiants ont débrayé au plus fort de la mobilisation. Huit semaines après le début des manifestations, la FEUQ et la FECQ négocient une entente avec le gouvernement sans l'ASSÉ, qui était pourtant à l'origine du déclenchement de la grève.

propositions pour optimiser à moindre coût la gestion des universités. Il est convenu que toute économie proposée par le CPU servira à réduire le montant des frais institutionnels obligatoires (FIO), aussi appelés frais afférents. L'entente prévoit aussi de différer le paiement de 125\$ consécutif à la hausse des frais de scolarité prévue dès l'automne 2012 à l'hiver 2013, moment où la ministre Beauchamp aura obtenu le rapport du CPU. Cette entente de principe est rejetée lorsqu'elle est soumise au vote des associations étudiantes membres de la CLASSE (Robitaille, 2012; Nadeau-Dubois, 2013 : 216). La CLASSE juge que la question des frais de scolarité n'est pas au centre du mandat du CPU et que la participation étudiante prévue à ce Conseil est insuffisante. La majorité des 79 associations étudiantes affiliées à la FEUQ et la FECQ rejettent aussi l'entente de principe (Radio-Canada, 2012h). Devant l'impasse, le 14 mai, Line Beauchamp démissionne de son poste et est remplacée par Michèle Courchesne.

À la fin du mois, la ministre Courchesne se dit prête à reprendre les pourparlers à condition de ne pas aborder la question d'un moratoire sur les frais de scolarité, ce qui est une revendication des étudiants (La Presse canadienne, 2012c).¹³ Le Premier ministre Jean Charest soutient pour sa part que les étudiants doivent faire leur part pour que les négociations progressent :

Le gouvernement a bougé sur les prêts, a bougé sur les bourses, a bougé sur le remboursement proportionnel au revenu, a bougé sur l'étalement [de la hausse des droits de scolarité]. Le gouvernement a fait plusieurs gestes, mais à chaque fois que nous avons tendu la main, cette main-là a été refusée. Malgré cela, la porte reste ouverte (*Ibid.*).

Les discussions achoppent quelques jours plus tard. Elles ne seront jamais reprises.

¹³ La question a été évoquée dès le début mai alors que différentes personnalités publiques signent une déclaration réclamant un moratoire sur les frais de scolarité. La comédienne Guylaine Tremblay soutient que : « La grève des étudiants et le mouvement social qui l'accompagne expriment [...] le ras-le-bol des Québécois face au manque d'imagination de nos gouvernements dans la maîtrise d'œuvre des affaires de l'État » (Breton, 2012).

Au début mai, le Parti libéral organise son Congrès général annuel, à Victoriaville. La ville a été choisie pour s'éloigner des manifestants qui envahissent les rues de la métropole. Cela fait immédiatement réagir les associations étudiantes, qui indiquent qu'elles se déplaceront en vue de manifester, à Victoriaville. « Malheureusement pour eux, que ce soit aux Îles de la Madeleine, en Abitibi ou à Victoriaville, les étudiants vont être présents pour manifester et montrer leur mécontentement », soutient le président de la FECQ, Léo Bureau-Blouin (TVA Nouvelles, 2012a). Quelques milliers de personnes participent à ce qui sera l'une des plus violentes manifestations du conflit; un étudiant, Maxence Valade, perd l'usage d'un œil, et un autre, Alexandre Allard, subit un traumatisme crânien (Nadeau-Dubois, 2013 : 216).

À la mi-mai, la crise s'intensifie encore. Le 18 mai, le gouvernement libéral adopte par bâillon¹⁴ la loi 12, aussi appelée la *Loi permettant aux étudiants de recevoir l'enseignement dispensé par les établissements de niveau postsecondaire qu'ils fréquentent*.¹⁵ L'adoption de cette loi cause un émoi, plusieurs y voient une atteinte sérieuse aux droits et libertés. Le Barreau du Québec fait publiquement part de ses

¹⁴ Il faut préciser que le recours au bâillon est généralement invoqué pour répondre à une situation urgente. Certains le considèrent aussi comme un moyen de museler l'opposition. Au cours des trois mandats consécutifs du gouvernement Charest à la tête de l'État québécois, le bâillon a été invoqué à plusieurs reprises. L'article 182 du règlement de l'Assemblée nationale stipule que « le leader du gouvernement peut présenter une motion sans préavis établissant une procédure d'exception en vue de l'étude d'une affaire inscrite ou non au feuillet ». Cette procédure exceptionnelle ne peut être introduite qu'à l'égard d'un seul projet de loi à la fois. Certaines mesures législatives telles que la loi 43, adoptée en décembre 2005, visant à imposer de nouvelles conventions collectives aux employés de l'État, ou encore la loi 115, adoptée en octobre 2010, à propos des « écoles-passerelles », ont été adoptées à la suite de la mise en application de cette mesure d'exception. Dans son mémoire de maîtrise, Catherine Beaupré-Laforest fait une distinction entre deux types de régimes néolibéraux. Le premier, l'État néolibéral dit de concertation, correspondrait au gouvernement péquiste sous Lucien Bouchard; le second, l'État néolibéral autoritaire, repose sur l'affrontement et se caractérise notamment par la destruction des outils de concertation (Beaupré-Laforest, 2007).

¹⁵ Cette loi spéciale vise, entre autres, à encadrer le droit de manifester en exigeant des manifestants - personnes, organismes ou regroupements - qui organisent une manifestation de dix personnes ou plus dans un lieu accessible au public de fournir la date, l'heure et le trajet de la marche au moins huit heures avant le début de celle-ci, sous peine de recevoir une contravention de 1000\$ à 125 000\$ (Gouvernement du Québec, 2012).

inquiétudes. Le bâtonnier du Québec, Me Louis Masson, déclare : « J'estime que ce projet de loi, s'il est adopté, porte atteintes aux droits constitutionnels et fondamentaux des citoyens. L'ampleur de ces limitations aux libertés fondamentales n'est pas justifiée pour atteindre les objectifs visés par le gouvernement » (cité dans Seymour, 2013: 15).

Me Masson n'est pas le seul de sa profession à intervenir publiquement afin de questionner le choix du gouvernement. Une marche de quelques centaines d'avocats est organisée dans les rues de Montréal pour dénoncer le projet de loi et plusieurs d'entre eux, environ 500, offrent leurs services bénévolement en vue d'écrire une requête en nullité afin de faire déclarer inconstitutionnels certains aspects de la loi 12 (*Ibid.* : 15; Radio-Canada, 2012f). À ces voix se joint celle de Béatrice Vaugrante, directrice générale d'Amnistie internationale Canada francophone, qui souligne que « l'impact de ce projet de loi va bien au-delà de l'objectif du gouvernement » (citée dans *Ibid.* : 15).

La Ligue des droits et libertés soutient pour sa part que : « En imposant des limites aussi excessives à ces droits fondamentaux, le gouvernement ne peut prétendre vouloir ramener la paix sociale au Québec » (citée dans *Ibid.* : 16). L'Association canadienne des libertés civiles avance pour sa part que cette loi « est arbitraire dans sa portée » (citée dans *Ibid.* : 16). Au-delà des frontières du Québec, le 18 juin, le Haut-commissariat aux droits de l'homme des Nations Unies, parle d'une loi qui s'inscrit dans une tendance « alarmante ». À l'ouverture de la 20^e session du Conseil des droits de l'homme, la porte-parole du Haut-commissariat aux droits de l'homme des Nations unies, Navi Pillay, soutient que : « Dans le contexte des manifestations d'étudiants, je suis déçue de la nouvelle législation du Québec qui restreint leurs droits d'association et de manifestation pacifique » (Radio-Canada, 2012c).

À la fin avril débutent, à Montréal, Québec et Gatineau, des marches nocturnes quotidiennes pour marquer l'échec des pourparlers entre les étudiants et le gouvernement. Des milliers d'étudiants, des Fédérations comme de la CLASSE, ainsi que des citoyens prennent part à ces marches qui, insistent-ils, ont un caractère pacifique. L'entrée en vigueur de la loi 12, aussi appelée « loi liberticide » par les grévistes, marque un tournant dans les événements, alors que plusieurs citoyens se déplacent de leur salon à la rue pour contester la validité de cette loi. Munis de casseroles et de cuillères en bois, des milliers de personnes défilent aux côtés des étudiants. Ces mobilisations publiques à caractère familial se concentrent à Montréal, bien qu'elles s'étendent à Québec et en Outaouais. Ce mouvement, inspiré entre autres par la grève étudiante chilienne, trouve un écho dans plusieurs villes canadiennes et étrangères. Le 31 mai, près de soixante-dix rassemblements sont répertoriés, à Toronto, à Halifax et à Calgary et également à New York, à Paris ainsi qu'à San Jose, au Costa Rica (Radio-Canada, 2012e).

Le 1er août, le Premier ministre Jean Charest annonce que des élections auront lieu le 4 septembre (Radio-Canada, 2012b). À la mi-août, tous les cégeps affiliés à la FECQ décident de mettre fin à la grève en attendant les élections. La FECQ et la FEUQ lancent la campagne « Faire la différence », afin d'inciter les étudiants à aller voter. La CLASSE ne s'implique pas directement dans la campagne électorale, mais elle poursuit ses rencontres aux quatre coins du Québec pour présenter son mémoire « Nous sommes avenir ». Le 4 septembre, le gouvernement minoritaire du Parti Québécois de Pauline Marois prend le pouvoir avec une faible avance de quatre députés sur les Libéraux (Radio-Canada, 2012a). Jean Charest est défait dans sa circonscription, Sherbrooke. Le 8

septembre, la FECQ et de la FEUQ proclament la fin officielle de la grève, alors que la CLASSE propose de poursuivre la mobilisation pour réclamer la gratuité scolaire. Le 20 septembre, la Première ministre Marois annule par décret la hausse des frais de scolarité et abroge la loi 12.

Dans ce chapitre nous sommes revenus sur les événements du « printemps québécois », afin mettre en contexte les sept mois de grève étudiante. Dans notre deuxième chapitre, nous nous pencherons sur la CLASSE. Disposée au centre des événements, l'organisation étudiante a mis de l'avant nombre d'idées et/ou de pratiques qui ont été vivement critiquées par les médias, les politiciens et les citoyens en faveur de l'augmentation des droits de scolarité, eux qui qualifiaient volontiers les adhérents de cette organisation de « radicaux ». Cette situation nous invite à vérifier en quoi consistent les idées de la CLASSE; au nombre des thématiques principales défendues par le regroupement, on peut repérer les suivantes : la gratuité scolaire, la démocratie directe, la désobéissance civile et, de façon transversale, la question de la citoyenneté.

CHAPITRE 2: L'ASSÉ

Bien que quatre associations étudiantes aient participé aux événements de 2012, d'aucuns estiment que la CLASSE est l'association qui a donné l'impulsion au mouvement des carrés rouges en présentant une alternative idéologique, structurelle et organisationnelle aux antipodes des modes d'organisation traditionnels proposés par les Fédérations étudiantes, FECQ-FEUQ, dont le fonctionnement s'inspire d'un modèle « concertationniste ». La CLASSE a aussi présenté la rue comme un lieu privilégié d'expression politique face au gouvernement québécois, qui considère les institutions, l'Assemblée nationale et les urnes comme les principaux lieux des débats politiques. Pour Jean-Félix Chénier, « c'est donc son mode d'organisation et son positionnement idéologique qui font de la CLASSE l'ingrédient central de la force et de la persévérance de la contestation sociale de 2012 » (2013 : 58). De même pour Joseph-Yvon Thériault, c'est « la CLASSE, essentiellement un regroupement de combat - "contre-démocratique" -, qui mènera la lutte, reléguant le syndicalisme institutionnel étudiant (FECQ-FEUQ) et ses représentants à des rôles de figurants » (2013 : 17).

En conséquence, ce deuxième chapitre contient deux sections.

La première, plus brève, consiste en une présentation de la CLASSE. Elle discute des origines de l'organisation, de sa « culture organisationnelle » et des grands principes dont elle s'inspire.

La deuxième section traite de trois thématiques mises de l'avant par la CLASSE lors du « printemps québécois ». Outre la question transversale de la citoyenneté, il est permis de penser que la gratuité scolaire, la démocratie directe et la désobéissance civile (même si cette dernière, fut plus brièvement abordée), ont changé la dynamique du conflit lorsqu'elles ont surgi dans l'espace public. Ces thématiques, portées par une frange du

mouvement étudiant considérée « radicale », ont parfois provoqué l'incompréhension d'une partie de l'élite politique et médiatique tout en initiant un débat sur, par exemple, la nature de la démocratie et l'espace qu'elle accorde à l'activité et à la parole citoyennes en dehors des périodes électorales.

Nous avons opté pour une approche de recherche qualitative. Nous proposons de faire une analyse interprétative du discours de l'ASSÉ en vue de trouver des résonances entre les propos du regroupement étudiant et des traditions de pensée à la lumière des thématiques qui ont, selon nous, soulevé un débat lors des événements 2012. Cette recherche se présente donc comme un processus dynamique d'interprétation. Dans cette perspective, les documents de l'ASSÉ seront considérés comme des éléments constitutifs d'une situation où l'organisation tente de se positionner face à l'État sur des questions telles que la démocratie et le devenir citoyen.

Notre corpus d'enquête est principalement constitué de publications des membres de l'ASSÉ. Même les auteurs les plus critiques du mouvement étudiant, tels Joseph Yvon Thériault, s'entendent pour dire que l'ASSÉ a représenté un pôle fondamental de structuration du discours pendant la période qui nous intéresse.

Trois types de document seront privilégiés : le journal et la revue *Ultimatum*¹⁶, les mémoires publics ainsi que des témoignages d'acteurs impliqués dans le conflit sous la bannière de l'ASSÉ tels que *Tenir tête* écrit par le porte-parole de la CLASSE, Gabriel

¹⁶ L'ASSÉ produit une revue et un journal également intitulés *Ultimatum*. À cela s'ajoute également la publication d'une édition Express.

Nadeau-Dubois¹⁷, ou *De l'école à la rue - Dans les coulisses de la grève étudiante*, de Renaud Poirier St-Pierre et Philippe Éthier.

Le journal et la revue *Ultimatum* sont produits par le Comité journal de l'ASSÉ. Ils servent de tribune pour faire connaître l'organisation étudiante, ses revendications et les différentes décisions prises lors des Congrès de l'ASSÉ. En plus de traiter du thème de l'éducation, ils présentent des vues globales sur la société. Seuls les articles abordant directement ou indirectement l'une des thématiques retenues seront ici considérés.

Les mémoires publics s'avèrent pertinents puisqu'ils se veulent des textes approfondis qui exposent le point de vue de l'ASSÉ en rassemblant des faits, des définitions et des recommandations. L'ASSÉ a d'ailleurs produit plusieurs textes du genre, notamment pendant la crise étudiante (« Pourquoi la gratuité scolaire » et « Nous sommes avenir »). Ces documents sont pour la plupart disponibles sur le site Internet de l'ASSÉ.

Des articles de journaux et scientifiques nous serviront aussi d'outils de mise en contexte et d'analyse.

2.1 L'ASSÉ : Présentation d'ensemble

2.1.1 Contexte d'émergence, culture organisationnelle et principes

Cette section a pour objet de dresser un bref portrait de l'ASSÉ, en présentant son contexte d'émergence ainsi que les pratiques et les principes qui la définissent.

L'ASSÉ est née en 2001, à Sherbrooke, à l'occasion du Sommet des Amériques et de la création de la Zone de libre-échange des Amériques (ZLÉA), dans l'optique de lutter contre la mondialisation capitaliste et d'offrir une alternative organisationnelle aux

¹⁷ Gabriel Nadeau-Dubois a affirmé que les propos tenus dans son essai *Tenir tête* ne correspondent pas nécessairement aux positions officielles de l'ASSÉ. Son point de vue et les analyses tirés de cet ouvrage serviront donc essentiellement à apporter des précisions concernant certains aspects de notre recherche.

fédérations étudiantes existantes. « Il était nécessaire de créer un véritable pôle syndical au niveau étudiant, car aucune organisation n'avait prouvé sa capacité à coordonner les luttes au niveau régional ou provincial » (Marion, 2001 : 1). Née de la mouvance altermondialiste, l'ASSÉ est donc ancrée dans une logique de contestation, qui reprend des éléments de l'héritage marxiste issu des années 1970, comme en témoignent des expressions tels que « État bourgeois » ou « apprendre des leçons de l'Histoire » (*Ibid.* : 1-2).

Dès ses débuts, l'ASSÉ accorde une attention particulière à l'éducation, qu'elle considère être un terrain de lutte privilégié pour combattre « l'assujettissement [...] au marché » (ASSÉ, 2014). Le regroupement étudiant dénonce toute ingérence du secteur privé en éducation, considérée comme une menace à « l'émancipation du savoir fondamental » (Marion, 2001 : 2). Ce pôle combatif étudiant défend des principes qui vont de la démocratisation des institutions d'enseignement dans une perspective d'autogestion, à la gratuité scolaire à tous les niveaux, jusqu'à l'abolition de l'endettement étudiant. À ces idées se joint le principe de « solidarité syndicale », qui insiste sur la nécessité d'embrasser d'autres luttes progressistes afin que la « base étudiante prenne possession de la place qu'elle doit occuper dans la société » (*Ibid.* : 2).

L'articulation [que ce mouvement] opère entre les revendications immédiates sur l'accès aux études et une analyse plus générale des problèmes de société, de même que son organisation basée sur la démocratie directe, en ont fait un vecteur remarqué de la contestation du capitalisme néolibéral en Amérique du Nord. Sa critique de la marchandisation de l'éducation et du bien public, de même que ses revendications en faveur d'une démocratie plus profonde, entrent en confrontation avec la « gouvernance » néolibérale qui caractérise depuis plusieurs décennies la prise de décision politique au Québec. La tension entre pragmatisme et syndicalisme révolutionnaire se traduit sous la forme d'un face-à-face entre un mouvement social organisé autour des luttes étudiantes et préconisant la défense du bien commun et un État gestionnaire aux pratiques inspirées du *new public management* (Martin, 2013 : 422).

L'éducation, considérée comme un bien public, est placée au cœur des préoccupations de l'association étudiante, elle constitue l'épicentre de son combat contre la prédominance du

profit sur le bien commun et autour duquel gravitent d'autres revendications telles que l'égalité hommes-femmes (ASSÉ, 2014).

L'ASSÉ reconnaît l'existence du conflit social comme moteur de changement et prône en conséquence le « syndicalisme de combat » (Gascon, 2007-08 : 9). Il s'agit de créer un rapport de force permanent avec le gouvernement, par le recours à la mobilisation et à l'action directe (Poirier St-Pierre et Éthier, 2013 : 45). Comme le soutient le « Collectif de débrayage », qui regroupe plusieurs auteurs dont certains ont fait partie de l'ASSÉ :

Chaque pratique quelconque peut se réclamer du syndicalisme de combat, tant que certaines règles formelles sont respectées : l'autogestion des structures, ce qui signifie les garder ouvertes et égalitaires, la transparence de toutes les démarches, la reddition de comptes à l'Assemblée générale et enfin l'autonomie face aux structures du gouvernement et des administrations locales (2013 : 40).

Les fondements du syndicalisme de combat dont se réclame l'ASSÉ tirent leur source de la Charte de Grenoble, adoptée le 24 avril 1946, lors d'un congrès national organisé par l'Union nationale des étudiants de France (UNEF, 2014).¹⁸ Cette Charte cherche à associer les aspirations du monde étudiant à celles du monde ouvrier. Selon l'Article 1, l'étudiant est « un jeune travailleur intellectuel », investi d'une « mission » arrimée à l'idée d'un changement radical du monde, voire d'un projet révolutionnaire pour refonder la société sur de nouvelles bases.

Le préambule de la Charte oscille entre espoir et désillusion, en s'articulant autour d'une aspiration à un monde meilleur et d'une sorte de désenchantement face au présent. Pour pallier à cette tension, le préambule met en valeur le caractère fondamental de l'engagement citoyen dans l'esprit d'une participation nécessaire à la « marche de l'humanité » (*Ibid.*). Comme le relève l'Article 3, l'étudiant a le devoir de « s'intégrer à

¹⁸ L'Union nationale des étudiants de France (UNEF) se présente comme un syndicat étudiant qui vise à défendre le droit des étudiants et leurs conditions d'études tout en ayant pour objectif d'organiser la solidarité dans toute la société. Le syndicat étudiant se présente aussi comme une instance indépendante des administrations, des partis politiques et des gouvernements en vue de conserver une autonomie décisionnelle (*Ibid.*).

l'ensemble de la jeunesse mondiale », dans la perspective d'une lutte pour la liberté et contre les institutions vétustes.

Les représentants des étudiants français [...] conscients de la valeur historique de l'époque [...] où le monde du travail et de la jeunesse dégage les bases d'une révolution économique et sociale au service de l'Homme; Affirment leur volonté de participer à l'effort unanime de reconstruction, Fidèles aux buts traditionnels poursuivis par la jeunesse étudiante française lorsqu'elle était à la plus haute conscience de sa mission, Fidèles à l'exemple des meilleurs d'entre eux, morts dans la lutte du peuple français pour sa liberté, Constatant le caractère périmé des institutions qui les régissent, Déclarent vouloir se placer, comme ils l'ont fait si souvent au cours de notre Histoire, à l'avant-garde de la jeunesse française (*Ibid.*).¹⁹

La Charte en appelle à une « révolution économique et sociale », fondée à la fois sur la liberté, sur la lutte contre l'oppression et sur la défense de la culture, afin de donner un sens à l'Histoire (*Ibid.*). Le mouvement étudiant français de l'époque se définit donc comme étant partie prenante de la société et du monde, dans lequel il doit s'investir au-delà de l'éducation; il en va de sa responsabilité à titre de « citoyen du monde » (*Ibid.*).

Cette association entre lutte anti-capitaliste, humanisme et engagement citoyen trouve écho dans le discours de l'ASSÉ. « L'ASSÉ croit en la nécessité de lutter pour conserver les acquis des mouvements étudiants du passé, ainsi que pour assurer de nouveaux gains et ce, par le biais de la contestation permanente » (ASSÉ, 2014). Pour l'ASSÉ, le désir d'émancipation paraît s'articuler autour d'une quête insatiable, voire d'une critique sans cesse renouvelée des modèles de société, en vue de renouveler la démocratie et d'élargir l'espace public de délibération à la rue.²⁰

Les principes de l'ASSÉ ne sont pas sans évoquer également les principes anarchistes, ce que relève d'ailleurs Martin (2013) dans le sillage de Piotte (1977), en rappelant des

¹⁹ Il faut préciser que la Charte de Grenoble adoptée par l'UNEF en 1946 s'inscrit dans le contexte d'après-guerre, alors que la France est fragilisée sur les plans matériel et humain. Le vocabulaire utilisé par l'UNEF évoquant « l'effort unanime de reconstruction » et « le caractère périmé des institutions qui les régissent » est le propre de la France de la reconstruction après la Libération. Une majorité de la population considère les institutions de la IIIe République vétustes, voire responsables de la défaite militaire de 1940. La société française réclame d'importantes réformes politiques pour éviter la résurgence d'un régime tel que celui de Vichy. En 1946, la IVe République voit le jour (Encyclopédie Larousse, 2014).

²⁰ Il est important de comprendre que ce discours sur le renouveau de la démocratie est le propre de l'ASSÉ. Il ne peut être associé à l'UNEF, qui souhaite une refonte des institutions.

points de convergence entre la Charte de Grenoble et la Charte d'Amiens, adoptée en 1906 par la Confédération générale du travail, et rédigée par l'anarcho-syndicaliste Émile Pouget. Le syndicalisme de combat

[...] vise à combiner la défense de revendications immédiates portant sur l'amélioration des conditions de vie ouvrières avec un projet révolutionnaire anticapitaliste visant la transformation globale de la société. À cette fin, les ouvriers sont appelés à s'organiser dans des syndicats révolutionnaires indépendants du patronat, des partis politiques et de l'État (Martin, 2013 : 423).

L'idée du syndicalisme de combat repose notamment sur une contestation idéologique et pratique permanente de l'État.²¹ Dans un premier temps, l'organisation étudiante de combat considère qu'il faut mettre en place un contre-discours dans l'espace public, afin de tenter de miner le consentement des gouvernés et de briser le consensus social, tout en se présentant comme une alternative crédible auprès du plus grand nombre. La revendication de la gratuité scolaire à tous les niveaux peut en ce sens être considérée comme une voie alternative face au discours gouvernemental, qui préconise plutôt un arrimage entre l'école et l'entreprise privée.

Dans un deuxième temps, l'ASSÉ tente d'exercer une « pression matérielle » sur l'État, par le recours à la grève générale illimitée en vue de tenter d'ébranler le cours normal des choses et de mettre à nu le visage du Léviathan. Au sein de l'établissement d'enseignement, ce pouvoir se loge selon elle au sein de l'administration alors qu'hors de

²¹ Cette tension entre l'ASSÉ et l'État s'explique, selon Poirier St-Pierre et Éthier, par deux conceptions critiques de l'État, qu'on peut respectivement associer à Thomas Hobbes et à Antonio Gramsci. Selon eux, l'ASSÉ conçoit l'État selon deux perspectives : répressive et idéologique. En se référant à la métaphore du Léviathan, Poirier St-Pierre et Éthier soutiennent que Hobbes met en valeur un gouvernement de la peur en remettant l'autorité dans les mains de l'État sous peine de retomber dans l'état de nature, un état de « guerre de chacun contre chacun ». « C'est donc la menace de représailles et le pouvoir de coercition de l'État qui permettent aux membres d'une société de vivre ensemble. Pour Hobbes, l'État est [...] conçu comme un outil de répression afin d'empêcher une guerre perpétuelle de tous contre tous. La peur nous permet de vivre ensemble » (2013 : 39). Poirier St-Pierre et Éthier font aussi référence à Gramsci pour expliquer la fonction idéologique de l'État. L'État œuvre à mettre en place une domination culturelle et idéologique, rendue possible par les partis politiques, les groupes de pression, la publicité ou les médias de masse (*Ibid.* : 40). L'hégémonie se définit, soutiennent-ils, comme « la façon dominante dont la société conçoit ses valeurs, normes, façons de faire, etc. Elle garantit à l'État le consentement des gouvernés, un statut qui assure la paix sociale [...]. Elle doit convaincre » (*Ibid.* : 40).

l'enceinte de l'école, il loge dans l'appareil gouvernemental. Il s'agit pour l'ASSÉ de faire sortir la politique de ses gonds, soit des institutions établies, afin d'élargir le champ politique à la rue, qu'elle considère comme un « espace de politisation et de création » indissociable de la démocratie (Hamel, 2011-12 : 40).

Cette stratégie se nomme la « stratégie politique de conflit » (Poirier St-Pierre et Éthier, 2013 : 43). Celle-ci se crée à même la polarisation, d'où la pertinence de rejeter en première instance toute forme de dialogue avec l'État. Cette division recherchée dans l'espace public est considérée comme constitutive de la démocratie et nécessaire pour créer un rapport de force significatif auprès des gouvernants en vue de les inciter à faire marche arrière. À partir de 2010, par exemple, on a pu observer le déploiement d'une vaste campagne de communication et de mobilisation, menée afin de faire ressortir la pertinence de la grève. L'ASSÉ a également mis en place une gradation des moyens de pression, allant des pétitions, aux grèves ponctuelles et aux actions d'éclat pour, en dernière instance, se tourner vers la grève générale illimitée et ce, dans le but de massifier le mouvement, de le radicaliser et de faire contrepoids à l'État.

Le syndicalisme de combat étudiant s'oppose au concertationnisme. La promotion de modes d'organisation opposés entre les regroupements étudiants est au cœur de nombreux litiges et contribue à fragiliser l'esprit de corps des étudiants en période de crise.²²

²² Lors de la grève de 2005, la CASSÉE, une organisation temporaire créée par l'ASSÉ pour protester contre la transformation de 103 millions \$ de bourses en prêts, a été systématiquement exclue des pourparlers avec le gouvernement Charest après que la FEUQ eut entamé des négociations avec lui. Le gouvernement Charest avait accusé l'ASSÉ de recourir à la violence plutôt qu'au dialogue pour faire valoir ses vues, ce qui justifiait son absence des pourparlers. Cette stratégie gouvernementale a d'ailleurs été remise à l'ordre du jour en 2012, à propos de l'attitude de la CLASSE à l'égard de la violence. Pour éviter toute division au sein du mouvement étudiant en 2012, l'ASSÉ a organisé en 2011 une rencontre avec la FECQ, la FEUQ et la TaCEQ pour en venir à une entente reposant sur certains principes de base, comprenant notamment une clause solidarité, une clause de non-dénonciation et une clause de non-recommandation (Savard, 2011-12 : 7). La clause de solidarité suppose que chaque organisation soit solidaire des autres et refuse de négocier avec le gouvernement sans que l'ensemble des associations

L'approche « concertationniste » favorise la négociation avant la mobilisation. Elle cherche avant tout, selon l'ASSÉ, la « bonne entente » avec l'État, ne reconnaissant pas le conflit inhérent à la relation entre les étudiants et le gouvernement. Pour les Fédérations étudiantes, la grève est envisagée en dernière instance seulement : elle est décidée de façon ponctuelle, lorsque les négociations achoppent (Gascon, 2007-08 : 9). « De cette manière, croit l'ASSÉ, elles (les Fédérations) évitent d'être une puissante force de changement social et se condamnent à n'être que la courroie de transmission des intérêts de la classe dominante en nos rangs » (*Ibid.* : 9). Poirier St-Pierre et Éthier parlent de la concertation comme d'« une sorte de politique de la table ronde [...] où chacun est invité à s'asseoir pour faire part de ses positions, à opposer la force des arguments, à dialoguer afin de trouver le juste milieu » (2013 : 43). Cette méthode reposant avant tout sur la discussion contribue à faire des fédérations étudiantes des « interlocuteurs responsables », au contraire de l'ASSÉ, qui se voit alors marginalisée et discréditée sur la place publique (Collectif de débrayage, 2013 : 49).

Le concertationnisme entre en contradiction directe avec la culture militante de l'ASSÉ, qui considère que le gouvernement pose essentiellement des gestes intéressés répondant à la logique du capitalisme.²³ Les fédérations ont recours au lobbying comme moyen

nationales ne soient présentes. La clause de non-dénonciation engage les associations étudiantes à ne pas dénoncer les actions des autres afin de ne pas diviser le mouvement. Finalement, le troisième engagement vise à empêcher les associations étudiantes de se prononcer en faveur d'une proposition gouvernementale avant que les assemblées générales aient pu le faire (*Ibid.* : 7).

²³ On peut remarquer une tension dans le discours de l'ASSÉ lorsqu'elle aborde la question de l'État. D'un côté, l'ASSÉ conteste radicalement la logique capitaliste de l'État, dont le « rôle de l'État est de veiller au bon fonctionnement du système capitaliste » (Gascon, 2007-08 : 9). En ce sens, l'ASSÉ défend la contestation permanente face à lui. D'un autre côté, l'ASSÉ demande à l'État de lui permettre d'être présente à la table de négociation, ce qui revient en quelque sorte à légitimer l'État comme institution politique et à reconnaître le rôle qu'il doit jouer dans le règlement du conflit étudiant. Cette contradiction se retrouve également au cœur de l'argumentation sur la gratuité scolaire, qui parle abondamment du « devoir » et de la « responsabilité » qu'a l'État de prodiguer une éducation gratuite au grand nombre. Dans son mémoire « Pourquoi la gratuité scolaire », l'ASSÉ parle d'un « besoin du support institutionnel et financier de l'État »

privilegié de négociation, donc aux mécanismes institués par l'État pour faire avancer leur cause auprès du gouvernement. En acceptant d'emblée de négocier avec l'État, les fédérations étudiantes contribuent à renforcer le pouvoir et l'autorité de l'État, estime l'ASSÉ : cette « politique de compromis » ne « sert qu'à donner un vernis de légitimité politique à des décisions déjà prises » en ne reconnaissant pas un conflit social entre intérêts divergents, ceux de l'État capitaliste et ceux des étudiants (Poirier St-Pierre et Éthier, 2013 : 43).

La stratégie et le mode d'organisation défendus par la FECQ et la FEUQ s'arriment aux préceptes de la démocratie représentative, ce qui les place systématiquement en porte-à-faux par rapport à l'ASSÉ, qui les accuse d'être centralisatrices, de maintenir leur base dans l'ignorance, de créer un fossé entre un exécutif de représentants et les membres et d'être trop « proches du pouvoir » (Collectif de débrayage, 2013 : 44). Selon l'ASSÉ, cette proximité avec la vie politique institutionnelle prive les concertationnistes de l'autonomie politique, nécessaire en tant de crise.

Avant de passer à l'analyse interprétative de l'ASSÉ à proprement parler, il convient de se pencher plus longuement sur la tradition de revendication de la gratuité scolaire, à laquelle l'ASSÉ est particulièrement attachée.

2.1.2 La gratuité scolaire, une tradition de pensée

Cette section analyse l'idée de la gratuité scolaire, qui a été au cœur de la grève étudiante, pour en dégager le sens. Au-delà de la simple absence de frais, la gratuité scolaire érigée

pour garantir la gratuité (2012a : 7). Mais si l'État est considéré capitaliste, ne va-t-il pas simplement perpétuer les « rouages » du système par l'entremise de l'éducation en vue d'assurer sa pérennité ?

en finalité exprime un désir de faire société²⁴, c'est-à-dire de prendre conscience de son appartenance à elle et d'y participer activement et ce, en dehors des cadres étatiques. Mise de l'avant par l'ASSÉ, la gratuité scolaire a été présentée à titre d'alternative à la proposition du gouvernement Charest d'augmenter le coût des études universitaires au nom de la « juste part », un argument qui, faut-il le rappeler, fait des études universitaires un « investissement individuel » (Daoud et Hurteau, 2007 : 16). Comme le souligne Gabriel Nadeau-Dubois : « [...] faire sa juste part, c'est [plutôt] s'indigner contre cette injustice. C'est prendre les moyens à notre disposition pour que cette injustice n'advienne pas. C'est oser dire non » (2011-12 : 3). Cette compréhension de la « juste part » renvoie à un idéal éducationnel, compris au sens fort du terme, c'est-à-dire comme une composante incontournable pour le maintien du dynamisme de la vie démocratique d'une société (Lamoureux, 2013 : 11).

L'ASSÉ dit promouvoir depuis ses débuts une « éducation publique, gratuite, laïque, de qualité, accessible et non-discriminatoire » (Marion, 2001 : 1). Cette vision fait de l'université un socle culturel indispensable à toute société (*Ibid.* : 1). Elle s'inscrit à même une tradition au sein du mouvement étudiant québécois. La gratuité scolaire a en effet été un enjeu important qui a mené à la création du réseau des universités du Québec en 1968.

²⁴ « Faire société » fait écho à l'ouvrage *Faire société. Société civile et espace francophone* de Joseph-Yvon Thériault. Dans ce recueil de textes qui traite de la francophonie, Thériault associe « faire société » à « une régulation politique non-étatique » (2007 : 8). En ce sens, il existerait selon Thériault un espace de solidarité politique qui se déploie de façon autonome, dans un « lieu hors État » (*Ibid.* : 7). Thériault voit une tension entre ce qu'il considère nécessaire à l'existence politique, le « besoin d'État », et le désir pour la société civile d'exister en marge de celui-ci, c'est-à-dire de « faire société » en dehors de toute forme d'institutionnalisation, dans un lieu qu'il qualifie d'a-politique (*Ibid.* : 8). Fait intéressant : ce paradoxe rejoint la critique qu'il fait de l'ASSÉ et que nous abordons dans cette thèse. Rappelons que Thériault inscrit le regroupement étudiant du côté de la « contre-démocratie », un concept qu'il emprunte à Pierre Rosanvallon, et soutient que l'ASSÉ refuse toute forme de verticalité, ce qu'il nomme la « colère anti-institutionnelle » (2013 : 18).

Cependant, le thème de la gratuité scolaire est bien antérieur. Les questions relatives à l'émancipation, au citoyen qui prend en charge la *Res publica*, sont associées à l'éducation du grand nombre. Pour les révolutionnaires français, la démocratisation de l'éducation est une condition de la liberté politique, comprise comme participation active au débat politique et social par l'accession du peuple à la souveraineté. Comme le rappelle Raymonde Monnier, ce moment historique doit être « replac[é] dans l'histoire de la pensée politique démocratique et républicaine, autrement dit dans l'héritage des théories de la liberté politique » (2003 : 91). Dans l'esprit des révolutionnaires, l'éducation doit être démocratisée au nom de l'égalité citoyenne : « l'école vise, non à distribuer des places, mais à permettre à chacun de devenir libre grâce à l'instruction. Elle est gratuite, parce que son rôle est incommensurable » (Wahnich, 2010 : 38). En ce sens, la gratuité est l'expression à la fois d'un devoir et d'une responsabilité de l'État face à son peuple, d'une « obligation nécessaire pour éduquer un peuple de républicains, le soustraire à l'Église, le soustraire aux philanthropes privés » (*Ibid.* : 38).

Dans un discours présenté devant l'Assemblée constituante en septembre 1791, Talleyrand présente le *Rapport sur l'instruction publique*, issu d'un Comité auquel participent Condorcet et Robespierre (Violet, 2009 : 41). Talleyrand insiste alors sur les dangers de l'ignorance. L'instruction publique est considérée par lui comme une arme contre la tyrannie d'une élite puisqu'elle permet à chaque individu d'accéder à la liberté par le développement de sa conscience politique et d'aspirer à l'égalité :

Les hommes sont déclarés libres; mais ne sait-on pas que l'instruction agrandit sans cesse la sphère de la liberté civile, et, seule, peut maintenir la liberté politique contre toutes les espèces de despotisme ? Ne sait-on pas que, même sous la Constitution la plus libre, l'homme ignorant est à la merci du Charlatan, et beaucoup trop dépendant de l'homme instruit [...] Les hommes sont reconnus égaux : et pourtant combien cette égalité de droits serait peu sentie, serait peu réelle, au milieu de tant d'inégalités de fait, si l'instruction ne faisait sans cesse effort pour rétablir le niveau et pour affaiblir du moins les funestes disparités qu'elle ne peut détruire ! (Talleyrand, 1791 : 8).

Talleyrand associe l'instruction publique au bien commun, à l'émergence d'une liberté commune dans l'optique du progrès :

L'instruction en général a pour but de perfectionner l'homme dans tous les âges, et de faire servir sans cesse à l'avantage de chacun et au profit de l'association entière les lumières, l'expérience, et jusqu'aux erreurs des générations précédentes. Un des caractères les plus frappants dans l'homme est la perfectibilité (*Ibid.* : 4-5).

Pour lui, l'éducation est un principe universel et doit donc être accessible à tous, peu importe le sexe, l'âge et la condition sociale :

L'instruction, quant à son objet, doit être universelle, car c'est [...] véritablement un bien commun, dans lequel chacun peut s'approprier la part qui lui convient [...] De là il résulte que, dans une société bien organisée, quoique personne ne puisse parvenir à tout savoir, il faut néanmoins qu'il soit possible de tout apprendre (*Ibid.* : 9 et 13).

L'instruction doit exister pour l'un et l'autre sexe. Elle doit exister pour tous les âges [...]. Elle doit exister pour tous : car puisqu'elle est un des résultats, aussi bien qu'un des avantages de l'association, on doit conclure qu'elle est un bien commun des associés : nul ne peut donc en être légitimement exclu (*Ibid.* : 9 et 6).

D'après Talleyrand, en somme, l'éducation est un des socles de la société, puisqu'elle permet une participation éclairée de tous au débat public.

À cela, Condorcet, le « père de l'instruction publique », ajoute en avril 1792 que la possibilité des coûts associés à l'éducation mène à une compétition malsaine entre les différentes institutions d'enseignement au détriment de l'éducation de tous :

L'émulation que ferait naître, entre les professeurs, le désir de multiplier les élèves, dont le nombre augmenterait leurs revenus ne tient pas à des sentiments assez élevés pour que l'on puisse se permettre de la regretter. Ne serait-il pas à craindre qu'il ne résultât plutôt de cette émulation des rivalités entre les établissements d'instruction, que les maîtres ne cherchassent à briller plutôt qu'à instruire : que leurs méthodes, leurs opinions mêmes ne fussent calculées d'après le désir d'attirer à eux un plus grand nombre d'élèves; qu'ils ne cédassent à la crainte de les éloigner en combattant certains préjugés, en s'élevant contre certains intérêts ? (cité dans Wahnich, 2010 : 39-40).

Cette vision de l'éducation, comprise comme idéal démocratique, sera cependant abrogée par les Thermidoriens qui, à leur arrivée au pouvoir, rendent caduques la Déclaration et la Constitution de 1793 : « Puisque l'instruction permet d'obtenir des places lucratives et agréables dans la société, il est logique qu'on paye pour l'obtenir dans un usage qui redevient privé » (*Ibid.* : 40). Ce raisonnement coût-bénéfice ne va pas sans rappeler

l'argument de la « juste part » invoqué par le gouvernement Charest, qui fait de l'éducation un investissement pour lequel il faut payer un fort prix.

Au Québec, le grand projet éducatif promu par la Révolution française trouve une résonance dans les idéaux promus par la Révolution tranquille. Dès 1960, le Parti libéral, s'inspirant du rapport Lefebvre publié en 1960²⁵, affirme que « 93 % de nos enfants n'iront jamais à l'université ! » (cité dans Meunier, 2012). Cette déclaration reprise lors d'une publicité du Parti libéral le pousse à mettre sur pied en 1961 un vaste chantier de réflexion sur l'éducation, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement. Dans la même veine que son prédécesseur Jean-Paul Lefebvre, le responsable de l'enquête, Alphonse-Marie Parent, fait le constat d'une « crise » du système d'éducation. « La crise de l'enseignement est universelle. Partout sont remises en question les structures administratives et pédagogiques, partout se préparent ou s'appliquent des réformes plus ou moins radicales; c'est que l'homme moderne n'habite plus le même univers que ses ancêtres » (1963 : 238). Pour pallier au caractère vétuste de l'école et engager le Québec sur la voie du progrès économique et social, le gouvernement poursuit deux principaux objectifs : moderniser les institutions d'enseignement du point de vue de leur administration, de leurs structures, de leur financement et de leur contenu; et démocratiser l'éducation afin de permettre au plus grand nombre d'accéder aux bancs d'école. Plusieurs avancées significatives sont à relever : la création du ministère de l'Éducation du Québec, en 1964, la mise sur pied d'écoles secondaires, les polyvalentes, la création des Cégeps ainsi que du réseau d'universités du Québec (Baillargeon, 2012).

²⁵ Le rapport Lefebvre a été écrit en 1960. Il précède le rapport Parent de trois ans. Le rapport Lefebvre fait suite à la Conférence provinciale sur l'éducation tenue à l'Université de Montréal en février 1958, où Jean-Paul Lefebvre suggère « la gratuité scolaire à tous niveaux » (Meunier, 2012). Jean-Paul Lefebvre est impliqué de près dans le domaine de l'éducation. Il est commissaire d'école à la Commission des écoles catholiques (CECM) de 1961 à 1964. Il est élu député libéral d'Ahuntsic en 1966 (*Ibid.*).

Alors que le rapport Lefebvre fait la promotion de la gratuité scolaire jusqu'à l'université, le rapport Parent estime que « la gratuité scolaire [est] souhaitable à long terme », même si dans l'immédiat, « les frais de scolarité [sont] maintenus » (Parent, 1963 : 238).

Selon Diane Lamoureux, la Révolution tranquille met en valeur deux processus qui agissent de façon à la fois antagonique et complémentaire. D'abord, l'éducation est posée comme « institution de constitution culturelle de la "nation", chargée de produire non seulement une élite technique, scientifique et organisationnelle propre à une société moderne mais aussi les référents culturels et symboliques d'une "culture nationale" » (2013 : 12). En ce sens, l'éducation manifeste un désir de combattre « l'apathie intellectuelle » et de développer une culture commune fondée sur : « le savoir nécessaire à l'autocompréhension de la société dans une logique où celle-ci ne tire plus son sens d'un principe extérieur, mais où elle s'affirme autonome et voit dans les sciences sociales plutôt que dans la philosophie ou dans la religion l'outil privilégié de sa propre interprétation » (*Ibid.* : 12).

Par ailleurs, comme le note le rapport Parent :

Les universités sont le cerveau d'une nation, le moteur de son développement; en formant les esprits, l'université est un multiplicateur du pouvoir de réflexion, de création et d'invention qui est latent dans une nation; c'est pourquoi investir dans les universités, c'est investir dans des ressources humaines dont le rendement est quasi illimité (1963 : 159).

La promotion de l'éducation s'arrime donc également à une stratégie de croissance économique. Jean-Marc Piotte, dans *Syndicalisme de combat*, rappelle le slogan alors à la mode : « Qui s'instruit, s'enrichit » (Piotte, 1977 : 131). Selon Martin, « la constitution d'un capitalisme proprement francophone était l'objectif profond des gestionnaires issus des écoles d'administration qui ont porté le projet de modernisation du Québec : c'est ce qu'on a appelé la création du "Québec Inc." » (Martin, 2008-09 : 10). Le commissaire

Parent souligne d'ailleurs la place de plus en plus significative prise par la dynamique économique en éducation : « [...] l'éducation est considérée désormais, par bien des gens, comme une denrée précieuse, un bien de consommation pour lequel ils consentent déjà à des sacrifices importants » (Parent, 1963 : 147).

Le slogan « Maître chez nous » scandé par les Libéraux de Lesage exprime la dualité dont il est ici question, puisqu'il renvoie à la fois au développement d'une conscience collective par l'émergence d'une culture francophone commune et à l'idée de la prise en charge de ses ressources matérielles et humaines pour assurer son plein développement (Martin, 2008-09 : 10).

2.2 Analyse interprétative de l'ASSÉ

Le débat sur les frais de scolarité fait surface au Québec de façon apparemment cyclique, en fait pratiquement à chaque fois qu'une hausse des frais de scolarité est envisagée par les gouvernements.²⁶ Cette thématique est omniprésente dans l'histoire du mouvement étudiant, de telle sorte que Marc Simard, dans son *Histoire du mouvement étudiant québécois 1956-2013. Des Trois Braves aux carrés rouges*, en parle comme d'un « fil conducteur » inséré au cœur des débats soulevés par les étudiants depuis les années 1950.

²⁶ Au Québec, la gratuité scolaire est en vigueur dans les établissements publics à tous les niveaux d'enseignement sauf au niveau universitaire. Le Canada, à titre de membre de l'UNESCO, adhère au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. L'article 13 de ce document avance que « l'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité » (cité dans Louis Gill, 2012 : 6). « Même si cet objectif n'a jamais été réalisé, le Québec est demeuré la province du Canada où les droits de scolarité sont les moins élevés », rappelle Louis Gill (*Ibid.* : 6). Les frais de scolarité universitaires représentaient 540\$ par année entre 1968 et 1990. Le Québec a connu en 1990 un dégel à la suite d'une décision du gouvernement libéral de hausser les frais de scolarité jusqu'à concurrence de 1668\$ par année à compter de 1994. En 1996, le Parti québécois a exprimé le désir de hausser à nouveau le coût des études universitaires alors que Pauline Marois était ministre de l'Éducation; cela a été empêché par une grève étudiante. Dans les années 2000, le gouvernement Charest a tenté de modifier le programme de prêts et bourses en transformant en prêts quelque 103 millions \$ normalement accordés pour des bourses en prêts. Par la suite, les frais universitaires ont augmenté entre 2007 et 2012 pour atteindre 2168\$ par année.

Selon son analyse, ce débat « éclipse [...] toutes les autres préoccupations », telles que la finalité des études ou encore la qualité des institutions (Simard, 2013 : 251). *A contrario*, Diane Lamoureux voit plutôt dans le « printemps québécois » une occasion de remettre à l'avant-plan l'éducation, dans l'optique de réfléchir collectivement à sa place dans la société, de se questionner sur le rôle de l'enseignement supérieur, en plus de permettre la libération de la pensée critique (2013 : 12). Selon elle, le débat entourant les frais de scolarité s'est ainsi joué sur deux tableaux principaux : d'un côté, l'argument de la « juste part » invoqué par le gouvernement Charest, faisant la promotion d'un arrimage plus marqué de l'éducation à l'entreprise privée et aux lois du marché; de l'autre, la gratuité scolaire, revendiquée par l'ASSÉ afin de promouvoir l'éducation comme valeur fondamentale de la société.

2.2.1 La gratuité scolaire : entre lutte anticapitaliste et humanisme

L'ASSÉ associe le thème de la gratuité scolaire à une critique du capitalisme et à une perspective humaniste, conjuguant participation citoyenne et quête de sens. À plusieurs reprises, l'ASSÉ établit un lien entre les modifications qui ont cours dans le système d'éducation et la « logique de rationalisation économique mondiale » découlant du capitalisme. L'ASSÉ évoque un « assujettissement de l'éducation aux lois du marché » dans lesquelles s'inscrivent, par exemple, les plans de réussites et de diplomation ainsi que les contrats de performance au sein des universités (Marion, 2001 : 2). Des références fréquentes à la « marchandisation », à la « société de consommation » ou au « marché de l'institution » sont présentes à même son discours.

Dans son mémoire « Pourquoi la gratuité scolaire » de décembre 2012, l'organisation expose que le « printemps québécois » a mis en scène deux visions antagoniques de la société. L'ASSÉ soutient que « le nœud du problème se situe au niveau des finalités qui s'opposent entre une visée économique ou [*sic*] une visée humaniste » (2012a : 8). Inscrite à même un projet global de changement politique et social, le terme « éducation » renvoie à un « apprentissage de l'humanité » (ASSÉ, 2012b : 5). L'ASSÉ soutient en ce sens que l'éducation ne doit pas être comprise au sens strict d'une « formation » pour l'obtention d'un emploi, mais qu'elle doit plutôt être entendue au sens d'un « apprentissage » nécessaire à l' « être humain, femme ou homme, qui a à vivre en société » (Marion, 2001 : 1).

[L]a gratuité scolaire nous force à faire un exercice de conscience, et à nous demander ce que nous voulons comme université. Voulons-nous d'une université marchande ou d'une université humaniste? Concevons-nous l'université comme un service pour lequel on paie, un investissement personnel ou comme une institution nécessaire à l'émancipation et à l'égalité sociale? (ASSÉ, 2012a : 18).

Selon le regroupement, deux choix se présentent aux étudiants : opter pour un modèle de gestion privée des universités propre au néolibéralisme; ou s'inscrire dans une perspective universaliste et émancipatrice, gage d'une expérience d'humanité. La gratuité scolaire symbolise pour l'ASSÉ un pas vers un « ordre social plus juste et plus humain » (*Ibid.* : 25).

La gratuité scolaire a ainsi pour prémisses que l'éducation est un droit et non un privilège réservé à quelques individus (Whitlock, 2005 : 2). Aussi, selon l'ASSÉ, l'imposition d'une « perspective marchande » oublie-t-elle que l'éducation est « une valeur sociale inestimable [...] qui ne peut être quantifiée en termes économiques » (ASSÉ, 2012a : 15, 20). Pour asseoir son argumentation à ce sujet, l'ASSÉ fait référence de façon quasi systématique et ce, autant dans les articles d'*Ultimatum* que dans les mémoires, au rapport

Parent, qui consacre le droit à l'éducation par la promotion qu'il fait de la gratuité (ASSÉ, 2012a) et dont l'esprit traduit un « idéal de justice sociale », qui suppose l'accessibilité à l'éducation. L'éducation permet pour l'essentiel selon l'ASSÉ « d'assurer une certaine cohésion sociale (appartenance, responsabilité face à la société) » en plus de promouvoir une égalité des chances (ASSÉ, 2012a : 6).²⁷ Défendre la démocratisation de l'éducation revient dès lors à doter les citoyens d'une capacité égale de réfléchir aux enjeux politiques et sociaux. La gratuité scolaire s'inscrit en ce sens dans une perspective de luttes et de revendications liées à un désir d'émancipation et d'affirmation de la liberté commune.

Comme l'ASSÉ le mentionne dans son mémoire « Pourquoi la gratuité scolaire » :

Si la nécessité de la gratuité scolaire apparaît aujourd'hui évidente pour plusieurs, nous faisons une mise en garde contre l'idée de se cantonner uniquement à cette revendication. Cela ne rendrait pas justice aux principes d'émancipation, de lutte aux inégalités et de développement d'un regard critique qui l'animent (*Ibid.* : 4).

La gratuité scolaire est considérée comme « névralgique », puisqu'elle renvoie non seulement à un questionnement général sur le système d'éducation, mais également à une interrogation globale sur l'état du Québec et sur la vitalité de la vie démocratique.

Un syndicat de combat a donc nécessairement des revendications larges avec l'optique de créer un projet de société progressif d'ensemble. Ainsi, un syndicat de combat s'attaque de manière large aux structures éducationnelles actuelles afin de rebâtir l'éducation, et plus largement, l'ensemble de la société, sur des nouvelles bases plus démocratiques et plus solidaires (Gascon, 2007-08 : 9).

En novembre 2011, devant l'imminence de la hausse, l'ASSÉ publie un numéro spécial d'*Ultimatum*. Dans cette édition, Julien Royal avance que la gratuité scolaire ne concerne pas que l'éducation. « Contre [la] privatisation graduelle, la gratuité scolaire se présente

²⁷ L'ASSÉ indique qu'elle est consciente de la visée économique du rapport Parent. Dans son texte « Mémoire sur l'aide financière aux études », l'ASSÉ revient sur le contenu du Rapport Parent en insistant sur le caractère complémentaire de la modernisation du Québec, qui passe par un accroissement de la productivité, une spécialisation accrue de la main-d'œuvre et par un développement de la connaissance en vue « d'assurer le plein épanouissement de la personne », voire de réaliser le plein potentiel humain (Vadeboncoeur, 2009 : 11). Ce sont « les idéaux de formation humaniste, d'égalité et de liberté qui constituaient l'intérêt proprement social du Rapport, qui se trouvent [maintenant] évacués au profit de la seule dimension économique qui, rappelons-nous, était aussi centrale dans le Rapport (mais pas la seule) » (*Ibid.* : 14).

comme un rempart, un projet politique alternatif » (Royal, 2011 : 9). Selon Royal, la gratuité joue un double rôle : elle se présente à la fois comme un moyen de résistance face à la dérive néolibérale et comme une proposition d'une société autrement organisée (*Ibid.* : 9).

La définition par l'ASSÉ de la gratuité scolaire évoque ce double sens. Si la « gratuité passive » renvoie à l'absence de frais de scolarité²⁸, la « gratuité active », quant à elle, est associée à une série de mesures visant à aider l'étudiant dans la poursuite de ses études. Elle suppose une implication nécessaire de l'étudiant dans la vie intellectuelle de l'établissement scolaire qu'il fréquente et dans la société à laquelle il appartient (ASSÉ, 2012a : 19-20). « La gratuité n'est pas seulement une absence de prix, c'est l'abolition des barrières économiques pour l'accès à ce qui nous est le plus précieux collectivement. C'est l'abolition des entraves à la pleine réalisation de notre humanité » (ASSÉ, 2012b : 2).

Cette distinction met en lumière qu'il ne suffit pas pour l'étudiant ou l'étudiante d'être exempté-e de contribution financière pour sa propre éducation, mais que tout doit être en place pour [*sic*] permettre de s'investir dans ses études et participer à la vie intellectuelle de son institution et au-delà (*Ibid.* : 19-20).

L'étudiant n'est pas un figurant, il est responsable socialement, croit l'ASSÉ. L'étudiant, qui est « avant tout un citoyen ou une citoyenne », doit être conscient qu'il fait partie d'une institution et d'une communauté en s'y engageant activement (Dumas, 2004 : 11). Cette vision de l'éducation prend à revers le discours néolibéral arrimant l'éducation à une logique instrumentale et utilitaire et propose l'idée, à l'instar de Michel Freitag, d'un rapport dialogique entre l'école et la société; l'éducation agit dans cet esprit comme socle

²⁸ L'absence de frais de scolarité est définie comme le « financement complet à tous les niveaux d'éducation, de l'élémentaire à l'université, de l'enseignement et des infrastructures nécessaires à son accomplissement, des services d'ordres pédagogiques et psychologiques et des activités parascolaires étudiantes, à l'exception de l'organisation syndicale » (ASSÉ, 2012a : 19).

d'appartenance à la vie sociale par la transmission d'une culture et de valeurs communes (ASSÉ, 2012a : 6; Freitag, cité dans Chevrier, 2012-2013 : 234).²⁹

Défendre la gratuité est donc une manière de réaliser le droit à l'éducation; aussi à titre de « droit garanti collectivement », l'éducation est-elle considérée comme une responsabilité sociétale? En d'autres mots, l'État a le devoir et la responsabilité d'offrir une éducation en vue de réduire les inégalités sociales, voire d'améliorer les « conditions matérielles de l'existence » (Arbour et Parent, 2006, cités dans ASSÉ, 2012a : 7). Étant donné cette responsabilité, ne pas instaurer la gratuité est considéré comme révélateur d'une volonté d'arrimer la société aux lois du marché et de maintenir une partie de la population hors du champ politique³⁰ : la « tarification de la "juste part" est une discrimination invisible - sous le couvert du principe d'utilisateur-payeur, on impose en fait une surtaxe à ceux et à celles qui sont déjà négligé-es » (ASSÉ, 2012b : 3). Le refus du droit collectif à l'éducation, a ainsi pour effet de priver des citoyens d'un libre accès aux bancs d'école, donc d'une chance de s'émanciper. Dans cette optique, estime l'ASSÉ, cette logique s'arrime à une forme de domination, à un système d'oppression d'une classe sur une autre, qui perpétue des mécanismes d'exclusion des familles à plus bas revenu (*Ibid.* : 14).

À la lumière de ce qui précède, on comprend que l'endettement étudiant soit considéré central pour l'ASSÉ. Puisque l'éducation est perçue comme un outil nécessaire au

²⁹ Ce couple appartenance-responsabilité semble avoir une certaine résonance avec les concepts d'*aidôs* et de *dikè* chers aux Anciens, que l'on peut traduire par la « tempérance » et la « justice ». Les Anciens croyaient que la bonne vie supposait à la fois la conscience de faire partie d'une collectivité et le devoir de solidarité envers elle, réalisé par la participation aux affaires publiques (Bevort, 2007).

³⁰ Ce qui n'est pas sans rappeler les propos de Jacques Rancière dans *Aux bords du politique*. Rancière rappelle que la démocratie athénienne procède à un véritable retournement des choses quand, pour la première fois, le *dèmos*, qui signifie « le peuple » mais également « les pauvres », accède à l'*arkhè*, soit au pouvoir de commander. Cela était auparavant exclusivement réservé aux mieux nantis de la société athénienne qui seuls pouvaient, en raison de leur situation matérielle favorable et du temps qu'ils avaient à accorder à autre chose que le travail, prendre part à la vie politique de la cité (1998 : 232). Dorénavant, les « sans-part », ceux qui se trouvent dans des conditions matérielles d'existence précaires et surtout, qui n'ont pas de temps libre, y ont aussi accès : ils peuvent à certains moments mettre leur travail de côté pour prendre part à la vie politique.

développement d'un esprit critique et à la « transmission du bagage culturel, intellectuel et scientifique de l'humanité », l'endettement étudiant est vu comme un frein à la réalisation du potentiel humain (ASSÉ, 2012a : 6). L'aide financière aux études (AFE) est considérée insuffisante, puisqu'elle place l'étudiant qui en bénéficie au-dessous du seuil de pauvreté (Labbé et Martineau, 2005 : 26). En ce sens, « le système d'éducation est plutôt vu comme un moyen de rendre les individus dociles afin de bien les intégrer aux rouages du marché capitaliste » (Gascon, 2007-08 : 9). Aussi, la gratuité scolaire représente-[t-elle] un objectif indispensable dans la lutte au régime discriminatoire de l'endettement étudiant » (ASSÉ, 2014).

En outre, la précarité étudiante par l' « endettement et la limitation économique » sert, selon l'ASSÉ, à reconduire le système capitaliste et à garnir les coffres des institutions bancaires, qui perçoivent des intérêts sur les dettes étudiantes (ASSÉ, 2012a : 11). « Le rôle de l'État est de veiller au bon fonctionnement du système capitaliste en défendant la minorité qui en tire les ficelles », rappelle Jean-François Gascon (2007-08 : 9). Ce que le Collectif de débrayage qualifie de « gouvernance par la dette » s'articule ainsi autour d'un prélèvement de sommes importantes tirées à même l'intérêt accumulé sur le nombre d'années que l'étudiant mettra pour rembourser sa dette (Collectif de débrayage, 2013 : 57). En d'autres mots, la dette étudiante sert à perpétuer le système capitaliste, en augmentant la marge de profit des plus riches au détriment des plus pauvres.

Cet état de fait prive certains citoyens d'une participation pleine et entière à la vie politique et sociale, eux qui sont essentiellement préoccupés par le paiement de leur dû. On peut évoquer ici le propos de Noam Chomsky, qui voit dans la dette étudiante comme « une technique permettant de piéger les gens. Si, pour aller à l'université, vous devez

contracter une dette importante, vous serez docile » (Chomsky, cité dans Baillargeon, 2012).

2.2.2 La démocratie directe

Cette partie se concentre sur la question de la démocratie dans la perspective de l'ASSÉ. Elle jette un regard sur les sources à l'origine de certains principes qui ont inspiré le discours et les pratiques de l'ASSÉ : la participation vue comme un principe permettant de donner sens à la démocratie; et l'arrimage de la démocratie à une finalité, soit l'institution d'un rapport dialogique entre l'humanité et le monde.

Pendant le conflit étudiant, plusieurs associations étudiantes affiliées à la FECQ-FEUQ sont devenues membres de la CLASSE, en alléguant que les assemblées générales de l'ASSÉ mettent davantage à l'ordre du jour le sujet de la grève et que le recours à la démocratie directe permet une plus grande participation au débat (Duchaine, 2012b). La démocratie directe a constitué, selon Duchaine, l'une des raisons principales pour laquelle près de 60 000 membres de la FECQ-FEUQ ont changé d'allégeance à la suite de l'échec des négociations avec le gouvernement Charest en mai 2012. Que révèlent les commentaires critiques des associations étudiantes sur les procédures utilisées par les deux fédérations, qui adhèrent au même titre que le gouvernement aux formes de la démocratie représentative ?

Selon la professeure de philosophie à l'Université du Québec à Montréal, Dominique Leydet, le conflit généré par la hausse des frais de scolarité « touche un malaise [...] profond qui concerne la démocratie représentative elle-même » (Leydet, 2012). À son avis, par-delà la gratuité scolaire et la proposition d'un autre modèle d'université, on

trouve une critique radicale de la représentation politique. À travers la revendication d'une démocratie directe « apparaît également une intervention sur la démocratie elle-même, à la fois critique de la démocratie représentative existante et porteuse d'une conception alternative qui se réclame de la démocratie participative ou directe » (*Ibid.* 2012). La politologue Diane Lamoureux soutient à cet effet que les étudiants, en investissant de nouveaux lieux politiques, ont manifesté des réserves quant à la capacité de la démocratie représentative à satisfaire les aspirations à la participation publique. Ce questionnement sur la démocratie représentative, le « modèle qui s'est historiquement imposé dans les sociétés occidentales contemporaines, laisse planer plusieurs sous-questions, dont sa capacité à pouvoir rejoindre l'ensemble de la population et la valeur qu'elle accorde à la politisation citoyenne » (2013 : 68). L'interruption des négociations avec les étudiants par le gouvernement en mai 2012, qui leur opposait le verdict de la majorité silencieuse et des urnes, la principale institution de la démocratie représentative, a révélé à la fois une certaine impuissance de l'État face au pouvoir de la rue et son désir de réitérer sa légitimité malgré la persistance de la crise. Mais que propose l'ASSÉ comme alternative à la représentation ? Dans quelle tradition de pensée s'inscrit cette soif de participation aux affaires publiques ? On peut reprendre ici une interrogation du philosophe français Jacques Rancière dans *Aux bords du politique* : la démocratie ne réside-t-elle pas dans sa « mobilité », soit dans sa « capacité de déplacer les lieux et les formes de la participation », de même que dans son indétermination, au sens de la capacité de faire émerger un « sujet imprévisible » par l'action sous différentes formes (Rancière, 1998 : 110-111)?

2.2.2.1 Fondements de la démocratie directe

On peut dire que la conception que se fait l'ASSÉ de la démocratie combine l'héritage de la démocratie athénienne avec celui du mouvement altermondialiste (sans s'identifier de façon directe à l'un ou à l'autre).

Il est en effet difficile de réfléchir à la démocratie sans faire retour à la démocratie athénienne, qui a la première rompu avec l'aristocratie, le « gouvernement des meilleurs » (Finley, 1976 : 58). Dans son sens étymologique, la démocratie provient de « *dêmos* », « peuple » en grec ancien, et de « *kratos* », qui veut dire « pouvoir » (*Ibid.* : 57).

Dans un discours rapporté par Thucydide, Périclès parle de la démocratie athénienne en ces termes :

Notre constitution n'a rien à envier aux lois des autres : elle est un modèle et n'imité pas. Elle s'appelle démocratie parce qu'elle œuvre pour le plus grand nombre et non pour une minorité. Tous participent également aux lois concernant les affaires publiques, c'est la valeur seule qui introduit des distinctions et les honneurs vont plus aux mérites qu'à la fortune. Ni la pauvreté, ni l'obscurité n'empêchent un citoyen capable de servir la cité. Étant libre dans ce qui concerne la vie publique, nous le sommes également dans les relations quotidiennes. Chacun peut se livrer à ses plaisirs sans encourir de blâme ou des regards blessants, quand même ils ne causent pas de mal. Malgré cette tolérance dans notre vie privée, nous nous efforçons de ne rien faire d'illégal dans notre vie publique. Nous demeurons soumis aux magistrats et aux lois, surtout à celles qui protègent contre l'injustice et à celles qui pour n'être pas écrites n'en apportent pas moins la honte à ceux qui les transgressent (Thucydide, Guerre du Péloponnèse, II, 37, cité dans Prémat, 2006 : 3-4).

Cet extrait met en évidence des traits fondamentaux de la démocratie athénienne.

D'abord, celle-ci suppose qu'une importante partie de la population - paysans, boutiquiers et artisans - est apte à s'occuper des affaires publiques au même titre que l'élite, ce qui représente une « innovation stupéfiante pour l'époque rarement répétée par la suite [...] » (Finley, 1976 : 62).³¹ Les citoyens sont radicalement égaux entre eux, c'est-à-dire qu'ils ont « une égale possibilité de soumettre une proposition à [leurs] concitoyens et plus largement, de prendre la parole devant eux [...] » (Manin, 1995 : 29). Ce principe

³¹ Ces citoyens dotés d'un pouvoir politique correspondent par ailleurs à environ 10% de la population athénienne à l'époque de Périclès, ce qui exclut les femmes, les enfants, les métèques et les esclaves (Piotte, 2005 : 15).

isonomique constitue certes alors « un des idéaux suprêmes de la démocratie » (*Ibid.* : 29).

Ensuite, bien que les Athéniens aient recours aux élections à titre de mode de sélection de certains magistrats (les stratèges militaires par exemple), le tirage au sort est considéré comme la forme la plus élevée de l'égalité démocratique. Il permet à ceux ne possédant aucun titre à commander, « ceux qui ne comptent pas », de prendre part à la vie politique de la cité (Rancière, 1998 : 233). L'usage du tirage au sort, que Jacques Rancière appelle également « le choix du dieu », se caractérise par l'« absence de titre à gouverner », au sens où les titres traditionnels d'autorité tels que l'ancienneté ou la naissance ne s'appliquent plus. En conséquence, on « estime que, chaque année un citoyen sur six occupait une fonction publique, fût-ce comme simple membre d'un jury », alors « que tous pouvaient théoriquement participer à l'assemblée générale des citoyens où se discutaient les questions politiques » (Piotte, 2005 : 17). La démocratie rompt ainsi avec la logique de domination pour donner voix au *dêmos*, à ceux qui ne sont pas comptés et qui ne comptent pas, dont la liberté s'exprime dorénavant par cet accès à la parole publique (Rancière, 1998 : 230).

C'est l'état d'exception dans lequel ne fonctionne aucun couple d'opposés, aucun principe de répartition des rôles. « Avoir part au fait de commander et d'être commandé » est alors tout autre chose qu'une affaire de réciprocité. C'est au contraire l'absence de réciprocité qui constitue l'essence exceptionnelle de cette relation. Et cette absence de réciprocité repose sur le paradoxe d'un titre qui est absence de titre. La démocratie est la situation spécifique où c'est l'absence de titre qui donne titre à l'exercice de l'*arkhè* (*Ibid.* : 231).

Dans la modernité, observe le politologue Bernard Manin, le tirage au sort est quasi complètement évacué de la culture politique³² et il n'existe aucun lieu de rassemblement semblable à l'*Ecclésia*, où l'on pourrait délibérer des enjeux collectifs (1995 : 19).

³² Sauf dans le cas de la sélection des jurys (Manin, 1995 : 20).

Enfin, ce qui traduit également l'esprit de la démocratie athénienne est l'idée d'un arrimage de la vie politique à une quête, à une visée. Thucydide rend compte de cette composante de la démocratie au moment où il relate l'oraison funèbre prononcée par Périclès : « Ce n'est pas l'appartenance (à un secteur de la société) qui vous fait accéder aux honneurs collectifs, mais la vertu » (cité dans Finley, 1976 : 26). Par sa libre participation à la vie politique, le citoyen cherche à s'accomplir tout en cherchant à accomplir la communauté. C'est par leur participation directe aux débats de l'Assemblée que les citoyens développent [leurs] « vertus morales, [leur] sens de la responsabilité civique, [leur] identification consciente avec la communauté, ses traditions et ses valeurs », ce que les Grecs appellent la *paideia* (*Ibid.* : 78). En ce sens, le citoyen grec « est appelé [...] à peser des intérêts qui ne sont pas les siens, à consulter en face de prétentions contradictoires une autre règle que ses penchants particuliers, à mettre incessamment en pratique des principes et des maximes dont la raison d'être est le bien public » (*Ibid.* : 79). Afin de poser un regard juste sur la démocratie athénienne, il faut, d'après l'historien Moses I. Finley, ainsi impérativement tenir compte de ce que :

les théoriciens politiques de l'Antiquité examinaient les diverses formes de gouvernement de façon normative, c'est-à-dire en fonction de leur capacité à aider l'homme à atteindre un but moral dans la société, la justice et la "vie bonne", tandis que les écrivains modernes [...] sont moins ambitieux, ils évitent les beaux idéaux, les concepts tels que la "vie bonne", pour mettre l'accent sur les moyens, l'efficacité du système politique, son pouvoir de paix et d'ouverture (*Ibid.* : 49).

La démocratie moderne n'est plus arrimée à une quête telle que la « vie bonne » ; elle correspond plutôt à un ensemble de procédures jugées équitables, légitimes et consensuelles, détachées de quelque finalité que ce soit. Autrement dit, dans la modernité, les idéaux politiques des Anciens ont peu à peu laissé leur place au pragmatisme et à l'utilité, devenus les principaux moyens à partir duquel penser et faire

de la politique. Mais l'ASSÉ, comme cela a été relevé précédemment, plonge aussi ses racines dans l'altermondialisme.

Celui-ci émerge en novembre 1999, à Seattle, en marge de l'ouverture par l'Organisation mondiale du commerce des négociations du « Cycle du millénaire ». Les regroupements altermondialistes présents dénoncent alors la « marchandisation du monde » et le « déficit démocratique » de ce type de rencontres politiques et économiques sur la scène internationale (Couvrat, 2012 : 12). Composé d'une pléthore de regroupements de tout acabit - syndicats, organisations non gouvernementales, groupes de pression, etc, - l'altermondialisme est souvent considéré comme une « nébuleuse », un amas hétérogène de groupes sociaux difficile à cerner du fait de son pluralisme (*Ibid.* : 14). Les groupes se réclamant de l'altermondialisme sont issus d'une « culture politique "libérale libertaire" » des années 1960; or, cette culture « oppose d'une façon générale la "société civile" au système (État et économie confondus) et revendique dans un rapport de radicale extériorité par rapport à l'État » (*Ibid.* : 12).

En tant qu'amalgame hétérogène et parfois contraire d'activismes aux origines les plus diverses, l'altermondialisme tend à refuser de se soumettre à la politique traditionnelle et cherche préférentiellement les modalités de son engagement pour la justice sociale dans un cosmopolitisme qui pense la question de l'organisation politique universelle au-delà des États, dans l'horizontalité des réseaux (Gheller, 2012 : 195).

C'est afin de dépasser la simple contestation du néolibéralisme et les diverses formes d'oppression que les groupes altermondialistes organisent, en 2001, le premier Forum social mondial. De la Charte alors adoptée, plusieurs valeurs ressortent : le pluralisme, la laïcité, l'horizontalité des réseaux et la justice sociale. Il s'agit de créer un « espace pluriel et diversifié, non confessionnel, non gouvernemental et non partisan, qui articule de façon décentralisée, en réseau, des instances et mouvements engagés dans des actions concrètes, au niveau local ou international, visant à bâtir un autre monde » (Conseil

international du FSM, cité dans *Ibid.* : 195). La construction d'un « monde meilleur » s'articule autour d'une « organisation réticulaire »; ce choix stratégique permet, selon Gheller, « d'assurer la mise en place des conditions les plus propices à une convergence des luttes, à la combinaison, en vue d'un maximum d'efficacité et en fonction des terrains [...] divers sur lesquels se mène le combat, de toutes les formes de résistance imaginables contre l'exploitation, l'exclusion et l'oppression » (*Ibid.* : 198).

Les altermondialistes considèrent que la soumission du monde au primat de l'économie et du marché est la cause d'un déficit démocratique, du fait qu'elle éloigne des populations marginalisées de la vie politique. Au cœur de l'altermondialisme on trouve donc la revendication d'une démocratie élargie et solidaire.

Se disant favorables à une autre mondialisation, « à visage humain » et démocratiquement régulée, les antis ont rapidement cherché à dépasser le registre de la seule contestation et se sont efforcés d'avancer des propositions constructives visant à développer, à terme, un projet alternatif de justice globale et de réduction des inégalités (Nord-Sud et au sein des sociétés nationales) (Couvrat, 2004).

Le slogan « un autre monde possible » propose de repenser le politique autour d'une radicalisation de la démocratie en retournant à ses fondements, en s'identifiant à des formes de démocratie directe ou participative et par la promotion de modes d'organisation autogérés.

Partant d'une critique interne des dysfonctionnements contemporains de la démocratie représentative dont il identifie deux causes principales (la globalisation économique et le développement de l'État techno-bureaucratique), le projet alter s'en veut un de « démocratisation de la démocratie ». Il se présente comme un effort de radicalisation des institutions démocratiques dans le sens littéral du terme, c'est-à-dire en vue d'un retour aux principes fondateurs de la démocratie comme forme d'exercice du pouvoir politique dont la source de légitimité est la volonté populaire (*Ibid.*).³³

³³ Il faut rappeler que pour les Grecs, il ne s'agissait pas de miser sur la « volonté populaire », mais bien d'arrimer la politique à une quête. En outre, une contradiction existe entre la volonté de faire retour aux fondements de la démocratie, au peuple, que supposent les altermondialistes, et la construction d'un monde meilleur à partir d'une « organisation réticulaire ». La philosophie libérale libertaire ne suppose-t-elle pas que les individus, soumis au primat de la société de consommation et du capitalisme, perdent tout ancrage dans la société? Ils deviennent en ce sens des subjectivités qui ne s'en remettent qu'au « marché du désir » et ne voient aucune utilité à maintenir quelques liens de solidarité que ce soit avec autrui.

Le délaissement des mécanismes institués de participation traditionnels par les alters témoigne en somme d'un désenchantement face à la politique comprise comme ensemble de pratiques institutionnelles exclusives. Les alters font plutôt référence à un pacte démocratique reposant sur une forme de coexistence citoyenne plurielle, décentralisée, et sur une légitimité politique émergeant d'une appropriation sociale et politique de l'espace public par en bas.

2.2.2.2 Démocratie et éducation : l'université comme médiation

L'idée de démocratie à laquelle adhère l'ASSÉ ne peut être dissociée de sa conception de l'université, qui est compris comme un lieu de discussion et de débat donnant sens à la société. Selon l'ASSÉ, un débat sur l'éducation renvoie fatalement à un débat sur la société : « L'avenir de notre éducation, c'est l'avenir de notre société » (Nadeau-Dubois, 2011-12 : 3). À cet effet, l'argument de la « juste part » invoqué par le gouvernement Charest, qui se rattache, selon l'ASSÉ, à une « vision économiciste de l'éducation et de l'université », vise non seulement à transformer les fondements de l'université, mais également à s'attaquer au bien commun (*Ibid.* : 3). L'université doit, d'après l'ASSÉ, être avant tout une institution de la démocratie et s'en faire la figure de proue.

La démocratie elle-même est fondée sur l'existence de lieux de discussion libre, sur l'existence d'institutions permettant à la société de se questionner elle-même sur ses orientations. En fermant nos universités à la majorité de la population, en transformant nos universités en vulgaires usines à brevet, c'est à la démocratie elle-même qu'on s'attaque, à la possibilité de penser collectivement le monde dans des conditions saines et libres (*Ibid.* : 3).

Derrière l'idée de « juste part », Nadeau-Dubois discerne une volonté de détruire les fondements, pour reprendre le terme d'Hannah Arendt, du « monde commun » pour faire de la démocratie non un « espace de partage », mais plutôt un lieu figé, empreint du dogme de la nécessité (Arendt, citée dans Abensour, 2006 : 71-72; ASSÉ, 2012b : 3). «

Pourquoi pendant qu'on sent plus que jamais la nécessité de repenser notre monde et sa direction détournons-nous les universités de leur finalité pour satisfaire les demandes d'un système économique qui est en train de démontrer son échec? » (Nadeau-Dubois, 2011-12 : 3). Pour l'ASSÉ, il y a une incongruité entre cette volonté de faire de l'éducation un investissement et l'exigence dans le contexte politique mondial actuel de retrouver, comme le disait Arendt, le « souci du monde » (citée dans Lamoureux, 2013 : 40). Dans un poème écrit pour la revue *Ultimatum*, Robitaille-Brisson écrit : « Vous qui passez les yeux au sol; Levez les yeux sur le monde malade; Et si notre dépression y était éminemment normale; Une odeur de perte de sens » (2011-12 : 41). La notion de démocratie paraît ainsi conjuguée à un besoin d'humanité lié à une quête du bien commun, s'exprimant à travers un sentiment d'urgence d'agir pour « constamment penser un monde nouveau » (ASSÉ, 2012b : 3). Cette perte de sens à laquelle fait référence Simon Robitaille-Brisson renvoie à la distinction proposée par Finley dans *Démocratie antique et démocratie moderne* entre le monde ancien et la modernité, la seconde souffrant d'une perte de finalités.

La démocratie directe dont se réclame l'ASSÉ est pour elle arrimée à une idée d'humanité, qui est récurrente dans les écrits du regroupement étudiant.

La démocratie est d'abord associée à un pouvoir émanant de la base, sinon du grand nombre :

Notre vision, c'est celle d'une démocratie directe sollicitée à chaque instant. C'est celle d'un Nous qui s'exprime dans les assemblées : à l'école, au travail et dans les quartiers. Notre vision, c'est celle d'une prise en charge permanente de la politique par la population, à la base, comme premier lieu de la légitimité politique. C'est une possibilité pour ceux et celles que l'on n'entend jamais de prendre la parole (ASSÉ, 2012b : 1).

Sur son site Internet, l'Association facultaire des étudiant-e-s en sciences humaines de l'UQÀM (AFESH), une association étudiante affiliée à l'ASSÉ, se réclame explicitement de la démocratie athénienne :

Depuis l'Antiquité athénienne, la démocratie, ou pouvoir du peuple [...] s'est construite de manière fortement variée. La démocratie libérale représentative en est aujourd'hui la forme la plus répandue. Pourtant, cette démocratie n'est qu'une abdication (in)consciente du pouvoir populaire et de la possibilité qu'il possède de légiférer collectivement à l'intérieur d'espaces souverains de délibération et de décision. Sans nier la possibilité d'une gouvernance suivant des principes justes et souhaitables, il s'agit plus fondamentalement de remettre directement entre les mains de tous et de toutes le pouvoir de réfléchir et de décider par nous-mêmes le sort de notre société et de notre histoire (AFESH, 2015).³⁴

L'AFESH estime que la démocratie libérale représentative est un travestissement de la démocratie des Anciens, au sens où le peuple est dorénavant pratiquement évacué de la vie politique active au profit de représentants qui prennent des décisions sans réelle reddition de comptes (*Ibid.*) :

Les modèles de société connus en Occident revêtent un caractère commun : celui d'écarter le peuple de la gestion des affaires qui le concernent, et donc d'instaurer la dictature de la minorité possédante. Bien loin de disposer des moyens qui peuvent mener à la pleine conscience du statu quo, la majorité de la population est appelée à s'indifférer [*sic*] devant l'agir et la réflexion politique (Duhamel, 2001 : 16).

L'ASSÉ voit dans la représentation politique la consécration d'une apathie face au politique, d'un sentiment d'impuissance du citoyen, qui est maintenu à l'écart des affaires publiques sauf durant les campagnes électorales, où il est appelé à légitimer le régime. Cette vision, qui conduit à la dépolitisation, que Couvrat nomme la « désocialisation du politique » (2012 : 13), peut-être associée selon Finley à la conception moderne de la démocratie qui fait de celle-ci une méthode plutôt qu'un mode d'être de la politique :

³⁴ Cette citation laisse transparaître une tension. L'AFESH utilise le terme « gouvernance », un vocabulaire qui est généralement associé au néolibéralisme qui, faut-il le rappeler, est vivement critiqué par l'ASSÉ. Selon Dardot et Laval, le mot « gouvernance » renvoie d'emblée à une vision entrepreneuriale. « [...] lorsqu'il s'est appliqué aux pratiques des gouvernements soumis aux contraintes de la mondialisation, il devient alors la catégorie principale employée par les grands organismes chargés de la diffusion des principes de la discipline néolibérale à l'échelle mondiale [...] » (2009 : 358). Ainsi, associer gouvernance et démocratie revient ni plus ni moins à légitimer le discours prônant la « restructuration néolibérale des institutions publiques » (Martin et Ouellet, 2010 : 9).

Aucun idéal ne s'attache à la définition de la démocratie elle-même. Elle n'implique par elle-même aucune notion de responsabilités civiques ou de participation politique étendue, ou une idée quelconque de but à atteindre pour l'homme... La liberté et l'égalité qui ont été partie intégrante des anciennes définitions de la démocratie sont considérées [...] comme ne faisant essentiellement pas partie d'une telle définition, si estimables que puissent être ces idéaux (1976 : 50).

Le processus électoral, source principale de légitimité politique de toute démocratie représentative moderne, est donc compris par l'ASSÉ comme « fausse démocratie », au sens où elle incarne une forme d'aliénation, cherchant à maintenir le peuple à distance du politique, à usurper la souveraineté du peuple au profit d'une élite. La politique devient en ce sens davantage synonyme de dépossession politique que de libre participation au débat public.

Dans son manifeste « Nous sommes avenir », écrit à l'été suivant le mouvement de 2012, l'ASSÉ soutient que :

Leur vision, leur démocratie, ils et elles la disent représentative : on se demande bien qui elle représente. Elle ne se vit qu'une fois par quatre ans et ne sert trop souvent qu'à changer les visages. Élection après élection, les décisions restent les mêmes et servent les mêmes intérêts, préférant les doux murmures des lobbys au tintamarre des casseroles. Quand se fait entendre la grogne populaire, on applique des lois spéciales et on nous impose les bâtons, le poivre et les gaz lacrymogènes. Lorsque l'élite se sent menacée, elle trahit les principes qu'elle dit défendre : leur démocratie ne fonctionne que lorsque nous nous taisons (2012b : 2-3).

Selon le regroupement étudiant, « leur démocratie » est réfractaire au changement; pour l'ASSÉ, la participation citoyenne réduite aux élections n'est pas suffisante pour créer un espace politique vivant, arrimé à la construction du bien commun. Au contraire, « [n]otre démocratie ne fait pas de promesse, elle agit. Lorsque nous prenons la rue et érigeons des piquets de grève, c'est cette démocratie qui respire. C'est une démocratie d'ensemble » (ASSÉ, 2012b : 3). La rue, qui incarne un lieu de l'action constitue un espace radicalement démocratique, qui permet aux marginalisés d'émerger de leur situation d'exclusion. « Le temps de grève, nous désertons le cadre de vie normalement assigné. Nous provoquons une brèche dans l'ordre existant qui nous permet de créer un espace de lutte, de réflexion et de solidarité » (Hamel, 2011-12 : 40). La grève devient un moyen de

vivre une autre démocratie, une démocratie « décentralisée, horizontale » dans l'optique de se « réapproprier du pouvoir par la base » (Tremblay-Cléroux, 2012-13 : 10; Gingras, 2012-13 : 5). L'idée de la rue comme lieu de l'agir politique ne suppose-t-elle pas à cet égard une absence de dialectique entre le gouvernement et les citoyens ?

Selon l'AFESH, la démocratie directe est une alternative crédible et « rafraîchissante » à la démocratie de représentation :

Par opposition à la démocratie représentative, la démocratie directe consiste à donner le pouvoir aux assemblées populaires, lesquelles décident dans quelle mesure (et à qui) elles souhaitent déléguer une partie de leurs responsabilités. Ces délégué-e-s doivent ensuite exécuter les mandats votés démocratiquement, et doivent constamment revenir devant l'assemblée afin de développer et de rendre effectifs ces mandats (AFESH, citée dans Leydet, 2012).

L'assemblée générale est souveraine et apparaît donc centrale dans la vie démocratique étudiante. Elle est « l'instance démocratique suprême », le « lieu idéal » pour débattre des objectifs, des stratégies et prendre des décisions (Gascon, 2007-08 : 9) :

Fondement de la démocratie directe, les assemblées générales sont des espaces de délibération indispensables à la décision. La vitalité et la participation aux assemblées générales sont le signe d'une saine démocratie : la légitimité de l'action d'une organisation repose sur le caractère démocratique des délibérations y ayant mené (AFESH, citée dans Leydet, 2012).

Combinées à l'action collective, les assemblées agissent comme un lieu d'apprentissage de la démocratie. Cette idée n'est pas sans rappeler l'Assemblée grecque, où le *dêmos* apprenait à prendre la parole; par sa participation, il en venait à définir des finalités, voire à s'arrimer à un but collectif.

L'apprentissage auquel les assemblées donnent lieu permet de rendre les étudiants conscients des enjeux qui les concernent et leur permet de vivre une expérience de citoyenneté par une implication directe dans le processus décisionnel (Gascon, 2007-08 : 10). « C'est un lieu privilégié de débats et de développement de la pensée critique. Les participants-citoyens et les participants-citoyennes ont le devoir de s'informer, de considérer le pour et le contre et de développer des réflexions qui pourront aider

l'association à prendre des décisions » (Pelletier, 2011-12 : 25). La libre circulation de l'information au sein des assemblées sert également à faire « contrepoids aux médias de masse », qui sont ni plus ni moins considérés comme des courroie de transmission de l'idéologie dominante. « Le fait d'être constamment aux aguets permet, par moment, d'ouvrir ou de profiter d'une brèche pour mener une lutte offensive. Cette lutte permanente est ce qui nous permet de conserver et transmettre notre culture organisationnelle » (Gascon, 2007-08 : 11). En outre, l'ASSÉ fait de l'éducation un outil de reproduction de ses propres rouages, d'enseignement du fonctionnement de la démocratie directe - dont il faut relever par ailleurs que certains critiquent le formalisme (Collectif de débrayage, 2013 : 42).³⁵

Mais ce n'est pas seulement la vie politique étudiante qui devrait être organisée selon le principe de la démocratie directe, selon l'ASSÉ; « un nouveau projet éducatif participant à la transformation de la société » devrait lui être associé (Houle-Courcelles, 2001 : 15). Dans le premier numéro du journal *Ultimatum*, l'ASSÉ prend position en faveur de l'autogestion. Celle-ci est décrite comme étant « la prise en charge par les travailleurs des moyens de production de façon autonome, sans l'intervention de l'État ou du patronat » (*Ibid.* : 15). L'ASSÉ préconise dans cette optique une décentralisation des institutions d'enseignement afin de donner le pouvoir aux étudiants et au corps professoral. Selon l'ASSÉ, ces derniers sont les mieux placés pour connaître les besoins en éducation : « La revendication faisant appel à la démocratisation des institutions d'enseignement dans une

³⁵ Le Collectif de débrayage rend compte d'une « application prosélyte » de la démocratie directe en vue de « garantir la légitimité autogestionnaire des gestes » (Collectif de débrayage, 2013 : 40). « Dès qu'une association étudiante se fédère à l'ASSÉ, cette dernière s'assure de la formation de ses militants pour qu'ils puissent uniformément appliquer le protocole. Il importe par conséquent que les représentants soient élus et révocables à tous les niveaux organisationnels, de la base locale jusqu'au sommet provincial, ainsi qu'aux divers comités plus ou moins autonomes. Ces exécutants ont une marge de manœuvre très restreinte, et doivent se cantonner à remplir les missions pour lesquelles ils ont été mandatés » (*Ibid.* : 41). C'est le Congrès qui a le dernier mot.

perspective autogestionnaire relève d'une volonté étudiante à [sic] prendre en charge leurs [sic] responsabilités en tant qu'intellectuelle et intellectuel [sic] » (Marion, 2001 : 1). Cette prise de position suppose une rupture avec le pouvoir « autoritaire et centralisateur » de l'État et les modes de pensées et d'agir de la société marchande : « le pouvoir est exercé du bas vers le haut, les décisions étant prises par l'ensemble des personnes concernées par un problème donné, sans aucun chef, ni député » (Houle-Courcelles, 2001 : 15).

La notion d'autogestion doit être appréhendée à partir du principe d'autonomie, « valeur fondamentale » selon l'ASSÉ (Gendron-Blais, 2008-09 : 34). À plusieurs égards, ces deux concepts se recoupent, notamment dans la perspective d'une réappropriation par la collectivité de la vie sociale et le développement d'une capacité réflexive. Dans « Principes au cœur d'un nouveau projet de société », Hubert Gendron-Blais souligne que la critique du système capitaliste et de ses valeurs, telles que la « compétition entre individus » et « l'efficacité » exigent un nouveau projet de société. Ainsi, par-delà la négation, dit-il, il faut proposer une vision pour l'avenir. En ce sens, l'autonomie se définit comme : « la capacité de penser et d'agir par et pour soi-même. Mais, tout de suite, il importe de préciser que cette faculté ne s'acquiert qu'à travers la société, c'est-à-dire au sein d'une communauté politique où l'éducation vise à la formation de citoyens et de citoyennes critiques » (*Ibid.* : 34). Cette conception s'arrime à une idée de la liberté, comprise à la fois comme capacité de jugement et possibilité de créer du nouveau en s'appropriant le monde pour éventuellement le transformer. La liberté, conçue de cette façon, précise Gendron-Blais, suppose un rapport actif avec le monde : elle « implique de facto une conception de la liberté qui n'est pas le pur arbitraire individuel, ou l'absence

totale de contraintes. L'autonomie nous la concevons plutôt comme cette capacité à créer de nouvelles normes ou de [*sic*] conserver les normes existantes, selon qu'elles conviennent le mieux à notre potentiel créateur individuel et collectif » (*Ibid.* : 34). Ces propos, qui expriment une pensée de l'émancipation, témoignent d'un désir d'entretenir un rapport dialectique avec la société; ils prennent ainsi à revers la conception néolibérale de l'individu, entendu comme « sujet de l'accumulation », que Margaret Thatcher a su résumer en disant : « There's no such thing as society » (Labelle, 2012; The Guardian, 2013). Dans ce contexte, la subjectivité est « vide », sans ancrage culturel; elle est « déliée de l'histoire et de la société » (Labelle, 2012).

Dans cette perspective, l'autogestion doit être entendue au sens d'un processus visant à l'autonomie, c'est-à-dire d'une visée permettant à la fois de renverser la « pyramide sociale » pour laisser paraître l' « agir de concert », soit la capacité pour l'ensemble des citoyens de redonner sens à la société (Houle-Courcelles, 2001 : 15; Arendt, citée dans Lamoureux, 2013 : 31).

2.2.3 La désobéissance civile

La question de la démocratie est indissociable de celle de la désobéissance civile, qui a fait surface après quelques mois de grève à la suite de l'adoption de la loi 12 (rappelons que le 17 mai 2012, le gouvernement Charest vote une loi spéciale visant à forcer le retour en classe des grévistes et à encadrer le droit de manifester). Bien que relativement peu théorisée par l'ASSÉ, cette pratique politique a été perçue comme un outil de « délégitimation » d'un gouvernement tenté par l'abus de pouvoir.

La loi 12 « liberticide » contribue à transformer la dynamique du mouvement de grève; la grève devient alors « ingouvernable » pour les associations étudiantes, estime Gabriel Nadeau-Dubois, alors que plusieurs initiatives prennent d'assaut l'espace public, indépendamment des organisations étudiantes (2013 : 119). Outre le mouvement des casseroles, des assemblées populaires de quartier voient le jour, témoignant d'une autre façon de faire démocratie. Ces rassemblements marquent le début d'un vaste mouvement de désobéissance civile, qui s'est étendu à Montréal, Québec et Gatineau, entre autres. Selon un article du *Devoir*, au centième jour de grève, près de 250 000 personnes ont recours à la désobéissance civile pour dénoncer les conséquences de la loi adoptée par le gouvernement sur les libertés fondamentales. Censés divulguer à l'avance leur trajet, les manifestants bifurquent subitement dans une direction opposée à ce qui était normalement prévu et ce, sous l'œil des policiers (Gervais et Bélair-Cirino, 2012).

Deux acteurs importants du conflit rendent compte de l'importance de cette loi et de ses conséquences. Bien qu'ils soient dans des camps opposés, Gabriel Nadeau-Dubois, porte-parole de la CLASSE, et Jean-Marc Fournier, ministre libéral de la Justice, font à peu près le même constat : le débat va désormais au-delà de la question étudiante. Il concerne maintenant la nature même de la démocratie et le rôle du citoyen, croient-ils respectivement. « C'est à ce moment que la CLASSE a démontré qu'elle avait dépassé le statut d'association étudiante. Nous participions comme organisation à un mouvement citoyen » (Nadeau-Dubois, 2013 : 173). « Ce n'est plus du tout une question étudiante, ce n'est plus du tout une question de frais de scolarité. C'est une question de démocratie. Et on ne peut pas demander à l'État de s'effacer complètement au profit de la rue, au profit du vacarme et du vandalisme. On ne peut pas, sinon quelle est la suite de ça? » (Fournier,

cité dans Chouinard, 2012). Pour le ministre de la Justice, la désobéissance civile et le vandalisme sont indissociables : « La désobéissance civile, c'est un beau mot pour dire vandalisme. Normalement, dans une société démocratique, on accepte que la loi doit être appliquée, doit être respectée » (*Ibid.*). Pour lui, la rue ne constitue pas un lieu d'expression politique crédible dans le cadre de l'état de droit. La rue, selon lui, est une menace pour la démocratie, faisant la promotion de la division sociale par la violence. Elle est perçue par le ministre Fournier comme un moyen de retirer une partie du pouvoir à l'état, le détenteur de l'autorité légitime.

Cette polarisation du corps politique fait couler beaucoup d'encre dans les médias. Par exemple, l'éditorialiste de *La Presse*, André Pratte, évoque une pratique allant à l'encontre de l'état de droit et de ses fondements (Pratte, 2012). Le recours à la désobéissance civile est-il contraire à la démocratie? Ne se veut-il pas plutôt un geste posé pour inciter l'état à reconsidérer une décision perçue comme injuste par des citoyens? Quelle est la portée de cet acte de résistance ? Est-il en contradiction avec la règle de droit?

2.2.3.1 La désobéissance civile : les fondements

D'entrée de jeu, il faut préciser que la désobéissance civile est une notion qui est loin de faire l'unanimité. Elle se définit, selon Chassagnard-Pinet, comme « le moyen le plus radical » d' « incitation publique à la révision de la loi » (2008 : 64). Elle se veut un appel au changement et a pour fondement des motivations éthiques. Elle a deux visées : elle cherche premièrement à convaincre « la majorité du bien-fondé des arguments invoqués par la minorité contestataire »; et deuxièmement, elle se veut un moyen d' « amener les

autorités dirigeantes à réviser leur position » (Falcon y Tella, 1997 : 27, cité dans *Ibid.* : 63).

La désobéissance civile s'inscrit dans une longue tradition philosophique, dont des traces peuvent être retrouvées à même les écrits des Anciens. Dans *Antigone* de Sophocle, Antigone désobéit publiquement à Créon, afin de dénoncer ce qu'elle considère comme une injustice commise à l'endroit de son frère Polynice, à qui l'on refuse la sépulture. C'est au nom de l'honneur et de la tradition qu'Antigone offre une sépulture à son frère malgré le décret du roi de Thèbes (Sophocle, 1999).

Au XVI^e siècle, Étienne de La Boétie trace dans son *Discours sur la servitude volontaire* les contours du droit de résistance du peuple face à l'État en insistant sur le rôle du peuple dans l'octroi de la légitimité politique :

/Le/ tyran seul, il n'est point besoin de le combattre ni de l'abattre. Il est défait de lui-même, pourvu que le pays ne consente point à sa servitude. Il ne s'agit pas de lui ôter quelque chose, mais de ne rien lui donner. Pas besoin que le pays se mette en peine de faire rien pour soi, pourvu qu'il ne fasse rien contre soi. Ce sont donc les peuples eux-mêmes qui se laissent, ou plutôt qui se font malmenner, puisqu'ils en seraient quittes en cessant de servir (1995 : 12).

Pour La Boétie, la passivité du peuple, son silence devant la tyrannie est l'une des raisons expliquant sa sujétion.

Au XIX^e siècle, David Henry Thoreau réintroduit ce questionnement sur la légitimité du pouvoir en démocratie. Dans son esprit, il est clair que tout gouvernement risque « d'être abusé et perverti », voire instrumentalisé par une poignée d'individus (Thoreau, 1849 : 5).

En ce sens, les hommes doivent reconnaître « le droit à la révolution, c'est-à-dire le droit de refuser fidélité et allégeance au gouvernement et le droit de lui résister quand sa tyrannie ou son incapacité sont notoires et intolérables » (*Ibid.* : 7). Dans *La désobéissance civile*, publié en 1849, Thoreau exprime ainsi publiquement son opposition à la guerre contre le Mexique en vue d'annexer le Texas et à l'esclavage pratiqué dans les

États du Sud, en refusant de payer ses impôts. Thoreau refuse de se faire complice de ces actes qu'il qualifie d'injustes et de barbares :

Si l'injustice est indissociable du frottement nécessaire à la machine gouvernementale, l'affaire est entendue. Il s'atténuera bien à l'usage — la machine finira par s'user, n'en doutons pas. Si l'injustice a un ressort, une poulie, une corde ou une manivelle qui lui est spécialement dévolue, il est peut-être grand temps de se demander si le remède n'est pas pire que le mal; mais si, de par sa nature, cette machine veut faire de nous l'instrument de l'injustice envers notre prochain, alors je vous le dis, enfoncez la loi. Que votre vie soit un contre-frottement pour stopper la machine. Il faut que je veille, en tout cas, à ne pas me prêter au mal que je condamne (*Ibid.* : 12).

Pour Thoreau, il est incohérent que la majorité adhère par son silence à des pratiques contraire au bien commun, puisque l'humanité doit accorder préséance au bien sur la loi; il y a un droit moral supra juridique qui prime sur la légalité, en cas d'abus de pouvoir. Tout citoyen doit refuser de se soumettre aux lois iniques; la désobéissance devient alors un devoir civique :

Le citoyen doit-il jamais un seul instant, abdiquer sa conscience au législateur ? À quoi bon la conscience individuelle alors ? Je crois que nous devrions être hommes d'abord et sujets ensuite. Il n'est pas souhaitable de cultiver le même respect pour la loi et pour le bien. La seule obligation qui m'incombe est de faire bien. On a dit assez justement qu'un groupement d'hommes n'a pas de conscience, mais un groupement d'hommes consciencieux devient un groupement doué de conscience (*Ibid.* : 5).

Le recours à la désobéissance civile, qui est une forme de résistance consciente et non-violente, s'appuie selon Thoreau sur la morale mais également sur le courage, voire l'héroïsme :

Une élite, les héros, les patriotes, les martyrs, les réformateurs au sens noble du terme, et des hommes, mettent leur [...] conscience au service de l'État et en viennent forcément, pour la plupart à lui résister. Ils sont couramment traités par lui en ennemis. Un sage ne servira qu'en sa qualité d'homme et ne se laissera pas réduire à être « la glaise » qui « bouche le trou par où soufflait le vent »; il laisse ce rôle à ses cendres pour le moins (*Ibid.* : 7).

Pour Thoreau, affirmer son désaccord face à l'injustice pose les conditions de la liberté politique : « Si un homme a l'esprit libre, le cœur libre et l'imagination libre, ce qui n'est pas, n'ayant jamais longtemps l'apparence d'être à ses yeux, les gouvernants ou les réformateurs sans sagesse, ne peuvent sérieusement menacer son repos » (*Ibid.* : 25).

Hannah Arendt, pour sa part, croit que la désobéissance civile relève d'un acte collectif et se déploie en fonction du bien commun. Pour elle, la désobéissance civile s'inscrit dans un projet politique positif; car par-delà la seule contestation, l'acte de résistance à l'ordre établi porte en lui une conscience collective. Comme le mentionne Chassagnard-Pinet en s'inspirant d'Arendt :

Tandis que les groupes de pression veulent amener les gouvernants à adopter des mesures favorables à leurs intérêts catégoriels, la désobéissance civile a pour but l'obtention d'une modification de la loi dans l'intérêt commun. La désobéissance est initiée par la conscience solitaire d'un sujet mais la motivation de cet acte est à rechercher hors de lui, dans la quête du bien commun. Les mouvements de désobéissance civile interviennent dans l'espace public car ils cherchent à initier un débat démocratique dans l'intérêt général (2008 : 64).

En ce sens, l'acte de désobéissance civile est éminemment politique puisqu'il se réfère par son qualificatif « civil » à la condition de citoyen : « c'est bien pour agir dans l'espace public et contribuer à l'animer que des citoyens décident de désobéir publiquement et collectivement à une loi » (Mellon, 2008 : 44). Au-delà de la simple objection de conscience, l'acte de résistance vise à interpeller la société, voire à stimuler la « réflexion politique en matière de droits sociaux afin de parvenir à une démocratie digne de ce nom » (Desroches, 2012).

2.2.3.2 Désobéissance civile : entre opposition et réflexion

L'ASSÉ n'aborde que rarement la question de la désobéissance civile dans ses écrits, contrairement aux thématiques de la gratuité scolaire et de la démocratie directe, qui occupent un espace significatif. Cependant, cette thématique est présente à même la défense de l'action directe comme moyen de pression face au gouvernement. Chaque action symbolique et de perturbation économique et politique, soutient l'ASSÉ, comporte un risque puisqu'elle est la plupart du temps à la limite de la légalité.

Dans un texte du journal *Ultimatum* écrit juste avant le « printemps québécois », on lit que « [...] la désobéissance civile ne consiste pas à commettre des crimes ni à faire usage de violence à l'égard des personnes. Il s'agit plutôt de refuser de se soumettre totalement aux lois, aux règlements ou à un pouvoir en place parce que collectivement, on ne reconnaît pas leur légitimité » (Tremblay-Cléroux, 2011-12 : 35). Intitulé « Quand l'injustice devient loi, résister est un devoir », cet article laisse entendre que toute injustice appelle un devoir du citoyen : s'y opposer publiquement. Dès le départ, l'idée d'augmenter les frais de scolarité est jugée suffisante pour l'ASSÉ en vue de légitimer des actes de désobéissance face à l'État : « cette atteinte à l'accessibilité aux études nous porte donc à envisager une panoplie de moyens pour à la fois sensibiliser la population et forcer la main des autorités politiques » (*Ibid.* : 35).

Lorsque la loi 12 entre en vigueur, le recours à la désobéissance civile se déploie au-delà des seules actions de l'ASSÉ. Des milliers de citoyens considèrent que le gouvernement s'en prend directement aux libertés fondamentales, voire qu'il abuse de l'autorité que lui confère son mandat. Selon l'ASSÉ, cet acte nécessite une objection citoyenne, un geste de transgression, visant à rappeler au gouvernement qu'il n'est qu'un intermédiaire de la volonté du peuple : « Par son caractère anti-démocratique apparent, l'adoption de cette loi nous invite à une réflexion plus générale sur l'état de la démocratie au Québec et ce que nous souhaitons en faire » (Parchemal, 2011-12 : 3).

Le débat impliquant la CLASSE et l'éditorialiste André Pratte sur la légitimité d'employer la désobéissance civile en contexte démocratique lors du conflit incarne deux visions de la démocratie : l'une valorisant la représentation et la continuité; l'autre penchant pour une vie politique dynamique et susceptible d'évolution. Au congrès du 22 avril 2012, les

membres de la CLASSE adoptent une résolution en faveur de la désobéissance civile : « Que la CLASSE défende activement le principe de désobéissance civile et les actions qui en relève, sans s'en dissocier; Que la CLASSE rappelle que la désobéissance civile n'est pas de la violence ni de l'intimidation » (Bloquons la hausse, 2012).

Le lendemain même du congrès, André Pratte, éditorialiste à La Presse, réplique catégoriquement : « L'État ne doit pas négocier avec ceux qui prônent la violence et la violation des lois » (Pratte, 2012). Selon lui, en société démocratique, rien ne justifie l'utilisation de telles pratiques, puisque des mécanismes sont prévus par les institutions pour permettre de faire valoir une opposition.

Dans des situations d'injustice extrême (l'Inde de Gandhi, la situation des Noirs américains au temps de Luther King), elle peut se justifier. On ne me fera pas croire qu'une hausse des droits de scolarité, assortie d'une amélioration de l'aide financière aux étudiants et approuvée par une majorité de Québécois constitue une injustice telle qu'il faille recourir à la violation des lois pour la combattre (*Ibid.*).

Pour Pratte, le recours à la désobéissance civile doit essentiellement être compris comme un désaveu de la règle de droit qui prévaut dans les démocraties libérales représentatives. Pour lui, un tel geste n'a rien de constructif; plutôt, il constitue une atteinte aux fondements des sociétés.

Dans *Tenir tête*, Gabriel Nadeau-Dubois soutient que la désobéissance civile se veut plutôt une affirmation de la souveraineté du peuple. La désobéissance civile doit en quelque sorte pallier à l'absence de reddition de compte de l'État en dehors des périodes électorales :

Ni mépris simpliste de l'État de droit, ni obstination enfantine pour des privilèges, les casseroles étaient au contraire une affirmation d'un principe fort que Pierre Vadeboncoeur appelait l'autorité du peuple. En sortant avec ses casseroles, le peuple a montré qu'il est toujours souverain, ou en tout cas qu'il le devient vite quand il en a l'occasion. La désobéissance civile n'est pas qu'un simple refus d'obéir et elle ne conteste pas l'existence des lois, mais bien les errements de ceux qui les promulguent. Elle ne refuse pas les institutions, mais les détournent. En ce sens, la démocratie est profondément démocratique (2013 : 172).

L'ASSÉ, par l'entremise de son ancien porte-parole, plaide ainsi pour une démocratie vivante; elle soutient que par la désobéissance civile, la démocratie va au-delà des institutions en place. À l'instar de Michel Chartrand lors du procès des Cinq en 1971³⁶, Nadeau-Dubois affirme que :« [c]'est un devoir pour les citoyens d'interroger leur conscience sur la qualité de l'ordre social qui les lie et de l'autorité politique qu'ils acceptent. [...] Aucun gouvernement ni aucun régime n'a un droit absolu à l'existence » (Chartrand, cité dans *Ibid.* : 174). Pour ne pas être une coquille vide, la politique doit, selon l'ASSÉ, demeurer déchirée entre le Parlement et la rue, afin d'assurer la prise en charge des besoins des citoyens; l'ASSÉ fait en ce sens de la désobéissance civile une action politique allant de pair avec la démocratie.

Cette vision s'inscrit dans une conception de la démocratie qui réclame une participation active constante des citoyens. Comme le rappelle Parchemal : « La démocratie est exigeante et demande pour se maintenir une participation collective assidue. On a bien tort de croire qu'une fois établie, elle [la démocratie] l'est pour toujours [...] » (2012 : 3).

Au-delà du statu quo, la démocratie doit, selon l'ASSÉ, demeurer en mouvement; elle réclame l'investissement, le débat et l'échange entre instituant et institué :

Ainsi, face à cette crise généralisée de la démocratie, nous avons le devoir d'investir les espaces publics, de débattre des mesures et lois adoptées par le gouvernement, de les critiquer et de les remettre en cause lorsqu'elles nous semblent injustes. Plus on laisse le soin à une petite élite politique de s'occuper de nos affaires, plus le concept de démocratie se vide de tout contenu, voire se transforme en son contraire : un régime reposant davantage sur l'exercice de la force que sur le partage de la confiance (Parchemal, 2011-12 : 3).

³⁶ Le procès des Cinq s'est tenu en 1971 à la suite de la Crise d'octobre. Après plusieurs mois en prison, Michel Chartrand, Robert Lemieux, Pierre Vallières, Charles Gagnon et Jacques Larue-Langlois demandent qu'on retire l'accusation de conspiration séditeuse en vue de renverser le gouvernement qui pèse sur eux. Selon eux, le recours à la Loi des mesures de guerre par le gouvernement fédéral était illégale (Grosbois, 2010-11). Ce procès historique est perçu comme un procès politique. Pour Michel Chartrand, l'un des Cinq, les dés sont pipés à l'avance. Il remet donc en question l'impartialité du juge Roger Ouimet, qu'il considère fédéraliste alors que lui est accusé d'être affilié au Front de libération du Québec, qui défend l'indépendance du Québec.

Pour l'ASSÉ, la démocratie est donc envisagée à partir d'une position conflictuelle par rapport aux institutions politiques traditionnelles considérées de façon générale comme oppressives et inégalitaires. Protester devient en quelque sorte un moyen d'exister politiquement.

Dans ce contexte où est revendiquée une démocratie élargie et plurielle instituée autour d'une expression politique de la rue, l'ASSÉ défend une figure du citoyen qui se veut contre-hégémonique. En ce sens la question de la citoyenneté est à la fois insérée transversalement dans le discours du regroupement étudiant, et elle a une existence propre, puisqu'elle s'associe à un idéal de rationalité critique (Collectif de débrayage, 2013 : 54). La construction de ce symbole politique qui emprunte les traits du héros tel que défini par Arendt³⁷ renvoie à une critique de la figure désincarnée de l'individu néolibéral, qui, lui, est mû par le primat de la rationalité économique :

Du côté de la CLASSE, le discours s'appuie plutôt sur le mythe moderne du citoyen. À l'appel des Fédérations à préserver la formation de la main d'œuvre qualifiée, elle ajoute l'exigence que cette formation ne soit pas seulement dirigée par des impératifs économiques, mais vise ultimement l'éveil d'une rationalité, d'une conscience éclairée des citoyens destinés à gérer la future société (*Ibid.* : 54).

Cette figure du citoyen qui emprunte certains traits aux citoyens de l'Antiquité grecque et à la tradition républicaine, compris au sens de défense de la *Res publica*, permet à l'ASSÉ non seulement de regrouper une pléthore de tendances politiques au sein de ses rangs - social-démocrate, marxiste, anarchiste - mais également de véhiculer des idéaux à forte connotation humaniste, tels que l'éducation entendue au sens du développement d'une

³⁷ Pour mettre en lumière les caractéristiques du héros arendtien, j'emprunte les éléments que Miguel Abensour fait ressortir dans son *Hannah Arendt contre la philosophie politique ?* D'après Abensour, le héros selon Arendt se définit d'abord comme un homme libre et sobre. Il est le protagoniste d'une histoire générée par l'action et la parole. Il n'est pas le héros qui fonde l'histoire, mais plutôt celui « qui est au centre de chaque histoire » (2006 : 239). Comme le rapporte Abensour, seules deux qualités humaines caractérisent le héros : le courage et l'amour de la liberté. Le courage est ici entendu au sens d'une « impulsion qui permet de répondre "présent", face à une situation critique où le monde est en péril, où est en jeu la liberté des hommes » (*Ibid.* : 240).

pensée critique et d'une participation éclairée aux affaires publiques, qui rend possible l'une affirmation politique de « ceux qui ne comptent pas », qui sont exclus de la vie politique (Rancière, 1998 : 232-233). En raison de leurs conditions matérielles d'existence difficiles, ceux-ci sont mis à l'écart des affaires publiques, ce que laisse entendre l'ASSÉ lorsqu'elle fait référence à l'état de pauvreté des étudiants qui doivent se prémunir de prêts pour terminer leurs études. En d'autres mots, ils sont à la fois dans le monde et en dehors de lui.

Dans ce chapitre, nous avons d'abord dressé un bref portrait de l'ASSÉ en revenant sur son contexte d'émergence, ses pratiques et ses principes. Ensuite, nous avons plongé dans le cœur du sujet de ce travail en procédant à une analyse interprétative de l'ASSÉ en nous concentrant sur trois thématiques : la gratuité scolaire, la démocratie directe et la désobéissance civile (la question de la citoyenneté étant transversale). L'éducation et la démocratie directe ont été présentées à titre d'idées porteuses d'une quête de finalités; la désobéissance civile étant une pratique politique arrimée au bien commun.

Dans le prochain chapitre, il s'agira de tirer des conclusions à partir de notre analyse et de vérifier s'il y a des éléments de continuité avec les concepts de « démocratie insurgeante » et d' « utopie » forgés par Miguel Abensour. Ces deux concepts nous permettront d'approfondir notre compréhension du « printemps québécois ».

Chapitre 3 : L'ASSÉ, de la négation à l'affirmation

Dans ce chapitre, il s'agira de tirer des conclusions de l'analyse présentée dans le chapitre précédent. L'hypothèse défendue ici est que des éléments de continuité sont repérables entre la réflexion de l'ASSÉ et la pensée du philosophe français Miguel Abensour, qui a réfléchi sur la démocratie et sur l'utopie.

À la lumière de l'analyse présentée dans le chapitre précédent, on peut affirmer que le mouvement des carrés rouges est irréductible à un seul mouvement de résistance, voire de « négation » de l'ordre établi, et qu'il doit aussi être considéré comme porteur d'un regard tendu vers l'avenir, telle « une nouvelle sommation utopique qui inscrit au sein même de l'Histoire l'aspiration à un au-delà du présent » (Abensour, 2013a: 4e de couverture). En ce sens, l'ASSÉ, regroupement phare du mouvement des carrés rouges, ne peut être réduite à la seule dimension de la négation; elle doit être considérée comme porteuse d'une affirmation. Cette posture invite ainsi à poser un regard autre sur le mouvement des carrés rouges, voire à prendre ses distances par rapport à la *doxa*, afin d'éviter de tomber, à l'instar du gouvernement libéral et de plusieurs analystes de la scène politique et médiatique, dans la diabolisation systématique de la grève étudiante.

La posture défendue ici va à contre-courant de réflexions qui ont été formulées à ce sujet, notamment celle de Joseph-Yvon Thériault, qui présente une position très tranchée, en inscrivant sans réserve le mouvement étudiant du côté de la négation pure. Thériault associe l'ASSÉ à la « contre-démocratie »³⁸, dont parle Pierre Rosanvallon en ce sens que

³⁸ « La contre-démocratie, qui est une variante radicale de la démocratie, exacerbe la dimension conflictuelle de celle-ci au détriment de sa dimension délibérative ou représentative. Elle souffre d'"impolitique". Elle a [...] de la difficulté à transformer sa protestation en agir politique, trop préoccupée qu'elle est par sa méfiance envers les institutions relais du politique » (Thériault, 2013 : 16). De ce fait, « [la] démarche est essentiellement négative, contestatrice : contre le capitalisme, contre le patriarcat, contre la technocratie-bureaucratique, contre l'État, et même contre la démocratie libérale [...] » (*Ibid.* : 16). Thériault renchérit : « Il s'agit [...] d'une nébuleuse qui se mobilise, contre quelque chose, au nom d'un

l'ASSÉ aurait inscrit son discours dans la foulée de la pensée radicale des années 1970, de sorte que comme cette dernière, elle aurait défendu une position de principe qui aurait cependant eu pour effet de nourrir la réaction et aurait été incapable de faire entrevoir une autre société.

Cet accent mis sur la négation contredit, entre autres, la pensée du penseur politique français Miguel Abensour, pour qui la contestation est irréductible à la négation : la première, en effet, véhicule une valeur positive, dans la mesure où elle constitue une porte ouverte vers un « autrement qu'être » (Abensour, 2013a : 185). Claude Lefort, que cite Abensour, qualifie à cet effet la négation d' « opérante » (cité dans Abensour, 1993 : 228), en ce qu'elle inscrit les luttes dans une quête pour une société meilleure alliant « socialité (vivre ensemble) et politicalité (vivre bien) » « sous le signe de l'interrogation » (Cervera-Marzal, cité dans Hurteau, 2014 : 64; Abensour, 2013a : 174).

Il s'agit donc ici d'occuper une position, consistant à situer le mouvement des carrés rouges certes sur le terrain de la négation, un élément que l'analyse du discours a révélé constitutif de l'ASSÉ, mais également sur celui d'une forme de positivité, manifeste de l'émergence dans l'espace public d'un plaidoyer pour une autre politique, susceptible de se déployer en dehors du socle des institutions politiques traditionnelles. Cette perspective suppose un élargissement du spectre d'analyse, afin de faire voir dans les conflits sociaux une expression du politique qui s'arrime à une proposition pour de nouvelles formes et de nouveaux lieux du pouvoir, émanant de l'agir citoyen. N'y a-t-il pas dans ces manifestations citoyennes une « recherche [...] d'un ordre politique juste

avenir autre...imprécis. On est, pour emprunter une expression de Rosanvallon, dans la démocratie du "rejet" et non pas dans celle du "projet" » (*Ibid.* : 15).

"exposée en tant que telle à une invention et réinvention permanente" » (Abensour, cité dans Löwy, 2014 : 154) ?

Cette question inscrite à même les conflits sociaux habite le travail intellectuel de Diane Lamoureux. En décrivant les luttes sociales comme génératrices d'une « logique du commun » instituée à partir d'une prise de parole et d'un agir citoyens, ce qu'elle considère être la base du politique, Lamoureux affirme :

Ce qui en détermine la radicalité, c'est qu'au lieu de se fixer comme objectif de renverser et d'occuper le pouvoir, dynamique qui perpétue la domination, elles (les luttes sociales) opposent à l'autorité de l'État le pouvoir instituant de la communauté civique. Il ne s'agit pas de changer les détenteurs du pouvoir mais de faire du pouvoir ce qui irrigue l'ensemble du corps social (2013 : 101).

Selon Lamoureux, cette dynamique permet « de penser véritablement la chose publique » dans la perspective de « garder l'avenir ouvert » (*Ibid.* : 101). N'est-ce pas là ce qu'entend Miguel Abensour lorsqu'il parle de l'utopie comme d' « une percée vers l'altérité », qui n'est pas, soutient-il en citant Emmanuel Levinas, un « objet de savoir » mais « dont on peut dire quelque chose, bien que ce ne puisse jamais être le savoir » (Levinas, cité dans Abensour, 2013a : 170)?

Mettons ici temporairement l'ASSÉ de côté (nous y reviendrons ultérieurement). Le discours de l'ASSÉ nous déporte, selon nous, sur le terrain de Miguel Abensour, ce qui ne veut aucunement dire que nous faisons des membres de l'ASSÉ des lecteurs de ce dernier; il s'agit plutôt d'opérer une mise en rapport qui, selon nous, est de nature à permettre de projeter un éclairage pertinent sur des aspects du discours de l'ASSÉ. En particulier, il nous paraît que deux concepts forgés par Abensour peuvent être éclairants en vue de comprendre la valeur affirmative propre au discours de l'ASSÉ qui va au-delà, comme on l'a indiqué, de la simple critique et/ou négation de l'ordre établi : la «

démocratie sauvage » ou « insurgeante » et l' « utopie ». Que nous dit Abensour à ce propos?

3.1 De la « démocratie sauvage » à la « démocratie insurgeante »

Le concept de « démocratie insurgeante » forgé par Miguel Abensour prend racine dans le concept de « démocratie sauvage », avancé par Claude Lefort. Sans passer en revue la pensée de Lefort lui-même à ce sujet, il convient ici de tenter d'en faire ressortir l'essentiel, deux idées fortes qui ont su attirer l'œil averti d'Abensour et le mener à développer sa propre réflexion sur la démocratie.

Abensour insiste, d'abord, sur la valeur du terme « sauvage ».

Ce qualificatif fait référence à « l'idée de grève sauvage, c'est-à-dire qui surgit spontanément, commence de soi et se déploie de façon "anarchique", indépendamment de tout principe (*archè*), de toute autorité - ainsi que des règles et des institutions établies » (*Ibid.* : 228). Abensour se tourne vers Reiner Schürmann, à qui il emprunte le concept de « principe d'anarchie », pour indiquer davantage ce qu'il faut entendre par là.

Se forger une idée libertaire de la démocratie, c'est la penser comme sauvage. La référence libertaire [...] échappe aux catégories idéologiques; elle désigne bien plutôt une attitude qui ne saurait se codifier ni se solidifier en doctrine. Est libertaire celui qui ose parler quand tout le monde se tait, le contradicteur public qui ose rompre le mur du silence pour faire entendre la voix intempestive de la liberté (Abensour, 1993 : 228).³⁹

Ce qui précède s'éclaire à la lumière du concept de « division originaire du social » (*Ibid.* : 227). Ce concept signifie que les sociétés ne sont jamais en pleine possession de leurs fondements, de telle sorte que la façon dont elles les mettent en scène et en œuvre suscite une division sociale, entre les « Grands » et le « peuple », cette division étant la manière

³⁹ Comme Abensour le précise au début de « Démocratie sauvage et principe d'anarchie », le principe d'anarchie ne doit pas être confondu avec l'anarchisme, puisqu'il ne renvoie pas à l'idée de « contestation permanente », dont les différentes déclinaisons se conjuguent avec un *archè* (un principe organisateur de l'espace social-historique) (Abensour, 1993 : 226).

dont l'interrogation se réalise dans les sociétés : « comme si la démocratie était cette forme de société qui à travers le jeu de la division laisse libre cours à la question que le social ne cesse de se poser à lui-même, question toujours à résoudre et destinée à rester interminable, traversée qu'elle est par une interrogation de soi à soi » (Abensour, 1993 : 227-228). Par la division, l'espace social demeure écartelé et ne cesse de s'interroger, nourrissant ainsi l'indétermination des fondements, des « repères de la certitude ». Abensour écrit que l' « idée libertaire de démocratie » est ainsi irréductible aux « interprétations minimalistes qui réduis[ent] la démocratie sauvage à un simple foyer de contestation permanente, sans voir qu'il [est] question "d'une dissolution des repères de la certitude" au point d'entraîner une indétermination des fondements du "pouvoir, de la loi et du savoir" » (Abensour, 2007).

La démocratie doit dans cette perspective être entendue au sens « d'une libération de l'emprise des fondements - d'un archè - sur l'agir » (Abensour, 1993 : 234). Ainsi, la démocratie ne peut être réduite à un ensemble de procédures et de règles; elle n'est « ni domestiquée, ni domesticable, ne saurait l'être », elle se veut un « mouvement ininterrompu » qui cherche à aller au-delà d'elle-même (*Ibid.* : 229).

Mais le qualificatif « insurgent » dit encore mieux, selon Abensour, de quoi ici il est question. La « démocratie insurgente » renvoie à la « vraie démocratie » dont parlait Marx dans la *Contribution à la critique de la philosophie du droit de Hegel* (Abensour, 2012). Au lieu d'un régime politique, la démocratie renvoie ici à un « agir » et concomitamment à une « forme de socialisation » qui surgit à distance de l'État, compris comme « forme organisatrice » prétendant dire une fois pour toutes ce qu'est le peuple souverain : « Cette résistance à l'aliénation étatique permet l'extension de ce qui

est en jeu dans la sphère politique — une expérience d'universalité, la non-domination, la constitution d'un espace public égalitaire — à l'ensemble de la vie du peuple » (Abensour, 2009 : 9).

Le qualificatif « insurgeante » renvoie dès lors à une dimension occultée par l'État moderne, pourtant inhérente à la démocratie, soit la capacité du peuple, le *dêmos*, à marquer un écart avec l'État en se constituant en communauté politique et ainsi éventuellement à entrer en conflit avec lui. Le *dêmos*, désigne en ce sens ce qui fait irruption, ce qui, dans un moment d'effervescence, de résistance à « l'aliénation étatique », interrompt le cours « normal » des choses pour le contester et l'interroger.

Abensour souligne ainsi la dimension phénoménologique de la « vraie démocratie », qui pratique une « réduction » ou une « mise entre parenthèses », de l'objectivation devenue chosification du *dêmos* dans l'État moderne, pour la ramener du côté de ce qui lui a donné naissance, l'agir libre et la communauté politique non-étatique (*Ibid.* : 9 et 10). Aussi, la démocratie, de par son caractère « insurgeant », nourrit-elle une dialectique entre l'institué et l'instituant, par la constitution d'un espace public isonomique.

La « démocratie insurgeante » fait de la sorte de l'indéterminé son séjour; elle œuvre en permanence à interroger le fondement. Elle demeure donc inachevée, elle est une « action continuée », présentant de multiples visages à travers le temps. Abensour dira en ce sens « qu'il n'y a pas eu une seule naissance de la démocratie, mais plusieurs naissances-renaisances, plusieurs ruptures avec le cours du monde » (*Ibid.* : 9).

Abensour y insiste : la « démocratie insurgeante » renvoie à une série d'expériences historiques de liberté. Donnons ce seul exemple : les insurrections populaires de l'an III, de Germinal et de Prairial (avril et mai 1795), à Paris, qui s'opposent à la Convention

thermidorienne qui ramenait à l'ordre du jour le suffrage censitaire et privait le peuple du droit à l'insurrection (un droit qui avait pourtant été reconnu dans la Constitution de 1793). Selon Abensour, ces événements témoignent d'une résurgence du pouvoir constituant contre sa subordination ou son abolition par la réaction thermidorienne (*Ibid.* : 11) :

Dans cet événement, on perçoit bien les caractères de la démocratie insurgeante : une opposition brutale entre le peuple et les Grands du jour, la création d'une situation de double pouvoir, le pouvoir populaire des sans-culottes parisiens d'un côté, le pouvoir étatique de l'autre, avec le projet de substituer l'un à l'autre. Plus profondément, on voit poindre le principe qui anime l'Insurrection : la recherche d'un lien politique vif, intense, non hiérarchique. La lutte vise à préserver la puissance d'agir du peuple et à empêcher que ce qui fait lien entre les citoyens ne dégénère, une fois de plus, en ordre contraignant, vertical (*Ibid.* : 11).

La Révolution française ne constitue certes pas la seule expérience historique du genre puisque la démocratie, compris comme agir, n'est pas le propre de « l'action d'un moment, mais (plutôt) d'une action continuée s'inscrivant dans le temps, toujours prête à rebondir en raison des obstacles rencontrés » (*Ibid.* : 11). Ainsi, Abensour donne à titre d'exemples contemporains :

le mouvement des sans-papiers, les aides spontanées souvent associatives aux migrants [...] la lutte pour le logement, les amorces de désobéissance civile. Partout où les agents sociaux, politiques décident de "prendre leurs affaires en main", de lutter eux-mêmes contre l'inacceptable, il y a de l'expérience démocratique pour autant que ces luttes échappent à l'emprise des directions bureaucratiques (*Ibid.* : 16).

3.2 L'utopie

Au concept de « démocratie insurgeante » vient s'ajouter une deuxième idée développée par Miguel Abensour, qui a pour but d'insister sur la portée affirmative du politique : l'utopie. Alors que la « démocratie insurgeante » concourt à l'interruption de la normativité instituée occasionnée par l'irruption du *dêmos* sur la scène politique, l'utopie s'engouffre dans les brèches, des espace-temps politiques, pour aller au-delà de la négation et se disposer sur le terrain de l'affirmation. Au moment de négativité que

suppose l'insurrection du *dêmos*, l'utopie ajoute la quête du « tout autre social » (Abensour, 2013a : 165). La suspension de la « société donnée » occasionne une ouverture, un espace qui laisse entrevoir de nouveaux horizons jadis impensables ou encore occultés. Cet écart par rapport à ce qui allait auparavant de soi permet de libérer l'altérité sociale, de transformer le rapport au monde objectif, aux autres et à soi par l'institution d'une communauté politique non-étatique.

Abensour écrit de l'utopie qu'il s'agit d' « un processus dynamique, un mouvement qui consiste à se détacher de l'ordre établi pour se tourner, non vers un nouvel ordre, mais vers un nouvel être-au-monde, vers un nouvel être-ensemble, vers une nouvelle forme de communauté humaine » (Abensour, 2010 : 36). L'utopie, cette expérience d'humanité, donne ainsi consistance à ce qui est nié par l'État.

Reprenant la leçon de Thomas More, celui qui a forgé le terme au début du XVI^e siècle, Abensour conçoit que l'utopie est ambiguë, au sens où elle renvoie simultanément à deux idées apparemment contradictoires. « Topie » fait référence à *topos*, qui signifie lieu; or, le « u » peut renvoyer aussi bien au *eu* grec désignant le bien; dans cette perspective, l'utopie représente le lieu du bien. Mais le « u » est aussi le *ou*, la négation, de sorte que l'utopie est le lieu du nulle part. Cette ambiguïté voulue, engendrée par la polysémie du terme, se retrouve dans la définition que donne Abensour du concept, lui qui le présente comme une oscillation inlassable entre le *eu* et le *ou*, entre le lieu du bien et du juste et le lieu de nulle part (Abensour, 2013a : 161-162). L'utopie renvoie en ce sens à une quête inépuisable du bien et du juste en déplaçant ceux qui sont en quête dans un hors-lieu, la brèche, et de l'autre, en les incitant à imaginer un futur neuf, à l'abri de tout achèvement de l'histoire.

Abensour fait une distinction entre « persistante utopie » et « éternelle utopie », qui renvoient, selon lui, à deux conceptions diamétralement opposées. Pour lui, « éternelle utopie » renvoie à un « motif conservateur »; cette expression est accolée à l'idée d'une société fermée sur elle-même, autoritaire, qui « [ferait] violence à la condition de pluralité et à la singularité des individus » (*Ibid.* : 162-163). Plutôt que d'évoquer une renaissance émanant d'un rapport constant d'échanges entre « les générations passées et la nôtre », l'« éternelle utopie » serait prisonnière de la répétition (*Ibid.* : 165). Abensour préfère parler de « persistance de l'utopie », qui, quant à elle, a « [...] pour vertu insigne de réveiller les hommes, de les arracher à l'acceptation de l'ordre établi, qui jusqu'au moment de l'éveil paraît aller de soi » (*Ibid.* : 164).

D'après Abensour :

L'expression « persistante utopie » désigne une impulsion obstinée [...] - entendons, la fin des rapports de domination, des rapports de servitude et la fin des rapports d'exploitation - qui en dépit de tous les échecs, de tous les désaveux, de toutes les défaites renaît dans l'histoire, refait jour, qui au plus noir de la catastrophe se fait entendre, résiste comme si la catastrophe même suscitait une nouvelle sommation (*Ibid.* : 163).

William Morris est, d'après Abensour, l'un de ceux qui rend le mieux compte de ce sursaut de l'utopie lorsqu'il affirme : « Les hommes combattent et perdent la bataille, et la chose pour laquelle ils ont lutté advient malgré leur défaite. Quand elle advient, elle se révèle être différente de ce qu'ils avaient visé, et d'autres hommes doivent alors combattre pour ce qu'ils avaient visé sous un autre nom » (cité dans *Ibid.* : 164). En ce sens, l'utopie peut être associée à un exercice pratique de pensée, un questionnement sans fin, qui travaille le politique dans l'optique de donner un sens à l'humanité. Comprise à la fois comme expérience d'humanité et geste d'évasion, à la fois comme « dédicace du monde à venir » et « dédicace à l'autre », l'utopie agit comme pratique de transformation du monde (*Ibid.* : 233 et 161) :

L'utopie qui choisit la voie de l'affirmation conçoit et pratique la distanciation comme changement de terrain et d'élément. Non plus aider à la prise de conscience, mais plutôt provoquer la surprise de la conscience, sa mutation soudaine, sa métamorphose, engendrer un état de grande disponibilité pour que le voyage vers *nowhere* puisse s'effectuer (cité dans Hurteau, 2014 : 77).

L'utopie, dans son mouvement infini vers une altérité participe donc à l'instar de la démocratie, de l'émancipation, de l'essor d'une communauté politique isonomique, permettant de lutter contre toute forme de dégénérescence de la démocratie, contre toute résurgence d'un rapport hétéronomique.

3.2.1 Pierre Leroux : penseur d'une utopie de l'humanité

Cette idée de l'utopie chez Abensour, comprise comme une affirmation, nous permet de l'associer à une conception du politique, qui fait de l'« être-ensemble des hommes », de « l'agir de concert », comme le dirait Arendt, une dimension constitutive de la vie humaine (Abensour, 1994 : 298).

Pour être mieux à même de mettre en rapport le discours de l'ASSÉ et celui d'Abensour, revenons sur la lecture que celui-ci propose de Pierre Leroux, un philosophe du XIX^e siècle chez qui le concept d'humanité peut sans conteste être considéré comme utopique. Le nœud de l'œuvre de ce « guetteur de rêve » (en référence à Walter Benjamin, aussi considéré un penseur de l'utopie, *Ibid.* : 310) intitulée *De l'Humanité. De son principe et de son avenir* est, selon Abensour, le « lien humain » (*Ibid.* : 296). C'est par la « voie indirecte » que Leroux livre, selon Abensour, une réflexion insolite sur l'essence du politique, comprise à l'aube d'une articulation de la cité à l'idée d'humanité. Or, on a vu que le discours des étudiants lie étroitement les concepts de démocratie et d'éducation à une idée d'humanité (mais redisons-le : il ne s'agit pas ici de dire que les membres de l'ASSÉ sont des lecteurs d'Abensour et encore moins de Pierre Leroux). Plusieurs extraits

des écrits de l'ASSÉ pointent dans cette direction, notamment lorsqu'il est question de faire de l'éducation un « apprentissage de l'humanité », et dont la « visée [serait donc] humaniste »; ou encore lorsqu'on discute de l'éducation sous l'angle d'un problème au « niveau des finalités » pour traiter des visées du gouvernement Charest, par opposition à la quête du bien commun (ASSÉ, 2012b : 5; ASSÉ, 2012a : 8). Que nous révèle l'ASSÉ sur le sens, pour parler comme Abensour, de « l'odyssée humaine », à travers son insistance sur la redécouverte du politique par le biais de la participation de tous aux débats publics et de l'élargissement de l'espace politique à la rue (Abensour, 2013a : 106) ? N'y a-t-il pas là l'expression d'un besoin de liberté politique qui, par la participation à la vie publique, révèle une dimension constitutive de l'humanité?

Il faut d'emblée souligner que d'après Abensour, la pensée de Leroux témoigne d'une indéniable originalité par rapport à d'autres auteurs de son époque, dont Pierre-Joseph Proudhon. Bien que Leroux partage certaines idées avec son contemporain telle que la nécessité de la négation lorsqu'il est question de penser l'émancipation, il se garde bien, de son côté, de faire de la négativité la fin du politique, Leroux y insiste, on ne saurait faire de la destruction de toute forme d'autorité l'ultime *telos* du politique : la « négativité » est un « moment dans la genèse de la liberté [...], seulement un moment et non un *telos* de cette liberté - [...] » (Abensour, 1994 : 298). Leroux souligne que :

la domination de l'homme sur l'homme détruite, il reste les hommes, il reste la non-hiérarchie : or cette non hiérarchie, ou en d'autres termes cette égalité, a une loi; car enfin, les hommes à quelque époque que ce soit, ne peuvent pas plus vivre sans rapport que les molécules de la matière et les astres du ciel (Leroux, cité dans *Ibid.* : 298).

Questionner le politique à partir de la seule négation, croit Leroux, empêche la dimension positive de surgir, empêche une « Humanité nouvelle » de s'instituer. Ce constat rend compte, croit Abensour, d'une certaine sensibilité du philosophe au caractère irréductible

du politique. En ce sens, la destruction de la hiérarchie devient chez Leroux la condition de possibilité d'une pensée de la vie commune, qui doit être entendue « dans la perspective d'un élément qui le transcende, dans la lumière de l'humanité » (*Ibid.* : 310). Leroux donne ainsi au « bien-vivre » des Anciens, une nouvelle acception, en associant la *koinonia*, ce qui en appelle au commun, à la soif de liberté des Modernes : il s'agit de « [...] "convertir" l'individu moderne, l'individu indépendant, à la fois distinct et égal de l'autre homme, à l'humanité » (*Ibid.* : 300). « L'homme, écrit Leroux, n'est ni une âme, ni un animal. L'homme est un animal transformé par la raison et uni à l'humanité. [...] C'est le milieu nouveau, le milieu véritable, le seul milieu où se développe l'existence de cet être nouveau sorti de la condition animale, et qui s'appelle l'homme [...] » (cité dans *Ibid.* : 300). L'homme demeure ainsi uni à son milieu, ancré dans une institution symbolique qui à la fois le précède et lui succède, qui le transcende. L'individu ne peut ainsi accéder à la Raison qu'en considérant qu'il partage un monde en commun avec autrui; il est en ce sens créateur, voire producteur de la vie collective dans son rapport à cette « communion du genre humain » (*Ibid.* : 302).

C'est par un rapport dialectique avec le monde que le genre humain se révèle à lui-même. C'est ce que veut dire Leroux quand il évoque une « réversibilité » de la vie; il parle alors du lien entre l'objectivité et la subjectivité, qui détermine le lien humain, d'où cette définition de l'Association, qui consiste à

organiser la pluralité des milieux, plus encore de ces milieux de vie, pour constituer, selon une force d'aspiration ainsi multipliée, l'humanité en tant que milieu, milieu symbolique irréductible à un milieu animal car l'humanité est tradition. Nous ne sommes pas membres de l'humanité, nous n'en sommes pas les parties, nous y vivons, nous vivons dans la lumière de l'humanité. Nous en sommes » (*Ibid.* : 314).

N'est-ce pas là une notion qui a une résonance dans le discours de l'ASSÉ sur l'éducation et la démocratie? La figure de citoyen, de l'homme-citoyen, ne permet-elle

pas de s'inscrire dans une tradition, un donné, quelque chose comme une humanité, en misant sur une appartenance commune à un milieu et sur la capacité d'agir dans l'espace public pour le développement du lien humain? Dans cette optique, le besoin politique, dimension constitutive de l'humanité, se situerait chez l'ASSÉ sur le terrain de l'inachèvement, d'une quête, qui cherche à s'accomplir sans jamais y parvenir totalement. Questionner l'ordre établi, la tendance des démocraties libérales représentatives à élaguer pratiquement toute forme de vie politique en dehors des périodes électorales, ne revient-il pas à transporter, pour paraphraser Abensour, la question politique hors de son « orbite », à démontrer son irréductibilité, en la contraignant à s'inscrire dans des lieux nouveaux, à adopter des formes nouvelles (Abensour, 2013a : 111)? La défiance de l'État chez l'ASSÉ peut de cette manière être comprise comme une négation de la réduction du politique aux institutions traditionnelles et, du coup, comme une condition de possibilité d'une réappropriation du politique par le *dêmos*, qui, par la *praxis*, laisse apparaître ce qu'Abensour nomme le « lien interhumain » (Abensour, 2012 : 85). Ce n'est que par ce double mouvement de déliaison de l'État et de liaison avec un sujet politique nouveau, que s'institue la communauté politique non-étatique, qui permet par l'éducation et la démocratie, d'entrouvrir la porte à l'idée d'humanité (*Ibid.* : 85). La dimension utopique s'exprime à travers le discours de l'ASSÉ par un « surcroît de sens », cette quête que Jean-Jacques Rousseau arrimait au « bonheur de l'humanité » et qui visait ultimement « "à transformer chaque individu, qui par lui-même est un tout parfait et solitaire, en partie d'un tout plus grand dont cet individu reçoit en quelque sorte la vie et son être" » (cité dans Abensour, 2013a : 122). Ce « surcroît de sens » qui penche résolument en faveur d'un écart par rapport à la norme établie nourrit l'utopie et la perpétue : « C'est en gardant

le sens de l'écart entre ce qui nous est tout à la fois familier et étranger dans cette expérience historique que nous pourrions le mieux faire droit à l'altérité » (*Ibid.* : 109).

CONCLUSION

Par delà la critique du néolibéralisme, la CLASSE a-t-elle été porteuse d'une dimension utopique, a-t-elle envisagé un « être autrement », voire un projet de société positif (Abensour, 2013a : 186) ? Telle est la question sur laquelle nous voulions nous pencher dans le cadre de cette recherche. Cette interrogation supposait d'emblée une remise en question de la *doxa* par rapport à la CLASSE, qui s'est vue à plusieurs reprises vivement critiquée par les médias et les politiciens lors du « printemps québécois ». Cela supposait du même coup de prendre nos distances par rapport à ce qui a été écrit sur la crise étudiante qui, bien souvent, logeait le discours de l'ASSÉ dans la simple contestation, dans la négation pure en termes hégéliens, comme l'a soutenu Joseph Yvon Thériault en mobilisant le concept de contre-démocratie emprunté à Pierre Rosanvallon. À l'encontre de cette conception, nous avons tenté dans ce travail de nous laisser surprendre par le discours de l'ASSÉ. Sans négliger la dimension critique qui s'est révélée constitutive du discours du regroupement étudiant, nous avons voulu mettre en évidence sa logique affirmative.

Dans un premier chapitre, nous avons effectué une mise en contexte du « printemps québécois ». Cette section essentiellement descriptive et présentée de façon chronologique nous a permis de rappeler l'essentiel des événements liés à ce moment d'effervescence politique et social. Dans un second chapitre, nous avons procédé à une analyse interprétative de l'ASSÉ pour tenter d'en faire ressortir les composantes essentielles. Finalement, dans un troisième chapitre, nous avons tenté d'effectuer une mise en rapport des propos de l'ASSÉ avec deux concepts forgés par Miguel Abensour, soit la démocratie insurgeante et l'utopie. Cette mise en relation nous a amenée à opérer

un détour par les écrits de Pierre Leroux, chez qui Abensour voit un penseur d'une utopie de l'humanité. La lecture que fait Abensour de Leroux a mis en évidence la portée affirmative du discours de l'ASSÉ, tout entière orientée vers la quête d'une forme d'humanisme.

Plusieurs écrits de l'ASSÉ font foi de cela. Rappelons quelques idées centrales à ce sujet, qui ont été relevées au deuxième chapitre. L'éducation, d'abord, apparaît comme le lieu d'une lutte entre deux visions de la société, l'une se réclamant du néolibéralisme et des lois du marché, l'autre proposant une vision alliant lutte anticapitaliste, humanisme et bien commun. La gratuité scolaire que défend l'ASSÉ trouve ainsi une résonance dans certains principes défendus au moment de la Révolution française d'abord, de la Révolution tranquille ensuite. Sans que le regroupement étudiant n'y fasse directement référence, on retrouve dans ses propos sur l'éducation de grandes similarités avec les récriminations du peuple français de la fin du XVIIIe siècle, notamment concernant l'importance de la démocratisation de l'éducation et de l'accessibilité de tous à l'école peu importe la condition sociale. Selon l'ASSÉ, l'État a l'obligation de mettre en place toutes les conditions nécessaires pour assurer un accès égal de tous aux écoles en vue du développement d'une conscience politique et collective, d'un sentiment d'appartenance à la communauté et d'une capacité d'agir sur la société dans l'optique du bien commun.

Cette soif de liberté politique arrimée à la défense de la gratuité scolaire est inscrite à même une pensée qui dispose en son centre le motif de l'humanité. À plusieurs reprises, l'ASSÉ se réclame en effet d'une forme d'humanisme, compris comme l'institution d'un rapport dialogique des êtres humains avec le monde. De très nombreux textes y font référence, insistant sur l'importance de prendre part à une expérience d'humanité dans

laquelle se loge à la fois l'action citoyenne et l'acquisition de connaissances, dans l'optique de transformer le monde. D'après l'ASSÉ, l'étudiant doit œuvrer activement à la construction d'une société juste et égalitaire. Il existe ainsi selon l'ASSÉ quelque chose comme un *telos*, un sens du devenir, associé à l'humanité, qui peut actualiser ses potentialités. L'idéal de l'éducation apparaît ainsi lié à un apprentissage qui prend à revers l'utilitarisme et le pragmatisme et est mis en rapport avec un processus d'émancipation culturelle, sociale et politique à portée universelle.

Conséquemment, l'éducation subsumée dans le slogan de « juste part », est associée par l'organisation étudiante aux idées d'oppression et de domination. D'après l'ASSÉ, en plus de ne pas considérer l'éducation comme un vecteur de sens, la politique d'augmentation des frais de scolarité révèle une intention de maintenir une élite politique et économique aux commandes de l'État, garantissant son hégémonie. C'est par l'exclusion d'une couche de la population et par l'endettement étudiant que cette élite peut se maintenir au pouvoir, estime l'ASSÉ. À cet égard, l'association étudiante de combat fait référence dans de nombreux écrits à la lutte contre la promotion du néolibéralisme et des politiques économiques qui lui sont associées. À la vision réductionniste de la société proposée par le capitalisme néolibéral, l'ASSÉ oppose clairement l'optique du bien commun.

Ensuite, le mode de fonctionnement du regroupement étudiant de combat suppose une réflexion sur la démocratie et son sens. La critique de la démocratie libérale représentative, qui dispose le peuple à l'écart de la vie politique, et la proposition de démocratie directe, s'inscrivent dans une tentative de faire retour à une démocratie disparue, telle que pourtant les Athéniens ont pu la concevoir à l'origine. Il y a là un vibrant plaidoyer pour un renouveau de la démocratie, par une interrogation portant sur

les formes et les lieux du pouvoir et sur leur capacité à permettre une emprise de la collectivité sur le politique.

La démocratie à laquelle aspire l'ASSÉ s'inscrit dans une quête de réflexivité politique, voire d'échanges entre l'instituant et l'institué, afin de donner un sens à l'existence collective ou à ce que l'ASSÉ nomme le bien commun. En ce sens, l'ASSÉ ne propose pas tant de rejeter *de facto* toutes les formes d'institutions existantes, que de les interroger en vue de permettre l'expression du mouvement que suscite une société démocratique, qui suppose un questionnement de la collectivité sur elle-même.

On a évoqué ci-dessus la Grèce antique; c'est que, selon l'ASSÉ, le citoyen, par l'action directe dans la sphère publique, donne seul vie à la démocratie et permet du même coup son existence sous sa forme première. Le peuple est considéré comme la seule source de légitimité politique et doit donc impérativement, croit l'ASSÉ, être inclus dans le processus politique au-delà des seules périodes électorales. L'action directe et le débat public agissent de cette façon comme médiation privilégiée afin de permettre l'essor d'un sujet politique nouveau, alors que le sujet est d'ordinaire, selon les préceptes de la démocratie moderne, maintenu dans l'ombre de la représentation. Selon l'ASSÉ, la figure du citoyen est donc en résonance avec un processus continu de politisation et d'émancipation. Le politique apparaît dès lors arrimé à une exigence de liberté.

Cette dimension démocratique et participative mise en valeur par l'ASSÉ n'est pas sans rappeler l'humanisme civique que J. G. A. Pocock relève dans le sillage de H. Baron : « l'humanisme florentin [...] constitue d'affirmer la nature politique de l'homme et d'assigner comme but à la politique, non plus la défense des droits, mais la mise en œuvre de cette "politicalité" première, sous la forme d'une participation active en tant que citoyen

à la chose publique » (cité dans Abensour, 2012 : 63). On peut dès lors avancer que c'est dans un certain rapport à la tradition athénienne et républicaine que se constitue la pensée de l'émancipation que défend l'ASSÉ.

Au-delà de tout formalisme propre à la démocratie représentative, la démocratie directe se définit davantage pour le regroupement étudiant par une rupture avec le caractère hiérarchique de la politique comprise sous le sceau de la représentation, d'où une définition de la démocratie sous l'égide des principes d'égalité et de solidarité. La référence à l'égalité rappelle le caractère isonomique de la cité grecque :

Car l'égalité implique la présupposition fondamentale que nous sommes tous et toutes égaux et égales par nature, mais certes pas identiques. Ainsi, l'égalité reste toujours à faire et n'est donc jamais un état de fait ultimement réalisé. C'est pourquoi elle est le cœur vivant de l'activité politique, en tant que processus visant la reconfiguration de l'ordre social afin de toujours mieux actualiser, dans la réalité, ce principe de notre nature commune (Gendron-Blais, 2008-09 : 34).

À cette quête d'égalité se combine un désir de retrouver un sens de la solidarité, en invitant le plus grand nombre à l'action politique et à l'occupation de l'espace public. L'ASSÉ fait référence à plusieurs reprises à la nécessité de concevoir la démocratie sous l'angle d'un « espace de partage », d'investir les « lieux de discussion libre », voire de renouer avec un pouvoir émanant de la base par la multiplication des espaces politiques de réflexion et d'action. « Quant à la solidarité, elle est le lien fraternel qui découle de la reconnaissance du principe d'égalité [...]. Elle est donc liée à ce sentiment d'appartenance à une collectivité, qui nous pousse à nous entraider mutuellement dans la poursuite du bien commun » (*Ibid.* : 34). L'ASSÉ associe ainsi la politique à un mode d'être, susceptible de permettre à de nouvelles formes du politique d'apparaître. Davantage état que régime, une telle démocratie vise à ébranler le cours normal des choses; la rue, comprise comme espace de créativité et d'inventivité, apparaît ainsi comme le symbole

d'un espace privilégié de politisation et d'expression populaire, gage à la fois de pluralité et d'inclusion sociale.

C'est sous le couvert de la division et de la conflictualité, qui se veut ontologiquement liée à la démocratie telle que l'ASSÉ la conçoit, que la démocratie demeure vivante, voire se dynamise. Cette notion de dissensus imbriquée à même la dynamique démocratique est perçue comme un moteur de transformations sociales et politiques, puisque le dissensus permet de faire déborder la démocratie de son cadre habituel et de l'envisager à la lumière de ce que l'ASSÉ désigne comme une « brèche », cet espace d'une temporalité limitée, dont le caractère demeure imprévisible, qui surgit dans et par l'action politique, permettant l'essor d'un pouvoir citoyen qui prend l'avenir pour objet de sa réflexion. Le dissensus permet ainsi à une communauté politique de voir le jour et ce, bien qu'elle relève d'une contingence liée à l'événement, le but étant de faire perdurer cette ouverture le plus longtemps possible. Le conflit devient alors, comme le soutient Abensour, une « force créatrice de liberté » (Abensour, 2012 : 231).

Finalement, l'engagement citoyen est perçu, par l'ASSÉ, comme essentiel à une prise de conscience que possède le peuple. Chaque individu est considéré comme un acteur politique capable de se mobiliser. L'étudiant, qui est avant tout un citoyen, est perçu comme la figure de proue de la vie politique et sociale, qui commence au sein des assemblées étudiantes. Ces rassemblements étudiants, compris comme « apprentissage de l'humanité » doivent, d'après l'ASSÉ, se prolonger dans la société par une association de regroupements sociaux progressistes en vue de mettre en place les conditions de l'émancipation. C'est par la venue dans l'espace public d'un sujet politique éclairé, c'est-à-

dire conscient du monde qui l'entoure et de sa capacité à laisser son empreinte sur lui, qu'une ouverture est indiquée en vue d'une définition collective de la vie en société.

Cette vision inclusive et plurielle renvoie à un discours sur la présence citoyenne, qui ne cherche pas à s'articuler à même la structure étatique et les institutions qui y sont rattachées, mais se présente plutôt comme une alternative à la vie politique institutionnelle. Il ne s'agit donc pas de transformer la société par l'État, mais plutôt de rebâtir une forme de socialité à distance du spectre de l'institution étatique et du capitalisme. Une telle visée est orientée vers l'inclusion des plus marginalisés dans le débat public, ce qui suppose qu'on les dote d'une capacité à prendre des décisions et par là à prendre en charge leur devenir et celui de l'humanité. C'est par la pluralité - la multiplicité des perspectives et leur mise en commun - que la vie politique s'ouvre à la perspective de la liberté, estime l'ASSÉ.

L'étudiant-citoyen joue à cet égard un rôle de vigile. Dans ce contexte, la désobéissance civile est un moyen d'action politique, de résistance, qui permet d'interpeller les gouvernements à propos de décisions jugées injustes ou illégitimes. Cette pratique contribue à perpétuer la tension inhérente à la démocratie, elle favorise la réflexion et redonne aux citoyens une part de leur souveraineté face à l'État. Elle permet de redonner un second souffle à la vie démocratique. Ce discours sur la revalorisation de la vie démocratique par l'entremise de la figure du citoyen ne va pas sans rappeler l'« affirmation aristotélicienne, selon laquelle l'homme est un animal politique qui ne peut atteindre l'excellence que dans et par la condition de citoyen » (Abensour, 2012 : 63). Ne peut-on ainsi voir dans le discours de l'ASSÉ une réactivation de ce que Hannah Arendt nomme la *vita activa* des Anciens, soit une vie dédiée aux choses politiques, au *bios*

politikos, opposée à la *vita contemplativa*, dont s'inspire à maintes égards la vie politique occidentale (citée dans *Ibid.* : 63)?

BIBLIOGRAPHIE

1. La CLASSE et le mouvement 2012

ASSOCIATION FACULTAIRE DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS EN SCIENCES HUMAINES, « Les raisons d'être de la démocratie directe », référence du 13 mai 2015, <http://www.afesh.uqam.ca/spip/spip.php?article63>

ASSOCIATION POUR UNE SOLIDARITÉ SYNDICALE ÉTUDIANTE, référence du 3 octobre 2014, www.asse-solidarite.qc.ca

ASSOCIATION POUR UNE SOLIDARITÉ SYNDICALE ÉTUDIANTE (2012a). *Pourquoi la gratuité scolaire*, Mémoire sur la gratuité scolaire, 31 p.

ASSOCIATION POUR UNE SOLIDARITÉ SYNDICALE ÉTUDIANTE (2012b). *Nous sommes avenir*. Manifeste de la CLASSE, 8 p.

BAILLARGEON, Normand (2012). « Tentative de description du printemps érable », *Voir*, référence du 25 septembre 2014, <http://voir.ca/normand-baillargeon/2012/06/19/tentative-de-description-du-printemps-erable-article-pour-le-journal-lemonde/>

BEAUDET, Pierre (2013). « Retour sur les Carrés rouges », *Nouveaux cahiers du socialisme*, <http://www.cahiersdusocialisme.org/2013/07/23/retour-sur-les-carres-rouges/>

BÉDARD, Éric (2013). « Présentation », *Argument*, Vol. 15, No 2, printemps-été, p. 7-8.

BILODEAU, Émilie et David, SANTERRE (2012). « Frais de scolarité: la manif déborde », *La Presse*, référence du 28 octobre 2014, <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201202/23/01-4499043-frais-de-scolarite-la-manif-deborde.php>

BLOQUONS LA HAUSSE, référence du 3 octobre 2014, <http://www.bloquonslahausse.com/>

BONENFANT, Maude, GLINOER, Anthony et Marie-Emmanuelle LAPOINTE (2013). *Le printemps québécois: une anthologie*, Montréal, Écosociété, 360 p.

BRETON, Pascale (2012). « Droits de scolarité: 200 personnalités exigent un moratoire », *La Presse*, référence du 27 février 2015, <http://www.lapresse.ca/actualites/dossiers/conflit-etudiant/201205/01/01-4520783-droits-de-scolarite-200-personnalites-exigent-un-moratoire.php>

BRETON, Pascale et Caroline, TOUZIN (2012). « Grève étudiante: les demandes d'injonction pleuvent », *La Presse*, référence du 28 octobre 2014, <http://www.lapresse.ca/actualites/dossiers/conflit-etudiant/201204/28/01-4519943-greve-etudiante-les-demandes-dinjonction-pleuvent.php>

CHÉNIER, Jean-Félix (2013). « Grandeurs et misères de la CLASSE », *Argument*, Vol. 15, no 2, p. 56-69.

CHOUINARD, Marie-Andrée (2013). « Un vrai droit de grève étudiant? », *Le Devoir*, référence du 16 octobre 2014, <http://www.ledevoir.com/societe/education/370794/un-vrai-droit-de-greve-etudiant>

CHOUINARD, Tommy (2012). « Désobéissance civile: Jean-Marc Fournier condamne le choix de la CLASSE », *La Presse*, référence du 19 mai 2015, <http://www.lapresse.ca/actualites/dossiers/conflit-etudiant/201205/22/01-4527500-desobeissance-civile-jean-marc-fournier-condamne-le-choix-de-la-classe.php>

CNW TELBEC (2012). *Le 16 février, on bloque le Centre de commerce mondial!*, Avis de convocation des médias, référence du 17 octobre 2014, <http://www.newswire.ca/fr/story/921595/-r-e-p-r-i-s-e-avis-de-convocation-des-medias-le-16-fevrier-on-bloque-le-centre-de-commerce-mondial>

COALITION OPPOSÉE À LA TARIFICATION ET À LA PRIVATISATION DES SERVICES PUBLICS, référence du 1er octobre 2014, <http://nonauxhausses.org/>

COLLECTIF DE DÉBRAYAGE (2013). *On s'en câlisse : histoire profane de la grève printemps 2012*, Québec / Collectif de débrayage. — Montréal : Sabotart ; Genève ; Paris : Entremonde, 2013. — 283 p.

DESJARDINS, Christiane (2012). « Grève étudiante: le juge en chef s'en mêle », *La Presse*, référence du 29 octobre 2014, <http://www.lapresse.ca/actualites/dossiers/conflit-etudiant/201205/02/01-4521224-greve-etudiante-le-juge-en-chef-sen-mele.php>

DESROCHES, Daniel (2012). « Quand peut-on invoquer la désobéissance civile ? », *Cahiers du socialisme*, référence du 19 mai 2015, <http://www.cahiersdusocialisme.org/2012/06/07/quand-peut-on-invoquer-la-desobeissance-civile/>

DUCHAINED, Gabrielle (2012a). « Laurent Proulx abandonne le cours pour lequel il a obtenu une injonction », *La Presse*, référence du 27 novembre 2014, <http://www.lapresse.ca/actualites/dossiers/conflit-etudiant/201206/08/01-4533078-laurent-proulx-abandonne-le-cours-pour-lequel-il-a-obtenu-une-injonction.php>

DUCHAINED, Gabrielle (2012b). « La CLASSE a le vent dans les voiles », *La Presse*, référence du 26 mars 2015, <http://www.lapresse.ca/actualites/dossiers/conflit-etudiant/201205/05/01-4522305-la-classe-a-le-vent-dans-les-voiles.php>

DUHAMEL, Jérémie (2001). « L'éducation en quête d'une nouvelle identité », *Journal Ultimatum*, Vol. 1, No 1, p. 16.

DUMAS, Gabriel (2004). « La sacro-sainte indépendance », *Journal Ultimatum*, Vol. 3, No 3, p. 1 et 9.

DUPUIS-DÉRY, Francis (2012). « Black Bloc et carrés rouges », *Le Devoir*, référence du 15 mars 2015, <http://www.ledevoir.com/societe/education/348759/black-bloc-et-carre-rouge>

ELKOURI, Rima (2012). « Les enfants gâtés », *La Presse*, référence du 8 décembre 2015, <http://www.lapresse.ca/debats/chroniques/rima-elkouri/201202/15/01-4496044-les-enfants-gates.php>

GASCON, Jean-Christophe (2007-08). « Syndicalisme de combat et concertationnisme », *Revue Ultimatum*, p. 9-12.

GENDRON-BLAIS, Hubert (2008-09). « Principes au cœur d'un nouveau projet de société », *Revue Ultimatum*, p. 34.

GERVAIS, Lisa-Marie et Marco, BÉLAIR-CIRINO (2012). « Loi 78 : la rue choisit la désobéissance pacifique », *Le Devoir*, référence du 19 mai 2015, <http://www.ledevoir.com/societe/education/350682/loi-78-la-rue-choisit-la-desobeissance-pacifique>

GERVAIS, Lisa-Marie (2012). « Du bon et du mauvais usage des mots au temps de l'agitation étudiante », *Le Devoir*, référence du 16 novembre 2014, <http://www.ledevoir.com/societe/education/348796/du-bon-et-du-mauvais-usage-des-mots-au-temps-de-l-agitation-etudiante>

GILL, Louis (2012). *La grève étudiante au Québec. Un printemps érable de carrés rouges*, Les Classiques des sciences sociales de l'Université du Québec à Chicoutimi, référence du 7 mai 2015, http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_societe_auj/rapport_parent_societe_auj.pdf

GINGRAS, Benjamin (2012-13). « Le syndicalisme de combat et la participation étudiante », *Revue Ultimatum*, p. 4-5.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2012). *Projet de loi n°78 : Loi permettant aux étudiants de recevoir l'enseignement dispensé par les établissements de niveau postsecondaire qu'ils fréquentent*, Assemblée nationale du Québec, référence du 17 novembre 2014, <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-78-39-2.html>

GRENIER, Arielle (2012). « Signification du carré vert : Raison pour laquelle de nombreux étudiants sont opposés à la grève », *Academic Matters*, référence du 22 septembre 2014, <http://www.academicmatters.ca/2012/11/signification-du-carre-vert-raison-pour-laquelle-de-nombreux-etudiants-sont-opposes-a-la-greve/>

- HAMEL, Marianita (2011-12). « La grève au quotidien : une épreuve de solidarité », *Revue Ultimatum*, p. 40.
- HOULE-COURCELLES, Mathieu (2001). « L'autogestion : ses idées et ses pratiques », *Journal Ultimatum*, Vol. 1, No. 1, p. 15.
- HUFFINGTON POST (2012). « Grève étudiante : un juge ordonne la fin du piquetage à l'Université Laval », référence du 27 octobre 2014, http://quebec.huffingtonpost.ca/2012/04/03/greve-etudiante-un-juge-piquetage_n_1399693.html
- LABBÉ, Isabelle et Véronique MARTINEAU (2005-06). « AFE : asservissement financier étudiant », *Revue Ultimatum*, p. 26.
- LACOURSIÈRE, Ariane (2011). « Hausse des frais de scolarité de 325\$ par année », *La Presse*, référence du 16 septembre 2014, <http://affaires.lapresse.ca/dossiers/budget-quebec-2011/201103/17/01-4380416-hausse-des-frais-de-scolarite-de-325-par-annee.php>
- LACOURSIÈRE, Benoît (2012). « Droits de scolarité: seule une grève générale peut stopper la hausse », *La Presse*, référence du 16 septembre 2014, <http://www.lapresse.ca/debats/votre-opinion/201201/31/01-4491201-droits-de-scolarite-seule-une-greve-generale-peut-stopper-la-hausse.php>
- LAMOUREUX, Diane (2013). *Le trésor perdu de la politique - Espace public et engagement citoyen*, Montréal, Écosociété, 111 p.
- LA PRESSE CANADIENNE (2012a). « Chronologie du conflit étudiant au Québec », *Journal Métro*, référence du 4 novembre 2014, <http://journalmetro.com/dossiers/conflit-etudiant/82780/chronologie-du-conflit-etudiant-au-quebec-3/>
- LA PRESSE CANADIENNE (2012b). « Conflit étudiant - Courchesne se dit prête à reprendre les pourparlers », *Le Devoir*, référence du 30 octobre 2014, <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/350759/courchesne-se-dit-prete-a-reprendre-les-pourparlers>
- LA PRESSE CANADIENNE (2012c). « Reprise des négos avec les étudiants: Courchesne dit oui, mais si le moratoire est exclu », *Le Devoir*, référence du 4 novembre 2014, <http://www.ledevoir.com/societe/education/350688/reprise-des-pourparlers-courchesne-dit-oui-s-il-n-est-pas-question-de-moratoire>
- LEDUC, Alexandre (2012). « Reconnaissance légale du droit de grève étudiant », *À Bâbord*, No 44, référence du 4 novembre 2014, <http://www.ababord.org/Reconnaissance-legale-du-droit-de,1319>
- LEGAULT, Josée (2012). « Ceci n'est pas une grève », *L'Actualité*, référence du 6 novembre 2014, <http://www.lactualite.com/opinions/le-blogue-de-josee-legault/education-le-blogue-de-josee-legault/ceci-nest-pas-une-greve/>

LEMELIN, Serge (2012). « L'UQAC réclame une injonction », *Le Quotidien*, référence du 28 octobre 2014, <http://www.lapresse.ca/le-quotidien/actualites/201204/05/01-4512879-luqac-reclame-une-injonction.php>

LEYDET, Dominique (2012). « Grève étudiante et démocratie: d'une crise à l'autre », *Theory & Event*, Vol. 15, No 3, référence du 11 décembre 2014, http://muse.jhu.edu/journals/theory_and_event/v015/15.3S.leydet.html

LIGUE DES DROITS ET LIBERTÉS, ASSOCIATION DES JURISTES PROGRESSISTES ET ASSOCIATION POUR UNE SOLIDARITÉ SYNDICALE ÉTUDIANTE (2013). *Répression, discrimination et grève étudiante - Analyses et témoignages*, référence du 16 octobre 2014, <http://liguedesdroits.ca/wp-content/fichiers/rapport-2013-repression-discrimination-et-greve-etudiante.pdf>

MARION, Alexandre (2001). « L'ASSÉ ou les fondements d'un outil provincial de lutte », *Journal Ultimatum*, Vol. 1, No 1, p. 1-2.

MARTIN, Éric (2013). « Le printemps contre l'hégémonie : la mobilisation étudiante de 2012 et le blocage institutionnel de la société québécoise », *Recherches sociographiques*, vol. 54, n° 3, p. 419-450.

MARTIN, Éric (2008-09). « Le devenir fou de l'économie du savoir - Le système financier entre les universités et la liberté politique », *Revue Ultimatum*, p. 10-12.

NADEAU, Jean-François (2012). « Le carré rouge de Fred Pellerin : « violence et intimidation », affirme la ministre de la Culture », *Le Devoir*, <http://www.ledevoir.com/culture/actualites-culturelles/352046/le-carre-rouge-de-fred-pellerin-violence-et-intimidation-affirme-la-ministre-de-la-culture>

NADEAU-DUBOIS, Gabriel (2013). *Tenir tête*, Montréal, Lux Éditeur, 219 p.

NADEAU-DUBOIS, Gabriel (2011-12). « À nous de faire notre juste part », *Revue Ultimatum*, p. 3.

OUIMET, Michèle (2012). « Pour en finir avec la grève », *La Presse*, référence du 16 octobre, <http://www.lapresse.ca/debats/chroniques/michele-ouimet/201205/13/01-4524900-pour-en-finir-avec-la-greve.php>

PARCHEMAL, Blandine (2012). « Pour un Québec véritablement démocratique », *Journal Ultimatum*, Vol. 12, No 1, p. 3.

PELLETIER, Marilou (2011-12). « Parce que nous sommes le pouvoir », *Revue Ultimatum*, p. 25.

PINEAULT, Éric (2012). « Quebec's red spring: an essay on ideology and social conflict at the end of neoliberalism », *Studies in Political Economy*, Autumn, Issue 90, p. 29-56.

POIRIER ST-PIERRE, Renaud et Philippe ÉTHIER (2013). *De l'école à la rue: Dans les coulisses de la grève étudiante*, Montréal, Écosociété, 224 p.

PRATTE, André (2012). « La CLASSE endosse la violence », *La Presse*, référence du 5 mai 2015, <http://blogues.lapresse.ca/edito/2012/04/23/la-classe-endosse-la-violence/>

RADIO-CANADA (2012a). « Les priorités de Pauline Marois », référence du 9 mars 2015, <http://ici.radio-canada.ca/sujet/elections-quebec-2012/2012/09/05/029-marois-pq-point-presse.shtml>

RADIO-CANADA (2012b). « Le Québec aux urnes le 4 septembre », référence du 9 mars 2015, <http://www.radio-canada.ca/nouvelles/Politique/2012/07/31/006-elections-confirmation-declenchement.shtml>

RADIO-CANADA (2012c). « Loi 78 : la situation au Québec est « alarmante », selon l'ONU », référence du 26 février 2015, <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/Politique/2012/06/18/003-loi-78-onu.shtml>

RADIO-CANADA (2012d). « Conflit étudiant : cinq personnes arrêtées », référence du 26 février 2015, <http://ici.radio-canada.ca/regions/Montreal/2012/06/07/001-operation-policriere-metro-montreal.shtml?plckFindCommentKey=CommentKey:aca98468-7b60-49f0-a82f-e1337f4e1990#!>

RADIO-CANADA (2012e). « Conflit étudiant : les casseroles résonnent hors des frontières du Québec », référence du 26 février 2015, <http://www.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2012/05/30/005-casseroles-conflit-etudiant-pancanadien.shtml>

RADIO-CANADA (2012f). « Des juristes en toge manifestent contre la loi 78 », référence du 26 février 2015, <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2012/05/28/001-juristes-manifestation-loi-78.shtml>

RADIO-CANADA (2012g). « La CLASSE rejette l'entente de principe », référence du 26 février 2015, <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2012/05/10/002-greve-etudiante-jeudi.shtml>

RADIO-CANADA (2012h). « Négociations suspendues : les étudiants solidaires », référence du 6 novembre 2014, <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2012/04/25/001-conflit-etudiant-mercredi.shtml>

RADIO-CANADA (2012i). « Québec élargit son programme de prêts étudiants aux familles de la classe moyenne », référence du 6 novembre 2014, <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2012/04/05/001-greve-etudiante-jeudi.shtml>

RADIO-CANADA (2010). « Syndicats et étudiants claquent la porte », référence du 6 novembre 2014, <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/politique/2010/12/06/001-universite-financement-manifestation.shtml>

RÉMILLARD, David, (2014). « Une association étudiante « carré vert » morte dans l'œuf », *Le Soleil*, référence du 22 septembre 2014, <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201402/09/01-4737169-une-association-etudiante-carre-vert-morte-dans-loeuf.php>

RICHER, Jocelyne (2012). « Les Québécois doivent payer leur juste part, dit Bachand », *La Presse*, référence du 29 octobre 2014, <http://www.lapresse.ca/actualites/politique/politique-quebecoise/201203/11/01-4504470-les-quebecois-doivent-payer-leur-juste-part-dit-bachand.php>

RICHER, Jocelyne et Alexandre ROBILLARD (2012). « Grèves étudiantes : Charest dit que l'intimidation doit cesser », *La Presse*, référence du 6 novembre 2014, <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201204/11/01-4514421-greves-etudiantes-charest-dit-que-lintimidation-doit-cesser.php>

ROBITAILLE, Antoine (2012). « Une « entente de principe » fragile est conclue entre le gouvernement et les étudiants », *Le Devoir*, référence du 26 février 2015, <http://www.ledevoir.com/societe/education/349378/un-projet-d-entente-est-sur-la-table>

ROBITAILLE-BRISSON, Simon (2011-12). « De la folie plein la tête : nous sommes mortes », *Revue Ultimatum*, p. 41.

ROYAL, Julien (2011-12). « La gratuité scolaire : un rempart contre la privatisation », *Journal Ultimatum*, Vol. 11, No 2, p. 9.

SAVARD, Alain (2011-12). « Les organisations nationales peinent à trouver un terrain d'entente », *Revue Ultimatum*, p. 7-8.

SEYMOUR, MICHEL (2012). *Une idée de l'université*, Montréal, Boréal, 204 p.

SIMARD, Marc (2013). *Histoire du mouvement étudiant québécois 1956-2013. Des Trois Braves aux carrés rouges*, Québec, Presses de l'Université Laval, 326 p.

THÉRIAULT, Joseph Yvon (2013). « Le peuple de gauche, les carrés rouges et la crise des institutions », *Argument*, Vol. 15, No 2, p. 9-20.

TREMBLAY-CLÉROUX, Marie-Ève (2012-2013). « Nous avons eu le souffle le plus long », *Revue Ultimatum*, p. 9-10.

TREMBLAY-CLÉROUX, Marie-Ève (2011-12). « Quand l'injustice devient loi, résister est un devoir », *Revue Ultimatum*, p. 35.

TVA NOUVELLES (2012a). « Le congrès du PLQ déplacé à Victoriaville », référence du 17 octobre 2014, <http://www.tvanouvelles.ca/2012/04/29/le-congres-du-plq-deplace-a-victoriaville>

TVA NOUVELLES (2012b). « Les grèves étudiantes déclenchées », référence du 17 octobre 2014, <http://tvanouvelles.ca/lcn/infos/national/archives/2012/02/20120214-142208.html>

UNION NATIONALE DES ÉTUDIANTS DE FRANCE (2014). « La charte de Grenoble », référence du 19 janvier 2014, <http://unef.fr/2011/06/09/la-charte-de-grenoble/>

VADEBONCOEUR, Julien (2009). « Le Rapport Parent - Pourquoi l'école accessible? », dans *Mémoire sur l'aide financière aux études*, Association pour une solidarité étudiante, septembre, p. 9-14.

WHITLOCK, Marie-Michèle (2005). « La gratuité scolaire : une revendication significative », *Journal Ultimatum*, janvier, p. 2.

2. Miguel Abensour

ABENSOUR, Miguel (2013a). *L'homme est un animal utopique - Utopiques II*, Paris, Sens & Tonka, 283 p.

ABENSOUR, Miguel (2012). *La Démocratie contre l'État : Marx et le moment machiavélien*, Paris, Le Félin, 292 p.

ABENSOUR, Miguel (2010). « Persistance de l'utopie - Entretien avec Miguel Abensour », entretien réalisé par Sophie Wahnich, novembre, *Vacarme*, n° 53, p. 34-37.

ABENSOUR, Miguel (2009). « Insistances démocratiques - Entretien avec Miguel Abensour, Jean-Luc Nancy et Jacques Rancière », entretien réalisé par Stany Grelet, Jérôme Lèbre et Sophie Wahnich, 23 juin, *Vacarme*, n° 48, p. 8-17.

ABENSOUR, Miguel (2007). *Lettre d'un « révoltiste » à Marcel Gauchet converti à la « politique normale »*, référence du 7 juillet 2014, dans <http://refractions.plusloin.org/spip.php?article123>

ABENSOUR, Miguel (2006). *Hannah Arendt contre la philosophie politique ?*, Paris, Sens & Tonka, 260 p.

ABENSOUR, Miguel (1994). « Comment une philosophie de l'humanité peut-elle être une philosophie politique moderne ? », Postface à Pierre Leroux: *Aux philosophes, aux artistes, aux politiques. Trois discours et autres textes*, Paris, Payot, p. 295-320.

ABENSOUR, Miguel (1993). « Démocratie sauvage et principe d'anarchie », *Revue européenne de sciences sociales*, Tome XXXI, No 97, p. 225-241.

HURTEAU, Philippe (2014). « Démocratie et utopie chez Miguel Abensour », *Politique et sociétés*, Vol. 33, No 2, p. 63-87.

LÖWY, Michael (2014). « Miguel Abensour, philosophe subversif », *Raisons politiques*, No 54, p. 153-159.

3. Autres

BAILLARGEON, Normand (2011). « Chomsky : misères et grandeur de l'université », *À Bâbord*, no 40, référence du 13 août 2014, www.ababord.org/spip.php?article1309

BEAUPRÉ-LAFOREST, Catherine (2007). *Les transformations du discours de la gauche au Québec à travers le passage du providentialisme au néolibéralisme*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, référence du 26 septembre 2014, <http://www.archipel.uqam.ca/750/1/M9983.pdf>

BEVORT, Antoine (2007). « Le Paradigme de Protagoras », *Socio-logos*, référence du 16 octobre 2014, <http://socio-logos.revues.org/110>

CHASSAGNARD-PINET, Sandrine (2008). « La désobéissance civile face à la normativité du droit », dans *La désobéissance civile : approches politique et juridique*, Paris, Septentrion, p. 51-63.

CHEVRIER, Marc (2012). « *La multiversité est-elle l'avenir de l'enseignement supérieur?* » dans *L'éducation en péril. Pour mieux comprendre le printemps érable*. Les cahiers Fernand Dumont, No 2, Montréal, Fides, p. 222-235.

CENTRE INTERUNIVERSITAIRE DE RECHERCHE EN ANALYSE DES ORGANISATIONS, « Qui sommes-nous? », référence du 18 septembre 2014, <http://www.cirano.qc.ca/>

COMMISSION PARENT (1963). « La société d'aujourd'hui et l'enseignement », [Ce texte est extrait du *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Première partie ou tome I : Les structures supérieures du système scolaire*, chapitre IV, pp. 63-80. Québec : Éditeur du Québec, 2e édition, 1965, 140 pp.], Les Classiques des sciences sociales de l'Université du Québec à Chicoutimi, référence du 7 mai 2015, http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_societe_auj/rapport_parent_societe_auj.pdf

COMITÉ CONSULTATIF SUR L'ÉCONOMIE ET LES FINANCES PUBLIQUES (2010). *Le Québec face à ses défis - Fascicule 3, Une voie durable pour rester maître de nos choix*, Ministère des Finances du Québec, Les Classiques des sciences sociales de l'Université du Québec à Chicoutimi, référence du 18 septembre 2014, http://classiques.uqac.ca/contemporains/finances_publicques_qc/comite_consultatif__eco_fin_pubiques/le_quebec_face_a_ses_defis-fasc_3.pdf

COUV RAT, Christine (2012). *L'essor de l'altermondialisme - Expression de la montée en Occident*, Paris, L'Harmattan, 324 p.

COUV RAT, Christine (2004). « La montée en occident d'une culture politique radicale démocrate considérée sous l'angle du type d'intégration sociale porté par le projet « alter » de démocratisation de la démocratie », Conférence publique présentée par la Chaire de recherche du Canada en Mondialisation, Citoyenneté et Démocratie, Université du Québec à Montréal, 8 décembre, référence du 8 mai 2015, http://www.ieim.uqam.ca/IMG/pdf/Note_2005-11-22-Couvrat.pdf

DAOUD, Marc et Philippe, HURTEAU (2007). *Gratuité scolaire et réinvestissement postsecondaire trois scénarios d'application*, Institut de recherche et d'informations socio-économiques, 16 p.

DARDOT, Pierre et Christian LAVAL (2009). *La nouvelle raison du monde - Essai sur la société néolibérale*, Paris, La Découverte, 498 p.

ENCYCLOPÉDIE LAROUSSE, « IVe République », référence du 16 mars 2015, http://www.larousse.fr/encyclopedia/divers/IV_e_R%C3%A9publique/140714

FINLEY, Moses I. (1976). *Démocratie antique et démocratie moderne*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 179 p.

GHELLER, Frantz (2012). « L'altermondialisme et la revalorisation de la politique extraparlamentaire », *Sociologie et Sociétés*, Vol. XLIV, No 1, printemps, p. 193-216.

GROSBOIS, Philippe de (décembre-janvier 2010-11). « Le procès des Cinq », *Revue À Bâbord*, No 37, référence du 10 septembre 2015, <https://www.ababord.org/Le-proces-des-Cinq>

LABELLE, Gilles (2012). *Comment interpréter le retour de la question sociale et le nouvel attrait pour la gauche au Québec ?*, Communication à la conférence Le Québec et ses mutations culturelles : sept questions sur le devenir d'une société, 16 octobre 2012, référence du 16 décembre 2014, <http://sciencessociales.uottawa.ca/circem/documents/Textespreparatoires16oct.pdf>

LA BOÉTIE, Étienne (1995). *Discours sur la servitude volontaire*, Paris, Mille et une nuits, 64 p.

MANIN, Bernard (1995). *Les principes du gouvernement représentatif*, Paris, Flammarion, 319 p.

MARTIN, Éric et Maxime OUELLET (2012). *Université Inc.*, Montréal, Lux éditeur, 147 p.

MARTIN, Éric et Maxime OUELLET (2010). *La gouvernance des universités dans l'économie du savoir*, Institut de recherche et d'informations socio-économiques, référence du 23 janvier 2015, <http://iris-recherche.s3.amazonaws.com/uploads/publication/file/Gouvernance-web.pdf>

MATHIEU, Annie et David RÉMILLARD (2014). « L'avenir de la TaCEQ en péril », *La Presse*, référence du 22 septembre, <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201402/05/01-4736042-lavenir-de-la-taceq-en-peril.php>

MELLON, Christian (2008). « Émergence de la question de la désobéissance civile », dans *La désobéissance civile : approches politique et juridique*, Paris, Septentrion, p. 37-50.

MEUNIER, Anik (2012). « Les échos du passé sur la gratuité scolaire », *À Bâbord*, référence du 7 mai 2015, <https://www.ababord.org/Les-echos-du-passe-sur-la-gratuite>

MONNIER, Raymonde (2003). « Republicanisme et Révolution française », *French Historical Studies*, Vol. 26, No 1, p. 89-118.

PIOTTE, Jean-Marc (2005). *Les grands penseurs du monde occidental - L'éthique et la politique de Platon à nos jours*, Montréal, Fides, 638 p.

PIOTTE, Jean-Marc (1977). *Le syndicalisme de combat*, Les Classiques des sciences sociales de l'Université du Québec à Chicoutimi, référence du 26 avril 2015, http://classiques.uqac.ca/contemporains/piotte_jean_marc/syndicalisme_de_combat/syndicalisme_de_combat.pdf

PRÉMAT, Christian (2006). *Les instruments de la démocratie*, référence du 20 mai 2015, <http://www.sens-public.org/article185.html>

RANCIÈRE, Jacques (1998). *Aux bords du politique*, Paris, La Fabrique, 262 p.

SOPHOCLE (1999). *Antigone*, Paris, Garnier-Flammarion, 211 p.

TALLEYRNAD-PÉRIGORD, Charles-Maurice de (1791). *Rapport sur l'instruction publique fait au nom du Comité de Constitution à l'Assemblée nationale, les 10, 11 et 19 septembre 1791*, Collections les archives de la Révolution française, Paris, Bibliothèque nationale de France, référence du 6 mai 2015, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k49002n/f8.image>

THE GUARDIAN (2013). « Margaret Thatcher: a life in quotes », référence du 2 décembre 2014, <http://www.theguardian.com/politics/2013/apr/08/margaret-thatcher-quotes>

THÉRIAULT, Joseph Yvon (2007). *Faire société. Société civile et espaces francophones*, Sudbury, Prise de parole, 390 p.

THOREAU, David Henry (1849). *La désobéissance civile*, Feedbooks, référence du 27 mai 2015, <http://fr.feedbooks.com/book/3300/la-d%C3%A9sob%C3%A9issance-civile>

VIOLET, Michel (2009). « La Révolution française et l'école », *Les Actes de lecture*, No 107, p. 40-44.

WAHNICH, Sophie (2010). « Défendre la gratuité scolaire aujourd'hui (comme hier) », *Vacarme*, Vol 1, N° 50, p. 38-40