

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

VIOLENCE ET CRIMINALISATION DE L'ACTION COLLECTIVE DANS LE
CHILI POSTDICTATORIAL: LE CAS DE LA GRÈVE ÉTUDIANTE DE 2011

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCE POLITIQUE

PAR
CAMILO CÉRÉ-ESCRIBANO

SEPTEMBRE 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon directeur de recherche, Ricardo Peñafiel, qui m'a soutenu tout au long de ma recherche et sans qui ce mémoire n'aurait pas été possible. Merci pour ton dévouement, ta disponibilité, tes conseils et pour toutes ces soirées à philosopher. Tu m'as poussé à me dépasser et pour cela je t'en serai éternellement reconnaissant. Je veux aussi remercier mon co-directeur, Lawrence Olivier, qui a permis la réalisation de ce long projet de recherche.

Je souhaite également remercier mes parents pour leur soutien tout au long de mes études universitaires. À mon père, qui a lu et corrigé mon mémoire, et qui m'a donné de judicieux conseils. Sans toi, je n'aurais jamais effectué un retour aux études et je ne serais pas la personne que je suis aujourd'hui. À ma mère, la combattante inébranlable qui m'a toujours soutenu et m'a poussé à faire mes nombreux périples au Chili. Tu as toujours été pour moi la plus grande source d'inspiration.

Je remercie aussi mes deux tantes, Irene et Isabel, qui m'ont accueilli à bras ouverts ces huit dernières années à la Casa Yungay, à Santiago. Poètes et philosophes, vous êtes deux femmes extraordinaires et inspirantes. Pronto volveré al sur.

Merci à Pamela, pour tout. Pronto nos veremos!

À tout.e.s mes ami.e.s de proche ou de loin qui m'ont supporté tout au long de ma maîtrise, tant au niveau académique que dans la vie personnelle. Je ne veux pas vous nommer, car je sais que vous vous reconnaissez dans ces quelques mots. Votre support a toujours été pour moi inestimable.

Finallement, je veux prendre quelques mots en espagnol pour les camarades chilien.ne.s qui luttent encore aujourd'hui. Ce mémoire leur est dédié.

Quiero solamente agradecerles por su participación en esta investigación. Para mí, este proyecto siempre ha sido un trabajo militante y de solidaridad con el fin de difundir más allá de las fronteras la lucha que sigue desde 2011. Ustedes son una inspiración para todos los movimientos sociales que luchan por una sociedad más igualitaria, más libre y justa. Espero que este trabajo ayudará a darles la voz que las elites les han negado. Espero también que su lucha siga siendo una inspiración para levantar nuevas movilizaciones y desarrollar más lazos de solidaridad entre nuestros distintos movimientos, porque la lucha es de todxs. Esta investigación es de ustedes.

Donde empieza

*No me hablen de violencia como si no la conociera
como si su existencia fuera una experiencia nueva
como si fuera una mera situación puntual de ahora
y no supiera cómo es que opera en toda la historia.*

*Vivimos en un modelo más violento
que cualquier protesta directa, revuelta o manifestación del pueblo
podemos verlo, vivirlo y sentirlo
violento es el puto sueldo mínimo mezquino e indigno.*

*Autoridades condenan un tipo de violencia
la que atenta contra el sistema de la gran empresa
contra su propiedad, sus leyes y su policía
y silencian la violencia inmensa de todos los días.*

*Los constantes allanamientos con armas de guerra
al pueblo mapuche que sigue resistiendo por su tierra
los perturcones, maricones que amenazan que los niños sufren
cuando hay invaciones en su propia casa.*

*Violenta es la venta de tus derechos y de hecho
es un robo el cobro en educación, salud y techo.
Violento es el apropiamiento empresarial de todos los bosques
los mares y el habitat que van a devastar.*

*Pero eso no sale en la prensa
que trenza mensajes con eficiencia pa vencer la resistencia
y es que su estado es la violencia organizada de la clase alta
contra la que elabora por casi nada.*

*Y dónde empieza la violencia?
empieza desde que nacemos en estos ghettos de impotencia
en la carencia de toda oportunidad
la violencia de verdad es la ciudad de la ocurrencia.*

*Y dónde empieza la violencia?
el despertar la conciencia solo gana consecuencia
yo tapo mi cara, tu tapas la realidad
la violencia de verdad es el capital y su esencia.*

- Portavoz

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
REVUE DE LITTÉRATURE	16
1.1 La grève étudiante comme symptôme du néolibéralisme	17
1.1.1 Un système d'éducation « ségrégationniste »	17
1.1.2 Le néolibéralisme n'a pas l'exclusivité de la colère sociale	20
1.2 Les structures d'opportunités	22
1.2.1 La Révolution des Pingouins	23
1.2.2 Une lutte qui dépasse le clivage partisan	25
1.3 Criminalisation de l'action collective	27
1.3.1 Le droit démocratique à la protestation sociale	32
1.3.2 La criminalisation et les actes discursifs	33
1.3.3 La bonne et la mauvaise participation politique	35
1.4 La littérature transitologique	37
1.4.1 Transition vers la démocratie de consensus	39
1.4.2 Enclaves autoritaires	45
1.5 Conclusion	48

CHAPITRE II	
DÉMARCHE DE RECHERCHE	50
2.1 Cadre théorique	50
2.1.1 Analyse du discours	51
2.1.2 La lutte contre-hégémonique chez Ernesto Laclau	54
2.1.3 La part des sans-part chez Jacques Rancière	58
2.2 Méthodologie	61
2.2.1 L'interdiscours et la scénographie comme outils d'analyse	63
2.2.2 Ethnosociologie des discours	67
2.2.3 Le récit de vie	69
2.2.4 Matériel et méthode d'analyse	72
2.2.5 Étude de terrain	75
CHAPITRE III	
LA GRÈVE ÉTUDIANTE DE 2011	79
3.1 Début d'un conflit que personne n'attendait	80
3.1.1 Le refus des étudiant.e.s de l'UCEN	80
3.1.2 Le 12 mai 2011 : Premier appel à la grève de la CONFECHE	83
3.1.3 Le discours présidentiel à la nation du 21 mai	86
3.2 Un mouvement social large	88
3.2.1 Les chaises contre la table	90
3.2.2 Le Congrès, seule forme de démocratie légitime?	93
3.2.3 Des demandes trop idéologiques?	95
3.2.4 Point nodal d'éducation: un « bien de consommation »?	98
3.2.5 Point nodal de démocratie: La criminalisation au nom du consensus	104
3.2.6 Lorsque la criminalisation se réfère au passé	107
3.2.7 Les références à la dictature dans le récit de la « génération sans peur »	109
3.2.8 Point nodal de la violence et subjectivation politique	112
3.2.9 L'expérience quotidienne du mépris	116
3.2.10 Refus de l'héritage de Pinochet	121
3.3 Renversement de l'opinion publique par et dans l'action collective	124
3.3.1 Flash mobs et les nouvelles formes de communication	124
3.3.2 Les funas populaires	127
3.3.3 Investir et occuper les institutions scolaires	130
3.3.4 Le 4 août 2011: une expérience plébéienne?	134
CONCLUSION	142

Annexe A	
Discours institutionnel	152
Annexe B	
Discours étudiant	155
BIBLIOGRAPHIE.....	162

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3.1	Maison centrale de l'Université du Chili.....	89
3.2	Instituto Nacional, Santiago.....	91
3.3	Slogan utilisé lors d'une manifestation à Santiago.....	112
3.4	Interprétation de <i>Thriller</i> devant le palais présidentiel.....	125

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ANEF	Agrupación Nacional de Empleados Fiscales
CERC	Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea
CIDH	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
CONFECH	Confederación de Estudiantes de Chile
COSENA	Consejo de Seguridad Nacional de Chile
CUT	Central Unitaria de Trabajadores
FEC	Federación de Estudiantes de la Universidad de Concepción
FECH	Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile
FEL	Frente Estudiante Libertario
FEUC	Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile
GANE	Gran Acuerdo Nacional de la Educación
HRW	Human Rights Watch
INDH	Instituto Nacional de Derechos Humanos
JUNAEB	Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MIR	Movimiento de Izquierda Revolucionaria
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement économiques

PUC	Pontificia Universidad Católica de Chile
UCEN	Universidad Central de Chile
UDEC	Universidad de Concepción
UNE	Unión Nacional Estudiantil
USACH	Universidad de Santiago de Chile

RÉSUMÉ

Depuis le retour à la démocratie en 1990, le Chili a connu peu de mobilisations sociales massives, malgré les nombreuses politiques néolibérales imposées par le régime dictatorial de Pinochet. Alors que le modèle d'éducation a reproduit de la « ségrégation sociale » au Chili depuis son instauration par la dictature, les étudiant.e.s ont déclaré la grève et pris la rue en 2011 afin de dénoncer cet héritage non désiré. Si le mouvement étudiant détenait peu d'appuis au début du conflit, il est possible d'observer en plein milieu de la grève un renversement de l'opinion publique en faveur de celui-ci dans divers sondages. Toutefois, malgré la grogne populaire et la désapprobation généralisée envers les élites politiques selon plusieurs sondages, le gouvernement s'entêta à refuser la négociation avec le mouvement étudiant et légittima dans son discours la répression contre les contestataire.trice.s.

L'objectif du mémoire est ainsi d'expliquer comment ce renversement dans l'opinion publique en faveur du mouvement étudiant a été possible lorsque l'on sait que le modèle d'éducation néolibéral était déjà en place depuis 1990 et que le gouvernement a refusé de considérer les étudiant.e.s comme des interlocuteur.trice.s légitimes pour débattre de la question de l'éducation. De fait, ce mémoire cherche à démontrer que la criminalisation de l'action collective n'est pas parvenue à réduire la mobilisation sociale, mais l'a plutôt amplifiée en dévoilant le caractère « autoritaire » du discours institutionnel du « consensus » (Moulian, 1993) en place depuis le retour à la démocratie. En s'inscrivant dans l'ethnosociologie des discours et en ayant recours aux récits de vie de protagonistes anonymes de la grève de 2011, cette étude cherche à expliquer comment la grève étudiante peut être interprétée comme une « interpellation intergénérationnelle », dans la mesure où la première génération née en démocratie a convié les anciennes générations à s'émanciper du « traumatisme » de la dictature et à prendre la rue. Cette interpellation de la génération « sans-peur » est parvenue à former une nouvelle lutte contre-hégémonique, qui divisa la société chilienne en deux camps opposés, afin de dénoncer massivement l'héritage de la dictature de Pinochet pour la première fois depuis le retour à la démocratie.

Mots clés : Chili - Mouvement étudiant - Grève - Actions transgressives - Criminalisation de l'action collective - Analyse du discours - Ethnosociologie - Récits de vie.

INTRODUCTION

Le 27 avril 2016, le second gouvernement de Michelle Bachelet annonçait la mise en place d'une réforme pour la « gratuité » scolaire au Chili. Cette annonce faisait suite aux promesses de réformes majeures dans le système d'éducation par la candidate socialiste aux présidentielles de 2013, qui avait déjà terminé un premier mandat comme Présidente de 2006 à 2010. Ces promesses électorales se basaient sur les revendications du mouvement étudiant chilien, qui représente un acteur politique de premier plan sur la scène politique chilienne depuis 2006 (Bellei & Cabalin, 2013).

Toutefois, une semaine auparavant, plus de 100 000 étudiant.e.s s'étaient rassemblé.e.s dans les rues de Santiago afin de dénoncer l'annonce de cette réforme, qui répondaient supposément à leurs demandes. Ces dernier.ère.s ne dénonçaient pas l'idée de gratuité scolaire, mais bien le fait que l'annonce gouvernementale se présentait comme une « fausse réforme » pour neutraliser leur contestation. En fait, la réforme s'avérait profondément problématique pour les étudiant.e.s, car elle ne touchait pas toutes les universités du Chili et elle n'était accessible qu'aux étudiant.e.s habitant dans des foyers qui percevaient moins de 221 dollars US mensuellement par personne. En d'autres mots, seulement 11% d'entre eux et elles y avaient accès. Pour ces dizaines de milliers d'étudiant.e.s, qui étaient dans les rues en 2016, cette réforme ne représentait qu'une bonification aux maigres bourses publiques servant à aider les moins nanti.e.s. Rapidement dénoncée par le mouvement étudiant comme une « fausse gratuité scolaire », la réforme de Bachelet ne mettait pas fin à la privatisation de l'éducation, ni n'améliorait significativement sa qualité, alors que ces deux thèmes ont toujours été au centre des revendications étudiantes depuis 2006.

À cela, il faut ajouter que le mouvement étudiant n'a pas été consulté et n'a pas participé au processus de création de la réforme, même si c'est lui qui a soulevé les

carences du système d'éducation initialement. En effet, comme lors de la grève étudiante de 2011, les étudiant.e.s n'étaient pas considéré.e.s comme légitimes pour débattre du thème de l'éducation. La réforme implantée unilatéralement par le gouvernement de Bachelet a dévoilé à nouveau des problèmes de représentativité et de démocratie du système politique chilien. La réforme était perçue comme un moyen d'appropriation des revendications étudiantes et de maîtriser le rôle du mouvement étudiant dans le débat public, puisque celui-ci utilisait des moyens d'expression jugés trop « transgressifs » et « radicaux ». C'est pourquoi le mouvement étudiant rejeta la réforme en bloc.

Il est important de rappeler que le rôle central des étudiant.e.s dans la vie politique chilienne tire ses sources des mobilisations massives de 2006 et de 2011. Cette dernière grève étudiante a représenté l'un des plus importants mouvement de contestation dans l'histoire du pays sud-américain. Cette grève historique, et inattendue, a surgi dans un contexte où le pays connaissait peu de contestation sociale depuis la transition vers la démocratie en 1990. Effectivement, la période dictatoriale de 17 ans que connu le Chili avait mené à une certaine crainte de la participation politique dans plusieurs secteurs de la société, qui vivaient encore le « traumatisme » (Moulian, 1997, p. 39) causé par les militaires. Lorsque cette première génération postdictatoriale s'appropriait collectivement la rue, ce fut pour dénoncer le modèle d'éducation hérité de la dictature de Pinochet. Toutefois, à l'apogée du conflit social, cette contestation ne se limitait plus exclusivement au système éducationnel, mais aussi à l'ensemble des institutions et du système politique, qui se fondaient sur la Constitution de 1980 héritée de Pinochet. Cette remise en question de l'ensemble du système politique chilien n'est pas survenue spontanément, mais s'est construite en amont et en aval de la grève.

La révolte estudiantine de 2011, qui dura plus de six mois, marqua les imaginaires par la massivité de la mobilisation et par la persévérance des étudiant.e.s. Plusieurs partis

politiques et politicien.ne.s ont tenté de s'approprier les revendications étudiantes. C'est par exemple le cas du gouvernement de Bachelet en 2016. Toutefois, par son caractère « intraitable » (Breugh, 2007, p. 75), une large partie du mouvement étudiant a toujours refusé de se faire absorber par la scène politique instituée qu'elle dénonçait vivement en 2011.

Ce refus est en grande partie dû au fait que les étudiant.e.s n'ont jamais été considéré.e.s par les élites politiques chiliennes (de droite comme de gauche) comment étant légitimes pour débattre du thème de l'éducation, notamment depuis 2006. En fait, l'État chilien et ses représentant.e.s ont tout fait en leur pouvoir pour criminaliser et réprimer durement la contestation étudiante chaque fois que celle-ci prit la rue. La répression et le refus du dialogue de la part du gouvernement atteignit un tel point en 2011, que les actions collectives des étudiant.e.s devinrent un enjeu de débat et de légitimité. Alors que, pour le gouvernement, les moyens d'actions des étudiant.e.s étaient jugés « inacceptables », car ils portaient atteinte à la stabilité politique du pays, le mouvement étudiant les justifiait en affirmant qu'on refusait d'écouter leurs demandes sociales. Deux discours se construisirent ainsi en opposition tout au long du conflit de 2011 et en rapport aux actions collectives des étudiant.e.s.

Malgré un discours et des appareils de répression qui attaquèrent avec force le mouvement étudiant, ce dernier est tout de même parvenu en 2011 à rallier une large partie de la population chilienne à sa cause. Ce ralliement fut si important, que l'on peut constater un renversement dans l'opinion publique en faveur de la grève étudiante, dans la mesure où les appuis envers les étudiant.e.s passèrent de 37% au début du conflit à 80% en plein milieu de celui-ci selon divers sondages (Morin, 2012, p. 15). Ainsi, afin d'expliquer le rôle central du mouvement étudiant dans le paysage politique chilien, ce mémoire cherche à comprendre comment la contestation étudiante est parvenue à renverser positivement l'opinion publique à son endroit et à

rallier la société civile en 2011. Comment expliquer ce renversement, en dépit de la répression et du refus du gouvernement à débattre de l'éducation avec les étudiant.e.s?

Cette question sera présente tout au long de ce mémoire et je tenterai d'y répondre en apportant une perspective que l'actuelle littérature scientifique a très peu abordée: soit l'ethnoscience des discours. Toutefois, avant d'aborder cette spécificité du mémoire vis-à-vis des recherches déjà effectuées sur la grève étudiante de 2011 et de problématiser davantage la question de recherche, il est primordial d'expliquer brièvement le contexte historique dans lequel le « réveil démocratique » de 2011 (Doran, 2016) s'est inscrit.

Le Chili à l'ère du néolibéralisme

Le coup d'État de 1973 contre le gouvernement élu de l'Unité populaire de Salvador Allende, orchestré par les États-Unis, la droite chilienne et les forces armées, a profondément bouleversé le Chili, en plus d'amorcer le début de l'expérience néolibérale dans ce pays sud-américain. Sous la dictature d'Augusto Pinochet, qui dura près de 17 ans, le pays se transforma en réel laboratoire néolibéral tel qu'imaginé par l'économiste étatsunien Milton Friedman. Pour ce faire, dès 1975, le régime militaire imposa, avec l'aide des *Chicago Boys*¹, un « tournant néolibéral » (Gaudichaud *et al.*, 2015) par l'entremise de plusieurs réformes économiques radicales. Celles-ci visaient à réduire la taille de l'État, à privatiser les services publics par la mise en concurrence de ceux-ci, à libérer le marché de toutes contraintes,

¹ Le terme de *Chicago Boys* se réfère au groupe d'économistes chiliens formés à l'Université de Chicago par l'économiste Milton Friedman, qui ont occupé les plus hautes fonctions de l'administration publique sous la dictature. Ces derniers sont les instigateurs des grandes réformes néolibérales au Chili encore en vigueur aujourd'hui. Voir Olivier Ihl. (2012, mars). « Objetividad de Estado. Sur la science de gouvernement des Chicago Boys dans le Chili de Pinochet ». *Revue internationale de politique comparée*, 19, p. 67-88.

notamment des syndicats et des réglementations économiques, et à ouvrir le pays aux investissements étrangers (Gaudichaud *et al.*, 2015). Avec l'aide des militaires, les *Chicago Boys* matérialisèrent ainsi le système économique néolibéral de Friedman dès la fin des années 1970 en basant exclusivement leur modèle sur le libre marché. Jusqu'à aujourd'hui, ce modèle accola au Chili l'image mythique du « jaguar » de l'Amérique latine (Compagnon, 2013).

Or, malgré une certaine croissance économique, ce « miracle chilien » (Friedman, 1974) dut faire face à une importante crise économique dès 1982, menant à une chute du PIB de 14,1%, à une augmentation de la dette et à un taux de chômage très élevé s'élevant à près de 30%, et de 50% si on inclut le travail informel précaire (Larraín R. & D. Winograd, 1996). Pire encore, en 2011, ces mesures néolibérales ont mené au Chili à la répartition de revenu la plus inégalitaire de tous les pays membres de l'OCDE et le pays sud-américain figure parmi les 10 pays les plus inégalitaires au monde (PNUD, 2011, p. 153). Selon les données de l'OCDE, de 2007 à 2014, le « jaguar » de l'Amérique latine est demeuré de loin le pays le plus inégalitaire avec un indice Gini oscillant entre 0.465 et 0.48 (OCDE, 2016, p. 6).

Malgré le retour à la démocratie libérale en 1990 et l'arrivée au pouvoir de la *Concertación* (Concertation des partis pour la démocratie) jusqu'en 2010, la coalition de partis de centre et de centre-gauche n'a proposé aucun changement d'envergure au système politique et économique imposé par la dictature. En fait, les inégalités socioéconomiques se sont même approfondies sous la *Concertación*. Ainsi, en 1990, les 5% les plus riches du pays gagnaient 130 fois plus de revenus que les 5% les plus pauvres alors qu'en 2003 ce gouffre augmenta à 209 fois (Figuerola, 2012, p. 44). Les inégalités sont si alarmantes que l'OCDE considère, dans une étude publiée en 2011, que les classes sociales « pauvre » et « moyenne » au Chili ne sont pas des réalités si différenciables, puisque les individus de la classe moyenne peuvent facilement tomber dans les conditions de la classe inférieure (OCDE, 2010,

p. 19). De fait, le modèle néolibéral est resté le même depuis la fin de la dictature jusqu'à aujourd'hui, tout en s'approfondissant davantage, et le système d'éducation n'y a pas fait exception, comme je le verrai plus loin dans la revue de littérature.

Problématique

Nous ne sommes pas les enfants de la démocratie, nous sommes les parents de la nouvelle révolution. (Slogan étudiant, 2011)²

Ce slogan a surgi au courant de la grève de 2011 et a circulé à de nombreuses reprises et à divers endroits tout au long du conflit. Il n'est pas anodin. Bien au contraire. L'énonciateur.trice abstrait.e (les étudiant.e.s) est conscient.e de l'identité générationnelle que l'on cherche à lui imposer, mais la rejette. Tout en refusant cette identification, le slogan se crée une propre identité qui appelle à la transformation sociale (les parents de la nouvelle révolution). Ce slogan est lourd de sens, dans la mesure où les étudiant.e.s chilien.ne.s, première génération née en démocratie, s'adressent directement aux anciennes générations, qui ont expérimenté la période dictatoriale, et marquent leur refus à accepter l'actuelle démocratie comme héritage politique. Comment expliquer la création et la mise en circulation de cet énoncé par les étudiant.e.s en 2011? C'est entre autres ce à quoi le présent mémoire cherche à répondre.

Tel qu'analysé dans la revue de littérature, le Chili se situe aujourd'hui dans un contexte de « transition démocratique inachevée » (Moulian, 1997), dans la mesure où le système d'éducation, la Constitution, les politiques de sécurité, le système politique et électoral, de même que les inégalités socioéconomiques sont un héritage

² Traduction libre.

de la dictature militaire toujours présents. Face au modèle chilien néolibéral, qu'on clamait comme une réussite, les étudiant.e.s chilien.ne.s prirent la rue en déclarant la grève en 2011. Ceux-ci et celles-ci s'étaient déjà soulevé.e.s en 2001 lors du « Mochilazo », qui portait sur la question du tarif étudiant pour le transport collectif, et, surtout, en 2006 lors de la « Révolution des pingouins »³ qui imposa le thème de l'éducation dans le débat public chilien pour la première fois, en plus d'ouvrir la voie à la mobilisation étudiante de 2011 (Figueroa, 2012, p. 16).

Toutefois, c'est la grève étudiante historique de 2011 qui demeure le moment clé de profonds bouleversements politiques au Chili depuis le retour à la démocratie. Comme je l'analyserai plus loin, en plus d'avoir rallié la vaste majorité de la société civile à sa lutte et de représenter la mobilisation sociale la plus massive dans l'histoire du pays, le mouvement social a su élargir ses demandes afin de ne plus s'attaquer exclusivement au système d'éducation, mais aussi à l'ensemble de l'héritage de Pinochet tels la Constitution, le système politique et ses élites, la privatisation des ressources naturelles, etc. (Peñafiel, 2012).

Malgré sa massification et la légitimité démocratique de ses demandes, ce que cette mobilisation sociale a dévoilé de plus frappant en 2011 est une crise de la démocratie chilienne et la reproduction en période « démocratique » de certaines pratiques autoritaires héritées de la dictature. En effet, le gouvernement de Sebastián Piñera (droite) n'a pas su répondre aux problèmes soulevés par les étudiant.e.s en 2011; il a refusé d'ouvrir le dialogue avec le mouvement étudiant, nié toute forme de légitimité aux expressions populaires de la rue et décidé de répondre par la répression.

³ Le mouvement des pingouins se réfère au mouvement de grève historique des étudiant.e.s du secondaire en 2006, qui a duré plus de 6 mois. Ce mouvement de contestation dénonçait principalement la LOCE (Loi organique constitutionnelle de l'enseignement) héritée de Pinochet et la mauvaise qualité de l'éducation. Le terme « pingouins » était utilisé au départ de manière péjorative afin d'identifier les étudiant.e.s du secondaire en raison de l'uniforme noir et blanc utilisé par ces dernier.ère.s. Rapidement, ils et elles se sont réapproprié.e.s le terme comme nouvelle identité.

Afin de taire la mobilisation, d'une part, l'État chilien a fait usage d'un puissant appareil de répression. Les nombreuses actions collectives étudiantes et l'imposant corps policier fortement militarisé depuis la dictature (Fonseca Carrillo, 2014) ont mené à de nombreux affrontements tout au long du conflit. Aux milliers d'arrestations, pour la plupart arbitraires, il faut ajouter les nombreux cas de tortures et de violences sexuelles qui ont été répertoriés, en plus de la mort d'un jeune étudiant de 16 ans tué par balles d'un policier armé d'une mitraillette UZI lors d'une manifestation à Santiago⁴. Cette répression a été dénoncée par plusieurs observatoires des Droits humains (Centro de Derechos humanos, 2014), de même que par plusieurs juges chiliens qui dénonçaient les pratiques « arbitraires » du gouvernement contre les étudiant.e.s⁵. De fait, il est possible d'observer une poursuite de certaines pratiques « autoritaires » contre la contestation sociale au Chili, dans un contexte où certaines lois sécuritaires de la dictature sont encore en place, comme la Loi antiterroriste 18.314, et où l'on s'attaque directement à certains droits démocratiques fondamentaux, tels la liberté d'expression et le droit de manifester.

D'autre part, malgré la violence de cette répression, le constat le plus frappant est le fait que les élites politiques ont tenté de défendre et de légitimer ces pratiques répressives des appareils d'État. La répression politique contre les étudiant.e.s a eu tendance à s'accroître tout au long de la grève, pour finalement atteindre son point culminant le 4 août 2011. Comme je l'analyserai plus explicitement dans la recherche, cette journée représente un moment clé du conflit social. La veille, le gouvernement annonça, par l'entremise du ministre de l'Intérieur de l'époque, Rodrigo Hinzpeter,

⁴ Jorge Maltrain et Nikolay Stagnaro. (2011, 26 août). « Muere menor por impacto de bala en violenta jornada de manifestaciones en Santiago », *La Tercera*, Récupéré [en ligne]: < <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2011/08/680-388809-9-muere-menor-por-impacto-de-bala-en-violenta-jornada-de-manifestaciones-en.shtml> >.

⁵ Presenza. (2011, 28 octobre). « Jueces denuncian presiones de Gobierno chileno en medio conflicto estudiantil ». *Presenza International Press Agency*, Récupéré [en ligne]: < <http://www.presenza.com/es/2011/10/jueces-denuncian-presiones-de-gobierno-chileno-en-medioconflicto-estudiantil/> >.

que « le temps des manifestations [était] terminé ». Or, les étudiant.e.s firent fi de cette consigne en prenant la rue. Une répression ahurissante s'en suivit, avec plus de 874 arrestations lors de cette journée (Figueroa, 2012, p. 143). En réponse à la violence subie par la jeunesse chilienne, un *cacerolazo* (concert de casseroles) fut appelé le soir même et les casseroles résonnèrent à nouveau pour la première fois en près de 30 ans partout au Chili.

Cependant, celles-ci n'empêchèrent pas le gouvernement de maintenir et de durcir sa posture face à la contestation, alors qu'il annonça la préparation d'un nouveau projet de loi visant à judiciariser davantage les participant.e.s aux manifestations et occupations. Au mépris d'un appui massif avoisinant les 80% selon divers sondages (Morin, 2012, p. 15) de l'opinion publique en faveur du mouvement étudiant, le gouvernement continua à refuser toute négociation, ne serait-ce qu'un simple dialogue avec les étudiant.e.s, et poursuivit dans la voie de la répression. En fait, le gouvernement n'accordait aucune légitimité aux étudiant.e.s dans la rue. À titre d'exemple, le ministre de l'Éducation de l'époque, Joaquín Lavín, affirmait en plein milieu du conflit:

Ils n'ont même pas de votes dans les urnes, ils n'ont que des *cris* dans la rue. Dans aucune *démocratie moderne* de telles questions seraient débattues avec les étudiants, ce sont des débats nationaux sur lesquels on se *concerte au Congrès*. Le thème de l'éducation va se définir autour d'une grande discussion au *Parlement*.⁶ (Lavín, 1^{er} juillet 2011)^{A1}

Par ce discours soutenu et maintenu par le gouvernement en 2011, les élites politiques au pouvoir déniaient toute forme de « reconnaissance sociale » (Honneth, 2013) aux étudiant.e.s. Pour Axel Honneth (2013), cette question est inhérente aux luttes sociales. Dans sa théorisation, le philosophe met de l'avant la dimension morale qui

⁶ Traduction libre. Toutes les déclarations des représentant.e.s du gouvernement chilien se trouvent sous leur forme originale en espagnol à l'Annexe A.

est constitutive de tout conflit et qui permet de constater que dans ces luttes, les individus ne cherchent pas tant à renverser leur ennemi qu'à être reconnus par lui.

De fait, le discours officiel chilien a soutenu coûte que coûte que le conflit devait se régler au Congrès national sans les étudiant.e.s, malgré le fait que se sont elles et eux qui ont soulevé les carences du modèle néolibéral et ouvert le débat. Par conséquent, le gouvernement a refusé d'accorder de la reconnaissance sociale aux étudiant.e.s en les associant à la « violence ». Pour ce faire, le discours gouvernemental disposait d'un répertoire de termes péjoratifs pour discréditer les actions collectives estudiantines (grève, manifestations, *flash mobs*, occupations, etc.). En effet, en associant la mobilisation étudiante à la « violence », à « l'irrationalité », au « désordre » et au « conflit », le discours dominant a martelé la nécessité de maintenir l'ordre social et d'éviter toute forme de conflit au nom d'un « consensus » (Moulian, 1993), qu'on ne pourrait atteindre qu'au Congrès et non dans la rue, qui est source de conflits et de violence. Cette posture gouvernementale marque un important paradoxe, dans la mesure où l'on a refusé le débat démocratique au nom d'un consensus décrété, tout en réprimant les étudiant.e.s pour préserver ladite démocratie.

Si les questions de la violence, de la répression et des législations « autoritaires » héritées de la dictature sont incontournables dans l'analyse de la grève de 2011, les discours qui ont circulé lors de ce conflit le sont tout autant. En effet, les dimensions discursive et « argumentative » (Rennes, 2011) sont indissociables de toute mobilisation sociale qui occupe un espace public. Comme le soutient la sociologue Juliette Rennes, il ne peut exister de contestation sociale sans une dimension argumentative, tout comme il ne peut exister d'argumentation ou de discours public sans des acteur.trice.s mobilisé.e.s (Rennes, 2011, p. 151). Toutefois, les travaux d'analyse sur les mouvements sociaux tendent trop souvent à ignorer les corpus de textes et de discours protestataires (Rennes, 2011, p. 151). Pourtant, ceux-ci sont

primordiaux pour comprendre et analyser les fondements de toutes mobilisations et pratiques contestataires.

Effectivement, lorsque des actes de désobéissance civile sont commis pour dénoncer une loi ou des politiques jugées inacceptables, les instigateur.trice.s de ces actions cherchent à exprimer leur mécontentement, qui s'est construit au travers d'un raisonnement qui leur est propre. L'acte de désobéissance, qui se traduit comme le « prolongement empirique d'un raisonnement » (Rennes, 2011, p. 158), se présente dès lors comme la réfutation d'un raisonnement adverse. En désobéissant par l'entremise de pratiques contestataires, les acteur.trice.s mobilisé.e.s s'approprient le droit d'exprimer une ou plusieurs revendications, tout en invalidant empiriquement l'argument adverse (Rennes, 2011, p. 159), qui refuse d'accorder une « reconnaissance sociale » (Honneth, 2013) aux contestataire.trice.s. Ainsi, les dimensions argumentatives et discursives doivent être prises en compte afin d'expliquer l'émergence de toute mobilisation sociale, car celles-ci se fondent sur un ensemble de raisonnements et d'arguments (observables par des entretiens, des documents, des archives et des sources secondaires) se situant souvent en opposition à un autre ensemble argumentatif antagonique.

Cette dimension discursive s'avère d'autant plus pertinente lorsque l'on se penche sur le conflit étudiant de 2011. Comme je l'analyserai dans le prochain chapitre, la posture gouvernementale, qui refusait d'accorder toute forme de légitimité aux étudiant.e.s, fondait son raisonnement sur la notion d'un « consensus » (Moulian, 1993) et sur le rejet de toute forme de conflit politique. Cette logique « consensualiste » n'était toutefois pas spontanée ou exclusive à 2011; elle s'inscrivait dans un « récit fondateur » (Doran, 2016) en place depuis le retour à la démocratie en 1990. Ce discours dominant rejetait toute remise en question à son endroit. Or, lorsque les étudiant.e.s sortirent massivement dans la rue, ils et elles mirent fin au récit dominant, qui postulait que le modèle chilien était « accepté » et « légitime », en

mettant de l'avant leurs propres raisonnements argumentatifs et revendications par le conflit. Les divers sondages d'opinion publique en faveur du mouvement social démontrent d'ailleurs comment le « consensus » ne faisait plus consensus lorsque les étudiant.e.s firent irruption dans l'espace public.

Empiriquement, selon le *Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea* (Centre d'études de la réalité contemporaine) (CERC), les appuis au mouvement étudiant n'atteignaient au début de la grève, en mai 2011, que 37% (CERC, 2011). Toutefois, plus le conflit s'enlisait, plus l'opinion publique chilienne démontra son appui aux étudiant.e.s. En effet, en plein milieu du conflit, ces appuis atteignirent 89% en août (CERC, 2011) et 79% en septembre en faveur du mouvement étudiant (Adimark, 2011). De son côté, le taux d'approbation du gouvernement de Piñera atteignit un plancher historique avec seulement 22% d'appuis lors du conflit (CERC, 2011). Cette désapprobation généralisée toucha l'ensemble des élites politiques, puisque même la *Concertación*, dans l'opposition, obtenait un taux d'approbation stagnant à environ 17% tout au long du conflit (Centro de Estudios Públicos, 2011).

À cela, il faut ajouter que le thème de l'éducation est devenu la première priorité pour les Chiliens.e.s en 2011. Alors que 24% des sondé.e.s considéraient l'éducation comme le principal problème du Chili en mai, cette proportion augmenta à 73% en août (CERC, 2011). Ce renversement dans l'opinion publique en faveur du mouvement étudiant est paradoxal lorsque l'on sait que le modèle d'éducation néolibéral est en place depuis 1990 et fut très peu remis en question auparavant. Ce mémoire cherche ainsi à expliquer ce renversement dans et par la manière dont les étudiant.e.s sont parvenu.e.s à transformer en « inacceptable » le système éducatif hérité de Pinochet, alors que la mobilisation s'est largement amplifiée, malgré la criminalisation subie par le mouvement social.

Comme je l'analyserai dans la revue de littérature, les corpus protestataires permettent certes de mieux situer le contexte dans lequel une mobilisation prend place dans l'espace public, mais aussi d'expliquer les revendications et les conditions d'émergence des mobilisations (Rennes, 2011, p. 167). Les nombreuses analyses de la grève étudiante chilienne tendent souvent à expliquer l'émergence de celle-ci comme une réaction directe au modèle néolibéral en place. Toutefois, ces analyses ne parviennent pas à expliquer pourquoi la contestation a eu lieu précisément en 2011 alors que le système néolibéral était en place depuis plus de vingt ans, ni comment les étudiant.e.s sont parvenu.e.s à rallier une large portion de la population chilienne à sa révolte. Comme l'a démontré le sociologue Javier Auyero en analysant le cas des *Piqueteros* en Argentine de 1993 à 2001⁷, les politiques néolibérales ne peuvent expliquer à elles seules l'émergence de protestations massives et parfois violentes, puisqu'elles sont présentes dans plusieurs pays et localités sans nécessairement engendrer de la contestation.

Pour résoudre ce paradoxe, la spécificité du présent mémoire se situe dans l'ethnosociologie des discours (Peñafiel, 2017). Cet intérêt scientifique s'inscrit dans l'école française de l'analyse du discours. Alors que les étudiant.e.s se sont fait refuser toute forme de légitimité par les élites politiques et nier l'accès aux instances délibératives officielles, ce mémoire cherche à rendre compte des récits de protagonistes « quelconques » (Corten *et al.*, 2012) pour expliquer la contestation sociale. Peu exploré par la littérature scientifique, cette perspective ethnosociologique des étudiant.e.s se présente comme une nécessité méthodologique, dans la mesure où les entretiens avec des participant.e.s à la mobilisation de 2011 et l'analyse d'archives militantes (tracts, banderoles, slogans) permettent de circonscrire les « conditions de possibilité » (Foucault, 1969, p. 65) de leur révolte et d'expliquer comment ils et elles

⁷ Javier Auyero. (2001). « Global Riots ». *International Sociology*, 1(16), p. 33-53.

sont parvenu.e.s. à imposer leur propre interprétation du conflit. En effet, en s'imposant dans l'espace public par leurs actions, les étudiant.e.s ont créé leur propre fenêtre d'opportunités (Dufour, 2014) et ont transformé radicalement le contexte chilien et l'acceptabilité sociale du modèle éducatif néolibéral. Comme l'ont démontré plusieurs sondages, le modèle d'éducation n'était plus considéré comme « acceptable » dans la société chilienne après la grève et je tenterai de démontrer que ce renversement est justement dû à la contestation étudiante. En portant une attention particulière aux récits de participant.e.s de la mobilisation, il sera possible de comprendre ce renversement dans l'opinion publique.

La dimension discursive prend également en considération la construction du discours institutionnel depuis le retour à la démocratie et comment celui-ci a légitimé son refus à dialoguer avec les étudiant.e.s, malgré une opinion publique massive en leur faveur. De fait, peu d'études publiées sur la mobilisation étudiante chilienne ont pris en compte les relations dialogiques (Maingueneau, 1984) construites autour des thèmes d'éducation, de la participation politique et de la violence, qui furent pourtant centraux dans le discours gouvernemental et le discours étudiant. En recourant aux outils méthodologiques et à la perspective épistémologique de l'analyse du discours, l'originalité de ce mémoire se situe dans l'analyse de la confrontation entre deux positions antagoniques: l'une « consensualiste » (discours institutionnel) et l'autre « conflictuel » (discours étudiant). Tous deux se sont construites depuis les actions « transgressives » (Auyero, 2001) des étudiant.e.s, dans la mesure où s'il n'y avait pas eu une participation « sauvage » (Lefort, 1979), le discours institutionnel n'aurait pas ressenti le besoin de criminaliser au nom de la « démocratie de consensus » (Moulian, 1993) et, ainsi, de dévoiler les fondements autoritaires de la démocratie chilienne. Aussi, afin de mieux saisir la nature de ces actions collectives, les récits de vie permettent de rendre compte des « expériences quotidiennes de mépris » (Honneth, 2008) vécues par les étudiant.e.s, qui résultent d'un déni de reconnaissance et de la privation de droits fondamentaux par l'ordre de domination.

De fait, je veux démontrer comment la « criminalisation de l'action collective » (Doran, 2015; Peñafiel, 2015a) par les élites politiques n'est pas parvenue à réduire la mobilisation sociale, mais l'a plutôt amplifiée en dévoilant le caractère « autoritaire » du discours institutionnel depuis le retour à la démocratie. En combinant cette étude empirique avec des réflexions théoriques du politique, je cherche donc à expliquer comment les étudiant.e.s sont parvenu.e.s à renverser l'opinion publique en leur faveur en s'imposant dans l'espace public et en dévoilant le « tort fondamental » (Rancière, 1995) occulté depuis le retour à la démocratie. De plus, je veux démontrer qu'en « interpellant » (Corten *et al.*, 2012) la société chilienne pour l'appeler à prendre la rue, le mouvement social a mis en échec la « démocratie de consensus » (Moulian, 1993). Cette interpellation peut être ainsi interprétée comme une « interpellation intergénérationnelle », dans la mesure où la première génération née en démocratie a convié les anciennes générations à s'émanciper du « traumatisme » de la dictature. Cette génération « sans-peur » est ainsi devenue le « signifiant vide » (Laclau, 2005) d'une nouvelle lutte contre-hégémonique qui a dépassé les seules revendications étudiantes, afin de dénoncer massivement l'héritage de la dictature de Pinochet pour la première fois depuis le retour à la démocratie.

CHAPITRE I

REVUE DE LITTÉRATURE

La grève étudiante de 2011 au Chili a fait couler beaucoup d'encre, tant au niveau médiatique que scientifique, si bien que la littérature académique portant sur cet événement politique est aujourd'hui très vaste. Néanmoins, beaucoup de ces études se sont souvent contentées de suivre des cadres d'analyse dominants dans l'étude des mouvements sociaux, sans tenir compte du contexte particulier dans lequel s'inscrivait ce mouvement de contestation ou en se contentant d'analyser des données statistiques et le répertoire d'action collective (Tilly, 1984) au Chili. Les actions collectives y sont souvent décrites, mais on explique peu les fondements de ces actions. Souvent, ces études attribuent la contestation exclusivement au rejet du néolibéralisme. Pourtant, le modèle d'éducation chilien était en place depuis plus de vingt ans et n'avait pas rencontré de rejet massif avant 2006 et, surtout, 2011. Comment expliquer la massification de la contestation en 2011? Peu d'études se sont intéressées directement aux étudiant.e.s et à leur récit afin de comprendre les conditions de possibilités de cette irruption sociale. Tel que souligné précédemment, les dimensions discursives et argumentatives sont fondamentales dans l'analyse de tout mouvement social qui occupe l'espace public, dans la mesure où il ne pourrait exister de contestation sans une dimension argumentative (Rennes, 2011, p. 151).

Le présent chapitre porte sur la littérature scientifique actuelle. En plus de présenter certaines analyses sur le système d'éducation néolibéral au Chili et des théories sur l'émergence de la contestation étudiante de 2011, ce chapitre abordera la littérature portant sur la criminalisation de l'action collective. Finalement, une section sera réservée à la littérature portant sur la transitologie, puisque le contexte politico-

historique dans lequel s'inscrit aujourd'hui le Chili est inhérent à la mobilisation de 2011.

1.1 La grève étudiante comme symptôme du néolibéralisme

Une large proportion de la littérature scientifique tend à se centrer davantage sur l'étude de données statistiques du système d'éducation et sur la question des inégalités socioéconomiques. Pour nombre d'études, le mouvement étudiant de 2011 serait le produit direct des politiques néolibérales en matière d'éducation héritées de la dictature (Barozet, 2011; Somma, 2012; Salinas & Fraser, 2012). Du même coup, ces analyses se basant souvent sur des données quantitatives (Cabalin, 2012; Morin, 2012) décrivent et expliquent schématiquement le fonctionnement du système d'éducation et les inégalités socioéconomiques que ce modèle engendre depuis son instauration. Ainsi, selon cette perspective, le système d'éducation « ségrégationniste » aurait provoqué l'irruption sociale de 2011. Afin de bien saisir sur quels éléments se basent ces études, il importe ici de présenter le système d'éducation chilien.

1.1.1 Un système d'éducation « ségrégationniste »

Dès 1980, par la réforme éducationnelle des *Chicago Boys* imposés par le régime militaire, l'État a remis l'entière responsabilité de l'éducation publique primaire et secondaire aux municipalités afin de se libérer de sa responsabilité de subvenir à l'éducation de sa population (Latorre, Nuñez, Gonzalez & Hevia, 1991, p. 20). Le grand paradoxe de cette loi est que les municipalités pauvres n'ont généralement pas les moyens financiers pour remplir leur rôle, contrairement aux municipalités les plus riches. Aujourd'hui, l'échec du système public est plus que frappant. Suite à la dictature, quelques réformes mineures ont été implantées pour subventionner les

municipalités, toutefois ces réformes ne tenaient pas compte des particularités locales de celles-ci; les localités riches reçoivent les mêmes montants de subventions que les municipalités les plus pauvres (Longo, 2001, p. 115). Or, si ces dernières veulent assurer le bon fonctionnement de leurs écoles, elles doivent s'endetter (Longo, 2001, p. 115). Sinon, depuis un décret promulgué en 1980, elles peuvent céder leurs édifices publics et leurs biens éducatifs à des individus ou organismes privés pour en assurer la gestion et faire des profits (Longo, 2001, p. 115).

En instaurant la municipalisation de l'éducation publique, cette réforme entamée au début des années 1980 a construit à long terme un réseau d'éducation extrêmement inégalitaire et a renforcé la discrimination sociale au sein de la société chilienne, en raison de l'écart très important de la qualité d'éducation entre les différentes municipalités dû aux manques de moyens et de ressources (Valdebenito, 2011).

Cependant, la municipalisation de l'éducation publique par Pinochet n'a pas l'exclusivité des carences actuelles du système d'éducation au Chili. En effet, par la *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (Loi organique constitutionnelle de l'enseignement) (LOCE), qui fut adoptée le 10 mars 1990, soit la veille du dernier jour de la dictature, le régime militaire a voulu imposer sa vision néolibérale de ce que devait représenter l'éducation au Chili après la transition vers la démocratie. Ainsi, cette loi avait pour but premier d'assurer le désengagement progressif de l'État dans l'éducation publique afin de favoriser le développement privé de l'éducation au Chili. La LOCE se basait alors sur le principe néolibéral de la « liberté d'entreprendre » qui stipule que « l'État n'avait pas à imposer son système d'éducation » (Morin, 2012, p. 7), ce qui mena, entre autres, à une réduction du budget en éducation de 50% (Morin, 2012, p. 7). En 2011, l'État ne participait qu'à 25% du budget total du système d'éducation, comparativement à environ 85% tout juste avant le coup d'État de 1973 (Morin, 2012, p. 7). Pire encore, l'article 19 de la LOCE stipule:

[La] liberté d'enseignement comme le droit de quiconque à ouvrir, organiser et maintenir un établissement d'éducation. La liberté d'enseignement n'a d'autres limites que celles imposées par la morale, les bonnes coutumes, l'ordre public et la sécurité nationale.⁸

Toutefois, la loi ne stipule rien quant à la qualité de l'éducation ni quant à son accessibilité. De telle sorte que s'enclencha le processus de privatisation du système éducationnel, ce qui permit la construction d'un système d'écoles privées subventionnées permettant l'accumulation de profits au même titre que des entreprises. Ainsi, en anéantissant les ressources accordées à l'éducation publique, le régime militaire chercha à ouvrir le système d'éducation aux entreprises privées sous le prétexte que la libre compétition pouvait hausser la qualité de l'éducation.

Malgré son caractère illégitime, car elle fut adoptée par une dictature militaire, la LOCE est demeurée en place jusqu'en 2009, alors que le premier gouvernement de centre-gauche de Michelle Bachelet a décidé, suite à la « Révolution des Pingouins », de la modifier pour la *Ley General de Educación* (Loi générale de l'éducation) (LGE). Néanmoins, cette nouvelle loi est le résultat d'un accord avec les partis de droite chiliens, qui sont d'ardents défenseurs du modèle hérité de Pinochet. Ce consensus entre partis de centre-gauche et de droite eut pour conséquence d'apporter des changements mineurs à la LOCE sans toutefois s'attaquer directement aux fondements de la loi, soit la qualité de l'éducation et sa marchandisation. Selon plusieurs analystes, ce système « mercantile » de l'éducation reproduit aujourd'hui de la « ségrégation sociale » au Chili (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2011a; Roco Fossa, 2011; Cabalin, 2012; Elacqua, 2012; Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2013; Guzman-Concha, 2014), puisqu'on a favorisé le développement privé de l'éducation et sa marchandisation, ce qui eut pour conséquence de construire un

⁸ Traduction libre. *Ley orgánica constitucional de enseñanza*. Article 19 (11). Constitution politique de la République du Chili. (1990). Récupérée [en ligne]: < <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302> >.

système éducationnel extrêmement inégalitaire et exclusif dans la mesure où le Chili représente aujourd'hui le pays où l'éducation supérieure est la plus chère au monde, en relation au PIB (OCDE, 2010). Les effets néfastes du système d'éducation sont si flagrants, que l'Observatoire chilien des politiques éducatives (OPECH) qualifie l'actuel modèle comme un « apartheid éducatif » (Figueroa, 2012, p. 84-85).

1.1.2 Le néolibéralisme n'a pas l'exclusivité de la colère sociale

Au-delà du caractère illégitime du système d'éducation chilien, ce modèle fut rejeté par les étudiant.e.s, puisqu'il contribue à la « ségrégation sociale » dans la société chilienne depuis son instauration. Selon Bellei et Cabalin, l'« orientation marchande » (2013, p. 109) du système d'éducation et des institutions publiques aurait créé les conditions de possibilité de la grève de 2011. D'autres recherches (Morin, 2012; Lemaitre & Benaprés, 2012; Cabalin, 2012) ajoutent que les inégalités socioéconomiques engendrées par le modèle néolibéral seraient aux fondements de la contestation étudiante en 2011 et la relation négative face au néolibéralisme aurait provoqué le ralliement de la société chilienne à la mobilisation sociale. Ainsi, les inégalités, le peu de programmes sociaux, la mauvaise qualité des services publics, et le maintien de ce modèle depuis le retour à la démocratie, auraient mené au rejet des politiques néolibérales et de la classe politique chilienne (Barozet, 2011; Somma, 2012). Toujours selon Bellei et Cabalin, l'« hyper-marchandisation de l'éducation » (2013, p. 110), et tous les problèmes structurels découlant de cette orientation, auraient ainsi ouvert la voie à la massification de la mobilisation.

Cependant, malgré leurs profondes analyses des politiques néolibérales au Chili, ces études ne peuvent expliquer à elles seules comment les étudiant.e.s ont pu faire irruption dans l'espace public en déclarant la grève précisément en 2011, alors que ce système était déjà en place depuis plus de 20 ans. Si le mouvement social était en

réaction directe au modèle en place, comment expliquer qu'il ait fallu plus de 20 ans avant que ce soulèvement populaire se matérialise?

Comme l'a démontré Javier Auyero (2001), les politiques néolibérales ne peuvent expliquer à elles seules l'émergence de protestations massives et parfois violentes, puisqu'elles sont présentes dans plusieurs pays et localités sans nécessairement engendrer de la contestation. Il faut tenir compte du fait que chaque région et localité ont un historique et des particularités qui leurs sont propres, tout comme il faut prendre en considération les nombreux processus et mécanismes locaux et extérieurs, passés et présents, afin de mieux saisir les conditions de possibilité de mobilisations sociales (Auyero, 2011). Comme je l'aborderai dans le troisième chapitre, tenir compte de ces facteurs permet de mieux comprendre pourquoi, par exemple, la mobilisation dans la ville de Concepción au Chili a connu un déploiement et un développement, initié dès le 12 mai, bien différent de Santiago, la capitale, où la massification de la contestation a débuté davantage lors des mois de juin et juillet.

Il faut tenir compte du contexte dans lequel le modèle néolibéral a été imposé, mais aussi expliquer pourquoi il fut jugé inacceptable par les contestataire.trice.s, à tort ou à raison. Comme l'ont démontré plusieurs études (Figuerola, 2012; Mayol, 2012; Ponce Lara, 2012; Cárdenas, 2014c), la contestation populaire de 2011 ne s'attaquait plus exclusivement au système d'éducation, mais aussi à l'héritage de la dictature et à l'ensemble de la classe politique chilienne. Ces élites politiques ne faisaient plus consensus et symbolisaient pour nombres de contestataire.trice.s le produit de ce contre quoi ils et elles luttèrent.

Comme affirmé en introduction, afin de mettre en lumière l'émergence de la mobilisation sociale, son développement et sa massification, la recherche s'inscrit dans l'ethnosociologie des discours en s'intéressant aux récits de vie de protagonistes « quelconques » de la grève. Par ces récits, il est possible de comprendre les

conditions de possibilités de la grève et pourquoi les étudiant.e.s jugeaient « inacceptable » un modèle qui était pourtant en place depuis plus de deux décennies. L'analyse de ces récits et des actions collectives auxquelles ces protagonistes ont participé permet d'expliquer leur rapport au néolibéralisme, mais aussi aux élites politiques qui ont tout fait en leur pouvoir pour les empêcher de s'exprimer publiquement dans la rue. Ces récits lèvent ainsi le voile sur les expériences quotidiennes du mépris (Honneth, 2013) et sur l'identification de ces participant.e.s à la génération « sans-peur ».

1.2 Les structures d'opportunités

Plusieurs analystes ont tenté d'expliquer pourquoi le mouvement étudiant a surgi précisément en 2011 en se situant dans le courant des structures d'opportunités et des processus politiques, développé entre autres par Sidney Tarrow et Doug McAdam. Ces études soutiennent ainsi que l'émergence du conflit étudiant en 2011 est due à l'élection d'un gouvernement de droite en 2010, pour la première fois depuis le retour à la démocratie (Barozet, 2011; Morin 2012; Guzman-Concha, 2012).

Pour le courant des opportunités et processus politiques, qui s'attarde principalement aux déterminants de l'action collective, le contexte politique et institutionnel dans lequel émerge un mouvement social influence directement la forme, la force, le développement, la durée et le potentiel impact de toute mobilisation sociale (Meyer, 2004).

Ainsi, l'arrivée au pouvoir du milliardaire Sebastián Piñera en 2010 aurait ouvert une opportunité politique pour la contestation estudiantine (Morin, 2012; Guzman-Concha, 2012; Chavez, Saravia, Cueto & Ragas, 2014). En effet, son gouvernement était, entre autres, composé d'ancien.ne.s collaborateurs et collaboratrices de la

dictature, plusieurs de ces politicien.ne.s profitaient directement du système d'éducation pour faire de l'argent en tant que propriétaires d'écoles ou d'universités et Piñera se voulait un ardent défenseur du modèle néolibéral au Chili. Pour plusieurs, ce gouvernement était l'incarnation même du modèle néolibéral. Toutefois, ce changement de gouvernement ne peut expliquer à lui seul l'émergence de la contestation, dans la mesure où, en 2006, la « Révolution des Pingouins » s'est produite sous le gouvernement de la présidente socialiste Michelle Bachelet.

1.2.1 La Révolution des Pingouins

Alors que le premier gouvernement Bachelet était plus à gauche que ses prédécesseurs de la *Concertación*, d'aucuns croyaient à tort qu'il y aurait eu peu de contestation sociale durant le mandat de la première femme élue présidente du pays. En effet, lors de la campagne présidentielle, Bachelet annonça son intention de faire la politique « autrement » en mettant de l'avant l'idée d'un « gouvernement citoyen » (Garretón, 2010). Alors qu'elle remporta les élections et fut investie des plus hautes fonctions de l'État chilien le 11 mars 2006, Bachelet décida d'installer un gouvernement paritaire; une première en Amérique latine (Marques-Pereira, 2007). La Présidente prétendait être plus ouverte à une participation citoyenne que les gouvernements précédents et ce « nouveau style de politique » (Doran, 2010, p. 17) entraînait en contradiction avec les anciens présidents de la coalition de centre-gauche. Or, malgré cette prétendue ouverture à la participation citoyenne, seulement deux mois après son investiture, le premier gouvernement de Bachelet dut faire face au plus important mouvement de grève étudiante depuis le retour à la démocratie.

Tout débuta dans le lycée public *Carlos Causiño Goyenechea* de Lota, une petite ville au sud du pays, lorsque les jeunes étudiant.e.s, excédé.e.s par les inondations d'eau à répétition dans leurs salles de classe en raison de la détérioration des infrastructures

(la municipalité n'avait pas les moyens de faire les réparations), décidèrent d'occuper leur école en guise de protestation. Sans tarder, d'autres écoles dans la région furent occupées par les étudiant.e.s, qui dénonçaient aussi la mauvaise qualité de leur éducation. Rapidement, des dizaines de milliers d'étudiant.e.s emboîtèrent le pas partout au pays afin d'exiger, entre autres, la dérogation de la LOCE, une meilleure qualité d'éducation et la gratuité du Test de Sélection Universitaire (PSU), qui est obligatoire pour accéder aux études supérieures (Meunier & Condeza, 2012).

Dès le 30 mai, près de 250 institutions scolaires et 600 000 étudiant.e.s étaient en grève pour le droit à une éducation de qualité⁹. Une manifestation nationale sans précédent pris place cette journée et des centaines de milliers de lycéen.ne.s y participèrent. Ces écolier.ère.s âgé.e.s entre 12 et 17 ans en 2006 étaient péjorativement appelé.e.s « pingouins ». Ce terme moqueur se rapportait directement à l'uniforme noir et blanc qui est imposé à la quasi-totalité des élèves des écoles publiques du primaire et secondaire au Chili. Moqueur, car à l'époque, le gouvernement de la *Concertación* n'a pas daigné prendre au sérieux les revendications de ces étudiant.e.s. Après tout, ces « enfants de la démocratie », qui n'avaient pas connu la dictature, n'étaient même pas en âge de voter. Quel intérêt à dialoguer avec ces mineur.e.s qui, en occupant leurs lycées et en prenant la rue, posaient des gestes jugés « transgressifs » ?

Malgré le sens dépréciatif voulu pour désigner ces étudiant.e.s du secondaire, ceux-ci et celles-ci se sont réapproprié.e.s et ont revendiqué le nom de pingouin. Par la massivité et l'originalité de ce mouvement de grève, les « Pingouins » sont parvenu.e.s à imposer le thème de l'éducation dans l'agenda politique du

⁹ Emol. (2006, 30 mai). « 250 establecimientos se pliegan a paro nacional, según asamblea ». *El Mercurio*, Récupéré [en ligne]: < <http://www.emol.com/noticias/nacional/2006/05/30/220641/250-establecimientos-se-pliegan-a-paro-nacional-segun-asamblea.html> >.

gouvernement. Même s'il discréditait le mouvement social, le gouvernement de Bachelet fut forcé de réformer la LOCE de Pinochet par la Loi Générale de l'Éducation (LGE) en 2009. Celle-ci avait pour but de mettre un terme à la contestation étudiante et de « régler » définitivement le problème de l'éducation au Chili. Cependant, les modifications apportées par la LGE ne changèrent rien aux fondements généraux de la LOCE et cette réforme se présenta davantage comme une « politique des accords des partis » (Peñañiel, 2012, p. 130).

La « Révolution des Pingouins », qui représenta la plus importante mobilisation sociale depuis la transition vers la démocratie en 1990, surgit ainsi dans un contexte où personne ne l'attendait. Après tout, le gouvernement récemment élu de Michelle Bachelet se prétendait ouvert à la participation citoyenne et voulait faire la politique « autrement ». Or, malgré la légitimité démocratique de leurs revendications, les lycéen.ne.s chilien.ne.s ne furent pas épargné.e.s par la répression et se virent interdire l'accès aux instances de délibérations officielles, les élites politiques ne considérant pas ces étudiant.e.s comme légitimes.

1.2.2 Une lutte qui dépasse le clivage partisan

Depuis le retour à la démocratie, les différentes grèves étudiantes au Chili ont fait fi de l'appartenance politique de droite ou de gauche des gouvernements. Le gouvernement de Bachelet en 2006 n'avait pas la même portée symbolique et politique que celui de Piñera en 2011. Or, ces deux gouvernements firent face à la contestation étudiante. D'ailleurs, lorsque l'on observe les sondages d'opinion de 2011, il est intéressant de remarquer que le mécontentement social a visé tout autant le gouvernement de Piñera que la *Concertación* dans l'opposition, qui détenait un taux d'approbation stagnant à environ 17% tout au long du conflit (Centro de Estudios Públicos, 2011). Alors que Bachelet détenait un haut taux de satisfaction à son égard

lorsqu'elle quitta le pouvoir en 2010 (Navia & Cabezas; 2010), les étudiant.e.s ont réussi à mettre en évidence en 2011, par leur grève, que c'est tout le système politique (incluant les partis politiques de centre-gauche) qui génère la colère, et non seulement l'élection d'un gouvernement de droite.

Contrairement au courant des opportunités et processus politiques pour qui les opportunités (ouvertures) déterminent un mouvement, ce mémoire soutient que c'est plutôt le mouvement social qui a influencé et transformé le contexte politique chilien en 2011. En considérant le « moment » de cette irruption sociale (Dufour, 2014, p. 475), il est possible d'observer que les facteurs structurels, qui déterminent et contraignent habituellement une mobilisation sociale, sont temporairement suspendus ou moins déterminants (Dufour, 2014, p. 477). Dans le cas chilien, je soutiens que c'est le mouvement étudiant qui est parvenu à créer sa propre structure d'opportunités lorsqu'il a imposé son interprétation du conflit. En effet, comme analysé dans le troisième chapitre, lorsque les étudiant.e.s de l'Université Centrale du Chili (UCEN) déclarèrent une grève illimitée au début du mois d'avril 2011 pour protester contre la vente de l'université à un groupe d'investisseurs privés¹⁰, ils et elles ont dévoilé le caractère « ségrégationniste » du système d'éducation néolibéral. Malgré le fait que la littérature scientifique aborde très peu la grève de l'UCEN, qui fut pourtant la première université à entamer la mobilisation et à être occupée, ces étudiant.e.s ont ouvert la voie à la contestation sociale en exprimant leur malaise face à la vente de leur institution d'enseignement.

Lorsque les autres centaines de milliers étudiant.e.s déclarèrent aussi la grève, ils et elles ont transformé le contexte chilien de 2011 par leurs actions collectives et par

¹⁰ Juan Fernández Labbé. (2013). « La Protesta Social en Chile (2006-2011): conflicto social y repertorios de acción en torno a los movimientos estudiantil, mapuche y ambiental », *Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Política Públicas*, p. 4.

leur discours en s'imposant dans l'agenda politique du gouvernement, qui ne pouvait plus faire la sourde oreille face à la colère populaire. La mobilisation est plus précisément parvenue à imposer son ordre du jour aux acteur.trice.s institutionnel.le.s et à redéfinir le rapport au politique en dehors des cadres institutionnalisés. Cette contestation a affaibli l'image de l'ensemble du système politique en créant un nouveau clivage autour duquel le politique s'est réorganisé. Or, la remise en question de l'ensemble du système politique n'a pas surgi spontanément, mais s'est construite et façonnée tout au long du conflit alors que les élites politiques ont dévoilé le caractère « autoritaire » de la démocratie chilienne en refusant de dialoguer avec les étudiant.e.s.

1.3 Criminalisation de l'action collective

Alors que le conflit social de 2011 fut marqué par la violente répression subie par les étudiant.e.s, qui n'était pas sans rappeler certaines pratiques autoritaires de la période dictatoriale, la littérature scientifique sur la grève étudiante de 2011 s'est penchée sur la question de la criminalisation. Des études menées par des Observatoires des Droits humains (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2011a, 2011b; Comisión de Observadores Derechos Humanos de la Casa Memoria José Domingo Cañas y Facultad de Derechos, 2012, 2013) ont répertorié les milliers d'arrestations, les nombreux cas d'abus policiers en 2011 et les législations héritées de la dictature. Toutefois, peu d'études sur la grève étudiante ont considéré la criminalisation comme un élément déterminant du renversement de l'opinion publique en faveur des étudiant.e.s et comme un facteur de la massification de la contestation. Ce mémoire cherche justement à démontrer que plutôt que de refroidir les ardeurs des étudiant.e.s, la criminalisation a eu l'effet contraire en menant à davantage de mobilisation.

Néanmoins, ces études s'avèrent utiles pour la présente recherche, puisqu'elles portent une attention particulière sur les législations héritées de la dictature toujours en vigueur, qui balisent le droit de manifester au Chili depuis le retour à la démocratie.

Par exemple, le Décret suprême 1.086 de 1983 (DS 1.086)¹¹ - instauré en pleine dictature et toujours en vigueur - établit un système d'autorisation relevant du gouvernement, plus précisément du ministère de l'Intérieur, pour toute manifestation ou réunion publique (Marelic Rokov, 2012, p. 176). Même si la Constitution chilienne de 1980 prévoit au paragraphe 13 de l'article 19 « Le droit de se réunir pacifiquement sans autorisation préalable et sans armes »¹², le DS 1.086 impose une contrainte supplémentaire en obligeant toute manifestation publique à être préalablement autorisée par la police. Ce décret fut utilisé dès le 4 août 2011 pour empêcher la tenue de manifestations sur l'artère principale de Santiago; l'avenue *Alameda*. Ceci eut pour conséquence d'accentuer les manifestations étudiantes.

À cela, il faut ajouter la loi anti-terroriste 18.314 de 1984¹³, qui fut initialement promulguée contre la résistance à la dictature, mais qui est aujourd'hui utilisée à outrance, notamment contre les Mapuches dans le sud du pays (Rivera Iribarren, 2016). L'usage de la loi anti-terroriste par tous les gouvernements depuis le retour à

¹¹ *Decreto supremo sobre reuniones públicas*. DS 1.086. Ministère de l'Intérieur du Chili. (1983, 16 septembre). Récupéré [en ligne]: < <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=16783> >.

¹² Traduction libre. Article 19 (13). Constitution politique de la République du Chili. (1980). Récupéré [en ligne]: < <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302> >.

¹³ La loi anti-terroriste permet « la fouille et l'interrogation de suspects sans intervention du judiciaire, la prison préventive sans sursis, la présomption de culpabilité, une prédominance des tribunaux militaires, l'utilisation de témoins anonymes, et l'utilisation de documents secrets dans l'acte d'accusation n'étant pas transmis à la défense » (L'Écuyer, 2011).

démocratie fut tel que la criminalisation par l'État chilien fut dénoncée jusqu'au Comité des Droits humains de l'ONU en 2009¹⁴.

Lorsque la mobilisation de 2011 s'accroît, le gouvernement Piñera tenta aussi d'instaurer sa propre « loi d'exception » (Agamben, 2003) afin de mettre un frein à la contestation. En effet, la « Loi du renforcement de l'ordre public », ou communément appelée *Ley Hinzpeter*, du nom du ministre de l'Intérieur de l'époque, visait à réprimer durement quiconque commettait des délits « offensant le sentiment de la patrie », incitant à la subversion de l'ordre public ou à la révolte, ou troublant l'ordre public par l'occupation d'édifices, le blocage de la circulation, le manque de respect envers les forces de l'ordre et le port de cagoules¹⁵. De fait, participer à des manifestations non autorisées ou des occupations pouvait mener à près de trois ans d'emprisonnement. Heureusement, suite aux mobilisations pour dénoncer le projet de loi, la *Ley Hinzpeter* fut bloquée à la Chambre des députés le 17 décembre 2013.

Toutefois, les législations héritées de Pinochet ont tout de même permis à l'État chilien de réprimer brutalement le mouvement étudiant. Selon l'Institut national des Droits humains (INDH), du 1^{er} mars au 30 août 2011, 9 895 personnes ont été interpellées en lien avec les manifestations étudiantes et, du nombre, 3 191 étaient des mineur.e.s (INDH, 2011b, p. 2). Ces milliers d'arrestations ont été exécutés par les *Carabineros* (Carabiniers) du Chili, qui constitue la police nationale ayant d'ailleurs participé activement à la répression sous Pinochet. Durant la période dictatoriale, cette institution ultra-centralisée de « disciplinarisation » (Foucault, 1993 [1975]) a ainsi surveillé, classé, hiérarchisé, puni, réprimé et discipliné la société chilienne en

¹⁴ James Anaya. (2009, 15 juillet). « Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas », *Consejo de Derechos Humanos*, Rapport spécial de l'ONU, 24 p.

¹⁵ *Ley de resguardo del orden público*. Article 1. Ministère de l'Intérieur du Chili. (2011). Récupérée [en ligne]: < https://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=8371 >.

toute impunité pendant 17 ans. Comme le rappelle Marelic Rokov, depuis le retour à la démocratie, cet appareil de répression d'État n'a subi aucune réforme majeure et, malheureusement, sa culture et ses pratiques de répression sont demeurées très ancrées depuis l'ère Pinochet, alors que celles-ci se reproduisent encore aujourd'hui (Marelic Rokov, 2012, p. 180). Aux milliers d'arrestations, s'ajoutent l'usage excessif de gaz lacrymogène, l'utilisation de *Guanacos* (camions blindés lance-eau) et de *zorrillos* (jeeps blindés tirant des gaz lacrymogènes) fonçant directement dans les foules sans préavis, les arrestations de masses ou sélectives, les fusils *paintball*, les nombreuses attaques contre des journalistes¹⁶, des cas d'agressions sexuelles, de tortures et la mort du jeune Manuel Gutiérrez (16 ans) tué par balles d'un *Carabinero*. Alors que le Chili a vu la dictature de Pinochet prendre fin, les cas d'enlèvements et de tortures sont toujours très présents dans les pratiques d'une police de plus en plus militarisée, comme le soutient Fonseca Carrillo (2014). L'avocate des Droits humains pour la *Defensoría Popular* (Défense Populaire)¹⁷, María Magdalena Rivera Iribarren, relate ici le cas de torture d'un étudiant du secondaire en 2011 :

Je suis impressionnée par la conviction des jeunes et j'espère qu'ils vont continuer. Mais j'ai vu des choses terribles. Par exemple, le cas de César Reyes qui, à l'époque, n'était qu'un étudiant du secondaire au Lycée Barros Borgoño. [...] Il a été arrêté par une patrouille civile en pleine rue, sur l'*Alameda*. Quand les gens ont tenté d'empêcher l'enlèvement par des civils, qui ne disaient rien et qui ne paraissaient pas être des policiers, quelqu'un s'est mis devant la camionnette en demandant « Vous êtes qui ? Pourquoi vous l'enlevez ? ». Ils l'ont quand même pris, couvert la tête et mis dans la voiture. Il était avec une amie qui nous a contactés. [...] J'ai fait des recherches, mais il n'existait pas. J'ai discuté avec le chef de la zone et la police effectuait ses

¹⁶ En 2011 seulement, le Chili a perdu 47 rangs dans le classement de la liberté de presse de Reporters Sans Frontières. Voir Reporters Without Borders. (2012). « World Press Freedom Index 2011-2012 ». Récupéré [en ligne] : < <https://rsf.org/en/news/press-freedom-index-20112012> >.

¹⁷ Cet organisme des Droits humains a été fondé en 2008 avec pour objectif de défendre les droits des travailleur.e.s, des étudiant.e.s et de militant.e.s politiques. Aujourd'hui composé de quatre avocat.e.s, l'organisation est très active dans la défense (gratuite) d'étudiant.e.s arrêté.e.s et judiciairisé.e.s dans le contexte des mobilisations étudiantes depuis 2011.

recherches. [...] Dans la nuit, j'ai reçu un appel du magistrat m'informant que le jeune était réapparu. La police m'attendait au commissariat. Je me rappelle qu'ils m'ont fait entrer dans une petite salle où était César. Je me souviens avoir été bouleversée quand je l'ai vu, car il était menotté aux pieds et aux mains, il avait des marques de coups sur tout le corps, son cou était marqué comme s'il avait été étranglé et il était imperturbable. Il regardait dans le vide et il était mal en point. Je l'ai touché et lui ait dit: « César, je suis María Rivera, je viens pour ta défense, je suis de la *Defensoría Popular* ». Il pleurait sans arrêt. Il avait été battu. Je l'ai tranquilisé en le serrant dans mes bras. Il a commencé à me dire qu'ils l'avaient torturé, qu'ils lui avaient pointé un revolver, qu'avec le revolver sur la tête ils l'ont obligé à donner ses mots de passe pour Facebook et tout; ils ont ouvert son courriel, son Facebook... Ils l'ont frappé et dénudé. [...] Il avait 16 ans. (Rivera Iribarren, 2016)

Ce cas de torture n'est malheureusement pas unique et la pratique d'enlèvement était monnaie courante en 2011, comme le soutien María Iribarren, qui défend des étudiant.e.s depuis les débuts de la *Defensoría Popular* en 2008. La police chilienne a cherché à créer un climat de terreur pour briser la mobilisation sociale par l'usage de vieilles pratiques de répression et de torture héritées de la dictature (Marelic Rokov, 2012, p. 179), malgré le fait qu'elles étaient totalement illégales en démocratie. Cette violente répression atteignit de tels « excès », qu'elle fut dénoncée par les *Jueces de garantía* (Juges de commissariat) qui ne condamnèrent que 5 des 1700 détenu.e.s qu'ils durent juger lors des six premiers mois du conflit de 2011¹⁸. Comme l'indique l'INDH dans son rapport annuel (2011a), la majorité des arrestations étaient arbitraires et l'État chilien a exercé une force policière de manière disproportionnée, ce qui a mené à des abus physiques contre les manifestant.e.s (INDH, 2011a, p. 70).

¹⁸ Pressenza. (2011, 28 octobre). « Jueces denuncian presiones de Gobierno chileno en medio conflicto estudiantil ». *Pressenza International Press Agency*, Récupéré [en ligne]: < <http://www.pressenza.com/es/2011/10/jueces-denuncian-presiones-de-gobierno-chileno-en-medioconflicto-estudiantil/> >.

1.3.1 Le droit démocratique à la protestation sociale

Malheureusement, la répression subie par le mouvement étudiant chilien n'est pas unique à 2011. Plusieurs rapports (2010, 2011) de Human Rights Watch (HRW) ont émis de vives critiques à l'endroit de l'État chilien pour les « abus policiers » (HRW, 2011, p. 223) et l'usage « abusif » d'une législation héritée des militaires (HRW, 2010, p. 208). Cette accentuation de la criminalisation de la protestation sociale est observable dans plusieurs pays en Amérique latine (Doran, 2015) et a mené plusieurs organisations internationales à exprimer leurs inquiétudes. C'est le cas par exemple de la Commission interaméricaine des Droits humains (CIDH), qui émit un rapport en 2008¹⁹ afin de rappeler le droit inaliénable à la protestation sociale et à manifester. Le rapport soutient ainsi que:

La protestation sociale est l'une des formes d'expression collective les plus efficaces. De plus, dans certaines circonstances elle résulte aussi être l'unique forme à travers laquelle certains groupes peuvent être entendus. En effet, lorsqu'elle est confrontée à des cadres institutionnels qui ne favorisent pas la participation, ou face à une série de barrières d'accès aux formes plus traditionnelles de communication de masses, la protestation publique se veut être l'unique moyen qui permet réellement à des secteurs traditionnellement discriminés ou marginalisés du débat public de parvenir à faire entendre et valoriser leur point de vue.²⁰ (CIDH, 2008, p. 209)

Plus loin dans ce même rapport, la CIDH soutient que la limitation au droit à s'exprimer publiquement contrevient gravement au droit à la liberté d'expression:

Naturellement, les grèves, les barrages routiers, l'occupation d'espaces publics et même les tumultes qui peuvent advenir au cours de protestations sociales peuvent occasionner des inconvénients et même des dommages qu'il

¹⁹ Commission interaméricaine des Droits humains. (2009). *Informe anual 2008. Volumen III: Informe de la relatoría especial para la libertad de expresión*. Organisation des États américains (OÉA), 276 p.

²⁰ Traduction libre.

est nécessaire de prévenir et de réparer. Cependant, les limitations disproportionnées à la protestation, en particulier lorsqu'il s'agit de groupes qui n'ont d'autres moyens pour s'exprimer publiquement, compromettent sérieusement le droit à la liberté d'expression. Par conséquent, la Rapporteuse spéciale [pour la liberté d'expression, de la CIDH] est préoccupée par l'existence de dispositions pénales qui convertissent en actes criminels la simple participation à une manifestation, à un blocage de route (indépendamment de l'heure et du type) ou à des actes de désordre qui en réalité, en eux-mêmes, n'affectent pas des biens comme la vie ou la liberté des personnes.²¹ (CIDH, 2008, p. 210)

Ces déclarations du rapport de la CIDH s'appliquent très bien au cas chilien. Effectivement, comme je le démontrerai dans le troisième chapitre du mémoire, les étudiant.e.s se sont fait refuser l'accès aux instances délibératives officielles par le gouvernement et n'avaient d'autre choix que la protestation sociale afin d'exprimer leur mécontentement. De fait, ces formes d'expressions populaires, qui se situaient en dehors des cadres institués, se sont fait durement réprimer, malgré toute la légitimité qu'elles détenaient selon le rapport de la CIDH. Alors que le Chili a connu un retour vers la démocratie, comment expliquer le refus brutal du gouvernement chilien de laisser les étudiant.e.s s'exprimer publiquement en 2011?

1.3.2 La criminalisation et les actes discursifs

Les thèmes de la répression et de la criminalisation ont été abordés et répertoriés dans plusieurs études du cas chilien, notamment par des Observatoires des Droits humains en Amérique latine. Toutefois, les dénonciations de la répression ne permettent pas d'expliquer le surgissement, ni la durée de la mobilisation, dans la mesure où la criminalisation aurait dû engendrer un « refroidissement » de la contestation alors que

²¹ Traduction libre.

c'est plutôt le contraire qui s'est produit. De fait, les raisons possibles de la « criminalisation de l'action collective » et ses conséquences ont très peu été analysées par la littérature scientifique (Doran, 2015, p. 226). En effet, les milliers d'arrestations, l'annonce du projet de loi Hinzpeter et l'usage d'une législation héritée de la dictature pour encadrer les manifestations ont marqué le conflit étudiant, mais elles ne peuvent l'expliquer d'elles-mêmes.

La criminalisation du mouvement étudiant en 2011 s'avère plus complexe et profonde que les milliers d'arrestations et les lois « autoritaires », car si le mouvement étudiant avait eu accès aux instances délibératives officielles et aux canaux institutionnalisés pour exprimer son point de vue et se faire entendre, les étudiant.e.s n'auraient jamais eu besoin de sortir dans la rue et de commettre des actions « transgressives » (Auyero, 2011) pour être pris.e.s en considération. Or, comme le souligne la CIDH dans son rapport, le droit de manifester et le droit à la protestation sociale sont aux fondements de tout État de droit, surtout lorsque les groupes protestataires se font barrer l'accès aux canaux institutionnalisés (CIDH, 2008, p. 209).

Pourtant, ce droit démocratique est devenu l'équivalent d'un crime lors de la grève étudiante. Même si le droit de manifester était inscrit et encadré dans la législation chilienne, le gouvernement Piñera a décidé de criminaliser les étudiant.e.s, car il les jugeait illégitimes pour débattre de la question de l'éducation. En rendant cet acte démocratique illégal, les élites politiques ont transformé un droit en enjeu de légitimité. Afin d'expliquer pourquoi et comment le gouvernement a considéré les actions collectives des étudiant.e.s comme un crime, il faut se pencher sur les dimensions discursives de la criminalisation. En effet, l'usage « abusif » (HRW, 2010) des lois et les arrestations de masses n'auraient jamais pu être possibles sans le processus discursif qui a cherché à les légitimer, ce qui eut pour conséquence de transformer l'exercice du droit de manifester en un crime. La criminalisation de l'action se veut ainsi être un acte communicationnel (Doran, 2015; Peñafiel, 2015a).

Comme je l'analyserai dans la chronologie du conflit au troisième chapitre, si le gouvernement chilien a décidé de faire l'usage de tout son appareil de répression pour nuire à la protestation sociale, c'est parce qu'il jugeait que le mouvement protestataire représentait un danger à l'ordre social et que le projet mis de l'avant par les étudiant.e.s entraînait en contradiction avec le modèle des *Chicago Boys*. Pour comprendre le raisonnement argumentatif (Rennes, 2011) des élites politiques, qui transformait le droit de manifester en crime, il faut précisément se pencher sur le discours institutionnel, qui a légitimé tout au long du conflit la répression contre la contestation. En tant que processus discursif, la criminalisation de l'action collective se présente comme une logique réfractaire à toute forme de conflit social remettant en question l'ordre dominant. Elle fait ainsi usage d'un discours mettant « hors-la-loi » des groupes d'individus s'exprimant publiquement en dehors des cadres institués.

1.3.3 La bonne et la mauvaise participation politique

Afin de criminaliser le mouvement étudiant, le discours institutionnel soutenait que la rue n'était pas un espace pour dialoguer et trouver des solutions, contrairement au Congrès qui faisait figure d'autorité symbolique, législative et « démocratique ». Les élites politiques ont ainsi tenté, dans et par leur discours, d'imposer discursivement une différenciation entre la « bonne » et la « mauvaise » forme de participation politique (Peñafiel, 2015a). En limitant la légitimité de la participation citoyenne aux instances institutionnalisées, le gouvernement a marginalisé et criminalisé des formes autonomes d'expression populaire tout à fait légitimes pour la CIDH (2008).

Tout au long du conflit de 2011, le discours gouvernemental a cherché à opposer la « bonne » participation politique - qui est délibérative, consensuelle et ouverte au dialogue exclusivement à l'intérieur des institutions politiques « démocratiques » déjà en place - à la « mauvaise » participation - c'est-à-dire la rue, qui a été associée à un

répertoire de termes péjoratifs telles la « violence », la « destruction », les « cocktails Molotov », etc. En disqualifiant les étudiant.e.s, le gouvernement a tenté d'imposer son « consensus » (Moulian, 1993) pour éviter toute forme de polarisation politique pouvant déstabiliser l'ordre social.

Comme je l'analyserai dans le troisième chapitre, cette criminalisation de l'action collective a dévoilé « l'agoraphobie » (Dupuis-Déri, 2011) des élites politiques face à la capacité de la multitude estudiantine à s'assembler de manière autonome hors de la scène politique instituée. Pour Francis Dupuis-Déri, « l'agoraphobie politique » désigne la « peur ou la haine du peuple assemblé à l'agora pour délibérer et se gouverner » (Dupuis-Déri, 2011, p. 50), puisque, selon cette perspective, c'est une élite politique qui doit exercer son « pouvoir sur » le peuple (Dupuis-Déri, 2011, p. 50) afin de maintenir l'ordre et la paix sociale. C'est ainsi que ce pouvoir doit s'exercer au Congrès et, lorsque la rue tente de « s'imposer » d'elle-même, on l'a disqualifié en la décrivant comme trop « violente » et « irrationnelle ».

À cet effet, la criminalisation de l'action collective a aussi surgi en 2011 parce que les étudiant.e.s ont remis en question un modèle politique et économique défendu par la classe politique depuis le retour à la démocratie. En prenant la rue, le mouvement social a mis de l'avant un nouveau projet social qui était en contradiction avec le projet des élites. On a ainsi criminalisé la transformation sociale d'une génération qui refusait les limites du modèle qu'on lui avait imposé depuis la transition. Or, la criminalisation de la contestation sociale n'était pas exclusive au gouvernement de Piñera en 2011, mais se situait dans un discours de « consensus » que la classe politique chilienne a consolidé depuis le retour à la démocratie libérale.

1.4 La littérature transitologique

Bien que le conflit étudiant n'a pas été abordé en fonction de la transitologie, le présent mémoire en tient compte, dans la mesure où plusieurs référents à la dictature sont présents dans les discours qui ont circulé en 2011 et dans les récits de vie de protagonistes de la grève. Ainsi, pour comprendre et analyser l'émergence et la massification du mouvement social, il est primordial de tenir compte du contexte « postdictatorial »²² (Le Bonniec, 2003) dans lequel se situe actuellement le Chili.

De fait, le thème de la transition vers la démocratie en 1990 a été traité par plusieurs chercheur.se.s au cours des dernières années. Toutefois, une importante littérature scientifique tend à considérer la transition de 1990 comme un succès, voire un modèle de réussite pour tous les autres pays latino-américains ayant vécu des dictatures durant la seconde moitié du vingtième siècle. Comme le souligne le politologue chilien Alfredo Joignant²³, plusieurs leaders politiques à l'étranger et organismes financiers internationaux n'ont pas tari d'éloges pour la transition vers la démocratie de 1990 au Chili, qui a instauré et consolidé un régime politique stable et un haut taux de croissance économique ouvert aux investissements étrangers (OCDE, 2008). Pour plusieurs économistes, tels Edwards et Lederman (1998), la libéralisation du marché chilien entamée dès 1974 aurait permis au Chili de devenir une figure de proue sur la planète dans l'instauration de réformes économiques axées sur le marché.

²² Au Chili, le terme « postdictatorial » est utilisé par plusieurs analystes dans la mesure où le pays a connu une transition vers la démocratie en 1990, mettant fin à 17 ans de dictature militaire. Toutefois, l'héritage politique et constitutionnel est toujours en place aujourd'hui et est source de nombreux débats (Le Bonniec, 2003).

²³ Alfredo Joignant. (2005). « La politique des "transitologues" : Luttres politiques, enjeux théoriques et disputes intellectuelles au cours de la transition chilienne à la démocratie ». *Politique et sociétés*, 24 (2-3), p. 33-59.

Toutefois, malgré le discours des économistes soutenant que le pays a un haut taux de croissance grâce aux réformes néolibérales, comme souligné auparavant, le Chili demeure le pays avec la répartition de revenu la plus inégalitaire de tous les pays membres de l'OCDE (PNUD, 2011, p. 153). À cela, il faut rappeler le fait que c'est l'endroit dans le monde où l'éducation supérieure est la plus chère en relation au PIB (OCDE, 2010) et, aussi, que pratiquement tous les services sociaux sont privatisés, dont le système de santé et les régimes de retraite pour ne donner que ces exemples. Les réformes néolibérales se sont ainsi traduites par de grands taux de chômage, de sous-emploi, de pauvreté, et de plus faibles taux d'éducation et d'accès aux soins de santé (Salazar, 2006, p. 82). Celles-ci ont eu pour conséquences de créer de grandes disparités économiques et sociales au Chili, qui ont profondément fragmenté le pays.

Au niveau politique, certaines études comparatives établissent même une corrélation entre le degré d'efficacité de la démocratie chilienne et la légitimité politique du pays (Linz & Stepan, 1996). Pour certains analystes, s'inscrivant dans la transitologie dominante, cette transition démocratique réussie aurait pris fin avec l'arrivée au pouvoir de la Présidente socialiste Michelle Bachelet (Silva, 2006; Prognon, 2010) et, depuis, le Chili représenterait une démocratie consolidée et un modèle de réussite. Alors que pour d'autres, l'élection du milliardaire de droite Sebastián Piñera en 2010, qui mettait fin à 20 ans de gouvernance de la *Concertación*, démontrerait la consolidation et la « maturité » du système démocratique chilien (Passarelli, 2011; Czyzyk, 2014). Pour les tenants de cette thèse, la nouvelle alternance entre la droite et la gauche confirmerait une nouvelle stabilité politique marquée par un électorat « conscient et rationnel » (Czyzyk, 2014, p. 231) n'ayant plus peur du changement. Cette nouvelle alternance politique marquerait ainsi la fin de la transition dite démocratique.

Néanmoins, ces analyses font fi des taux d'abstentions très élevés lors de périodes électorales (Delfau *et al.*, 2014), particulièrement chez les moins de 30 ans, qui se

sont abstenu.e.s de voter à près de 80% lors des élections présidentielles de 2013 (SERVEL, 2013). Ces études font aussi fi du manque de confiance envers les institutions d'État, des inégalités socioéconomiques alarmantes, de l'héritage politique et constitutionnel toujours en place et, surtout, de l'importance des mouvements étudiants de 2006 et de 2011. En effet, alors que plusieurs endossent la thèse d'une transition réussie, les étudiant.e.s dénoncent le fait qu'on leur refuse un droit à la parole publique, alors qu'ils et elles dénoncent un système d'éducation hérité de la dictature, qui confirme l'inachèvement de la transition pour ces dernier.ère.s. De fait, c'est dans et par les actions des étudiant.e.s qu'ils et elles ont prouvé l'échec de cette transition légitimant l'héritage dictatorial, car ils et elles ont dévoilé les contradictions de cette transition et le caractère « autoritaire » et exclusif du système politique aujourd'hui désavoué par l'opinion publique (Fernández Labbé, 2013).

1.4.1 Transition vers la démocratie de consensus

La transition vers la démocratie s'est initiée dès le plébiscite de 1988, alors que le « Non » (au prolongement du régime de Pinochet pour une période de huit ans) l'a emporté par 54,7% des voix (Prognon, 2010, p. 3). Même si ce plébiscite était prévu dans la Constitution de 1980, il prit place dans un contexte de fortes pressions internationales contre le régime dictatorial alors que les militaires étaient au pouvoir depuis 15 ans. De plus, dès 1983, les *protestas nacionales* (soulèvements populaires dans les quartiers en périphérie des centres urbains) ont émergé dans la lutte contre la dictature²⁴. C'est entre autres par l'envergure et la durée de ces *protestas* menées par

²⁴ Pour en savoir davantage sur ces soulèvements populaires « inattendus » des *pobladores* durant la dernière période de la dictature, voir Ricardo Peñafiel. (2009). « Discours et subjectivation, soulèvements populaires et ouverture de nouveaux espaces politiques : le cas des Protestas poblacionales au Chili (1983-1989) ». Dans Natacha Borgeaud-Garciandia, Bruno Lautier, Ricardo

les *pobladores* de quartiers pauvres du Chili, que la dictature eut de la difficulté à maintenir un contrôle permanent sur l'ensemble du pays, alors que ces poches de résistances prenaient toujours plus d'ampleur.

Lors du plébiscite, le « Non » à Pinochet a représenté l'expression d'un consensus, forgé sous les auspices de l'Église catholique (Marques-Pereira, 2005, p. 152), entre les différentes formations démocratiques, principalement, les Démocrates-chrétiens et les Socialistes. Le Parti communiste chilien demeurait sur ses gardes, tandis que l'extrême-gauche refusait de participer au plébiscite, car le départ de Pinochet devait être le résultat de la contestation populaire, et non d'un accord de réconciliation avec les militaires, qui pouvaient désormais être amnistiés (Marques-Pereira, 2005, p. 153). La victoire du « Non » obligeait la tenue d'élections présidentielles et législatives, qui eurent lieu en décembre 1989. Afin « d'assurer » la transition, Pinochet a maintenu son pouvoir jusqu'à l'investiture du futur Président, le 11 mars 1990.

Sans explorer tous les détails de la campagne électorale de 1989, qui se déroulait sous la législation dictatoriale et qui interdisait le Parti communiste et certains Socialistes, il faut rappeler que les partis politiques de centre et de centre-gauche se sont ralliés sous la « Concertation pour la démocratie » en soumettant la candidature présidentielle du démocrate-chrétien Patricio Aylwin. Ce dernier gagna les élections avec 55,2% des voix. Dorénavant au pouvoir, et non plus dans l'opposition sous la dictature, la coalition de partis, formée de la Démocratie chrétienne (DC), du Parti radical social-démocrate (PRSD), du Parti pour la Démocratie (PPD) et des différentes factions du Parti socialiste (PS) qui finirent par s'unir, pouvait désormais gouverner en assurant le processus de transition vers la démocratie. Toutefois, comme le souligne Bérengère Marques-Pereira, le gouvernement de la *Concertación* devait

faire face à quatre problématiques: la question des violations des Droits humains, le rapport avec l'armée, la réforme des institutions héritées de la dictature et la satisfaction des demandes sociales (Marques-Pereira, 2005, p. 153). Ces quatre enjeux s'inscrivaient dans un contexte où le nouveau gouvernement cherchait la stabilité politique afin d'assurer la consolidation de la transition vers la démocratie. C'est ainsi que l'on voulait éviter à tout prix un affrontement ouvert avec les militaires, particulièrement sur la question de la violation des Droits humains, pouvant provoquer leur retour sur la scène politique.

De ce fait, afin d'assurer la transition vers la démocratie, le gouvernement de la *Concertación* a construit un nouveau « récit de fondation » de la démocratie stable (Doran, 2016, p. 83). Comme l'explique Marie-Christine Doran dans son analyse du discours de la transition vers la démocratie au Chili (2016), la nouvelle démocratie chilienne a subi une redéfinition orientée vers la « démocratie de consensus » (Doran, 2016, p. 71). Cette redéfinition de la démocratie était au centre du discours présidentiel, alors que celui-ci rejetait les « mauvaises formes » de démocratie associées à la « violence populaire », qui seraient responsables de l'instabilité politique et de l'avènement de la période dictatoriale. Cette refondation de la démocratie chilienne marquait une certaine continuité avec le régime dictatorial, dans la mesure où elle n'entraînait pas en conflit direct avec l'ancien régime et ses représentant.e.s. De fait, la transition vers la démocratie s'est avant tout basée sur « l'impunité nationale », qui cherchait à occulter le « tort fondamental » (Rancière, 1995) entre le régime militaire et la population chilienne provoqué par les horreurs commises lors de la dictature. La réconciliation nationale s'est constituée dans le discours de la *Concertación* sous l'idée que « tous aient eu tort » (Doran, 2016, p. 75) et que ce sont les conflits sociaux qui auraient causé le « *quiebre democrático* »

(rupture démocratique)²⁵ ayant mené au coup d'État. C'est ainsi que l'on a cherché à assurer la stabilité de la transition par la dissimulation de la violence d'État lors de la période dictatoriale en refusant, entre autres, de révoquer le décret d'amnistie promulgué par et pour les militaires en 1978 (Compagnon, 2008, p. 84).

De plus, dans ce processus de réconciliation nationale, l'idée de « *convivencia* » (ou « bonne entente démocratique ») a été mise de l'avant par le gouvernement pour remplacer le terme de « démocratie » dans les discours présidentiels depuis 1990 (Doran, 2016, p. 85). Ce contrôle de sens du terme de « démocratie », remplacé par la « *convivencia* », s'illustre par la recherche effrénée de stabilité politique et d'éviter tout conflit avec les militaires. L'analyse de discours des messages présidentiels en démocratie, produite par Marie-Christine Doran (2016), démontre comment l'idée de « *convivencia* » se situe dans une recherche constante des consensus sociaux (Doran, 2016, p. 89), alors que la réconciliation nationale au Chili s'est structurée sous l'égide du « pardon et de l'oubli » (Cuadros Garland, 2003, p. 181). Comme le rappelle Cuadros Garland, sous l'influence des fondements moraux de l'Église catholique, le but recherché par le pardon était de limiter le procès des militaires, tout en pacifiant les relations politiques avec ceux-ci (Cuadros Garland, 2003, p. 181). Par le pardon

²⁵ Représentant une figure centrale du discours politique dominant au Chili, le concept de « rupture démocratique » développé par le politologue chilien Arturo Valenzuela soutient que le coup d'État de 1973 serait dû à la polarisation des extrêmes entre la gauche et la droite et au morcellement du centre politique. Ainsi, la polarisation (atteignant son apogée sous le gouvernement de Salvador Allende de 1970 à 1973), la perte de la saine convivialité et les conflits politiques auraient mené à une « crise totale dans la société chilienne » et le coup d'État militaire était devenu inévitable, voire souhaitable pour certain.e.s tenant.e.s de cette théorie. Toutefois, ce discours tend trop souvent à nier le rôle, pourtant très bien documenté, des États-Unis et de plusieurs grandes multinationales étrangères (notamment des minières canadiennes ayant voulu « récupérer » leur part suite à la nationalisation complète du cuivre par le gouvernement Allende en 1971) dans la déstabilisation économique et politique du pays. En évacuant de la sorte plusieurs facteurs importants et le contexte international dans lequel s'est produit le coup d'État, ce discours repris par les élites politiques chiliennes cherche à mettre la faute de l'avènement de la dictature de Pinochet sur les organisations et acteur.trice.s politiques de gauche qu'on juge faire des demandes sociales trop excessives. Voir Arturo Valenzuela. (2013). *El quiebre de la democracia en Chile*. Santiago: Ediciones UDP, 188 p.

accordé aux militaires, et afin d'assurer la stabilité de la transition vers la démocratie, le gouvernement a ainsi cherché à imposer le consensus, qui, finalement, produira à l'inverse le conflit avec plusieurs secteurs de la société chilienne.

Qui plus est, la légitimation de la nouvelle démocratie chilienne s'est construite autour de la notion de « performance » (Doran, 2016, p. 35). Celle-ci est constatée dans la transitologie dominante par une démocratie stable (institutions fortes, élections libres, séparation des pouvoirs, etc.) et par l'ouverture du marché. La libéralisation du marché économique chilien, facilitée par les politiques néolibérales des *Chicago Boys* durant la dictature, serait pour plusieurs analystes primordiale à la démocratisation du pays, et ce, malgré les inégalités socioéconomiques alarmantes qui situent le Chili comme le pays le plus inégalitaire de l'OCDE (PNUD, 2011, p. 153). De fait, le discours transitologique de la performance légitime davantage le discours gouvernemental voulant à tout prix atteindre les consensus sociaux.

Pour le sociologue chilien Tomás Moulian, le discours du consensus, qui représente l'acte fondateur du nouveau Chili, manifeste discursivement le choix de l'oubli absolu du Chili « pinochetiste » (Moulian, 1997, p. 37-38). Le consensus participerait ainsi à la stratégie du « blanchiment » par la fabrication d'un montage (Moulian, 1997, p. 38), c'est-à-dire la construction imagée d'un Chili modèle; le miracle chilien. Un Chili où le conflit ne doit plus être et où le passé doit rester passé. Bref, un Chili consensuel, homogénéisé et marchand.

Par conséquent, le consensus chilien apparaît comme le résultat d'une société bouleversée, qui avait peur de revivre le même traumatisme causé par les militaires (Moulian, 1997, p. 39). Afin d'éviter de réactiver les commotions du passé, le discours de consensus a tout fait pour légitimer la transition, même si elle assurait le maintien des militaires, et de leur chef, comme acteurs politiques de premier plan. Celle-ci ne pouvait être remise en question, car déconstruire et attenter au processus

consensualiste menant à un nouveau modèle de démocratie aurait résulté à se situer dans un terrain politique tout à fait illégitime pour le discours hégémonique et, donc, à une stigmatisation politique. Alors que l'on aurait pu réactiver la société chilienne traumatisée afin de rejeter l'héritage « pinochetiste », la stratégie adoptée par les élites politiques fut de construire discursivement la peur du retour au passé et de condamner toute action ou discours qui attenterait au processus de transition (Moulian, 1997, p. 39). Face à cette société traumatisée, le discours consensualiste s'est élevé comme garant de la transition. L'oubli devint une condition à la paix et à la prospérité, et l'on chercha la mise en place de politiques visant à séduire les entreprises privées, la droite chilienne et les militaires, tout en maintenant en place le modèle économique néolibéral de la dictature. C'est ainsi que le Chili ne subira que très peu de changements structurels sous les quatre gouvernements de la Concertation et que des « enclaves autoritaires » (Garretón, 2002) de Pinochet sont demeurées en place et ont même été renforcées.

Pour Tomás Moulian, le Chili formerait une société qui, depuis le retour à la démocratie, a construit et continue de construire le déroulement de sa vie politique autour d'un grand « récit mythique » (Moulian, 1993, p. 106). Celui-ci :

ne nomme guère ou relègue dans l'ombre les obscurités de la démocratie telle qu'elle existe réellement. Son action discursive consiste à nier une partie de la réalité, à simuler la légitimité des procédures qui régulent la production du pouvoir. (Moulian, 1993, p. 106).

La transitologie dominante, qui a pour principal critère de « bonne transition » que la croissance économique et la stabilité politique, relègue ainsi dans l'obscurité les problématiques liées aux fondements autoritaires de la nouvelle démocratie chilienne, qui se perpétuent encore aujourd'hui (Doran, 2016, p. 38). Le récit mythique entourant la transition vers la démocratie au Chili a de facto évacué les pratiques et les législations autoritaires et a cherché à délégitimer les conflits sociaux, car ceux-ci

seraient la source d'une possible « rupture démocratique » que le pays ne veut pas avoir à revivre. C'est ainsi que les différents gouvernements s'étant succédés depuis 1990 ont fortement criminalisé dans leur discours les mouvements sociaux qui remettaient en question l'héritage dictatorial. C'est toujours le cas avec les Mapuches dans le sud du pays (Le Bonniec, 2003), avec le mouvement pour la justice dès 2005 (Doran, 2016) et avec les étudiant.e.s depuis 2006.

1.4.2 Enclaves autoritaires

La transition vers la démocratie a donc été protégée par le principe du consensus afin d'assurer la stabilité dudit processus. Ce consensus imposé par les différents gouvernements de la *Concertación* a certes eu pour effet d'assurer une stabilité de surface de la nouvelle démocratie, car limitée aux élites politiques, mais, en contrepartie, il a maintenu « l'héritage autoritaire » de Pinochet et l'a renforcé. Cet héritage se traduit aujourd'hui par la présence « d'enclaves autoritaires ». Ce concept a été développé par Manuel Antonio Garretón (2002) et il désigne les éléments d'un régime dictatorial antérieur qui persiste dans un nouveau régime démocratique. Les enclaves autoritaires peuvent être institutionnelles (Constitution, lois, etc.); éthique-symboliques (non-résolution des questions de justice et de vérité concernant la violation des Droits humains); personnifiées par des acteurs du régime dictatorial toujours actifs sur la scène politique; et socioculturelles (attitudes et comportements hérités qui entravent la participation citoyenne en démocratie) (Garretón, 2002, p. 16). Comme le souligne Garretón, celles-ci entravent la consolidation d'une démocratie de qualité, car la présence de ces « vestiges autoritaires » limite la satisfaction de demandes sociales jugées « excessives » et ne permet pas d'entamer de réelles réformes au système politique. Bref, elles marquent une certaine continuité avec le régime antérieur et remettent en question la validité de la transition dite démocratique.

Dans le cas chilien, suite au plébiscite de 1988, Pinochet a édicté une série de lois, communément appelées « lois d'amarrage » (Prognon, 2010, p. 3), visant à réduire le pouvoir des futurs gouvernements élus pour réformer le système et démocratiser les institutions. On se réfère ici, entre autres, au fait que les 30 000 fonctionnaires nommé.e.s sous la dictature demeuraient en place suite à la transition et que Pinochet décida, tout juste avant son départ, de nommer neuf nouveaux juges à la Cour suprême, ce qui représente une majorité suffisante afin de bloquer le système judiciaire à long terme. Or, l'enclave autoritaire institutionnelle la plus importante est sans contredit la Constitution de 1980. Celle-ci fut adoptée en dictature et elle a imposé les lois, règles et normes qui ont régi la vie politique chilienne jusqu'à aujourd'hui, malgré quelques timides réformes. La Constitution chilienne, rédigée principalement par l'idéologue d'extrême-droite Jaime Guzmán²⁶, a constitué le pilier institutionnel fondamental de la dictature, dont l'objectif était le maintien de l'héritage « pinochetiste » et d'assurer la stabilité politique en empêchant toute transformation du système politique jugée excessive. Alors que les dispositifs de la Constitution de 1980 sont jugés par plusieurs analystes comme étant anti-pluralistes et anti-populaires (Doran, 2016, p. 32), il faut rappeler que ceux-ci furent négociés et acceptés par les représentant.e.s des partis d'opposition afin d'assurer la viabilité de la transition. Cette dernière a donc été un « pacte entre les élites modérées » (Peñafield, 2012, p. 132) et la dictature, ce qui remet en doute la légitimité démocratique du nouveau régime.

²⁶ Juriste de formation et professeur de Droit constitutionnel à l'Université Pontificale Catholique du Chili (PUC), Jaime Guzmán fut le principal idéologue de la dictature chilienne. Fondateur du mouvement grémialiste à la PUC et de l'Union démocrate indépendante (parti politique d'extrême-droite pro-Pinochet et toujours présent au Chili), il rédigea l'actuelle Constitution de 1980, en plus d'être un proche conseiller de Pinochet et d'écrire les discours de ce dernier. Fervent catholique, Guzmán s'inspira grandement dans ses travaux du régime fasciste de Franco en Espagne, qu'il voulait reproduire au Chili. Sa Constitution, et le système politique chilien qui en découla, incorpore parfaitement la morale chrétienne conservatrice avec une structure corporatiste et autoritaire inspirée de l'Espagne franquiste. Élu sénateur en 1989, il sera assassiné le 1er avril 1991 par des membres du Front patriotique Manuel Rodríguez. Pour plus d'informations sur Jaime Guzmán et ses théories ultra-conservatrices, voir Carlos Huneeus. (2003). *El régimen de Pinochet*, Santiago: Editorial Sudamericana Chilena, 670 p.

En effet, la Constitution a permis l'instauration du système électoral binominal²⁷, qui assure une surreprésentation de la droite au Congrès alors que les résultats électoraux en nombre de voix ne se traduisent pas en nombre de sièges. Cette surreprésentation empêche ainsi toute réforme majeure des institutions chiliennes et de la Constitution, dans la mesure où il faut généralement les deux tiers des élu.e.s au Congrès pour entamer de tels processus. À cette enclave autoritaire, il faut ajouter la création du *Consejo de Seguridad Nacional* (COSENA)²⁸, qui, comme organe suprême, a préséance sur tout organe politique et a le pouvoir de révoquer toute décision provenant de l'État, incluant celles de la Cour Suprême, et de déclarer l'état d'urgence.

De plus, il faut souligner la poursuite de la militarisation de la politique institutionnelle alors que, jusqu'en 2005, les Forces armées pouvaient désigner huit sénateurs au Congrès. Le Président, lui, demeure limité dans les nominations des commandants en chef des différentes armées, puisque celles-ci doivent obtenir l'approbation du COSENA. Qui plus est, l'autonomie préservée des Forces armées est assurée par d'importantes garanties financières, dans la mesure où 10% des bénéfices tirés des ventes totales de cuivre par l'entreprise d'État Codelco sont destinés à l'armée chilienne (Prognon, 2010, p. 11). Pire encore, à l'amnistie des militaires accordée en

²⁷ Établie dans la Constitution de 1980, la Loi électorale binominale fixe, pour l'élection des députés, un système électoral majoritaire où, plutôt que d'élire un représentant par circonscription, deux députés sont élus. Alors que depuis 1990 les élections étaient dominées par deux coalitions de partis, soit la *Concertación* (centre-gauche) et la *Alianza* (droite), pour qu'une liste majoritaire de l'un des deux blocs puisse faire élire ses deux candidats, il est nécessaire que les votes allant au deuxième candidat de la liste gagnante soient supérieurs au total de votes des deux candidats réunis de la liste adverse. Malgré le fait que le système binominal a été aboli le 27 avril 2015, celui-ci a assuré depuis 1990 une parité entre le centre-gauche et la droite au Congrès, même si la *Alianza* ne récoltait qu'entre 30% et 45% des voix selon les années. C'est ainsi que le maintien du système politique hérité de la dictature a pu se maintenir en place jusqu'à aujourd'hui, alors qu'il a toujours été impossible d'obtenir la majorité nécessaire (deux tiers) pour déclencher des réformes constitutionnelles.

²⁸ Cet organe suprême non élu est composé du Président de la République, du Président de la Cour Suprême, du Président du Sénat, des trois commandants des forces armées, du Directeur général des *Carabineros* (police nationale militarisée) et du Contrôleur général. Marie-Christine Doran. (2016). *op. cit.*, p. 313.

1978 par la junte, s'ajoutait l'immunité pour Pinochet lui-même à qui l'on conférait le poste de sénateur à vie et qui demeurait commandant en chef de l'armée jusqu'en 1997 (Compagnon, 2008, p. 85). Les militaires étaient ainsi en mesure de maintenir une forte présence dans la vie politique chilienne, tout en ayant un poids politique démesuré par rapport à leur base électorale.

Pour Tomás Moulian, le Chili, depuis cette transition « négociée », est devenu prisonnier d'une « *jaula de hierro* » (geôle de fer) institutionnelle (Moulian, 1997, p. 40). Cette métaphore se réfère à la fermeture institutionnelle que vit le Chili sous les Lois constitutionnelles écrites en pleine dictature et sous le système de partis qui font de ce pays aujourd'hui une « démocratie protégée » assurant la survie du modèle néocapitaliste de Pinochet (Moulian, 1997, p. 47). La geôle de fer héritée du pacte négocié entre les élites politiques chiliennes a assuré une structure institutionnelle suffisamment forte pour protéger son bien le plus cher: le modèle économique néolibéral. Son système d'éducation faisant désormais figure d'enclave autoritaire depuis que les étudiant.e.s l'ont remis en question par leur grève.

1.5 Conclusion

Ce premier chapitre avait pour but de présenter la littérature scientifique portant sur la grève étudiante de 2011 et de situer ce mémoire vis-à-vis d'autres recherches. En première partie, le chapitre a rappelé les limites des études qui ont interprété le conflit en termes de néolibéralisme et/ou en s'inscrivant dans le courant des processus politiques d'opportunités. D'un côté, même s'il est nécessaire de le prendre en compte pour analyser la grève étudiante, le modèle néolibéral ne peut expliquer à lui seul l'émergence, le développement et la massification de la contestation sociale, dans la mesure où le système d'éducation des *Chicago Boys* était en vigueur depuis le retour à la démocratie, sans engendrer de mouvement de contestation massif. D'un autre côté,

l'élection d'un premier gouvernement de droite depuis des décennies au Chili ne peut expliquer l'irruption sociale, puisque la « Révolution des Pingouins » en 2006, qui a ouvert la voie à 2011, a surgi dès l'investiture de Michelle Bachelet, qui se présentait comme une présidente pluraliste, ouverte au dialogue et la plus à gauche par rapport à ses prédécesseurs.

Ce mémoire justifie le recours à la littérature portant sur la criminalisation de l'action collective et la transitologie dominante, car, bien que le contexte politico-historique est fondamental pour interpréter les événements de 2011, celui-ci n'est généralement pas articulé dans les études portant sur la grève étudiante. L'ethnosociologie des discours, qui sera présentée dans le prochain chapitre, représente aussi une nécessité méthodologique pour interpréter le conflit social chilien, puisqu'elle permet d'articuler ces différentes perspectives et de rendre compte que la compréhension du contexte chilien est primordiale pour expliquer la criminalisation de l'action collective, qui a eu pour résultat d'amplifier la mobilisation. L'ethnosociologie permet aussi de rendre compte des récits des protagonistes « quelconques » de la grève et de saisir le sens et les motivations derrière ces actions par celles et ceux y ayant directement participé.

CHAPITRE II

DÉMARCHE DE RECHERCHE

Ce second chapitre cherche à expliciter davantage le cadre théorique et la méthodologie adoptés pour cette recherche. Afin d'expliquer l'émergence et la massification de la grève, la recherche a recours à l'ethnosociologie des discours (Peñafiel, 2017). Cette perspective permet de prendre en compte les récits de protagonistes des actions collectives, qui relatent souvent les « expériences quotidiennes du mépris » (Honneth, 2013) poussant certaines personnes à se mobiliser. En plus d'exposer cette approche méthodologique dans ce chapitre, l'étude de terrain que j'ai effectuée au Chili sera aussi présentée, tout comme la notion de « récits de vie » chez Daniel Bertaux (2010).

Avant cela, j'expliquerai pourquoi le cadre théorique de cette recherche s'inscrit dans l'analyse du discours et dans la théorie politique appliquée. Ainsi, les théories discursives développées par Ernesto Laclau seront ici présentées et leur usage justifié. Celles-ci seront articulées aux théories du politique de Jacques Rancière afin de rendre compte comment la société chilienne s'est divisée en deux camps opposés tout au long du conflit et comment les thèmes « d'éducation » et de « démocratie » n'ont plus fait consensus.

2.1 Cadre théorique

Alors que le présent mémoire soutient que la « criminalisation de l'action collective » (Doran, 2015; Peñafiel, 2015a) a été un facteur déterminant de la grève, particulièrement lors des événements du 4 août 2011, il s'avère nécessaire de se

pencher sur le discours des dirigeant.e.s politiques qui a cherché à transformer un droit démocratique (manifeste) en crime (Doran, 2015) pour légitimer l'usage de la répression et d'une législation « autoritaire » (Guzman-Concha, 2012). En affirmant que les étudiant.e.s n'avaient pas de légitimité à prendre la parole et que la question de l'éducation devait se résoudre exclusivement au Congrès, le discours institutionnel a tenté dans et par ses actes communicationnels de criminaliser la mobilisation sociale afin de la neutraliser.

Comme soutenu dans cette section du mémoire, l'analyse du discours permet de rendre compte des mécanismes idéologiques qui légitiment ou délégitiment des actions collectives. En se penchant sur les discours, qui se sont construits et façonnés en rapport aux actions collectives des étudiant.e.s tout au long du conflit, je serai à même d'expliquer les conditions d'émergence de cette contestation et le processus de criminalisation du mouvement social. Qui plus est, en utilisant la théorie de luttes hégémoniques chez Laclau, il sera possible de rendre compte comment les étudiant.e.s sont devenu.e.s le « signifiant vide » (Laclau, 2005) d'une lutte contre-hégémonique pour dénoncer l'héritage de Pinochet.

2.1.1 Analyse du discours

Alors que rien ne laissait présager l'émergence de la grève étudiante en 2011, l'analyse du discours permet de rendre compte des conditions de possibilité du surgissement de celle-ci, de son déploiement, de son évolution, des raisons de sa massification et des formes de mise en acceptabilité des actions collectives entreprises par les étudiant.e.s. Comme soutenu dans la problématique, la criminalisation de l'action collective en 2011 a eu l'effet inverse de celui voulu par le gouvernement. Bien loin de neutraliser la mobilisation sociale, celle-ci l'a plutôt amplifié et a permis d'interpeller (Corten *et al.*, 2012) différentes générations de

Chilien.ne.s à prendre la rue afin de défendre la jeunesse contestataire. Par et dans la criminalisation de l'action collective en 2011, les discours institutionnel et étudiant ont été marqués par un « dialogisme constitutif » (Doran, 2016, p. 43) renvoyant aux « mauvaises formes » de la participation politique que les étudiant.e.s ont pratiquée. Comme abordé plus loin dans ce chapitre, ces « traces de dialogisme » (Maingueneau, 1991) dans le discours des élites politiques permettent de rendre compte comment une « lutte de sens » (Laclau & Mouffe, 2008 [1985]) sur les thèmes de « démocratie », « d'éducation » et de « violence » s'est enclenchée en 2011 lorsque les étudiant.e.s prirent la rue.

Ce choix théorique de l'analyse du discours est dû au fait qu'il s'agit d'analyser un processus de légitimation idéologique de certaines pratiques « autoritaires » jadis considérées comme « inacceptables » ou incompatibles avec la démocratie. Tout au long du conflit, les élites politiques ont cherché à rendre illégitime la contestation étudiante. En criminalisant les étudiant.e.s, qui demandaient à être entendu par le gouvernement, le discours institutionnel a dévoilé son caractère « autoritaire », de même que les carences de la démocratie chilienne, qui n'a pas été en mesure de traiter les demandes sociales. Face à la criminalisation, la contestation s'est élargie davantage et est parvenue à rallier une large partie de la population, qui ne luttait plus exclusivement pour l'éducation, mais aussi pour une Assemblée constituante, la renationalisation des ressources, une démocratisation du système politique, etc. (Peñafiel, 2012).

Grâce à l'analyse du discours, il sera ainsi possible de circonscrire les mécanismes et « processus de déformation idéologique dans le discours » (Maingueneau, 1991) des élites politiques, qui s'est constitué vis-à-vis les actions collectives étudiantes. Précisons d'emblée que le champ d'analyse du discours va au-delà de la linguistique. S'il l'utilise comme outil afin d'analyser des énoncés et des déclarations, la linguistique ne suffit pas à elle seule afin de comprendre dans quel contexte et par

quels mécanismes ces énoncés s'inscrivent dans des « formations discursives » (Foucault, 1969) antagoniques. L'analyse du discours contient aussi une dimension matérielle. Elle ne s'intéresse pas exclusivement aux « énoncés » verbaux, mais aussi à l'action (directe) et aux institutions qui produisent, contrôlent, sélectionnent, organisent et redistribuent le discours (Foucault, 1971). L'enjeu politique soulevé par le mouvement étudiant se basait initialement sur des questions matérielles (système d'éducation néolibéral, institutions autoritaires héritées de la dictature, etc.) et, pour exprimer leur refus à accepter un modèle qu'ils et elles rejetaient, les étudiant.e.s ont posé des gestes concrets (grève et actions collectives), qui sont autant d'actes significatifs entrant dans le champ de l'analyse du discours.

C'est par et dans ses actions et son discours contre-hégémonique que le mouvement étudiant est parvenu à changer drastiquement l'agenda politique du gouvernement. Malgré le refus gouvernemental au dialogue, en s'accaparant l'espace public (la rue), les étudiant.e.s ont obligé les dirigeant.e.s politiques à les prendre en compte et à réagir face au mécontentement populaire. Les étudiant.e.s ont bousculé le champ discursif dominant en s'imposant comme locuteur valide et légitime, ce qui a créé une nouvelle dispute hégémonique de la représentation du politique.

L'analyse du discours permet de rendre compte comment ces actions collectives, considérées comme justifiables par la CIDH (2008), sont devenues un enjeu de légitimité lorsque les élites politiques les ont criminalisées pour neutraliser le mouvement de grève et, inversement, comment les étudiant.e.s ont justifié cette légitimité dans leurs récits. L'analyse du discours permet ainsi d'expliquer comment deux discours antagoniques se sont largement construits depuis les actions collectives étudiantes et sont entrés en « dialogue » (Maingueneau, 1991), ou plutôt dans un « dialogue de sourds ». Cette perspective discursive permet aussi de comprendre et d'expliquer les motivations et le sens donnés aux actions collectives par ses

protagonistes alors que la littérature actuelle tend à déduire que celles-ci sont le résultat direct du néolibéralisme ou de l'élection d'un gouvernement de droite.

Afin de résoudre la problématique soulevée, la démarche proposée dans la présente recherche se veut tout autant empirique que théorique. Par l'analyse du discours, je m'intéresse aux discours et déclarations des élites politiques lors de la grève de 2011 et je confronte cette vision institutionnelle et hégémonique au discours étudiant (au travers des récits de vie et de sources primaires), qui est parvenu par et dans ses actions à transposer une nouvelle « lutte de sens » (Laclau & Mouffe, 2008 [1985]) quant aux conceptions de démocratie, d'éducation et de violence. Pour analyser cette confrontation de 2011 entre deux discours, j'utilise la théorie discursive du politique développée par Ernesto Laclau, qui assure le passage entre l'empirie et la théorie.

2.1.2 La lutte contre-hégémonique chez Ernesto Laclau

Alors que l'analyse du discours permet d'expliquer l'émergence du mouvement de grève en 2011, la théorie discursive du politique développée par Ernesto Laclau permet d'interpréter la manière dont les étudiant.e.s sont parvenu.e.s à obtenir l'appui massif de la population chilienne lors du conflit. En effet, dans ses travaux, Laclau s'intéresse à la formation de forces contre-hégémoniques. Le concept d'hégémonie développé par le philosophe (2008 [1985]) s'inspire des travaux d'Antonio Gramsci. Toutefois, la théorie du politique chez Laclau se veut non-essentialiste, puisqu'il remet en question la nécessité de « classe » dans le processus d'instauration d'une hégémonie. Plutôt que de postuler la classe comme unité d'une hégémonie, Laclau soutient que lorsqu'un élément interne d'une force hégémonique réussit à s'externaliser et à se vider de son sens propre, il parvient à devenir le symbole de tous les autres. Ce symbole s'étant vidé de son sens particulier représente l'unité symbolique de toute force hégémonique (Laclau & Mouffe, 2008 [1985], p. 51).

Laclau conceptualise cette unité symbolique comme le « signifiant vide », qui est en mesure d'englober une chaîne d'équivalences et de jouer le rôle d'opérateur de celle-ci.

De prime abord, Laclau nous explique qu'une force contre-hégémonique se construit par des demandes sociales insatisfaites par les autorités d'un ordre politique dominant. En ne se faisant pas traiter, ces demandes peuvent s'accumuler et former des relations d'équivalences (Laclau, 2005, p. 99). En se mettant en relation, ces demandes sociales forment une chaîne de demandes insatisfaites, que Laclau dénomme une « chaîne d'équivalences » (Laclau, 2005, p. 103). Si une demande sociale est satisfaite et traitée par les autorités, celle-ci ne peut faire partie de la chaîne d'équivalences. C'est pourquoi les chaînes d'équivalences sont négativement constituées. Elles ne se mettent pas en relation par des demandes positives, mais par le fait qu'elles s'opposent au même élément. Elles se lient négativement, car elles sont en opposition à l'ordre dominant. Lorsqu'une chaîne de demandes insatisfaites se construit, il se forme en même temps une frontière politique interne dans la société divisant la chaîne d'équivalences populaire et le pouvoir politique hégémonique (Laclau, 2005, p. 99).

De fait, une chaîne d'équivalences suffisamment grande peut faire front au pouvoir politique hégémonique. Pour Laclau et Mouffe, les conditions d'émergence de l'hégémonie résultent en fait des pratiques articulatoires antagoniques (Laclau & Mouffe, 2008 [1985], p. 243), qui supposent des phénomènes d'équivalences et des effets de « frontières politiques ». Les deux conditions d'émergence d'une hégémonie sont la présence de forces antagoniques (formations de chaînes d'équivalences) et l'instabilité des frontières politiques (Laclau & Mouffe, 2008 [1985], p. 246). Les chaînes d'équivalences se veulent non-fixes et instables; d'où le fait que les acteurs antagoniques ne sont pas ancrés objectivement, mais sont bel et bien mobiles dans le champ discursif.

Les théories développées par Ernesto Laclau s'avèrent très pertinentes dans l'analyse du cas chilien, puisqu'elles permettent d'expliquer la massification de la contestation sociale en 2011. Effectivement, alors que le mouvement étudiant prit la rue initialement pour exprimer une demande sectorielle (éducation), le mouvement de protestation s'est élargi lorsque d'autres secteurs de la société chilienne joignirent la contestation. À ce moment, plusieurs demandes qui ne touchaient pas à l'éducation firent leur apparition, telles une Assemblée constituante, la renationalisation du cuivre, la démocratisation du système politique, etc. (Peñafiel, 2012). Les théories de Laclau s'avèrent nécessaires pour expliquer comment les étudiant.e.s sont devenu.e.s le symbole d'unification d'une contestation sociale historique qui dépassait largement les seules demandes sectorielles en éducation et qui dénonçait désormais l'ensemble de l'héritage de la dictature de Pinochet, dans la mesure où le mouvement étudiant s'est transformé en « signifiant vide » de la contestation populaire.

En s'élargissant davantage en 2011, la chaîne d'équivalences, symbolisée par les étudiant.e.s, a créé de nouvelles « frontières politiques » où s'est disputé une « lutte de sens » (Laclau, 2005) autour de thèmes qui ne faisaient plus « consensus ». Ces thèmes n'ayant plus de sens fixés lorsque le mouvement contre-hégémonique remet en question leur définition sont des « points nœuds » (Laclau & Mouffe, 2008 [1985], p. 209). Dans la conceptualisation de Laclau, les « points nœuds » représentent des lieux d'une lutte constante pour tenter de fixer un sens hégémonique à des représentations politiques. Ils ne sont jamais totalement suturés, car il y a toujours la possibilité d'émergence de nouvelles identités venant remettre en question le sens dominant par la création de nouveaux antagonismes. Dans le cas du Chili, par exemple, on s'intéresse particulièrement aux points nœuds de « démocratie », de « violence » et « d'éducation », qui ont été dominées discursivement par un « récit mythique » (Moulian, 1993) depuis 1990, mais qui ont été « réactivés » dès 2006 par la « Révolution des Pingouins » et en 2011.

Même s'il peut être hégémonique, le sens d'un point nodal ne peut être fixé complètement par un seul discours. Une logique discursive peut dominer le sens d'un point nodal, mais cette hégémonie peut être subvertie par d'autres discours. Une dislocation du sens et une réactivation du social est possible lors de l'émergence de nouveaux antagonismes qui établissent de nouvelles « frontières politiques » (Laclau, 2005, p. 99). Pour Laclau, afin qu'une réactivation du social se développe, c'est-à-dire la formation d'une nouvelle force « contre-hégémonique » remettant en question le sens de certaines représentations, et même « l'ordre symbolique » (Laclau & Mouffe, 1985) en place, il est nécessaire que ce nouvel antagonisme soit « externe » à l'ordre dominant. C'est-à-dire qu'il doit se former en dehors des cadres institués qui refusent de traiter ses demandes. En se réarticulant par une chaîne d'équivalences, symbolisée par un signifiant vide, ce nouvel antagonisme contre-hégémonique établit de nouvelles frontières politiques séparant le social en deux camps opposés.

Or, en présence d'une « menace » extérieure pouvant subvertir le sens, une formation discursive hégémonique, qui domine un point nodal, va toujours tenter d'éliminer cette extériorité en la nommant et en la définissant comme illégitime (Doran, 2016, p. 52). En l'expulsant de son système de sens, il se crée une polarisation politique marquée par de nouvelles frontières représentant de potentiels lieux de conflits. Une lutte de sens s'active lorsqu'un point nodal se disloque par la subversion d'une nouvelle force contre-hégémonique, qui est représentée par un signifiant vide cherchant à fixer un nouveau sens (Laclau, 2005, p. 167). Cette activation d'une lutte de sens se produit par des luttes sociales et politiques menées par des acteur.trice.s sociaux.les, qui remettent en question la légitimité de représentations hégémoniques du politique, comme ce fut le cas au Chili. C'est donc dans et par leurs actions collectives que des mouvements de protestation parviennent à disloquer un point nodal hégémonique jusque-là dominé par une seule formation discursive. Cette dislocation mène entre autres le discours hégémonique à établir de nouvelles frontières afin d'expulser les pratiques articulatoires et la chaîne d'équivalences qui lui

sont extérieures et qui cherchent à former de nouveaux sens. Dans le cas particulier du Chili, on note ainsi comment le discours dominant des élites politiques a cherché à criminaliser le mouvement étudiant, qui représentait un signifiant vide étant parvenu à disloquer initialement le point nodal « d'éducation » et, ensuite, ceux de « violence » et de « démocratie ».

Dans le même ordre d'idées, alors que les tenant.e.s d'un discours tentent de dominer le « champ de la discursivité » (Laclau & Mouffe, 2008 [1985], p. 207) afin de construire une nouvelle hégémonie, on peut concevoir dans le cas chilien le terme de démocratie comme une « lutte pour le sens » (Laclau & Mouffe, 2008 [1985], p. 208), qui a émergé depuis la mise en circulation de discours et de pratiques antagoniques luttant pour la définition hégémonique de ce thème. En effet, alors que les élites politiques tentaient d'ancrer discursivement la « démocratie de consensus » comme seule démocratie légitime, la contestation estudiantine a lutté dans le champ de la discursivité contre l'hégémonie du pouvoir politique en mettant de l'avant une démocratie dite radicale.

En tant que signifiant vide d'une protestation sociale qui l'a dépassé, le mouvement étudiant a ouvert la voie en 2011 à la remise en question de l'ensemble de l'héritage de la dictature de Pinochet. Par et dans leurs actions, les étudiant.e.s sont parvenu.e.s à dévoiler la « méésentente » (Rancière, 1995) entre les deux camps opposés et à se faire prendre en compte par ceux et celles qui refusaient de leur accorder toute forme de légitimité.

2.1.3 La part des sans-part chez Jacques Rancière

Depuis les actions « sauvages » (Lefort, 1979) des étudiant.e.s, le discours de « consensus » du gouvernement s'est accentué et s'est confronté au discours contre-

hégémonique de la contestation. C'est depuis ces actions, qui ont ouvert la voie à la mise en circulation de discours et de pratiques antagoniques, que les points nodaux de démocratie et d'éducation n'ont plus fait consensus. Ne faisant plus consensus, ces points nodaux ont dévoilé la « mésentente » (Rancière, 1995) entre deux groupes d'individus n'ayant pas la même interprétation de la violence et de la démocratie.

Les théories du philosophe Jacques Rancière se conjuguent très bien avec celles de Laclau dans le cas chilien, puisqu'elles permettent de théoriser davantage sur le refus des élites politiques à dialoguer avec le mouvement étudiant en 2011. Effectivement, alors que les travaux de Laclau permettent de rendre compte de la lutte antagonique entre deux camps opposés, la théorisation de Rancière avance que lorsqu'un groupe d'individus « in comptés » dénonce publiquement l'injustice qu'il subit et exige de se faire compter, la « mésentente » se dévoile (Rancière, 1995). En effet, la grève étudiante de 2011 fut marquée par le déni systématique du gouvernement à dialoguer d'égal à égal avec les étudiant.e.s. Pour Rancière, cette « mésentente » apparaît lorsqu'un ensemble d'individus « in comptés » - comme partie prenante de la société - se fait entendre comme groupe de « sans-part » et dénonce l'injustice et la violation du principe d'égalité, qui fonde tout acte communicationnel. Le lieu de cette mésentente se structure là où la discussion entre deux interlocuteur.trice.s renvoie au « litige » sur l'objet de la discussion et sur la position des deux individus qui discutent (Rancière, 1995, p. 15). La masse d'individus sans propriétés s'identifie à une communauté au nom d'un « tort fondamental » que ne cesse de lui faire subir le « partage du sensible » (Rancière, 1995, p. 49). Dans le cas de la présente recherche, les étudiant.e.s représentent ces sans-part de la société, dans la mesure où on leur a refusé un statut légitime d'interlocuteur et que le gouvernement s'est entêté à ne percevoir que des « cris » provenant de la rue.

De fait, lorsque les « sans-part » s'imposent dans l'espace public, ils cherchent à être « comptés » par l'ordre dominant. C'est dans ces espaces publics, où surgit la masse

de sans-parts pour se faire entendre, que se matérialisent des scènes de la mise en acte du principe d'égalité où se dévoile la « mésentente » (Rancière, 1995), c'est-à-dire le lieu du désaccord sur le partage des biens communs entre les différentes compositions de la société. C'est le lieu de rencontre entre les deux logiques antagoniques; soit la « police » et « la politique ». Dans la théorie de Rancière, on n'entend pas ici la « police » comme l'institution des forces de l'ordre ou « agents de la paix », mais bien l'ordre de la distribution hiérarchique des parts et des fonctions de tous les humains en communauté (Rancière, 2003, p. 113). La police représente un processus hétérogène qui s'oppose directement à un autre processus; celui de l'égalité (la politique) (Rancière, 2003, p. 113). Cette dernière s'attèle à déplacer les corps et les parts, qui furent distribués par l'ordre policier initialement. Par son activité, la politique cherche à vérifier l'égalité du partage et cherche à traiter le « tort fondamental » (Rancière, 2003, p. 115). Elle déconstruit l'ordre de partage policier, mais, malgré le fait que les deux logiques soient antagoniques, elles sont nouées l'une à l'autre. Ces deux processus se rejoignent sous le politique; il n'y a du politique seulement si ces deux logiques se rencontrent et se confrontent.

La distribution des parts (places et positions) par l'ordre « policier » interdit aux sans-part un droit de parole. Ceux-ci doivent accepter l'ordre de distribution policier. Il y a ainsi une distribution symbolique des corps qui les partage entre deux catégories opposées (Rancière, 1995, p. 44): ceux qui ont un « logos » (parole publique) et ceux qui n'en ont pas. Or, il y a de la politique parce que le logos n'est pas que la parole, il est aussi le « compte » qui fait qu'une parole soit entendue ou seulement perçue comme un bruit (ou un cri). Le logos a ainsi un double sens, dans la mesure où il est parole et compte; c'est pourquoi il est le lieu où se joue le conflit du partage (Rancière, 1995, p. 48), parce qu'il mesure l'écart même de la parole et de son compte entre les deux interlocuteur.trice.s. C'est ce qui définit le « partage du sensible » (Rancière, 1995). Ceux dont on n'entend pas la parole, mais seulement du bruit, les sans-part, confrontent ainsi leur représentation du réel à ceux et celles qui les dominent.

Dans le cas chilien, la rue, les universités et les lycées occupés devinrent ainsi les scènes du « litige fondamental » (Rancière, 1995) entre les deux camps opposés; soit celles et ceux que l'on peut voir versus celles et ceux que l'on ne voit pas; celles et ceux qui ont un « logos » versus celles et ceux qui n'en ont pas (Rancière, 1995, p. 44). En 2011, le ministre de l'éducation, Joaquín Lavín, établissait lui-même qui avait la légitimité de la parole publique lorsqu'il affirmait que les étudiant.e.s n'avaient « que des cris dans la rue ».

Ainsi, par et dans leur grève, les étudiant.e.s ont cherché à s'émanciper de la « distribution des parts » de l'ordre policier, qui se présente comme le modèle néolibéral hérité de la dictature faisant tort aux « sans-part », et à l'identification qu'on lui imposait. Toutefois, en cherchant à rompre avec cet héritage non désiré, la génération postdictature s'est confrontée à l'ordre de la « police », qui a cherché à la maintenir dans les cadres politiques et institutionnalisés limités afin de conserver la « distribution des parts ». Face à la criminalisation, les étudiant.e.s ont certes dû faire preuve de créativité dans leurs actions collectives, mais ils et elles ont aussi dû « radicaliser » leurs modes d'action en les posant en-dehors des cadres institutionnalisés afin de se faire « entendre » et prendre en « compte » (Rancière, 1995) par les élites politiques. Pour défendre l'ordre social et la stabilité politique, le gouvernement dénonça vivement la violence de la contestation en 2011, mais celle-ci se voulait tout à fait légitime pour nombre des participant.e.s aux dites actions comme l'indiquent leurs récits de vie.

2.2 Méthodologie

Alors que les élites politiques chiliennes ne percevaient que des « cris » provenant de la rue, la présente recherche adopte comme méthodologie l'ethnosociologie des discours. En effet, afin de décortiquer et donner un sens aux « cris » des étudiant.e.s

et afin d'expliquer pourquoi le discours institutionnel s'entêtait qu'à ne percevoir que du « bruit », l'analyse du discours est mobilisée. À titre de rappel, cette étude vise à résoudre comment l'irruption sociale du mouvement étudiant est parvenue à renverser l'opinion publique en sa faveur en 2011, malgré la criminalisation de l'action collective. L'ethnosociologie des discours est ici utilisée comme méthode, parce que l'actuelle littérature scientifique sur la grève étudiante tend trop souvent à résoudre cette problématique en réduisant la contestation sociale à une conséquence directe du néolibéralisme au Chili (Barozet, 2011; Somma, 2012; Salinas & Fraser, 2012; Cabalin, 2012; Morin, 2012) ou de l'élection d'un gouvernement de droite pour la première fois depuis le retour à la démocratie (Morin, 2012; Guzman- Concha, 2012; Chavez *et al.*, 2014). Dans ce mémoire, je soutiens que la criminalisation de l'action collective (Doran, 2015; Peñafiel, 2015a) a été un facteur déterminant dans le renversement de l'opinion publique, car elle a ouvert la voie à l'interpellation (Corten *et al.*, 2012) de la société chilienne pour contester l'héritage dictatorial.

À partir de déclarations officielles du discours gouvernemental en 2011, l'analyse du discours permet d'interpréter le processus de criminalisation du mouvement étudiant. Cependant, l'ethnosociologie des discours se présente aussi comme une nécessité méthodologique, car elle permet de rendre compte des motivations et du sens donné aux actions collectives par les protagonistes « quelconques » de la grève. Ainsi, dans la présente section, je présenterai la notion de récit de vie, développée par Daniel Bertaux (2010), que j'ai utilisée dans mon étude de terrain afin d'interpréter les actions directes depuis la perspective de certain.e.s de ses acteur.trice.s. De plus, afin d'interpréter la lutte de sens hégémonique entre deux discours antagoniques lors du conflit social, j'utilise le concept « d'interdiscours » (Maingueneau, 1991).

2.2.1 L'interdiscours et la scénographie comme outils d'analyse

Afin d'identifier les luttes de sens portant sur la démocratie et l'éducation, « l'interdiscours » (Maingueneau, 1991) permet d'exposer les interactions ou échanges entre le discours du gouvernement et le discours des étudiant.e.s. En cherchant à repérer les marques d'interdiscours, et puisqu'aucun discours n'est insulaire, il est possible d'observer comment un discours tente constamment d'établir sa place vis-à-vis un autre discours au sein de formations discursives (Foucault, 1969) dont les frontières sont couramment en déplacement. Dans le cas particulier de la grève étudiante de 2011, le discours gouvernemental a criminalisé les modes d'action politiques des étudiant.e.s afin de les discréditer comme forme d'expression politique légitime. L'analyse du discours est ici mobilisée, car elle permet d'étudier comment une formation discursive hégémonique, tel le discours gouvernemental chilien, est en mesure de construire ses propres frontières discursives en expulsant à l'extérieur d'elle-même tous les éléments pouvant subvertir le sens de points nodaux.

Comme outil d'analyse, l'interdiscours permet de rendre compte des luttes de sens dans les discours antagoniques. Pour Dominique Maingueneau, les formations discursives ne suffisent pas à elles seules comme espace d'analyse le plus englobant qui soit. Elles ne sont pas stables et elles entrent souvent en confrontation. C'est pourquoi Maingueneau pose le primat de « l'interdiscursivité » qui exclut la simple comparaison ou mise en contraste de différentes formations discursives:

L'objet de l'[analyse du discours] n'est pas tant la formation discursive elle-même que sa *frontière constitutive*. L'identité n'est pas une donnée, c'est un processus dont l'exercice ne fait qu'un avec l'émergence et la stabilisation d'une certaine configuration énonciative. Dans cette perspective le *dire*, pour reprendre un jeu de mots classique, devient indiscernable d'un *inter-dire* spécifique. L'énonciation ne se développe pas sur la ligne d'une intention fermée sur son propre vouloir, elle est de part en part traversée par la menace du glissement dans ce qu'il ne faut pas dire, dans ce qu'il ne faut surtout pas

dire, dont la présence à la fois envahissante et invisible double constamment l'énonciation légitime dès qu'elle surgit. On ne saurait donc dissocier l'intradiscursif et l'interdiscursif, la relation à « autrui » est une modalité d'un rapport à soi qui ne peut jamais se fermer. (Maingueneau, 1991, p. 20)

Aucun discours ne peut exister de manière autonome, puisqu'il répond toujours à d'autres discours, qu'ils soient antérieurs ou parallèles à celui-ci. L'interdiscours permet ainsi de repérer les interactions entre différents discours antagoniques. On peut donc comprendre l'interdiscours comme :

l'envers d'un texte, les traces de ce qu'il rejette hors de son champ d'acceptabilité ou, au contraire, ce dont il se réclame pour fonder la légitimité de sa parole, à partir de la construction de certaines valeurs. (Doran, 2016, p. 57).

Il permet d'analyser comment un discours lutte pour sa place vis-à-vis d'autres discours en imposant des frontières discursives. Depuis cette perspective, l'analyse dialogique de l'interdiscours permet d'interpréter le rapport au contexte dans lequel s'inscrivent les discours. L'interdiscursivité permet ainsi de rendre compte des deux camps opposés dans un champ discursif en relation avec les actions contestataires. Les outils développés par Maingueneau servent à articuler la relation qui peut exister entre la reproduction de pratiques du politique et le discours institutionnel, tout en dévoilant les mécanismes qui font du discours un système de sens.

Lorsque l'on étudie les différents énoncés des deux discours opposés pendant la grève de 2011, il est possible d'observer des marques de « dialogisme » (Maingueneau, 1991), c'est-à-dire les traces d'un débat entre différents discours concurrents, ce qui marque l'existence de contradictions ou de luttes entre différentes logiques. En s'inspirant des travaux de Mikhaïl Bakhtine, Maingueneau a cherché à approfondir la perspective dialogique en affirmant que les discours entrent en dialogue avec d'autres discours. Pour ce dernier:

Dans cette perspective tout discours qui prétend se fermer sur soi, effacer les marques d'un rapport à l'extérieur vit en réalité dans la dénégation d'un dialogisme constitutif, doit se frayer un chemin dans l'incessante rumeur des « voix » de son époque. (Maingueneau, 1991, p. 154)

Dans la présente recherche, les marques de dialogisme sont repérables lorsque le discours d'un « locuteur » (celui qui parle) se réfère au « délocuté » (celui dont on parle) (Maingueneau, 2004, p. 200) de manière péjorative afin de le discréditer ou de rendre illégitimes ses actions. Comme je l'analyserai, le discours des représentant.e.s politiques se réfère constamment aux étudiant.e.s, et à leurs actions, de manière péjorative afin d'expulser hors de son champ d'acceptabilité ce qu'il juge illégitime. C'est ainsi qu'en se référant aux actions étudiantes, le discours gouvernemental a rejeté ce qu'il considère comme de la « mauvaise » participation politique en confrontant celle-ci à la « bonne » participation (Peñafiel, 2015a).

Dans le même ordre d'idées, si l'interdiscours permet de repérer le dialogue entre deux discours opposés et leur relation de pouvoir menant à une lutte de sens, il faut aussi ajouter à notre démarche le champ des théories de l'énonciation. Comme le soutient Maingueneau, il faut « remonter des *traces* du procès énonciatif vers les positions d'énonciation qui les rendent possibles » (Maingueneau, 1991, p. 107). Ces conditions de la prise de parole et de la position d'où elle est émise sont primordiales, car:

chaque énoncé, avant d'être un fragment de langue à analyser, est le produit de cet événement unique, son énonciation, rapporté à une *situation d'énonciation* dont les paramètres sont les *personnes*, le *temps* et le *lieu* de la communication (Maingueneau, 1991, p. 107-108)

Si l'interdiscours rappelle qu'aucun discours n'est autonome, car lié à d'autres discours, ce rapport à l'énonciation renvoie à la notion du « lieu social » (Maingueneau, 2005, p. 3) d'où un énoncé est émis. Dans cette perspective, tout énoncé implique une « position d'énonciation » dont il faut prendre en compte,

puisque les conditions de prise de parole sont directement liées à la légitimité que l'on accorde à un discours. Les positions d'énonciation sont soumises à des institutions (politiques, économiques, culturels, etc.) qui délimitent la légitimité d'un discours dans son exercice énonciatif. La problématique de l'énonciation se rapporte donc directement à la relation entre le sujet et son énoncé. L'énoncé n'est pas un objet fermé et autonome, mais plutôt un processus dont il faut saisir depuis son élaboration et sa transmission, car l'individu qui produit un énoncé (locuteur) est transcendé par sa position d'énonciateur.

Ce rapport entre l'énonciation et la position d'énonciation nous renvoie ainsi au concept de « scénographie » du discours (Maingueneau, 2004). La scénographie englobe l'ensemble des relations de pouvoir entre différentes formations discursives qui construisent un système de sens et les positions d'énonciations des locuteurs. Ce concept de scénographie s'avère particulièrement utile pour comprendre les structures d'un système de sens afin de le comparer avec d'autres se reproduisant dans le même espace discursif. La scénographie donne accès au contexte, construit et postulé par les acteur.rice.s au moment où ils et elles l'investissent, dans lequel s'inscrivent des énoncés. Elle permet de mieux appréhender les discours qui entrent en contradiction dans le cas chilien, comme le démontrent les « marques de dialogismes » (Maingueneau, 1991) dans le discours gouvernemental, qui renvoient aux actions des protestataires. Ces marques de dialogisme se retrouvent aussi dans les récits de vie des protagonistes anonymes de ces actions « transgressives ». Sur le concept de scénographie, Maingueneau dit:

La scénographie n'est pas simplement un cadre, un décor, comme si le discours survenait à l'intérieur d'un espace déjà construit et indépendant de ce discours, mais l'énonciation en se développant s'efforce de mettre progressivement en place son propre dispositif de parole. Le discours, par son déploiement même, prétend convaincre en instituant la scène d'énonciation qui le légitime. [...] La scénographie implique ainsi un processus en boucle. Dès son émergence, l'énonciation du texte suppose une certaine scène,

laquelle, en fait, se valide progressivement à travers cette énonciation même. (Maingueneau, 2004, p. 9-10)

Il faut donc analyser la lutte de sens entre deux discours antagoniques comme la mise en scène où l'on tient compte des positions d'énonciations des locuteurs, qui légitiment davantage leur discours selon leur position de prise de parole. En observant les mécanismes discursifs d'énonciation, il sera possible d'interpréter comment se sont construites les valeurs et les positions déterminant l'identité d'un discours et son interaction avec d'autres. Cette perspective permettra de savoir à qui les discours s'adressent et comment ceux-ci se légitiment selon leur position d'énonciation.

Bref, l'analyse de discours et les théories d'énonciation développées, entre autres, par Dominique Maingueneau, permettront de mieux saisir la lutte de sens et la criminalisation de l'action collective au Chili en 2011. Cette méthode d'analyse s'avère conciliable avec la perspective conceptuelle d'analyse des relations hégémoniques développées par Ernesto Laclau et Jacques Rancière, car l'interdiscours permet de dévoiler comment se construisent le partage du sensible et les frontières politiques autour de points nodaux et de « topoï » (lieu commun).

2.2.2 Ethnosociologie des discours

Alors que l'analyse du discours est mobilisée dans cette recherche, j'intègre aussi « l'ethnosociologie des discours » (Peñafiel, 2017), puisque cette étude de cas se veut concrète et empirique. Cette perspective « ethnosociologique » (Bertaux, 2010) permet d'aller au-delà de l'étude des politiques néolibérales et du discours institutionnel pour expliquer le mouvement social de 2011, puisqu'il s'agit de s'appuyer directement sur la perspective de ceux et celles qui ont participé aux actions transgressives.

Plutôt que d'analyser la grève étudiante de 2011 depuis le modèle et les politiques néolibérales en place, et d'effectuer des entrevues avec des étudiant.e.s afin d'interpréter leur rapport au néolibéralisme, la perspective ethnosociologique (Bertaux, 2010) se fonde sur l'étude de « récits de vie » de protagonistes des actions directes. En demandant à ces participant.e.s de relater leurs expériences lors d'actions collectives, je cherche à comprendre leurs motivations à participer à des actes jugés « criminels » par le discours institutionnel et comment ces protagonistes se situent par rapport à la criminalisation lors du conflit, sans jamais les questionner directement sur celle-ci. Ces récits de vie permettent ainsi de rendre compte des conditions de possibilité de la grève, alors que ces acteur.trice.s étudiant.e.s relatent les « expériences quotidiennes du mépris » (Honneth, 2013).

Toutefois, il ne faut pas traiter l'analyse du matériel ethnosociologique de manière indépendante, mais il faut le mettre en relation avec le contexte social dans lequel il s'inscrit, puisqu'aucun discours n'est insulaire. Tout discours se situe en rapport à d'autres discours. Il faut ainsi confronter la perspective des étudiant.e.s avec celle du discours institutionnel et vice versa, puisque les deux se sont constitués depuis les actions collectives. Sans ces actions « transgressives » (Auyero, 2001) en 2011, que l'ethnosociologie permet d'interpréter depuis les récits de vie de ces protagonistes, le discours institutionnel n'aurait jamais ressenti le besoin de criminaliser les contestataires. De fait, les « marques de dialogismes » (Maingueneau, 1991) dans les discours permettent d'interpréter comment ces deux discours (institutionnel et étudiant) se sont confrontés tout au long du conflit.

Qui plus est, cette perspective permet aussi d'expliquer pourquoi, au-delà des demandes sociales et sectorielles en matière d'éducation, c'est dans la dimension « expressive » que se situent les conditions de possibilité des actions collectives. En effet, avant de revendiquer et d'obtenir des droits ou des acquis sociaux, il faut « exister » publiquement (Peñafiel, 2012, p. 130). C'est initialement en s'imposant

dans l'espace public afin de montrer leur existence que les étudiant.e.s sont parvenu.e.s à obtenir l'appui de l'opinion publique. Comme nous l'avons vu précédemment, les sondages démontrent qu'en 2011, avant le début du conflit, seulement 37% de la population chilienne appuyait le mouvement étudiant, contrairement à près de 89% en plein milieu du conflit en août (CERC, 2011).

2.2.3 Le récit de vie

Afin de repérer les marques de l'interdiscours pour théoriser sur la lutte de sens ayant eu cours pendant la grève étudiante de 2011, je m'intéresse aux deux discours qui furent en confrontation durant cette période: soit le discours gouvernemental et le discours étudiant. Si le premier est « accessible » dans la mesure où il s'agit de déclarations officielles de représentant.e.s du gouvernement qui s'adresse à la « nation » pour se positionner dans le conflit, le discours étudiant, lui, est plus difficile à saisir, car sa position d'énonciation est moins officielle, institutionnalisée et hiérarchisée que le discours gouvernemental. Certes, les représentant.e.s et dirigeant.e.s étudiant.e.s détenaient une forte notoriété et avaient accès aux médias de masses lors du conflit pour prendre la parole, mais ceux-ci, d'une part, n'avaient pas un accès permanent à la scène politique instituée ou aux instances délibératives officielles. D'autre part, il faut rappeler que le mouvement étudiant a surgi depuis sa base militante, davantage que de son organisation officielle, la CONFECH, qui avait même initialement appelé à ne pas se mobiliser contre le gouvernement de droite nouvellement élu. Qui plus est, les leaders étudiant.e.s sont souvent désavoué.e.s par une large portion du mouvement étudiant, qui ne se sent pas représentée par eux et elles. Ce fut par exemple le cas en 2012, lors des élections de la Fédération Étudiante de l'Université du Chili (FECH), alors que l'emblématique dirigeante étudiante en 2011, Camila Vallejo, perdit la présidence de la FECH face à Gabriel Boric, membre de la *Izquierda Autónoma* (Gauche autonome).

C'est pourquoi, afin d'analyser le discours contre-hégémonique des étudiant.e.s, j'adopte l'ethnosociologie des discours comme méthode en m'intéressant aux « récits de vie » (Bertaux, 2010) de celles et ceux ayant directement été impliqué.e.s comme participant.e.s « quelconques » de la contestation. Dans la mesure où ce sont ces militant.e.s de la base qui ont initié cette mobilisation historique, prirent la rue pour exprimer publiquement leur mécontentement et qui se sont fait fortement criminaliser par le gouvernement, leur « parole » doit être prise en compte afin de mieux saisir les « conditions de possibilité » (Foucault, 1969) de cette irruption sociale. Cette perspective ethnosociologique est définie par Daniel Bertaux comme:

Un type de recherche empirique fondé sur l'enquête de terrain et des études de cas, qui s'inspire de la tradition *ethnographique* pour ses techniques d'observation, mais qui construit ses objets par référence à des problématiques *sociologiques*. (Bertaux, 2010, p. 15)

Ainsi, cette méthode de recherche de terrain tire sa pratique d'observation de l'ethnographie, tout en maintenant une perspective sociologique qui tient compte des rapports et des mécanismes sociaux. Le récit de vie cherche à découvrir les mondes sociaux de protagonistes ayant des « expériences » à relater afin de mieux saisir les logiques sociales dans lesquelles s'inscrivent ces acteur.trice.s sociaux.les, tout en tenant compte de la dimension historique de chaque récit (Bertaux, 2010, p. 15). Cette technique permet entre autres d'observer où se situent les « sujets » (étudiant.e.s) par rapport à leurs propres actions et face aux autorités qui les criminalisent.

Contrairement à un questionnaire statique ou à un sondage, le récit de vie, comme outil de recherche, a pour but de connaître les expériences vécues de « sujets » sous la forme narrative. Pour Daniel Bertaux, le récit de vie:

résulte d'une forme particulière d'entretien, l'entretien narratif, au cours duquel un chercheur [...] demande à une personne ci-après dénommée

« sujet », de lui raconter tout ou une partie de son expérience vécue. (Bertaux, 2010, p. 10)

Le récit de vie n'est donc pas une entrevue statique se basant sur des questions figées, il évolue constamment au fil du récit relaté par le « sujet ». Il ne cherche donc pas à identifier des données « objectives » à des conflits sociaux, mais plutôt à comprendre les mécanismes et les rapports sociaux, de même que les luttes de pouvoir, dans une situation sociale précise. Dans le cas de ma recherche, les récits d'étudiant.e.s que j'ai obtenus portent précisément sur leurs expériences vécues lors de la contestation sociale de 2011 et sur leur perception du conflit.

C'est au travers de ces récits relatant des expériences qu'il est possible de voir comment le récit et l'action ont une profonde affinité (Bertaux, 2010, p. 22). Si l'action se déploie dans le temps, le récit demeure la meilleure forme adaptée à sa description et son interprétation, car il permet de comprendre comment se sont déroulés des événements, quelles en étaient les causes effectives et affectives, et quelles furent les conséquences de ces actions auxquelles les « sujets » ont participé directement. Il permet ainsi de repérer où se situent ces protagonistes d'actions collectives par rapport au contexte où il s'inscrivaient et, particulièrement, vis-à-vis la scène politique instituée dominée par le discours institutionnel hégémonique.

De fait, le traitement des récits de vie permet de découvrir s'il y a des récurrences au travers de ceux-ci afin de constater la circulation de discours et de représentations politiques, qui servent à mieux circonscrire le discours étudiant et le contexte dans lequel s'inscrivent ces expériences. En effectuant plusieurs entrevues avec divers protagonistes « quelconques » ayant participé aux mobilisations en 2011, plusieurs actions collectives (manifestations, *flash mobs*, occupations, émeutes, etc.) ont surgi à répétition dans les récits de ces militant.e.s interviewé.e.s. Ces événements représentent des moments clés de la mobilisation, particulièrement quant aux discours qui se sont constitués par rapport à ceux-ci, et peuvent être décrits depuis la

perspective de celles et ceux qui y ont participé directement grâce aux récits de vie. Les récits permettent ainsi d'intégrer la perspective des « sans-voix », qui ont catalysé la contestation, afin d'identifier les sources de la contestation populaire.

2.2.4 Matériel et méthode d'analyse

La présente recherche se divise en deux corpus d'analyses. D'un côté, le premier corpus, celui du discours gouvernemental, est constitué des discours et des déclarations officielles du Président de la République, de ses ministres et de certain.e.s représentant.e.s du gouvernement. Ces discours et déclarations sont tirés principalement des journaux lors des mobilisations (Auyero, 2001; Tilly, 2010). Je vise plus précisément les médias de la presse écrite tels *La Tercera*, *El Mercurio*, *Emol*, *El Ciudadano*, *El Mostrador*, *Biobio Chile* et *Radio Francia Villa*. Une attention particulière est aussi donnée au discours présidentiel annuel du 21 mai, qui représente une tradition politique importante au Chili alors que le Président de la République doit s'adresser à la nation depuis le Congrès afin de présenter ses accomplissements et ses projets futurs. Ainsi, tous les extraits que j'ai sélectionnés pour ce premier corpus se situent dans la période allant du mois d'avril 2011 jusqu'à la fin de cette même année, ce qui couvre les dates où s'est déroulée la grève étudiante. De plus, à ce corpus du discours politique institué, j'ajoute aussi certaines mesures législatives qui ont joué un rôle important dans le processus de criminalisation de l'action collective. Je me réfère par exemple à la Loi antiterroriste 18.314 instaurée en 1984, à la Loi du renforcement de l'ordre public, communément appelé *Ley Hinzpeter*, et au Décret suprême 1.086 de 1983 qui autorise ou refuse la tenue de manifestations.

De l'autre côté, le second corpus, celui du discours étudiant, cherche à rendre compte des conceptions, représentations et discours de ceux et celles ayant participé

directement à des actions collectives lors de la grève étudiante. Ce corpus du discours étudiant est donc constitué, d'une part, de matériel primaire tels des affiches, des créations artistiques et des slogans de manifestations. D'autre part, il inclut la réalisation d'entrevues sous forme de « récits de vie » (Bertaux, 2010) avec des protagonistes étudiant.e.s « anonymes »²⁹ ayant participé à des actions collectives en 2011 en lien avec la mobilisation sociale. Avant d'entamer ma recherche de terrain, j'ai obtenu un « certificat d'approbation éthique » de la part du Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM (CERPE), valide à partir du 10 juin 2016. Les entretiens étaient ainsi toujours anonymes et confidentiels, et s'effectuaient sur une base volontaire. L'enregistrement audio de l'entretien était toujours conditionnel à l'obtention du consentement verbal de l'interviewé.e, qui était enregistré au tout début de l'entrevue. Avant l'amorce de l'entretien enregistré, les personnes interviewées étaient toujours clairement avisées qu'elles pouvaient à tout moment refuser de répondre à une question ou mettre fin à l'entretien sans avoir à se justifier.

En me servant de la méthode de recherche ethnosociologique développée par Daniel Bertaux (2010), j'ai « construit progressivement » (Bertaux, 2010, p. 26) mon échantillon sur le terrain, de même que mon questionnaire d'enquête. En effet, l'échantillonnage s'est construit au fil de l'enquête de terrain selon les récits qui m'étaient rapportés et selon leur « originalité ». Pour ce qui est du questionnaire, celui-ci a été développé sur place afin de l'adapter au fur à mesure de mes premières observations et entrevues réalisées.

J'ai réalisé un total de 17 entrevues avec des « protagonistes anonymes » (Corten *et al.*, 2012) ayant participé à la grève de 2011. Dix de ces protagonistes étaient des

²⁹ Je protège l'anonymat des étudiant.e.s participant à la présente recherche, puisque plusieurs d'entre eux et elles ont déjà vécu la répression policière ou judiciaire et je veux donc assurer l'entière sécurité de ces militant.e.s ayant participé à des actions « transgressives » en 2011. Ainsi, le nom de chacune des participant.e.s a été modifié par un pseudonyme afin de préserver son identité.

hommes et 7 des femmes. J'ajoute aussi une entrevue avec une avocate des Droits humains, qui défend des étudiant.e.s judiciairisé.e.s, afin d'en connaître davantage sur la répression subie par le mouvement étudiant au Chili. Celle-ci travaille et milite au sein de la *Defensoría Popular*, qui est une organisation créée suite à la « Révolution des Pingouins » et qui défend gratuitement des étudiant.e.s judiciairisé.e.s. Les 17 entrevues avec des étudiant.e.s durent en moyenne 60 minutes chacune; la plus courte ayant été de 40 minutes et la plus longue de 2 heures et 30 minutes. Tous ces « sujets » étudiants étaient en 2011 soit encore à l'école secondaire, soit déjà à l'université. Aujourd'hui, certain.e.s d'entre eux et elles sont toujours dans le milieu universitaire et militent encore dans des organisations ou collectifs, alors que d'autres ont terminé leurs études et/ou arrêté de militer activement. Six ans après les événements de 2011, leurs parcours ont connu des trajectoires (Auyero, 2003) différentes que je tenterai d'éclaircir au travers de l'analyse de leur récit de vie.

D'un point de vue géographique, j'ai effectué le terrain dans les trois villes où la contestation estudiantine a été la plus forte en 2011, soit la capitale Santiago, Valparaíso et Concepción. Ce sont les trois principales villes en importance au pays. Cependant, le Chili est un pays très centralisé autour de sa capitale, que ce soit au niveau politique, économique et démographique. Alors que la région métropolitaine représente 2% du territoire, près de 40% de la population du pays y résident, soit 6 millions d'habitant.e.s (SUBDERE, 2017). Ainsi, sans banaliser les actions collectives réalisées à l'extérieur de Santiago, au nord comme au sud du pays, je suis conscient que le conflit étudiant s'est déroulé principalement dans la capitale chilienne et c'est pourquoi la majorité des entrevues ont été réalisées dans cette région. Toutefois, je veux aussi accorder une importance aux étudiant.e.s ayant participé au mouvement à l'extérieur de Santiago, dans la mesure où les récits de plusieurs d'entre elles et eux critiquaient cette centralisation de la mobilisation autour de la capitale et l'invisibilisation des régions par la CONFECH. Ainsi, six entrevues ont été réalisées dans la ville de Concepción et deux autres à Valparaíso. Dans ces entretiens, j'ai donc

cherché à connaître les expériences vécues de ces protagonistes étudiant.e.s lors d'actions transgressives, ce qui m'a permis de mieux saisir les conditions de possibilité (Foucault, 1969) du soulèvement étudiant. Les récits de vie permettent ainsi de donner une voix aux « exclu.e.s » à qui le système politique chilien a refusé le statut de locuteur légitime pour débattre de l'éducation au Chili.

Il faut souligner que 10 des 17 personnes interviewées étaient encore aux études au moment de l'entrevue et que 7 d'entre elles proviennent de familles ayant directement été affectées par la dictature (arrestations, emprisonnement ou assassinats). Sur le plan de la participation politique, 11 des 17 personnes participaient encore activement dans des organisations politiques de différents horizons au moment de l'entrevue. De plus, 14 des étudiant.e.s (ou ancien.ne.s étudiant.e.s) avaient participé activement à la « Révolution des Pingouins » en 2006, alors que 2 des 3 n'ayant pas participé étaient trop jeunes à l'époque et que le dernier étudiait dans un lycée conservateur qui ne s'était pas joint au mouvement. Finalement, sur les 17 militant.e.s, 13 d'entre eux et elles ont été arrêté.e.s au moins une fois par les forces de l'ordre en 2011 en lien avec la grève. Au-delà des arrestations, toutes et tous affirment avoir vécu différentes formes de répression en lien avec leur participation à des manifestations (coups de matraque, gaz lacrymogènes entraînant la suffocation, morsures de chiens, atteintes par les canons à eau et les balles de *paintball*, etc.).

2.2.5 Étude de terrain

Mon terrain de recherche au Chili s'est déroulé du mois de janvier au mois d'août 2016. Alors que la collecte de sources primaires (affiches, tracts étudiants, etc.) et la mise en contact avec des militant.e.s a commencé au début de l'année 2016, les entrevues ont été initiées dès l'obtention de mon certificat d'approbation éthique, soit en juin 2016.

Le terrain de recherche ne m'était aucunement inconnu, dans la mesure où j'avais déjà effectué plusieurs voyages au Chili par le passé. Étant moi-même d'origine chilienne et membre d'une famille ayant directement été affectée par la dictature militaire, je connais très bien le contexte politico-historique du Chili et sa culture militante. Depuis 2008, j'ai voyagé au Chili à sept reprises. Ces voyages ont été d'une durée variant d'un mois à une année complète. Lors de l'année 2013, j'ai effectué un échange-étudiant à l'Université pontificale catholique du Chili (PUC) où j'ai eu la chance d'échanger avec plusieurs militant.e.s étudiant.e.s avec qui j'ai maintenu un contact jusqu'à aujourd'hui. Depuis 2013, j'ai eu l'opportunité de « sonder » le milieu militant étudiant à Santiago en participant à diverses activités organisées par le FEL (Front étudiant libertaire), la UNE (Union nationale étudiante) et certains collectifs anarchistes. Cette recherche-participative m'a ainsi permis de participer à plusieurs manifestations étudiantes, ainsi qu'à des actions directes et des occupations.

Malgré une certaine démobilisation post-2011 en raison de la période des vacances estivales, le mouvement étudiant a poursuivi sa lutte, de 2012 jusqu'à aujourd'hui, en adoptant des mandats de grève générale illimitée, en organisant des manifestations nationales massives et en occupant des institutions d'enseignement, puisque leurs demandes n'ont jamais été entendues et n'ont menées à aucune réforme majeure du système d'éducation jusqu'à l'investiture de Michelle Bachelet pour un second mandat en 2014. Pourtant, en 2016, la CONFECH a appelé à d'importantes mobilisations pour dénoncer la « fausse gratuité scolaire » proposée par le gouvernement Bachelet, ce qui a mené à d'importantes manifestations à Santiago.

Mon terrain de recherche a ainsi débuté dans la capitale par la prise de contact avec trois militant.e.s étudiant.e.s rencontré.e.s auparavant en 2013 et 2014. Depuis ces rencontres, j'ai pu établir un réseau de contacts à Santiago sur lequel je me suis appuyé pour entamer mes entrevues dans la capitale. Toutefois, afin de diversifier davantage mon réseau, je suis entré en contact avec différentes organisations

étudiantes, telles la *Juventudes Comunistas* (Jeunesses communistes) et la *Izquierda Autónoma* (Gauche autonome). Cette mise de contact s'est effectuée via les réseaux sociaux (Facebook) et a permis de réaliser des entrevues avec des militant.e.s de ces organisations ayant directement participé à la grève de 2011. De plus, j'ai eu l'opportunité, à titre d'observateur-participant, de visiter des occupations de pavillons universitaires (Université du Chili et Université de Santiago du Chili) dans le cadre des mobilisations contre la réforme de la « fausse gratuité » au printemps 2016. De là, j'ai obtenu de nouveaux contacts afin d'élargir mon réseau.

Une fois le terrain terminé à Santiago, je me suis dirigé au sud du pays, plus précisément à Concepción, où la mobilisation a été particulièrement massive et les confrontations « violentes ». N'ayant qu'un seul contact dans cette ville, je me suis dirigé directement à l'Université de Concepción, qui représente historiquement l'épicentre politique, social et culturel de la ville. C'est dans cette institution que j'ai pu rencontrer des militant.e.s de la FEC (Fédération des étudiants de l'Université de Concepción) afin d'établir un nouveau réseau de contacts dans cette ville. J'ai ainsi été en mesure de recueillir des récits de vie d'étudiant.e.s et d'ancien.ne.s étudiant.e.s qui ont milité dans divers collectifs et organisations en 2011. Après Concepción, je me suis rendu dans la ville portuaire de Valparaíso pour terminer le terrain. Là-bas, j'avais déjà un contact membre des Jeunesses communistes. Au moment de ma visite, celui-ci était président de son association étudiante facultaire à l'Université de Valparaíso et il a ainsi pu me mettre en contact avec divers protagonistes de la mobilisation de 2011 dans cette ville afin de recueillir de nouveaux récits de vie.

Au cours de cette recherche de terrain, j'étais conscient du statut privilégié que j'avais pour effectuer ce travail. Le fait d'être perçu comme un étranger, malgré mes origines chiliennes, et d'avoir les moyens financiers pour effectuer cette recherche, ont mené à de vives réflexions avant d'entamer le terrain et d'aborder ces actrices et acteurs sociaux. Avec une certaine surprise, la réception quant à la recherche et ma venue

dans les milieux militants fut très positive, car plusieurs des personnes interviewées ont exprimé un certain besoin de se confier sur leurs expériences passées. Malgré deux refus à participer à la recherche, les militant.e.s abordé.e.s étaient très intéressé.e.s par l'étude, puisque les thèmes de la reconnaissance et de la criminalisation sont considérablement discutés au sein de ces réseaux militants. De plus, le fait de garder l'anonymat des participant.e.s à la recherche, et de leur permettre de se confier alors qu'ils et elles n'ont souvent jamais été appelés à le faire, a eu pour effet d'attiser l'intérêt de plusieurs militant.e.s. Finalement, le fait de participer aux activités et aux actions de certains groupes a permis de créer un lien de confiance solide avec certain.e.s participant.e.s, ce qui eut pour effet d'effacer progressivement la barrière s'inscrivant dans un rapport entre chercheur et sujet d'observation.

CHAPITRE III

LA GRÈVE ÉTUDIANTE DE 2011

Maintenant que j'ai situé ma recherche vis-à-vis la littérature scientifique et présenté la démarche que j'adopte pour mon mémoire, le présent chapitre entame l'analyse du sujet qui nous concerne; la grève étudiante. Afin de résoudre la problématique initiale, le conflit étudiant sera ici analysé, tout au long du chapitre, sous forme chronologique. Par et dans cette chronologie, j'interpréterai l'émergence et l'évolution du mouvement social, ainsi que la convergence de la société chilienne vers la mobilisation. De plus, en ayant recours aux outils et techniques de l'analyse du discours (Maingueneau, 1991), je vais confronter le discours institutionnel au discours étudiant. Il faut toutefois noter que certaines parties de la deuxième section (3.2) délaieront parfois la chronologie afin d'analyser plus explicitement les discours qui ont circulé en 2011.

En faisant « dialoguer » ceux-ci, qui se sont construits depuis les actions étudiantes, je pourrai rendre compte des conditions de possibilité des actions collectives, qui s'inscrivent dans une dimension « expressive » (Corten, 2012), et de l'importance du processus de criminalisation de l'action collective (Doran, 2015; Peñafiel, 2015a) pendant le conflit étudiant. La chronologie du conflit mènera ensuite aux événements du 4 août 2011, qui ont été déterminants dans le renversement de l'opinion publique en faveur des étudiant.e.s, alors que le mouvement social a « interpellé » (Corten *et al.*, 2012) la société chilienne à prendre la rue lors du premier *cacerolazo* en près de 30 ans.

3.1 Début d'un conflit que personne n'attendait

La grève étudiante en 2011 n'était pas préparée par les organisations étudiantes. Alors que le gouvernement de Piñera terminait la première année de son mandat, la CONFECH n'avait pas appelé ses membres à se mobiliser. Elle se positionnait certes en opposition au modèle d'éducation néolibéral en place depuis deux décennies, mais ne considérait pas le contexte de l'époque comme propice à appeler une grève générale illimitée au Chili et à exiger une réforme majeure pour une meilleure qualité d'éducation, la fin de la marchandisation et la gratuité scolaire. En fait, sa première déclaration publique en 2011 s'attaquait aux problèmes du transport public au Chili³⁰.

Alors, comment s'est initié le mouvement de grève en 2011 alors que la principale organisation étudiante au Chili ne prévoyait pas mobiliser ses membres pour exiger une nouvelle réforme? La réponse se situe à la base militante étudiante et non à sa tête dirigeante.

3.1.1 Le refus des étudiant.e.s de l'UCEN

Le 4 avril 2011, 6000 étudiant.e.s de l'Université Centrale du Chili (UCEN) déclarèrent une grève illimitée pour protester contre la vente de l'université au groupe d'investisseurs privés *Norte Sur S.A.* (Fernández Labbé, 2013, p. 4). Ce groupe était entre autres lié à des personnalités politiques de la Démocratie-chrétienne (Figueroa, 2012, p. 50), qui étaient désormais en mesure de tirer des profits. En effet, en vendant ses édifices à *Norte Sur S.A.*, l'UCEN devait désormais payer un loyer au groupe

³⁰ ConFech. (2011, 21 mars). « Declaración Pública CONFECH sobre problemática TNE ». *Confederación de Estudiantes de Chile*, Récupéré [en ligne]: < http://movimientoestudiantil.cl/wp-content/uploads/2015/12/2011-03-16_Declaracio_n_CONFECH_TNE_d.pdf >.

d'investisseurs privés afin d'utiliser les infrastructures qu'elle détenait auparavant. Même si cette grève n'obtint pas une très grande couverture médiatique en 2011, elle n'en demeure pas moins l'élément déclencheur du plus grand mouvement social dans l'histoire du Chili. Les étudiant.e.s de l'UCEN occupèrent l'institution dès le 12 avril et mirent de l'avant la consigne claire: « *La Central no se vende* » (La UCEN ne se vend pas). L'occupation de l'UCEN, qui s'inscrivait dans une grève illimitée, eut des répercussions immédiates, dans la mesure où d'autres institutions d'enseignement emboîtèrent le pas en solidarité. Le slogan « *¡No al lucro!* » (Non au profit!) est alors utilisé pour dénoncer la marchandisation en éducation, et en dans la société en général, et la « collusion institutionnalisée » (Figueroa, 2012, p. 50) entre le marché et les élites politiques.

Si les étudiant.e.s de l'UCEN déclarèrent la grève pour exprimer leur refus de la vente de leur université, il ne se limitèrent pas à ce seul moyen. Ils et elles demandèrent une audition avec le ministre de l'Éducation, Joaquín Lavín, afin de souligner que cette vente violait la Loi chilienne interdisant aux universités de faire des profits par l'éducation. Lavín refusa de s'entretenir avec ces étudiant.e.s arguant que c'était un problème « entre privés »³¹, interne à l'UCEN, et qu'il n'avait pas à intervenir. Face au refus du ministre, les étudiant.e.s se réunirent devant le ministère de l'Éducation pour exiger une rencontre avec Lavín, ce que ce dernier refusa de nouveau³². Cette fin de non-recevoir du ministre n'était pas si surprenante après tout. Ce dernier, qui fut jadis candidat présidentiel du parti d'extrême-droite UDI (Union démocrate Indépendante), détenait lui-même d'importants investissements dans l'Université du Développement (*Universidad del Desarrollo*), reconnue comme une institution d'enseignement ayant

³¹ Boris Yaikin C. (2011, 12 avril). « Estudiantes se toman nuevamente sede de la Universidad Central ». *La Tercera*, Récupéré [en ligne]: < <http://www.latercera.com/noticia/estudiantes-se-toman-nuevamente-sede-de-la-universidad-central/> >.

³² *Ibid.*

violé la Loi chilienne sur les profits par l'éducation³³. Ce conflit d'intérêts n'était pas exclusif au ministre de l'Éducation, dans la mesure où plusieurs autres politicien.ne.s possédaient aussi des investissements dans diverses institutions d'enseignement au Chili. Par conséquent, les élites politiques représentaient clairement des intérêts contre lesquels les étudiant.e.s luttèrent (Ponce Lara, 2012).

Face au refus de dialogue de Joaquín Lavín, la CONFECH décida d'envoyer une liste de demandes officielles au ministère de l'Éducation. Cette requête publique appelait à une réforme du système d'éducation chilien qui garantirait une éducation de qualité et la fin de la marchandisation³⁴. La gratuité scolaire ne faisait pas partie de ces demandes. Alors que le gouvernement refusa encore une fois de dialoguer avec les représentant.e.s étudiant.e.s, la CONFECH appela à une première manifestation officielle vers la fin du mois.

Même si celle-ci ne réunit qu'environ 10 000 personnes dans les rues de Santiago le 28 avril, elle mit de l'avant le « malaise » entourant le système d'éducation chilien et jeta les bases du mouvement social, qui avait pour consigne officielle la « Récupération de l'Éducation publique » (Figuerola, 2012, p. 55). À ce moment, la demande étudiante pour la gratuité scolaire était encore lointaine au sein des revendications du mouvement. Toutefois, en prenant la rue pour dénoncer la marchandisation de l'Éducation, le « malaise » exprimé par les étudiant.e.s trouva écho le 6 mai chez les fonctionnaires du JUNAEB (Conseil national de l'aide scolaire et des bourses), qui prononcèrent une déclaration publique en appui aux revendications étudiantes. Six jours plus tard, ils adhérèrent officiellement au

³³ Javier Candia (2012). « Comisión comprueba lucro en cinco universidades privadas ». *Diario Uchile*, Récupéré [en ligne]: < <http://radio.uchile.cl/2012/06/18/comision-comprueba-lucro-en-cinco-universidades-privadas/> >.

³⁴ ConFech. (2016, 4 avril). « Principios para una Reforma a la Educación Superior ». *Confederación de Estudiantes de Chile*, Récupéré [en ligne]: < <http://movimientoestudiantil.cl/wp-content/uploads/2015/12/2011-04-16-Sintesis-CONFECH.pdf> >.

mouvement de grève des étudiant.e.s. C'est justement le 12 mai, lors du premier appel de la CONFECH à la grève, que le conflit prit une autre envergure.

3.1.2 Le 12 mai 2011: Premier appel à la grève de la CONFECH

À Santiago, la manifestation réunit près de 15 000 personnes et, suite à la répression policière, mena à l'arrestation de 53 étudiant.e.s, dont 26 mineur.e.s.³⁵. Dans le sud pays, à Concepción, la manifestation réunit environ 12 000 étudiant.e.s et se termina devant l'Université de Concepción (UDEC). Toutefois, ce qui frappa le plus de cette mobilisation fut sans contredit la violente répression qu'elle subit une fois arrivée devant l'UDEC. Pour Richard, ancien étudiant de cette université, la violence fut si ahurissante, qu'elle marqua un tournant à Concepción:

Pour nous, à Concepción, c'est le 12 mai 2011 qui a mis le feu à la mobilisation dans l'Université, lors de l'attaque par bombe lacrymogène contre une étudiante de sociologie qui fut touchée au visage et qui perdit une partie de sa vision. À partir de ce moment, à l'UDEC, toutes les facultés ont initié un processus d'occupation dans tous les campus, qui sont au nombre de trois. Cela a *radicalisé le mouvement*. À ce même moment, pour moi en particulier, cela marque le début du renforcement du mouvement par l'action.³⁶
(Richard)^{B1}

Comme le soutient Richard dans son récit, de même que tout.e.s les étudiant.e.s interviewé.e.s qui étaient inscrit.e.s à l'UDEC en 2011, le 12 mai a représenté un tournant dans la mobilisation étudiante de Concepción. Il est d'ailleurs important de rappeler que l'UDEC a été le centre politique, social et culturel de la ville de

³⁵ Emol. (2011, 12 mai). « Marcha de Confech deja un saldo 53 detenidos según el último balance de Carabineros ». *El Mercurio*, Récupéré [en ligne]: < <http://www.emol.com/noticias/nacional/2011/05/12/481253/marcha-de-confech-deja-un-saldo-53-detenidos-segun-el-ultimo-balance-de-carabineros.html> >.

³⁶ Tous les énoncés des participant.e.s anonymes à cette recherche se trouvent sous leur forme original en espagnol à l'Annexe B.

Concepción depuis plusieurs décennies. C'est au sein de cette Université qu'est né le Mouvement de la gauche révolutionnaire (MIR) en 1965³⁷, qui a lutté activement contre la dictature de Pinochet. Dans le contexte postdictatorial, plusieurs mouvements de contestation ont investi cet espace d'enseignement situé en plein centre-ville. En 2011, toutes les manifestations étudiantes avaient un trajet qui terminait en face de la UDEC, où de violentes confrontations avaient lieu. Cependant, le 12 mai 2011 représente pour plusieurs une date fondamentale, dans la mesure où la violente répression lors de cette journée de mobilisation nationale mena à la radicalisation du mouvement étudiant. Emilio, qui participa activement à la grève de l'UDEC, se réfère au « climat de guerre » qui s'installa après le 12 mai :

Le 12 mai, le jour où tout a commencé, l'ambiance était très animée, parce que beaucoup, beaucoup, de gens s'étaient déplacés pour la manifestation. C'était énorme. Beaucoup de personnes de l'Université se regroupaient en masses. C'est à ce moment que les « *pacos* » [Carabiniers] sont intervenus et que le *bordel* a commencé. Un *climat de guerre* s'est installé dans toute l'Université quand ils ont commencé à tirer des bombes lacrymogènes. [...] C'était *horrible*. C'est à ce moment que tout a commencé. À partir de là, c'était le chaos tous les jours. Depuis cette journée, il y a eu les occupations et beaucoup d'autres choses. À tous les jours des confrontations. Jour et nuit. (Emilio)^{B2}

Cette journée de mobilisation fut marquante pour Richard et Emilio en raison de la violence perpétrée par les « *pacos* »³⁸. Toutefois, pour le ministre de l'Éducation, Joaquín Lavín, l'interprétation de cette journée était bien différente, associant cette violence aux moyens d'actions des étudiant.e.s. Pire encore, il soutenait que cette manifestation était aucunement nécessaire :

³⁷ Pour plus d'informations sur les origines du MIR, il est possible de consulter l'article suivant (en espagnol) : Luís Vitale. (1999). « La praxis de Miguel en el MIR del período 1965 - 1970 ». *Centro de Estudios Miguel Enríquez*, 5, p. 56-61.

³⁸ Le terme « *pacos* » se réfère directement aux policiers chiliens (Carabineros). Il est couramment utilisé dans la culture populaire et est souvent modalisé autour de termes péjoratifs dans les récits de vie des étudiant.e.s.

Alors que cette manifestation était pacifique, ce qui me paraît bien et que je respecte. Par contre, les *bâtons*, les *pavés*, les *perturbations à la circulation*, bien évidemment je crois que personne au Chili ne le partage et c'est *totallement inutile*, parce que *les portes du gouvernement sont toujours ouvertes*. (Lavín, 12 mai 2011)^{A2}

Cette déclaration s'avère consternante lorsque l'on sait que ce même ministre avait refusé de recevoir les étudiant.e.s de l'UCEN à son ministère concernant la vente de leur université un mois auparavant. Si la journée de grève avait été appelée le 12 mai par la CONFECH, c'était justement parce que les portes du ministère étaient fermées. Qui plus est, alors qu'une étudiante de sociologie perdit un œil après avoir reçu une bombe lacrymogène au visage suite à la violente intrusion des *Carabineros* dans l'enceinte de l'UDECH³⁹, Lavín en profite pour délégitimer les actions des étudiant.e.s. Par un phénomène d'embrayage, où le locuteur (Lavín) parle au nom des Chilien.ne.s, on remarque l'opposition entre la « bonne » forme de participation politique, qui est « pacifique », et la « mauvaise », qui est associée négativement aux « bâtons », aux « pavés » et aux « perturbations de la circulation ». Ce phénomène d'embrayage fut souvent utilisé dans les allocutions gouvernementales, car elle possède une valeur performatrice (Maingueneau, 1991, p. 110), qui affirme la légitimité d'une parole commune, sans toutefois le consentement de celles et ceux intégré.e.s à cette parole. L'embrayage représente ainsi une violence énonciative, dans la mesure où le locuteur s'attribue, sans vérifier, la parole d'un énonciateur collectif afin de légitimer sa parole.

³⁹ La Tercera. (2011, 14 mai). « Joven que resultó herida con lacrimógena en Concepción: “Esperaba que me dispararan” ». *La Tercera*, Récupéré [en ligne]: < <http://www.latercera.com/noticia/joven-que-resulto-herida-con-lacrimogena-en-concepcion-esperaba-que-me-dispararan/> >.

3.1.3 Le discours présidentiel à la nation du 21 mai

Neuf jours plus tard, lors du discours présidentiel annuel du 21 mai au Congrès chilien, situé dans la ville portuaire de Valparaíso, Sebastián Piñera, Président du Chili, s'adressa à la nation pour présenter les « accomplissements » du gouvernement et sa vision politique sur plusieurs enjeux. L'éducation fut abordée de la sorte:

Nous le savons tous. L'éducation est la mère de toutes les batailles. Elle est le berceau de l'égalité des chances. La principale voie de la mobilité sociale. C'est dans l'éducation que nous devons gagner la bataille pour le futur. C'est pourquoi nous l'avons mise au cœur des préoccupations de notre gouvernement. Mais, *cette lutte pour l'équité et la qualité de l'éducation ne se gagnera pas par des discours ou des promesses. Non plus dans la rue.* Elle se gagnera dans les salles de classe et à la maison. (Piñera, 21 mai 2011)^{A3}

Telle une violence énonciative, le phénomène d'embranchement est encore présent dans cet énoncé et, cette fois-ci, il s'inscrit dans la modalité assertive « Nous le savons tous » afin de rendre compte de l'importance de l'éducation aux yeux du gouvernement. Or, en parlant de celle-ci, on remarque une modalisation récurrente où le terme « éducation » est associé aux termes de « mobilité sociale », « d'égalité des chances », « d'équité » et de « qualité ». Par l'usage de ces termes, cet énoncé subvertit le discours étudiant en s'appropriant des revendications de celui-ci, exigeant la « qualité » et « l'égalité ». Un glissement de sens est repérable, dans la mesure où l'éducation est ici perçue comme « la mère de toutes les batailles » (au centre des préoccupations gouvernementales), mais pour assurer l'équité et la qualité de celle-ci, il faut aller en classe et à la maison, et non pas dans la rue. On repère immédiatement une marque d'interdiscours alors que l'on cherche à délégitimer, sans les nommer, les étudiant.e.s qui ne prennent pas leurs responsabilités au sérieux et qui préfèrent manifester. Ces dernier.ère.s sont ainsi exclu.e.s du « nous [qui veut] gagner la bataille pour le futur ».

À ce même moment du discours présidentiel, une manifestation étudiante prenait place à Valparaíso. Dans une scénographie toute particulière, Sebastián Piñera poursuivait son discours devant les membres du Congrès jusqu'au moment où un petit groupe d'étudiant.e.s munit d'une banderole fit irruption sur l'un des balcons du Congrès en scandant des slogans contre la marchandisation de l'éducation. Interrompu, Piñera prit quelques secondes de silence en regardant en direction des étudiant.e.s et, en allant au-delà de son discours officiel, prononça les mots suivants:

Ils ne vont pas nous distraire une seconde de plus de la mission que nous entreprenons ensemble. Les « *violentistas* » dans ce pays n'auront *jamais le dernier mot*. Le dernier mot appartiendra toujours à ceux qui veulent faire du Chili un pays respectueux, un pays démocratique, où les différences peuvent être analysées avec respect, parce que c'est la perte du respect qui affaiblit notre démocratie.⁴⁰ (Piñera, 21 mai 2011)⁴¹

Lorsque le Président associa péjorativement les étudiant.e.s à des « *violentistas* »⁴¹ (fomenteur.se.s de violence), les membres du Congrès se levèrent pour applaudir ce discours discréditant les étudiant.e.s, alors qu'ils et elles étaient arrêté.e.s au même moment. Cet énoncé spontané a une valeur politique très forte dans la mesure où il rejette de son champ d'acceptabilité les étudiant.e.s associé.e.s à la violence, que l'on accuse de ne pas vouloir faire du Chili un pays « respectueux » et « démocratique ». Les marques d'interdiscours sont très visibles, puisque l'on désigne et délégitime les étudiant.e.s, sans les nommer, par un terme très péjoratif.

Cette action spontanée s'interprète très bien depuis les théories de Rancière alors que ce petit groupe d'étudiant.e.s a surgie dans une scène où il n'était pas autorisé à

⁴⁰ Pour voir les images de cette scène emblématique, [en ligne]: <https://www.youtube.com/watch?v=BPEiJRDJskw>

⁴¹ Le terme « *violentista* » n'a pas de traduction directe en français. Il se veut davantage péjoratif que le terme espagnol « *violento* », qui se traduit en français par « violent », car il désigne les fabricateurs ou les artisans de violence. Il serait possible d'utiliser le néologisme « *violentiste* », mais je préfère conserver la forme originale du terme.

apparaître. En surgissant dans le lieu symbolique que représente le Congrès, ces laissé.e.s pour compte ont dévoilé comment leur droit à la parole publique (logos) ne pouvait pas être pris en compte par ceux et celles en position d'autorité dans cette institution dite « démocratique ». Rapidement arrêté.e.s et expulsé.e.s du Congrès, ces « sans-part » (Rancière, 1995) ont cherché à exprimer leur opinion aux preneur.se.s de décisions, mais ces dernier.ère.s ne perçurent que des « cris » provenant de « *violentistas* » manquant de respect pour « [leur] démocratie ». En s'imposant dans un espace où ils et elles étaient interdit.e.s, les étudiant.e.s ont dévoilé la « mécontente » entre ceux et celles détenant un logos et ceux et celles n'en détenant pas. Ils et elles ont forcé le discours institutionnel à les criminaliser comme des « *violentistas* » dangereux pour la « démocratie ».

Il faut rappeler que le mouvement étudiant se faisait constamment refuser l'accès au ministère de l'Éducation depuis la vente de l'UCEN et qu'il n'avait aucun accès aux instances délibératives officielles. Le coup d'éclat au Congrès se présentait ainsi comme une occasion pour être entendu non seulement par les élites politiques, mais aussi par le peuple chilien, alors que le discours présidentiel était diffusé en direct sur toutes les chaînes de télévision.

3.2 Un mouvement social large

Alors que le gouvernement refusait toujours de négocier avec le mouvement étudiant et que le discours officiel délégitimait les étudiant.e.s en grève, la mobilisation continuait de s'accroître. En effet, une semaine après le discours présidentiel à la nation, la CONFECH appela à la « Grève générale et à manifester » le 1^{er} juin (Figuerola, 2012, p. 64). Ceci mena plusieurs étudiant.e.s du secondaire à rejoindre les universitaires en grève, de même que le Syndicat national de la fonction publique

(ANEF), le Collège des professeurs et quelques recteurs d'universités « traditionnelles », qui donnèrent leur appui au mouvement étudiant.

Alors que le mouvement étudiant commença progressivement à prendre de l'ampleur et à obtenir des appuis provenant de différents secteurs, un événement d'une grande importance symbolique se produit le 9 juin lors d'un « carnaval itinérant pour l'éducation » (Figueroa, 2012, p. 96). Dans une « impulsion collective spontanée » (Figueroa, 2012, p. 96), les étudiant.e.s du cortège décidèrent de se diriger vers la « Maison centrale » (*Casa central*) de l'Université du Chili pour l'occuper. Cette action avait une portée symbolique très importante, puisque cette faculté emblématique est située en plein centre-ville de Santiago sur la rue principale *Alameda*, le même boulevard où est situé le palais présidentiel *La Moneda*. En fait, les deux édifices ne sont qu'à un coin de rue de distance et se font face! Cette occupation de la Maison centrale dura 196 jours, et représenta du même coup la plus longue occupation dans l'histoire de l'Université du Chili. Les étudiant.e.s profitèrent de la visibilité de l'édifice public pour y placer une immense banderole sur la façade où l'on pouvait lire « Éducation publique gratuite et de qualité »:



Figure 3.1 - Maison centrale de l'Université du Chili
(source: Neetescuela. <https://neetescuela.org/derecho-a-una-educacion-publica-gratuita-y-de-calidad/>)

3.2.1 Les chaises contre la table

À ce moment, les revendications commençaient progressivement à s'élargir, car en plus d'exiger la fin de la marchandisation de l'éducation, on mit de l'avant la demande de gratuité scolaire et d'une éducation de qualité. Le mouvement social n'était plus exclusivement en réaction aux problèmes liés au système d'éducation « mercantile », mais il était maintenant proactif par sa revendication de gratuité scolaire universelle, affichée pour la première fois sur la façade de l'Université du Chili.

De fait, les mandats de grève et d'occupation commençaient à s'accumuler partout au Chili. Dès la mi-juin, le mouvement étudiant se massifiait rapidement et les manifestations à Santiago dépassaient facilement le cap des 100 000 adhérent.e.s et le double partout à travers le pays. À ce moment du conflit, déjà près de 300 institutions d'enseignements étaient occupées (universités et écoles secondaires). Rapidement la base étudiante commençait à dépasser les dirigeant.e.s de la CONFECH, alors que chaque université et école secondaire adoptèrent des stratégies et des tactiques différentes pour exprimer leur mécontentement face au modèle d'éducation. Les figures des leaders étudiant.e.s, tels Camila Vallejo (FECH) et Giorgio Jackson (FEUC), étaient certes mises de l'avant au sein des médias de masse, mais la diversité des tactiques et l'autonomie dont se dotèrent les occupations étudiantes permettaient d'investir la rue à travers de nouveaux modes d'actions collectives tout aussi diversifiés qu'extravagants.

Face à la combativité des étudiant.e.s, et suite à l'occupation de la *Casa Central* de l'Université du Chili le 9 juin, le gouvernement « radicalisa » davantage son discours contre le mouvement de grève. C'est par l'idée du « bon chemin » à prendre pour « l'avenir du pays » que le discours institutionnel chercha à délégitimer l'occupation étudiante en face du palais présidentiel:

Arrêtons la violence, l'éducation se doit de gagner contre les chaînes, les occupations, les pavés, les chaises sur les clôtures. En éducation, le chemin est celui du dialogue. (Lavín, 11 juin 2011)^{A5}

Ici, le ministre de l'Éducation, Joaquín Lavín, rejetait le conflit par l'usage d'un répertoire de termes péjoratifs qu'il confrontait à l'éducation. Dans sa violence énonciative (phénomène d'embrayage) et une modalisation de l'interdiction « Arrêtons la violence », ce locuteur associait les étudiant.e.s aux « chaînes », aux « pavés » et aux « chaises sur les clôtures ». Ce registre de termes dépréciatifs associait ainsi directement les occupations à la « violence », qui ne cadre aucunement avec ce que devrait représenter l'éducation (point nodal). Or, il est à noter que lors d'occupations, les étudiant.e.s utilisent généralement des chaises et bureaux des salles de classe pour construire des barricades autour des édifices occupés. Par exemple:



Figure 3.2 - Instituto Nacional, Santiago

(source: Duna. <http://www.duna.cl/noticias/2016/05/25/estudiantes-se-toman-el-instituto-nacional/>)

Cette pratique pour construire des barricades et, ainsi, assurer la durabilité des occupations, a toujours fait partie historiquement des modes d'action du mouvement

étudiant. C'est pourquoi les références aux chaises dans le discours institutionnel étaient très récurrentes en 2011. Celles-ci étaient évidemment associées aux occupations, qui étaient toujours mises en équivalence à la violence dans le discours gouvernemental. Pour renchérir sur « l'illégitimité » des occupations, les élites politiques avaient donc tendance à confronter les chaises « conflictuelles » à une table « consensuelle ». Effectivement, dans de nombreuses déclarations, des membres du gouvernement appelaient à la fin du conflit et à s'asseoir autour d'une table pour « dialoguer ». Par exemple:

J'ai l'impression que ce qui représentait une réelle préoccupation en matière d'éducation a dévié vers des thèmes trop idéologiques et cela ne démontre pas une réelle volonté [des étudiant.e.s] à *s'asseoir à une table* pour régler la question de l'éducation. (Lavín, 28 juin 2011)^{A6}

En associant la « violence » aux chaises et aux occupations étudiantes, tout en confrontant celles-ci à l'idée de table et de dialogue, le discours institutionnel cherchait à nommer de manière exacte ce qu'elle considérait comme illégitime et à imposer un sens au point nodal de violence. Cette fétichisation de la table « magique » était d'ailleurs aussi courante dans le discours de Michelle Bachelet en 2006 pour criminaliser les « Pingouins ». Pourtant, les occupations représentent des formes d'expression collectives tout à fait légitimes pour la CIDH (2008) lorsque des secteurs de la société n'ont d'autres moyens pour exprimer leur opinion. Contrairement au discours « criminalisateur » du gouvernement, pour nombre d'étudiant.e.s en 2011, la violence provenait d'abord et avant tout du système politique et leurs actions n'étaient qu'une conséquence des méfaits du modèle toujours en place. Par exemple, lorsque j'ai demandé à Camila, militante au sein de la *Izquierda comunista* (Gauche communiste), si les actions collectives étudiantes étaient violentes, elle a répondu:

Non. Je crois que la violence c'est ce à quoi nous sommes soumis quotidiennement dans ce système capitaliste. Les manifestations sont une façon de s'exprimer et de faire ressentir un peu toute la violence que nous

vivons tous les jours. En aucun cas ce ne sont des actes de violence. [...] Nous devons nous défendre pour pouvoir défendre notre droit à la dignité. (Camila)^{B3}

Dans son récit, Camila subvertit le sens du point nodal de violence, qui était associée dans le discours gouvernemental aux manifestations et occupations étudiantes, en déplaçant la notion de « violence » vers le « système capitaliste » auquel toutes et tous sont soumi.e.s quotidiennement. Le fait de manifester représente plutôt pour Camila une manière d'exprimer et de faire « ressentir un peu toute la violence » que les Chilien.ne.s peuvent vivre. Qui plus est, l'acte de manifester, dissocié ici de la violence, se veut également être une manière de défendre le « droit à la dignité »; cette dignité étant bafouée par le système politique et économique en place. Pour Camila, la légitimité de manifester tire ses racines de la capacité à exprimer et à partager la violence quotidienne à laquelle les Chilien.ne.s sont soumi.e.s et qui résulte du déni de la reconnaissance à des droits fondamentaux par l'ordre de domination (Honneth, 2008, p. 223).

3.2.2 Le Congrès, seule forme de démocratie légitime?

Alors que le gouvernement continuait à condamner la violence en juin, le ministre de l'Éducation appelait au dialogue. Toutefois, ce dernier rappelait que ce « chemin » n'était possible qu'au Congrès:

Nous avons mis en place toutes les instances nécessaires pour établir le dialogue. Toutes. Mais quand on exige une Assemblée constituante, la renationalisation des ressources naturelles, en réalité, de quoi sommes-nous en train de parler? Dans aucune démocratie au monde on n'agit ainsi. Dans les *démocraties normales*, c'est le *Congrès* qui prend les décisions lorsque le gouvernement envoie des projets de loi et c'est ce que nous allons faire, en cherchant un accord national pour des changements dans l'éducation supérieure. (Lavín, 28 juin 2011)^{A7}

On note ici comment le locuteur tente de construire sa crédibilité vis-à-vis le conflit en affirmant que « toutes les instances nécessaires pour établir le dialogue » ont été mises en place, mais on constate que celui-ci rejette immédiatement les « excès » de demandes sociales. En fait, il remet en question ces demandes jugées excessives en confrontant celles-ci à la modalité assertive que nulle part ailleurs dans le monde on agit ainsi. Cette déclaration s'inscrit parfaitement dans le discours du « consensus » présent depuis le retour à la démocratie, dans la mesure où elle rejette tout extrême pouvant mener à trop de polarisation et appelle à un « accord national ». Dans cet extrait, on constate un contrôle de sens du concept de « démocratie », car c'est le Congrès qui doit prendre les décisions. Ce contrôle de sens s'opère par la modalisation de « démocraties » (dans le monde) avec « normales ». En soutenant que dans le reste du monde, les décisions politiques sont prises au Congrès, le locuteur cherche à présenter comme « anormales » les demandes « excessives » exprimées par la rue. Ce contrôle de sens de démocratie est aussi présent dans l'extrait suivant alors que Lavín réagit à la grande manifestation du 30 juin:

Ils n'ont même pas de *votes dans les urnes*, ils n'ont que des *cris dans la rue*. Dans aucune *démocratie moderne* de telles questions seraient débattues avec les étudiants, ce sont des débats nationaux sur lesquels on se *concerte au Congrès*. Le thème de l'éducation va se définir autour d'une grande discussion au *Parlement*. (Lavín, 1^{er} juillet 2011)^{A1}

Dans cet énoncé, on remarque la mise en place d'un dialogisme entre « les votes dans les urnes » et les « cris dans la rue », qui permet de différencier entre la « bonne » et la « mauvaise » participation politique. La mobilisation étudiante est ici décrédibilisée en étant associée aux « cris », qui sont une forme d'expression publique inintelligible pour le gouvernement, contrairement aux « votes dans les urnes ». De plus, le contrôle de sens du point nodal de démocratie est modalisé avec l'idée de « modernité », puisque dans toute « démocratie moderne » on ne critique pas dans la rue, mais on se « concerte au Congrès ». Le point nodal de démocratie est contrôlé

par l'idée d'obtention de consensus au « Parlement », qui n'est pas source de conflit. Ainsi, cette déclaration postule que le seul lieu d'énonciation politique légitime est le Congrès, alors que la rue ne représente que des « cris » inintelligibles. Par et dans cette déclaration, Lavín rend compte de la « mésentente » (Rancière, 1995), puisqu'il postule à qui appartient le « logos » et où cette parole publique est autorisée. De fait, tout au long du conflit, cette mésentente s'est articulée par la confrontation entre deux scénographies opposées quant au point nodal de démocratie; soit le Congrès (logos) et la rue (cris).

3.2.3 Des demandes trop idéologiques?

Le modèle d'éducation néolibéral au Chili a fait l'objet de nombreuses études (Latorre, Nuñez, Gonzalez & Hevia, 1991; Longo, 2011; Barozet, 2011; Somma, 2012; Salinas & Fraser, 2012; Cabalin, 2012; Morin, 2012) et, comme souligné plus tôt, plusieurs analystes affirment que ce système « mercantile » reproduit une « ségrégation sociale » (INDH, 2011a; Roco Fossa, 2011; Cabalin, 2012; Elacqua, 2012; Valenzuela *et al.*, 2013; Guzman-Concha, 2014). De fait, afin de connaître la perception du système d'éducation chez les participant.e.s à la recherche, le terme de « ségrégation sociale » a été omis lorsque leur opinion sur la question éducationnelle a été demandée. Ce terme a néanmoins surgi à maintes reprises dans les récits de vie. Par exemple:

Je crois... comme la santé, les traditions sociales, comme les problèmes de logement, etc. Je crois que cette question est honteuse. En fait, l'éducation au Chili en particulier a un très grave problème structurel de partout où l'on peut l'observer. En partant de la *ségrégation*. (Silvio)^{B4}

Je crois que c'est profondément *injuste*, que c'est *ségrégationniste*, que cela a une *orientation marchande*. [...] En fait, un étudiant se met en relation avec un fournisseur d'éducation comme il le fait avec un supermarché. (Nicolás)^{B5}

Militant aujourd'hui dans le collectif *Trozo Común*, qui œuvre dans certaines universités et *poblaciones* de Santiago, Silvio se réfère ici au thème d'éducation comme une question « honteuse », tout comme le sont plusieurs autres questions sociales au Chili depuis 1990. Ces questions sociales et la notion de « ségrégation » font partie d'une large chaîne d'équivalence, qui est aussi présente dans le récit de Nicolás, militant du FEL à Santiago, qui associe celle-ci au caractère « injuste » de l'éducation, car orientée vers le marché. Nicolás en ajoute en affirmant la valeur marchande que représente l'éducation au Chili aujourd'hui, en soutenant l'idée que les étudiant.e.s ont le même rapport dans le choix de leur éducation que lorsqu'ils et elles vont au supermarché. Cette analogie se réfère indirectement à la notion de « bien de consommation » que Piñera a utilisée en 2011 en référence à l'éducation. On peut remarquer une lutte de sens autour du point nodal d'éducation alors que la vision marchande du gouvernement, qui a fait figure d'autorité depuis l'imposition de la LOCE, est confrontée à celle de « droit fondamental ». En effet, l'association entre « droit fondamental » et « éducation » est présente dans la très grande majorité des récits recueillis et est confrontée à la marchandisation de l'éducation. Pour Karina, qui étudiait au lycée de Lota lors de la grève des Pingouins en 2006, l'éducation au Chili est clairement traitée depuis une perspective commerciale et non comme un droit fondamental:

Le politicien est en même temps un entrepreneur. Alors c'est impossible de croire qu'un jour on va obtenir un réel changement dans l'éducation si la perspective demeure celle d'un *commerce* et non d'un *droit*. De fait, la Constitution l'assure comme droit, elle assure le droit à l'enseignement, à la *liberté d'enseignement*. Alors il est plus important de détenir un collège comme une entreprise plutôt qu'un jeune ait une éducation de qualité. (Karina)^{B6}

Dans cet extrait, on remarque des traces de dialogisme alors que Karina confronte la vision « commerciale » des élites politiques à la sienne, qui considère que l'éducation est avant tout un droit. Pour soutenir son affirmation, Karina se réfère au principe de

« liberté d'enseignement » inscrite dans la Constitution de 1980, qui permet à quiconque de détenir une école, et en arrive à considérer les lycées comme des commerces. Qui plus est, elle associe la figure du « politicien » à celle de « l'entrepreneur », alors que plusieurs élu.e.s politiques ont déjà été reconnus coupables de faire des profits avec la propriété de lycées, au cours des dernières années. Comme souligné plus tôt, c'était le cas de l'ex-ministre de l'Éducation, Joaquín Lavín.

Or, pendant le conflit, ce dernier disqualifiait les critiques émises par les étudiant.e.s en affirmant que celles-ci étaient « trop idéologiques ». S'inscrivant dans une stratégie discursive pour discréditer les étudiant.e.s, et suite à l'appel de la Centrale unique des travailleurs - CUT, la principale centrale syndicale du Chili - à joindre le mouvement étudiant, Joaquín Lavín, affirma à la fin du mois de juin :

J'ai l'impression que ce qui représentait une réelle préoccupation en matière d'éducation a dévié vers des thèmes *trop idéologiques* et cela ne démontre pas une réelle volonté [des étudiant.e.s] à s'asseoir à une table pour régler la question de l'éducation. (Lavín, 28 juin 2011)^{A6}

En associant la lutte étudiante à une forme d'idéologisation, on peut constater une marque d'interdiscours qui cherche à expulser de son champ d'acceptabilité toute revendication jugée idéologique (excessive) et polarisante. Dans cette perspective, l'éducation doit être abordée de manière consensuelle et doit démontrer « une réelle volonté » à négocier, et non à accentuer une polarisation politique par des revendications « trop idéologiques », puisque celles-ci sont de facto illégitimes, car associées aux « extrêmes politiques ». Cette association entre l'idéologisation et la polarisation politique s'inscrit parfaitement dans le discours transitologique qui soutient qu'une trop grande polarisation peut mener aux mêmes conditions politiques ayant entraîné la « rupture démocratique » (Valenzuela, 2013) de 1973. Pour confronter cette « idéologisation » chez les étudiant.e.s, Lavín soutient que la

résolution du conflit doit nécessairement passer par une « table » du dialogue, et non par les chaises, qui sont bien évidemment sources de conflits.

3.2.4 Point nodal d'éducation: un « bien de consommation »?

Alors que le conflit s'envenima au cours du mois de juin, Sebastián Piñera décida, le 5 juillet, de s'adresser directement à la nation pour présenter son Grand accord national pour l'éducation (GANE)⁴². Dans une allocution de 13 minutes à la télévision nationale, Piñera, accompagné de son ministre de l'Éducation, prit la parole dans une scénographie toute particulière. Depuis le palais présidentiel *La Moneda*, le Président se dirigea, côte à côte avec son ministre, vers la tribune pour s'adresser aux « Chers compatriotes et aux familles chiliennes » afin de parler d'éducation; le tout devant un décor nappé par une douzaine de drapeaux chiliens. En admettant que le système d'éducation avait ses carences, Piñera dit:

Comme Président, je dois aborder les problèmes et carences du système éducationnel, qui trainent depuis des décennies, avec un sentiment d'urgence, de réalisme et une vision du futur. Cette mission requiert beaucoup de leadership, de temps, d'efforts, de compromis et de ressources. Mais exige aussi des accords et la bonne volonté de tous. (Piñera, 5 juillet 2011)^{A8}

En réitérant son statut de Président de la République, on peut constater un mécanisme de paraphrasage dans la mesure où l'énonciateur cherche à légitimer sa parole en affirmant son statut d'autorité et sa position d'énonciateur. En construisant sa légitimité autour de son statut de Président, il reconnaît les problèmes du système

⁴² Le GANE proposait la création d'un Fonds pour l'Éducation (FE) de 4 milliards U\$ afin d'améliorer la qualité de l'éducation et l'accessibilité aux études supérieures. Malgré l'augmentation des prêts et bourses et une baisse des taux d'intérêt, cette nouvelle réforme ne s'attaquait pas à la marchandisation de l'éducation (*lucro*) et ne proposait rien quant à la gratuité scolaire, qui étaient pourtant au centre des revendications étudiantes. Le GANE fut ainsi rejeté par l'ensemble du mouvement étudiant et la mobilisation se poursuivit pendant plusieurs semaines.

d'éducation soulevés par les étudiant.e.s, mais il réaffirme aussi, par un phénomène d'embrayage et une déontique de l'obligation, que la solution aux carences « exige aussi des accords et la bonne volonté de tous ». En soulignant la « bonne volonté » comme exigence, on observe une marque d'interdiscours s'inscrivant dans le « consensus », puisque l'énonciateur établit une frontière entre celles et ceux qui sont prêts à faire des compromis et celles et ceux qui ne veulent pas. Toujours dans la même allocution, Piñera dit:

Il y a certaines personnes qui prônent une étatisation totale de l'éducation au Chili. Nous croyons que ceux-ci commettent une grave erreur et *ils font profondément mal tant à la qualité qu'à la liberté d'enseignement*. Notre gouvernement appuie le concept d'une société d'enseignement, où tant l'État que la société civile peuvent participer et apporter à la noble et précieuse mission d'éduquer nos enfants et nos jeunes, tout en protégeant le droit de ceux-ci et de leur famille à choisir librement l'institution dans laquelle ils veulent étudier. (Piñera, 5 juillet 2011)⁴³

La marque de distanciation quant à l'éducation publique (d'État) cherche à établir que si celle-ci devenait globale au Chili, elle pourrait « profondément » nuire à la qualité et à la liberté d'enseignement. Cette notion de « liberté d'enseignement » se réfère directement au concept néolibéral de l'éducation se trouvant dans l'article 19 de la LOCE qui stipule la « liberté d'enseignement comme le droit à quiconque d'ouvrir, d'organiser et de maintenir un établissement d'éducation »⁴³. Même si la LOCE fut remplacée par la LGE en 2009 et que ce concept a souvent été remis en question, car en lien direct avec la marchandisation de l'éducation, Piñera l'utilise pour légitimer le système d'éducation, malgré le fait qu'il concède les carences du système lors de cette même allocution à la télévision nationale.

⁴³ *Ley orgánica constitucional de enseñanza*. Constitución de Chile. (1990). Récupérée [en ligne]: < <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302> >.

Deux semaines plus tard, le Président participa à une première activité publique avec son nouveau ministre de l'Éducation, Felipe Bulnes⁴⁴. C'est durant cette activité qu'il réitéra de nouveau sa vision du modèle d'éducation en déclarant:

Sans aucun doute, nous avons besoin dans cette société moderne d'une plus grande interconnexion entre le monde de l'éducation et le monde des affaires, parce que l'éducation a un double rôle: *c'est un bien de consommation* [...] mais également *un investissement financier*. (Piñera, 19 juillet 2011)^{A10}

Prenant appui sur une conception marchande de l'éducation, le Président effectue ici un glissement de sens, alors que l'éducation n'est plus perçue ici comme étant un droit fondamental, mais bien comme un « bien de consommation » et un « investissement financier ». En cherchant à contrôler le sens du point nodal « d'éducation », l'énonciateur légitime et consolide la vision marchande de l'éducation héritée des *Chicago Boys* contre laquelle les étudiant.e.s se mobilisaient. En s'inscrivant dans une scénographie mercantile, cette association entre « éducation » et « bien de consommation » s'amarre très bien avec le concept de « liberté d'enseignement », qui est lui-même la subversion de « liberté académique », comme si détenir la liberté de « choisir » son institution d'enseignement équivalait à choisir la meilleure bouteille de vin au supermarché.

La marchandisation de l'éducation au Chili et le discours l'entourant sont si forts, que certain.e.s étudiant.e.s en viennent même à dénoncer la pression idéologique exercée

⁴⁴ Le 18 juillet, face à la grève étudiante qui s'intensifiait, Sebastián Piñera décida d'effectuer un remaniement ministériel d'envergure. C'est ainsi que Joaquín Lavín, qui avait perdu 24% d'approbation du public pour sa gestion du ministère depuis avril 2011, fut rétrogradé comme ministre de la Planification et du Développement social. Le ministre de la Justice, Felipe Bulnes, obtint une promotion en se voyant accorder le ministère de l'Éducation. Voir Javier Canales S. (2011, 18 juillet). « Piñera opta por mantener a Hinzpeter, incorporar a Longueira y cambiar de ministerios a Golborne y Lavín ». *La Tercera*, Récupéré [en ligne]: < <http://www.latercera.com/noticia/pinera-opta-por-mantener-a-hinzpeter-incorporar-a-longueira-y-cambiar-de-ministerios-a-golborne-y-lavin/> >.

sur leurs parents devenu.e.s des « consommateurs d'éducation » pour le bien-être de leurs enfants:

Le processus de municipalisation a commencé avec *Pinocchio* [Pinochet], qui dans le fond donne très peu de ressources aux collèges. C'est un marché aujourd'hui l'éducation au Chili, ce n'est pas un projet de société. Et dans ce pays, on ne peut même pas débattre d'idées. C'est juste ce que le marché te donne. [...] Il y a une reproduction absolue du modèle néolibéral au Chili qui t'amène aussi jusqu'à être un *parent consommateur*. Pas seulement un parent préoccupé pour l'éducation de ton enfant, mais préoccupé par les meilleures écoles disponibles. (Fran)^{B7}

Dans cet extrait, Fran, qui fut déléguée étudiante à la PUC et militante de *CRECER* et du FEL à Santiago, soutient que le marché est présent dans toutes les sphères de la société chilienne et, conséquemment, dans l'éducation. Elle se réfère au processus de municipalisation entamé sous Pinochet (*Pinocchio*)⁴⁵, qui accorde trop peu de ressources aux écoles publiques. Par des marques d'interdiscours se référant au modèle néolibéral, le récit de Fran s'inscrit dans une scénographie antagonique à celle mercantile du gouvernement, car elle oppose l'éducation comme droit fondamental à la conceptualisation marchande du gouvernement, qui transforme les parents en « consommateurs » pour le bien-être de leurs enfants. Dans la scénographie des étudiant.e.s, le système d'éducation a reproduit de la « ségrégation sociale » et cette question est d'ailleurs associée à la mauvaise qualité d'éducation dans le récit de Gabriel, aussi militant du FEL à Santiago, lorsqu'il se réfère à la reproduction des inégalités:

Le grand problème avec l'éducation au Chili est que c'est une *éducation ségrégationniste* et que cette ségrégation se donne non seulement parce que

⁴⁵ Beaucoup d'acteurs et d'actrices politiques au Chili se réfèrent à l'ex-dictateur Augusto Pinochet par la figure de *Pinocchio* afin de modaliser son nom de manière péjorative et burlesque, dû au caractère mensonger du personnage. Certain.e.s participant.e.s à la présente recherche se réfèrent aussi à l'ancien dictateur par la même expression dans leur récit de vie.

« à l'un on lui enseigne à être pauvre et à l'autre à être riche », mais aussi, parce qu'il y a une *ségrégation de qualité*, d'*accès* et finalement d'*opportunités*. Ce que fait l'éducation au Chili, c'est *reproduire un système d'inégalités*. En fait, le système que nous avons au Chili, pour le dire en termes économiques, c'est de maintenir l'inégalité de manière la plus grande possible. Que les riches soient plus riches et que les pauvres soient plus pauvres. Et cela, de la manière que ça se voit et se reflète, c'est finalement dans l'éducation. (Gabriel)^{B8}

Pour Gabriel, la ségrégation dans le système d'éducation est liée aux questions de la qualité et de l'accessibilité, et l'éducation serait aujourd'hui le reflet des inégalités socioéconomiques au Chili. Sa critique de la ségrégation sociale se reflète d'ailleurs dans les données de l'OCDE, qui établissent que de 2007 à 2014, le Chili est demeuré de loin le pays le plus inégalitaire des pays membres de l'OCDE (OCDE, 2016, p. 6).

Face aux nombreux problèmes rattachés au système d'éducation, le mouvement étudiant a mis de l'avant la revendication de gratuité scolaire dès le début du mois de juin; celle-ci étant fortement visible sur la façade de l'Université du Chili. Toutefois, malgré la polémique en 2011 entourant sa déclaration associant l'éducation à un « bien de consommation », Piñera réaffirma sa vision marchande pendant le conflit en s'attaquant à la demande de gratuité:

Nous voudrions tous que l'éducation, la santé et beaucoup d'autres choses soient gratuites pour tous, mais je veux rappeler qu'au final, *rien n'est gratuit dans la vie; quelqu'un va devoir payer*. (Piñera, 11 août 2011)^{A11}

En s'appropriant à nouveau la parole commune « Nous voudrions tous », on constate la violence énonciative qui s'approprie le « sens commun » sur lequel s'appuie Piñera afin de faire valoir qu'il pourrait lui aussi être en faveur de la gratuité scolaire, mais qu'on se doit d'être réaliste, car « rien n'est gratuit dans la vie ». Puisque rien n'est gratuit, il faut travailler pour obtenir la « liberté de choisir » quel type d'éducation nous voulons « consommer », car pour ce discours qui s'inscrit dans une scénographie mercantile, l'éducation représente d'abord et avant tout un « investissement » et non

un droit. Apparaît aussi dans cet énoncé une contrainte externe dans la mesure où s'il y avait gratuité, au final, « quelqu'un [devrait] payer » pour celle-ci.

Compte tenu de ce qui précède, on constate que le gouvernement effectue une concession rhétorique dans son discours en soutenant que l'éducation est au cœur de ses priorités et que le modèle actuel peut contenir des carences, que les étudiant.e.s ont dévoilées. Toutefois, ce discours hégémonique défend le modèle néolibéral hérité de Pinochet. Comme l'a clairement énoncé le porte-parole du gouvernement, Andrés Chadwick, le gouvernement ne voulait pas mettre fin au système d'écoles privées subventionnées (pouvant être vendues, louées ou achetées par n'importe quel particulier): « Tous les chemins menant à mettre fin à l'éducation particulière subventionnée ne comptent pas sur l'appui du gouvernement » (Chadwick, 12 août 2011)^{A12}. Malgré quelques réformes mineures pour bonifier les prêts et bourses accordés aux étudiant.e.s universitaires, le gouvernement se refusa de transformer le modèle d'éducation néolibéral, que même l'OCDE critiqua en le qualifiant de « système consciemment structuré sur les classes sociales » (OCDE, 2004, p. 277), qui n'est finalement pas fondé sur la « liberté » des parents à choisir l'éducation de leurs enfants, mais bien sur la liberté de l'argent pour choisir quel étudiant éduquer et comment (Figuerola, 2012, p. 84). De fait, les tenant.e.s du discours hégémonique ont tenté de subvertir le sens de « l'éducation » en l'associant au principe néolibéral de « liberté d'enseignement », qui mena Piñera à qualifier l'éducation comme un « bien de consommation » et un « investissement » individuel. La portée de ces mots est forte de sens, puisque c'est le Président de la République lui-même qui fait glisser le sens de l'éducation comme un droit vers une conceptualisation davantage marchande.

Depuis le retour à la démocratie, le point nodal d'éducation a longtemps été défini et dominé par le discours institutionnel, qui a contrôlé son sens sous le principe de « liberté d'enseignement », tel qu'inscrit dans la Constitution de 1980. Lorsque les étudiant.e.s ont remis en question cette définition, ils et elles ont crié haut et fort que

ce modèle était ségrégationniste et reproduisait directement les inégalités socioéconomiques au Chili. En scandant « *No al lucro!* », ils et elles ont ainsi combattu la logique marchande dominante qui associait l'éducation à un « bien de consommation ». Leur lutte a permis de subvertir cette conceptualisation hégémonique du discours institutionnel, puisque les étudiant.e.s ont déconstruit cette logique marchande en soutenant que l'éducation était d'abord et avant tout un droit fondamental universel et qu'il était non-négociable.

3.2.5 Point nodal de démocratie: La criminalisation au nom du consensus

Dans et par son discours, le gouvernement chilien a fait une concession rhétorique en 2011 en reconnaissant au mouvement étudiant le fait d'être parvenu à mettre au centre de ses préoccupations les carences du système éducationnel. Toutefois, il a aussi rappelé, tout au long du conflit, que cette question devait se régler dans les institutions « prévues à cet effet » et non dans la rue:

Il est révolu le temps des *occupations*, il est révolu le temps des *manifestations*, maintenant arrive le temps de s'asseoir pour travailler et construire, avec les différentes forces politiques et leur contribution, les solutions dont le pays a besoin. Les étudiants ont le méritent d'avoir généré un *consensus* quant à la réforme qu'il faut implanter. (Bulnes, 20 juillet 2011)^{A13}

Dans cet extrait, Felipe Bulnes utilise une modalisation déontique selon laquelle « le temps des occupations » et des « manifestations » est « révolu ». Cette violence énonciative affirme qu'il est désormais le temps de « s'asseoir pour travailler et construire [...] les solutions dont le pays a besoin ». La marque d'interdiscours est ici fort visible, puisque le locuteur établit une frontière politique qui exclut les occupations et les manifestations comme direction à prendre pour trouver « les solutions » que le pays nécessite. Même si Bulnes fait une concession rhétorique en affirmant que les étudiant.e.s « ont le méritent d'avoir généré un consensus quant à la

réforme qu'il faut implanter », celle-ci ne peut pas se mettre en œuvre en dehors des cadres institués. Il s'opère ainsi dans cet extrait un dialogisme qui participe à la criminalisation de l'action collective, car il oppose deux formes de démocratie: la rue et le Congrès. Dans le système de sens du gouvernement, la rue s'avère illégitime pour trouver des solutions, même si c'est elle qui a soulevé la nécessité de trouver des solutions.

Cet extrait démontre en quoi la criminalisation de l'action collective est un acte discursif, puisque par une modalisation de l'obligation, Bulnes appelle à la fin des actions collectives, car elles ne s'inscrivent pas dans des moyens légitimes. En fait, les manifestations sont assimilées à la « violence » et sont expulsées du champ d'acceptabilité de la participation politique dans le discours institutionnel. Ce dialogisme entre la « bonne » et la « mauvaise » participation politique établit une équivalence entre l'exercice du droit fondamental à manifester (CIDH, 2008) et un crime.

Alors que les actions étudiantes détournaient le pays des « solutions », celles-ci étaient souvent modalisées avec l'idée du « bon chemin » dans le discours gouvernemental, par exemple:

Je crois que ce qui n'apporte rien c'est la *violence*, la *destruction*, parce que cela nous éloigne du *chemin de la solution*. Pour cette raison, encore une fois, je vous rappelle que le *véritable chemin de la solution* ne passe pas par les *occupations*, davantage de *manifestations* et de *mobilisations*, qui ont déjà rempli leur rôle. Maintenant nous devons passer du *diagnostic*, de la *contestation* à la *solution* et à *l'action*, et pour cela *nous nécessitons l'unité*. (Piñera, 26 juillet 2011)^{A14}

Au moment où la mobilisation étudiante prenait de plus en plus d'envergure en juillet, on remarque dans cet extrait un changement de stratégie discursive initié par le ministre de l'Éducation dans la déclaration précédente. Le discours gouvernemental

concède certes le rôle des étudiant.e.s pour soulever la nécessité de résoudre les carences du système éducationnel, mais ce changement de stratégie vise le même objectif, c'est-à-dire la criminalisation de la mobilisation. Effectivement, il est possible de constater les marques d'un dialogisme entre deux chemins opposés: l'un (celui des étudiant.e.s) « qui n'apporte rien » si ce n'est que la « violence » et la « destruction », qui sont mises en équivalence avec les occupations et les manifestations; l'autre (celui du gouvernement) qui représente la voie vers la « solution ». Ce second chemin est modalisé de manière méliorative par les termes « véritable » et « chemin de la solution ». En portant un jugement de valeur mélioratif au « chemin de la solution », le locuteur tente d'imposer un sens au point nodal de démocratie en confrontant sa « chaîne antagonique » (Laclau, 2005, p. 142) au chemin qui « nous éloigne » de la solution et qui est mis en équivalence avec des termes péjoratifs telles la « violence » et la « destruction ».

Or, cette solution passe nécessairement par le Congrès. En réduisant la démocratie au seul Parlement, le discours institutionnel cherche à imposer un sens à celle-ci et criminalise tout acte se situant en-dehors des cadres institutionnalisés. Comme le soutient ici l'ex-porte-parole et ministre Secrétaire général du gouvernement, Andrés Chadwick:

C'est ici, dans les *institutions démocratiques*, où doivent avoir lieu les *dialogues* et la recherche d'*accords*. Il existe un secteur qui croit posséder la vérité et qui n'accepte que celle-ci. Aux dirigeants universitaires, comme gouvernement, nous les appelons à accepter *les règles du jeu de la démocratie*. La démocratie ne se construit pas par *l'imposition de la rue*, mais plutôt avec des accords et des dialogues dans *nos institutions démocratiques*. C'est ce que le Chili nécessite aujourd'hui. (Chadwick, 11 août 2011)^{A15}

Cette déclaration fut émise lors d'un appel de Chadwick à la population chilienne à « *cuidar Chile* » (protéger le Chili). On observe dans cette citation une modalisation de l'obligation visant à contrôler le sens du point nodal de démocratie alors que le

locuteur, qui est d'ailleurs un ancien collaborateur de Pinochet, établit clairement que les étudiant.e.s doivent accepter « les règles du jeu de la démocratie », car celle-ci « ne se construit pas par l'imposition de la rue », mais bien dans « nos institutions démocratiques » par « des accords et des dialogues ». Cet appel à suivre les « règles du jeu » est précédé par un paraphrasage pour légitimer l'énonciateur, qui rappelle son statut de membre du gouvernement. Dans son appel au consensus, on repère facilement la marque d'interdiscours qui rejette « l'imposition de la rue » comme forme de démocratie légitime, qui est alors directement opposée à « nos institutions démocratiques ». De plus, au moment où Chadwick nomme les leaders étudiant.e.s, on constate le dialogisme qui se construit négativement pour délégitimer le « secteur qui croit posséder la vérité » et qui refuse les « règles de la démocratie ». Ces violences énonciatives imposent les positions d'énonciations particulières du gouvernement comme seul détenteur de la « vérité absolue ». Ainsi, en portant un jugement de valeur négatif aux intentions des étudiant.e.s, ce discours soutient que la démocratie ne peut se construire que dans les institutions parlementaires et criminalise de facto toute action se situant en-dehors de celles-ci.

3.2.6 Lorsque la criminalisation se réfère au passé

En martelant l'idée que la démocratie devait passer par le Congrès, le discours gouvernemental a aussi réactivé les références à la dictature en présentant le chemin du conflit comme source d'un passé à ne pas revivre. Ces référents s'inscrivaient dans le discours du « consensus » (Moulian, 1993; Doran, 2016) présent depuis le retour à la démocratie. Par exemple:

Je suis absolument convaincu que le *chemin* pour faire du Chili un pays plus libre et juste, plus prospère et plus solidaire, ce n'est pas le *chemin des pierres*, de la *violence*, des *bombes Molotov*. Cela ne nous mène nulle part. Ce chemin, nous l'avons connu par le *passé* et il nous a conduits à la *rupture démocratique*,

à la perte de la *saine convivialité* et à plusieurs autres conséquences. (Piñera, 18 août 2011)^{A16}

En plus des mécanismes déjà vus, on note dans cet extrait que le locuteur effectue encore une fois une modalisation récurrente autour de l'idée du « chemin » que le pays doit entreprendre. On remarque clairement les marques d'un dialogisme entre deux chemins diamétralement opposés: d'un côté, un chemin parsemé de « violence », de « pierres » et de « bombes Molotov » qui mène à la « rupture démocratique »; de l'autre côté, un chemin conduisant à un « pays plus libre et juste, plus prospère et plus solidaire ». Cette déclaration s'inscrit parfaitement dans la « communauté discursive » (Maingueneau, 1991) du discours transitologique de la « démocratie de consensus » (Doran, 2016), dans la mesure où le locuteur rappelle que le premier chemin mène à la « rupture démocratique » que personne ne veut revivre. En s'appuyant sur la polarisation politique ayant mené au coup d'État de 1973, ce discours réactive l'imaginaire de la dictature en appuyant sa crédibilité sur la « démocratie de consensus », qui rejette le conflit de la rue, qui ne mène qu'à la « perte de la saine convivialité et à plusieurs autres conséquences ». Telle qu'analysée par Marie-Christine Doran (2016), la notion de « saine convivialité » s'inscrit dans les topoï (lieux communs) du discours transitologique des élites politiques depuis le retour à la démocratie, qui rejette le conflit afin d'imposer un consensus.

De fait, une marque d'interdiscours est repérable par le rejet du mauvais chemin qu'ont pris les étudiant.e.s, qui ne sont pas nommé.e.s, et par l'établissement d'une frontière politique entre le bon et le mauvais chemin. Face au mauvais chemin pris par les étudiant.e.s, Piñera appelle à nouveau au consensus:

Le pays a déjà connu et souffert trop de *violences*, trop de *destructions*. Trop de *douleur* a été causée à trop de gens et je crois qu'est arrivé le temps de réagir, de s'asseoir ensemble autour d'une table dans un *climat de paix* et non dans un *climat de guerre*, avec *bonne volonté* et non avec *intransigeance*, en cherchant ensemble des solutions qui vont permettre à notre pays d'obtenir

une éducation de qualité, avec un financement juste et adéquat pour tous nos enfants. (Piñera, 26 août 2011)^{A17}

Cet appel au consensus faisait suite à la grève nationale de deux jours déclenchée par la CUT, alors que les demandes du mouvement social s'élargissaient. Dans cet extrait, le Président se réfère à une contrainte externe ravivant la période sombre de la dictature lorsqu'il énonce que le « pays a déjà connu et souffert trop de violence, trop de destruction » afin de soutenir par la suite, par une modalisation déontique, qu'est « arrivé le temps de réagir ». L'appel au consensus du locuteur est repérable par les marques d'un dialogisme se situant dans l'idée où il faut « s'asseoir ensemble autour d'une table ». En confrontant des termes positifs (« climat de paix » et « bonne volonté ») à des termes négatifs (« climat de guerre » et « intransigeance »), le locuteur rejette le climat de conflits initié par les étudiant.e.s qu'il associe à la violence des occupations et des chaises. Ce discours anti-conflits criminalise donc la mobilisation étudiante en faisant une mise en équivalence entre celle-ci et la violence, tout en réactivant les référents à la dictature pour appuyer son discours.

3.2.7 Les références à la dictature dans le récit de la « génération sans peur »

La criminalisation de l'action collective, et la répression qui en découla, firent resurgir plusieurs référents à la dictature dans les récits des protagonistes anonymes. En effet, au même moment où la mobilisation sociale se massifia, les autorités accentuèrent la criminalisation de la contestation, ce qui mena à une « indignation généralisée » dans la société chilienne; indignation qui atteignit son apogée lors de la nuit du 4 août 2011, comme nous le verrons plus bas. Les pratiques répressives de l'État chilien contre les étudiant.e.s menèrent à de nombreuses critiques d'organisations des Droits humains (INDH, 2011a, 2011b), dont l'UNICEF qui interpella directement l'État chilien (Figueroa, 2012, p. 144). Cette violente répression poussa certain.e.s à se référer à l'ère « pinochetiste »:

Après, la police commença à changer de stratégie, elle commença à faire plus d'arrestations à chaque mobilisation. L'État a commencé à ne plus autoriser les manifestations. [...] Ils voulaient commencer à criminaliser d'une manière qui ramenait la dictature même, mais en démocratie. Un État policier similaire à la dictature, mais en démocratie. Cela a généré l'indignation de tout un mouvement social qui est sorti dans la rue pour se regrouper et dire « cela ne peut pas se permettre ». (Eric)^{B9}

Quand il est question des pratiques de répression et de la violence policière en 2011, les références à la dictature militaire sont récurrentes dans les récits de vie analysés. Dans cet extrait du récit d'Eric, qui milite au sein des Jeunesses communistes à Valparaíso, ce dernier associe justement la démocratie chilienne à un « État policier similaire à la dictature » lorsqu'il se réfère au moment où le gouvernement décida de ne plus autoriser les manifestations publiques. Ce déictique de temps renvoie directement à la dictature et s'inscrit dans une scénographie remplie de sens et modalisée par l'indignation face aux pratiques de l'État policier en pleine démocratie. Cette indignation culmina avec les étudiant.e.s chilien.ne.s, qui est la première génération à ne pas avoir vécu sous le régime de Pinochet, mais elle toucha aussi particulièrement les anciennes générations qui expérimentèrent la période dictatoriale.

Depuis le retour à la démocratie, le Chili a connu un « étouffement de l'action collective » (Corten, 2003, p. 3), qui, tel qu'analysé dans le premier chapitre, est dû à la fondation d'un nouveau récit (Moulian, 1993; Doran, 2016) cherchant à évacuer et délégitimer tout conflit social afin d'assurer une certaine stabilité politique. Le peu de contestation sociale depuis 1990 est aussi dû à la « peur [qui] paralyse encore les consciences et les actions politiques » (Dorna, 2014) au sein de la société civile, qui ne veut pas revivre le même « traumatisme » (Moulian, 1997, p. 39). Cette « peur paralysante » chez les parents d'étudiant.e.s fut transmise à leurs enfants en 2011, sans toutefois représenter un frein à la participation de cette première génération postdictature:

Jusqu'à aujourd'hui: « Fils, ne sors pas trop tard, ne va pas à la manifestation, parce que regarde ce qui va t'arriver, regarde le passé ». Cette peur existe grandement chez le peuple. Et nos pères, nos mères, nos familles, les gens plus âgés ont vécu cela et ont transmis beaucoup de peur et beaucoup de douleur. Alors, des fois, cette peur paralyse beaucoup de personnes. Je crois que c'est un héritage de la dictature, avec son héritage culturel et économique. Mais ce qui me fait le plus souffrir, c'est cet héritage de la peur, de la douleur, qui ne permet pas de se mobiliser parfois. C'est pour ça que les gens qui sortent dans la rue aujourd'hui sont des personnes qui sont nées après la dictature ou qui sont nées dans les dernières années de celle-ci. (Richard)^{B10}

Dans son récit de vie, Richard relate son parcours et celui de sa famille dans le quartier défavorisé (*población*) de Boca Sur à Concepción, alors que ses parents ont directement été affectés par le régime militaire en raison de leur participation active dans les soulèvements des *pobladores*. La mère de Richard, qui était aussi une dirigeante des *pobladores* de Boca Sur, était continuellement poursuivie par les autorités à l'époque. Les conditions contraignantes et autoritaires dans lesquelles ont vécues les parents de Richard ont ainsi construit chez ces derniers des sentiments de « peur » et de « douleur » qui se sont perpétuées jusqu'en démocratie. Ceci les poussa à constamment avertir leur fils des dangers liés à sa participation politique en 2011. Comme le soutient Richard, cette peur courante dans les familles touchées par la dictature se présente sous la forme d'un « héritage » pour la génération n'ayant pas vécu l'ère « pinochetiste ». Ainsi, la question générationnelle est centrale dans l'étude du conflit étudiant, car, malgré cet « héritage de la peur », cette nouvelle génération a démontré par ses actions politiques qu'elle était une « génération sans peur » (Cárdenas Neira, 2014b, p. 69). C'est aussi ce que soutient Eric dans son récit:

Beaucoup de Chiliens ne veulent pas participer, ne veulent pas marcher, ne veulent pas que leurs enfants participent politiquement, parce qu'ils ont peur que leurs enfants ne reviennent pas à la maison. Alors, cela... l'année 2011 a enlevé cette peur aux jeunes, parce que les protestations étaient généralement plus timides, mais cette année la mobilisation, l'agitation, les actions territoriales étaient massives. (Eric)^{B11}

Le caractère générationnel est inhérent à la grève de 2011 et les récits de vie rendent compte de cette question. En effet, la notion de « génération sans-peur » a surgi à maintes reprises dans les récits de vie des protagonistes quelconques et représente un lieu commun dans le discours étudiant. Alors que peu de Chilien.ne.s participaient activement à des mobilisations politiques depuis 1990, la première génération née en démocratie a cherché à prendre une certaine distance par rapport aux générations précédentes, qui ont expérimenté leur jeunesse en pleine dictature (Cárdenas Neira, 2014b, p. 69). En prenant massivement la rue afin de rejeter le système politique et économique hérité du régime militaire, la nouvelle génération est parvenue à rompre avec l'héritage de la « peur ». Le récit fondateur sur la polarisation des extrêmes politiques et le consensus entre élites modérées n'opéraient plus.

3.2.8 Point nodal de la violence et subjectivation politique

Cette rupture avec le passé s'exprima entre autres par l'identification des étudiant.e.s au slogan « Nous ne sommes pas les enfants de la démocratie, nous sommes les parents de la nouvelle révolution ». Ce slogan a été utilisé à de nombreuses reprises sur des banderoles lors d'occupations ou de manifestations. Par exemple:



Figure 3.3 - Le slogan utilisé lors d'une manifestation à Santiago (source: Izquierda socialista. <https://marxismo.mx/evento/evento-los-estudiantes-ante-las-elecciones-del-presente-ano/no-somos-hijos-de-la-democracia/>)

Cet énoncé marquait clairement le rejet du modèle actuel, qui était perçu par les étudiant.e.s non pas comme une victoire (mettant fin à la dictature) ou une conquête, mais bien comme un compromis permettant la continuité du modèle imposé par la dictature de Pinochet. Il rompt avec l'identification imposée à cette nouvelle génération qui a cherché à dépasser le cadre et les limites politiques qu'on leur a légués. Dans et par cette rupture, ce slogan a construit une nouvelle identité que les étudiant.e.s se sont approprié.e.s en se déclarant les « parents de la nouvelle révolution ». Ce processus d'identification antagonique, où l'ordre « policier » (Rancière, 1995) cherchait à identifier les jeunes chilien.ne.s comme les « enfants de la démocratie » et ces dernier.ère.s à se définir comme les « parents de la nouvelle révolution », se présente ainsi comme une « subjectivation politique » (Rancière, 1995, 2003; Corten *et al.*, 2012) naissant dans et par la grève étudiante.

Dans la théorisation de Rancière, la subjectivation peut être entendue comme un processus de « désidentification », dans la mesure où le sujet est pris dans un entre-deux, c'est-à-dire dans plusieurs tentatives de se faire imposer une identité. C'est donc un croisement de plusieurs identités reposant sur plusieurs noms; « des noms qui lient le nom d'un groupe ou d'une classe au nom de ce qui est hors-compte, qui lient un être à un non-être ou à un être-à-venir » (Rancière, 2003, p. 119). Ainsi, dans ce processus de subjectivation, il y a toujours une identification qui se veut impossible, car il y a un déni de se faire imposer une identité par un autre qui est ancré dans la logique policière. Puisque la « police » veut toujours une identification exacte, elle cherche à imposer des noms, qui assignent les personnes à leur place dans la distribution des parts. Tandis que « la politique » est objet des noms « impropres » (Rancière, 2003, p. 121) qui manifestent le « tort fondamental ». Étant une hétérologie, la subjectivation constitue un processus où le lieu du sujet politique est un intervalle ou une faille (Rancière, 2003, p. 122) entre des noms et des identités que l'on cherche à imposer au sujet politique.

De ce fait, dans et par leur grève, les étudiant.e.s ont cherché à s'émanciper de la « distribution des parts » et de l'identification imposées par l'ordre policier. Toutefois, en cherchant à rompre avec cet héritage non désiré, la génération postdictature s'est confrontée à l'ordre de la « police », qui a cherché à la maintenir dans les cadres politiques institutionnalisés et limités afin de conserver la « distribution des parts ». Alors que le gouvernement dénonça vivement la violence lors des mobilisations en 2011, le point nodal de la violence ne faisait plus consensus, car celle-ci se voulait tout à fait légitime pour nombre des participant.e.s aux dites actions. En effet, lorsque j'ai demandé si la violence était justifiée comme moyen d'action, 13 des 17 répondant.e.s ont répondu par l'affirmative, alors que les 4 autres ont répondu négativement sans toutefois la condamner. Quant à sa légitimité, Eric soutient par exemple:

Non. Non, ce sont des actes légitimes. Ce sont des actes légitimes qui peuvent s'inspirer depuis la violence, en opposition à l'autorité qui administre un modèle, ce modèle néolibéral. Quand les gens sortent en colère pour protester, ce n'est pas parce qu'ils sont fâchés contre le papa ou la maman, sinon qu'il y a une colère constante contre l'action de l'État qui te criminalise, qui te poursuit, qui te cherche, qui te réprime. (Eric)^{B12}

Malgré qu'elles peuvent s'inspirer de la violence, Eric soutient que les actions directes sont des actes tout à fait légitimes face à l'action de l'État « qui te criminalise, qui te poursuit, qui te cherche, qui te réprime ». Elles sont le résultat de la violence exercée par le modèle néolibéral toujours en place et elles représentent l'expression de la « colère » vis-à-vis du système politique. Contrairement au discours institutionnel, le point nodal de violence n'est pas associé aux manifestations ou aux occupations dans ce récit, mais plutôt au modèle néolibéral que défendent les élites politiques. C'est le point de vue qu'adopte Coti, étudiante en anthropologie à l'UDEC et militante jusqu'en 2014 du Mouvement universitaire de gauche (MUI), qui est une ancienne branche du MIR, lorsqu'on lui demande si la violence est légitime pour exprimer son mécontentement:

Oui. Je ne sais pas si c'est quelque chose qu'il faut faire tout le temps, mais je pense que c'est *une réponse légitime*. Je crois que... que *notre quotidien est violent*. Alors, quand on se fait demander à nous de ne pas être violent, par ceux qui utilisent le bras de la répression, qui arrive directement à toi, moi je n'y adhère pas. Ces mecs des Forces spéciales, ils aiment la violence et sont sadiques. Ils sont sadiques et très violents. Ce sont des oppresseurs par excellence. Ce sont des ennemis. Lamentablement, ce sont des ennemis. (Coti)^{B13}

La réponse de Coti quant à l'usage de la violence trouve écho dans son « quotidien violent ». En considérant celui-ci, et celui de ses camarades comme violent, elle trouve dans son usage une « réponse légitime ». Dans cet extrait, on retrouve des traces de dialogismes, alors qu'elle se réfère aux représentant.e.s du gouvernement (sans les nommer) qui appellent à la non-violence des manifestant.e.s, mais tout en faisant l'usage du « bras de la répression » (*Carabineros*) pour réprimer les étudiant.e.s. De fait, elle dénonce le fait qu'il « n'existe pas de démocratie au Chili » et que les représentant.e.s du système politique imposent une vision qui est « contraire à celle du peuple chilien ». Pour elle, c'est dans cette mesure que le gouvernement fait usage de la répression, alors que les étudiant.e.s ne font qu'exprimer leur mécontentement. Alors qu'elle a souvent été directement violentée par les forces de l'ordre pendant son implication en 2011, Coti se réfère aux *Carabineros* comme des acteurs « violents et sadiques », qui « lamentablement [sont] des ennemis », même s'ils « vivent eux aussi la violence du modèle néolibéral ».

Ce sentiment de « colère » face à la criminalisation est présent dans plusieurs récits d'étudiant.e.s. Pour plusieurs d'entre eux et elles, cette colère est aussi due au mépris du gouvernement à prendre en considération la contestation sociale ou à lui accorder toute forme de reconnaissance. C'est par exemple le cas dans le récit d'Andrea, aussi étudiante d'anthropologie à l'UDEC:

Je sentais qu'il fallait faire de quoi, parce que c'était important. Au niveau national, c'était la première fois depuis la dictature que les gens sortaient

massivement dans la rue. Pour quelque chose qui est un droit. Rien de plus, un droit. On ne demandait pas de l'argent ou des dents en or. C'est *un droit fondamental* qui est inscrit dans la Constitution. Alors j'avais beaucoup de *colère* quand [les politicien.ne.s] faisaient la sourde oreille aux demandes nationales. Tu comprends? (Andrea)^{B14}

Alors qu'Andrea réaffirme que l'éducation est un « droit fondamental », elle exprime sa « colère » face au gouvernement qui refusait d'écouter les demandes sociales tout à fait légitimes. Cette colère s'inscrit dans l'expérience du mépris (Honneth, 2013), dans la mesure où en étant exclue de la scène politique instituée, Andrea cherche à faire reconnaître la nécessité de considérer l'éducation comme un droit fondamental universel. C'est le mépris du gouvernement en 2011 qui est devenu la source de colère chez Andrea et qui l'a poussée à s'impliquer davantage dans la mobilisation. Ce mépris des élites a ainsi dévoilé le « tort fondamental » (Rancière, 1995) entre celles et ceux qui ont des parts et celles et ceux qui n'en ont pas. Ce mépris est aussi devenu le garant des actions collectives étudiantes et de la massification de la contestation.

3.2.9 L'expérience quotidienne du mépris

En plus de retracer le sens donné aux actions collectives, les récits de vie de protagonistes anonymes de la mobilisation permettent de rendre compte des motivations de ces étudiant.e.s à participer à la contestation sociale en 2011. Très souvent, ces dernier.ère.s se réfèrent à leur situation sociale et à leurs conditions socioéconomiques et matérielles pour expliquer les raisons de leur implication dans la grève. Ces conditions sont généralement associées à un caractère « injuste », à « l'héritage familial » et à la « colère ». Par exemple, dans son récit, Silvio explique les sources de son militantisme en 2011 et subséquemment:

Ça s'explique par trop de choses. Ça s'explique parce que... merde, *parce que nous sommes pauvres*. Ça s'explique parce que... parce que plusieurs d'entre nous avons aussi des histoires familiales qui expliquaient cette question ou

cette inquiétude. Beaucoup d'enfants de militants... comme je te dis, beaucoup d'apprentissage. Beaucoup de rébellion aussi. On était jeune, mais on voulait tout briser. *Nous étions en colère.* (Silvio)^{B15}

Les référents dans le récit de Silvio ne sont pas anodins, dans la mesure où ils expriment le « tort » (Rancière, 1995) causé par la dictature. Les sentiments de « rébellion » et de « colère » trouvent leur source dans la condition de pauvreté chez Silvio et celle-ci explique sa motivation à militer activement contre l'héritage dictatorial. Cette « colère » associée aux conditions de vie difficiles chez une large partie de la population est aussi présente dans le récit de Richard, qui a longtemps milité au sein du mouvement étudiant à l'UDEC et qui milite aujourd'hui activement dans la *población* de Boca Sur avec différentes organisations locales. Lorsque je lui ai demandé s'il y a eu un moment-clé dans son parcours le poussant à se révolter, il a répondu:

Je ne sais pas si j'ai un moment, mais je crois que *l'héritage familial a été pour moi déterminant dans ma vie*. S'il y a quelque chose que j'ai eu en réalité, ce qui t'alimente comme nécessité à vouloir tout transformer, je sens que... pour moi à tout le moins, cela a été mon expérience familiale. De voir la *douleur* de ma famille, de voir *l'injustice* qu'a été la vie de mes parents, de même que pour quasiment toute ma famille et de comment cela demeure *injuste* aujourd'hui. Je ne sais pas... aujourd'hui ma mère a une *pension misérable*, mon père aussi, je vois une *réalité qui est terrible* pour les travailleurs, terrible pour les « *pobladores* ». Je crois que *cela m'a alimenté*. Toute cette expérience de lutte au niveau étudiant et au niveau « *poblador* » a alimenté cette *nécessité* et cette *urgence* de crier « *Ça suffit!* ». De ne plus endurer cette forme de vie et de ne pas s'habituer à vivre comme ça aussi, parce que dans un pays comme celui-ci c'est très facile de s'habituer, car tu as la possibilité de te conforter. [...] C'est *indignant*. Ou quand tu regardes le *téléthon* qui rit des enfants pauvres de ce pays pendant deux jours. Ça, c'est choquant. C'est choquant. Alors ce sont toutes ces questions qui alimentent cela d'une certaine manière. Maintenant, je crois que la mobilisation de 2011 m'a marqué énormément. Je crois que cela a été déterminant. Dans ma tête, je me disais: « j'espère qu'à un moment les gens vont sortir dans la rue pour lutter ». En 2011, c'est ce que nous avons vu. *Nous l'avons vu dans la rue.* (Richard)^{B16}

Dans son récit, Richard se réfère à son « héritage familial », qui a été déterminant dans sa vie, comme l'élément qui a « alimenté » sa nécessité à « vouloir tout transformer ». Lorsqu'il se réfère à son expérience familiale, il associe celle-ci à des termes proches de la « souffrance » telles la « douleur » et « l'injustice », au caractère « misérable » de la pension de ses parents et à la « réalité terrible » pour les travailleur.se.s et *pobladores*. Toutes ces conditions, que lui et sa famille ont dû endurer jusqu'à aujourd'hui, représentent le « tort » (Rancière, 1995) qui l'a mené à développer une déontique du sentiment de « nécessité » et « d'urgence » pendant la grève étudiante. Ces sentiments de souffrance sont devenus pour lui le garant des actions afin de scander haut et fort « Ça suffit! » (*¡Ya no más!*). La réalité « terrible » et « injuste » dans laquelle il a grandi, dans la *población* de Boca Sur, le mène à se référer au caractère « indignant » de cette situation, qu'il se refuse d'accepter ou de s'y habituer. Cette mise en commun entre sa réalité d'étudiant, celle de sa famille et celle des *pobladores* incarne justement le partage du sensible des laissé.e.s pour compte (Rancière, 1995). Le récit de Richard se situe bien dans « l'expérience quotidienne du mépris » (Honneth, 2013), qui peut devenir la source de motivation à lutter pour la « reconnaissance sociale ». En effet, dans sa conceptualisation, Axel Honneth dit:

Les émotions négatives qui accompagnent l'expérience du mépris pourraient en effet constituer la motivation affective dans laquelle s'enracine la lutte pour la reconnaissance. [...] Ces réactions constituent les symptômes psychiques à partir desquels un sujet peut prendre conscience qu'il est illégitimement privé de reconnaissance sociale. (Honneth, 2013, p. 230-231).

Ce « mépris » quotidien par l'ordre dominant constitue une source de motivation à la révolte qui s'enracine dans une lutte pour la reconnaissance sociale (Honneth, 2008, p. 228). De fait, comme on le constate dans son récit, Richard attendait impatiemment le moment où les gens sortiraient dans la rue pour dénoncer leur réalité « injuste » et « terrible » et c'est justement en 2011 que cela a pu se produire. Par la mise en commun de leurs différentes réalités pendant la grève, les « exclu.e.s » ou

« sans-part » (Rancière, 1995) auxquels s'identifie Richard ont pris la rue afin d'exiger de la « reconnaissance sociale » et pour être pris en compte par le gouvernement qui était dans l'obligation d'« écouter » les demandes sociales de la contestation populaire.

Les questions des conditions matérielles et de l'expérience du mépris sont à retenir pour comprendre l'incitation des étudiant.e.s à se mobiliser. C'est le cas par exemple de Ximena, ancienne étudiante à l'Université de Santiago du Chili (USACH), qui se réfère aussi à sa situation sociale pour expliquer son engagement:

J'ai commencé à prendre connaissance que l'éducation était gratuite auparavant au Chili et qu'après, *tout est devenu marchandisation*, comme l'a légué Pinochet. Et que rien n'a changé après tant de temps et que c'est *injuste*. Je regarde aussi *ma situation sociale*. J'ai dû étudier avec les prêts de l'État, j'ai dû demander de l'argent, car on ne m'a pas donné de bourses. [...] Pour tout cela je disais qu'il fallait marcher. (Ximena)^{B17}

Dans deux scénographies antagoniques, Ximena se réfère à l'époque précédant la dictature, alors que l'éducation était gratuite, et confronte celle-ci à l'époque actuelle où « tout est devenu marchandisation » depuis la dictature. Dans son récit, on remarque une mise en équivalence entre l'injustice, la dictature et la marchandisation. De plus, on peut constater la chaîne d'équivalences qui est symbolisée par la situation sociale de Ximena, qui relate une réalité « injuste », où elle et sa famille n'avaient pas les moyens pour payer ses frais de scolarité. Ce caractère injuste est ainsi devenu le garant de son activisme politique en 2011.

De fait, quand les étudiant.e.s prirent la rue et scandèrent des slogans contre Pinochet et la marchandisation, tel « *No más dictadura del lucro* » (Assez de la dictature du profit), ils et elles sont parvenu.e.s à subvertir le sens du point nodal d'éducation. On ne décriait pas seulement les problèmes en éducation, mais aussi le caractère « inacceptable » des conditions de vie de la population depuis le retour à la démocratie. Ces conditions trouvaient entre autres leurs racines dans le modèle

marchand de l'éducation qui offrait peu d'opportunités en raison de son accessibilité limitée. Il était primordial de s'attaquer à cette vision « marchande », qui opérait depuis trop longtemps au Chili. Comme le souligne Eric:

En termes qualitatifs, nous avons réussi plusieurs choses. D'un côté, déplacer la logique du gouvernement de Piñera qui considérait l'éducation comme un *bien marchand*, un *bien de consommation*, en accord avec la capacité que tu détiens pour acheter ce bien de consommation pour avoir une bonne éducation. D'un autre côté, il y avait un besoin urgent, en fonction du fait que cela ne pouvait pas être un bien de consommation, de le remplacer, car l'État devait se faire responsable de la gratuité scolaire. (Eric)^{B18}

Même si le mouvement étudiant n'a pas obtenu réponse à ses demandes, dans la mesure où le système de marchandisation est toujours en place, que la qualité d'éducation varie énormément d'un lycée à l'autre et que la gratuité scolaire universelle n'a pas été obtenue, la perception au Chili de ce que devrait être l'éducation a profondément été bouleversée en 2011. Une lutte pour le sens s'est amorcée lorsque la « logique marchande » du gouvernement, qui transformait les parents en « consommateur de lycées », a été déconstruite par le discours étudiant qui martelait que celle-ci était d'abord un droit fondamental et universel. De fait, la subversion de la violence énonciative de l'embrayage qu'on retrouve dans le discours gouvernemental, qui soutenait parler au nom de tout.e.s les Chilien.ne.s, a été possible, car les étudiant.e.s ont changé la perspective de sens de l'éducation pour l'ensemble de la société. Comme l'ont démontré divers sondages, la question éducative est devenue la première priorité pour 73% de Chilien.ne.s suite à la grève étudiante de 2011 (CERC, 2011).

Compte tenu de ce qui précède, il est possible de remarquer au travers de plusieurs récits de vie la très forte négation du modèle néolibéral. Ce rejet généralisé du système éducatif, qui s'est matérialisé dans la contestation sociale de 2011, tire ses racines dans les conditions de vie et les réalités subjectives des étudiant.e.s ayant

participé à la mobilisation et dans leur lutte pour faire reconnaître leur droit à accéder à une éducation de qualité qui ne soit plus relative au marché.

3.2.10 Refus de l'héritage de Pinochet

S'il y a un « consensus » chez les étudiant.e.s mobilisé.e.s quant au refus d'accepter le modèle d'éducation néolibéral, ce consensus s'attaque aussi directement à l'héritage de la dictature. Pour plusieurs, ce legs est toujours présent au Chili plus de vingt ans après le retour à la démocratie. Certain.e.s, comme Silvio, en viennent même à affirmer que le Chili vit l'œuvre de celle-ci : « Oui, je crois que nous sommes... nous sommes en train de vivre l'œuvre de la dictature » (Silvio)^{B19}. Si toutes et tous les participant.e.s anonymes soutiennent cette thèse, les « enclaves autoritaires » (Garretón, 2002) sont vivement rejetées par les étudiant.e.s. Ce rejet est si marqué dans le récit des étudiant.e.s interviewé.e.s, qu'il va même au-delà du clivage traditionnel entre la droite et la gauche politiques. Effectivement, malgré le discours dominant en sciences sociales soutenant que le Chili est historiquement polarisé autour de l'axe politique gauche-droite (Scully, 1992; Valenzuela, 2013) et que le pays est divisé entre ces deux blocs depuis la transition (Ostiguy, 2005), la relation négative des étudiant.e.s vis-à-vis l'héritage dictatorial a dépassé ce clivage classique. C'est ce qu'affirme par exemple Nicolás :

La plus grande réflexion politique pour les étudiants en 2011 a été que nous ne nous opposons pas à la droite ou à la gauche, *nous nous opposons à l'héritage de Pinochet*, et cet héritage est de la gauche... la gauche entre guillemets et la droite. Et « Elle va tomber l'éducation de Pinochet! » et tous les autres slogans expriment cela. (Nicolás)^{B20}

Même s'il affirme ne pas s'opposer à la droite ou à la gauche dans cet extrait, Nicolás associe ces deux tendances politiques à l'héritage de Pinochet. S'il effectue une mise en équivalence entre la droite et la dictature, il ajoute aussi la gauche institutionnelle,

qui est modalisée par des « guillemets » pour se référer au partis politiques membres de la *Concertación*. Comme nous l'avons vu au premier chapitre, ce rejet de la classe politique chilienne s'exprime par des taux d'abstentions très élevées lors des élections (Delfau, Kaufmann Salinas & Euvé, 2014), particulièrement chez les moins de 30 ans, qui se sont abstenu.e.s de voter à près de 80% lors des élections présidentielles de 2013 (SERVEL, 2013).

Qui plus est, lors du conflit de 2011, la *Concertación* ne tira aucun avantage du mécontentement populaire, alors que son taux d'approbation stagna à environ 17% tout au long du conflit (Centro de Estudios Públicos, 2011). En fait, lorsque l'on observe les sondages d'opinion, on remarque un rejet généralisé de toutes les institutions publiques héritées de la dictature et de ses représentant.e.s, alors que le taux de confiance envers le gouvernement en 2011 passa de 38,4% à 17,7%; il passa de 20,7% à 12% envers les tribunaux de justices; de 14,8% à 7,8% envers le Congrès; et de 8% à 4,4% envers les partis politiques (Fernández Labbé, 2013, p. 14). De plus, comme souligné dans le premier chapitre, le premier gouvernement de la Présidente socialiste Michelle Bachelet a dû faire face à la « Révolution des Pingouins » en 2006, qui luttait contre la LOCE de Pinochet, ce qui prouve que les mobilisations étudiantes allaient au-delà du clivage gauche-droite. En fait, les soulèvements de 2006 et de 2011 se sont d'abord positionnés négativement contre l'héritage de la dictature.

Nombreuses des politiques des *Chicago Boys* sont toujours présentes au Chili et celles-ci ont créé un modèle que l'on associe directement à la dictature. Pour Gabriel, et plusieurs autres participant.e.s, l'œuvre de la dictature est encore présente:

La dictature est vivante au Chili, parce qu'elle existe dans le modèle économique, mais aussi dans la manière dont la société fonctionne dans son ensemble; tant dans l'éducation, que dans le modèle du travail, dans le modèle des pensions, dans la santé qui est privatisée, dans le système de transport... C'est un tout. (Gabriel)^{B21}

Au-delà des récits de vie, ce rejet généralisé de l'héritage pinochetiste s'est aussi exprimé dans plusieurs slogans utilisés lors des manifestations. Par exemple: « *Y va a caer, y va a caer la educación de Pinochet* » (Elle va tomber, elle va tomber l'éducation de Pinochet). Ce dernier slogan, que Nicolás cite dans son entrevue, est scandé dans toutes les manifestations étudiantes, que ce soit en 2006, 2011, 2012, 2013 et jusqu'à aujourd'hui. Il associe l'éducation chilienne à la figure de Pinochet, tout en affirmant que celle-ci va tomber, au même titre que la dictature. Alors que cette génération postdictature n'a pas vécu sous le régime militaire, l'usage constant de ce slogan lors de manifestations démontre comment le discours étudiant canalise son opposition et son rejet de l'héritage dictatorial.

De son côté, le slogan « *¡No al lucro!* » (Non au profit!) est devenu une expression lapidaire du mouvement étudiant (Mayol, 2012), en plus de symboliser la lutte estudiantine tout au long du conflit. C'est en scandant haut et fort « *¡No al lucro!* » que les étudiant.e.s chilien.ne.s ont pu émettre pour la première fois depuis 2006 ce fameux « cri » (Rancière, 1995; Holloway, 2007; Huart, 2012), c'est-à-dire « l'acte de négation » (Holloway, 2003, p. 38), qui est le point de départ de toute lutte sociale. En criant « *¡No al lucro!* », le mouvement étudiant a transformé en « inacceptable » ce modèle mercantile défendu par le gouvernement et il s'est posé comme le principal protagoniste de la contestation face à la scène politique instituée. Ce slogan exprimait un énoncé clair: les étudiant.e.s refusaient d'accepter un modèle qui permettait la commercialisation de leurs droits et la collusion entre la politique et le marché (Figueroa, 2012, p. 50).

Enfin, le slogan « *No más a la dictadura del lucro* » (Assez de la dictature du profit) articule très bien les deux premiers slogans. Effectivement, ce dernier slogan met en équivalence le profit et la marchandisation avec la figure de la dictature. De plus, il n'exige pas la fin du profit exclusivement en éducation, mais la fin du profit comme

principe de société. Ce slogan énonce clairement un rejet du modèle néolibéral, qui, comme l'a indiqué précédemment Gabriel, existe dans toutes les sphères de la société.

3.3 Renversement de l'opinion publique par et dans l'action collective

Malgré tous les outils sur lesquels elle s'appuyait (législation autoritaire, répression policière et le monopole de légitimité de la représentation politique), la stratégie discursive du gouvernement Piñera n'a pas atteint ses objectifs. Bien au contraire. La mobilisation s'est accentuée pendant le mois de juillet et cela a ouvert la voie à de nouvelles revendications sociales qui dépassaient les seules demandes étudiantes, qui représentaient désormais le « signifiant vide » (Laclau, 2005) de la contestation. Ces nouvelles revendications s'inscrivaient dans un ralliement de la population chilienne à la protestation sociale, tel qu'indiqué par différents sondages d'opinion publique, qui permettent de constater un renversement d'opinion en faveur des étudiant.e.s. Par et dans leurs actions, les étudiant.e.s sont parvenu.e.s à obtenir l'appui des Chilien.ne.s et ce constat frappant se matérialisa dans la nuit du 4 août. En « interpellant » (Corten *et al.*, 2012) d'autres générations à prendre la rue, la contestation étudiante a réussi à s'émanciper du « traumatisme » de la dictature et est devenue le « signifiant vide » d'une nouvelle lutte contre-hégémonique.

3.3.1 Flash mobs et les nouvelles formes de communication

Afin d'obtenir l'appui de la population dans sa lutte, les étudiant.e.s ont entre autres fait preuve de créativité dans leurs actions collectives et ces nouvelles formes d'expression populaire se sont manifestées par les *flash mobs*. Ces manifestations ludiques et extravagantes avaient été utilisées auparavant par les Pingouins en 2006 et elles furent reprises par les étudiant.e.s en 2011. Par leur originalité et leur diffusion,

celles-ci offraient la possibilité à plusieurs personnes non-étudiantes de participer en solidarité avec les étudiant.e.s. C'est le cas par exemple du marathon très médiatisé de 1 800 heures consécutives de course à relais autour du palais présidentiel *La Moneda*, initié le 15 juin par les étudiant.e.s de théâtre de l'Université du Chili, en référence aux 1 800 millions de dollars US que coûterait la gratuité scolaire au Chili (Salgado, 2011, p. 31). Dix jours plus tard, pour souligner l'anniversaire de la mort de Michael Jackson, près de 3000 étudiant.e.s se déguisèrent en zombies pour exécuter la chorégraphie de *Thriller* devant *La Moneda* pour témoigner de l'état « mort-vivant » du système d'éducation:



Figure 3.4 - Interprétation de *Thriller* devant le palais présidentiel
(source: Ahora Noticias. <http://www.ahoranoticias.cl/noticias/nacional/173083-videos-te-recordamos-siete-intervenciones-e-hitos-epicos-del-movimiento-estudiantil.html>)

Comme le souligne Ximena, qui participa à ce *flash mob*, l'appel pour cette action s'effectua via les réseaux sociaux:

Ils appelaient par *Facebook* à un événement pour participer à un *flash mob* pour l'Éducation en dansant sous la forme d'une protestation artistique. Nous avons pratiqué pendant un mois. [...] C'était *Thriller* de Michael Jackson. (Ximena)^{B22}

Ces nouveaux modes d'expression ludiques et créatifs ont fondé leur convocation et leur diffusion à travers les réseaux sociaux (Facebook, Twitter). C'est par l'usage de ces nouveaux modes de communication que le mouvement étudiant est parvenu en 2011 à mobiliser un très grand auditoire. Pour la politologue chilienne Camila Cárdenas Neira, l'Internet et les réseaux sociaux, comme nouvelles plateformes de communication, ont permis la construction d'une contre-hégémonie au discours dominant des élites politiques (Cárdenas Neira, 2014a, p. 174). En plus de la rue, ces nouveaux outils de diffusion communicationnelle ont permis aux étudiant.e.s de s'imposer par eux-mêmes et elles-mêmes comme interlocuteur.trice.s légitimes pour débattre du thème de l'éducation, ce que le gouvernement leur refusait, et ainsi de se « visibiliser » dans l'espace public, qui leur était refusé (Cárdenas Neira, 2014b, p. 61-62). Tout au long du conflit, plusieurs pages et groupes Facebook sont devenus d'importants espaces de communication contre-hégémoniques pour les étudiant.e.s et sont devenus des alternatives aux médias de masse traditionnels (Cárdenas Neira, 2014b, p. 77). C'est par des consignes tels « *#nosvemosenlacalle* » (on se voit dans la rue) (Cárdenas Neira, 2014c, p. 117) que les étudiant.e.s ont pu se réapproprier la rue et des espaces habituellement non-autorisés où des créations artistiques de protestation purent émerger afin d'exposer publiquement le conflit social. Par les *flash mobs*, ces créations artistiques sont parvenues à subvertir des espaces et des symboles par l'absurde. C'est le cas par exemple de Jorge, étudiant de l'UDEEC, qui participa activement à la création de « Vote pour Personne! »:

Nous avons créé une performance qui s'appelait « Vote pour Personne! ». Dans un charriot de supermarché, nous avons placé une urne électorale. Il y avait le candidat politique qui s'appelait « Personne », habillé comme un typique politicien. Le charriot était tiré par trois personnages, qui étaient une

bonne, un étudiant et un ouvrier. Les personnages étaient très stéréotypés. En arrière, il y avait une caravane remplie de personnes. L'action s'est très bien déroulée et la presse nous a beaucoup suivis. (Jorge)^{B23}

Pour Jorge et ses camarades, cette action créative avait pour but de dénoncer le « cirque électoral », qui n'avait apporté aucun changement substantiel à la société chilienne depuis le retour à la démocratie et, aussi, de ridiculiser l'image typique du politicien chilien cherchant à séduire la population pour l'obtention de votes. En subvertissant l'image des politicien.ne.s chilien.ne.s, qui détiennent leur statut d'autorité politique grâce au labeur du peuple, cette action artistique et politique appelait aussi à l'abstentionnisme en votant pour « Personne ». Le candidat « Personne » se référait à la fausse image publique du politicien chilien, qui, au final, pouvait être de droite comme de gauche. Ces nouvelles formes d'expression carnavalesque tentaient donc de subvertir « l'ordre symbolique » (Laclau & Mouffe, 2008 [1985]) hérité de la dictature, en remettant en question par l'ironie l'absurdité du système politique chilien et de ses représentant.e.s, tant de droite comme de gauche. En dévoilant l'absurdité de l'ordre symbolique, les étudiant.e.s ont déconstruit le « consensus » qu'on tentait de leur imposer, en rendant visible le conflit social présent dans la société chilienne depuis la fin de la dictature.

3.3.2 Les funas populaires

Au-delà des grandes manifestations et des nouvelles formes d'expression publiques des étudiant.e.s, il est aussi important de se pencher sur les actions « transgressives » (Auyero, 2001) sortant du cadre légal, car ce sont celles-ci qui ont permis de dévoiler la « mésentente » (Rancière, 1995) et d'exprimer concrètement le mécontentement populaire. Comme le soutient Andrea:

C'est très bien les manifestations, les carnivals et tout le reste, mais c'est aussi nécessaire les actions directes pour « *visibiliser* » le problème. C'est un conflit

réal et nous sommes fâchés. Ce n'est pas que nous allons dans un carnaval pour agiter des drapeaux. C'est important, mais tout aussi important est le côté actif et direct. [...] Comme je te l'ai dit, nous avons déjà donné l'opportunité aux gens qui nous représentent, ils prennent déjà les décisions et ils prennent des décisions qui vont contre le peuple. Des décisions qui bénéficient uniquement aux puissants. Tu comprends? Maintenant nous savons que le pouvoir économique et le pouvoir politique ne font qu'un. (Andrea)^{B24}

Si Andrea accepte la diversité des tactiques au sein du mouvement étudiant, il n'en demeure pas moins qu'elle accorde une grande importance aux actions directes afin de « visibiliser » le conflit qui est « réel ». Sans condamner la violence dans son récit, elle soutient au contraire qu'elle est une réponse acceptable face au caractère « inacceptable » que représente la ségrégation sociale au Chili. Il est d'ailleurs intéressant de constater les luttes internes au sein du mouvement étudiant⁴⁶ entre ceux et celles préconisant des actions symboliques, tels les *flash mobs*, et d'autres étudiant.e.s qui adoptaient des actions directes considérées comme davantage transgressives. Souvent, ces luttes internes pouvaient mener à des conflits lors de manifestations entre des étudiant.e.s de classe moyenne et de jeunes chilien.ne.s appelé.e.s péjorativement « *flaites* » provenant de milieux défavorisés.

Malgré ces tensions entre certain.e.s étudiant.e.s de conditions socioéconomiques différentes, la diversité d'actions collectives a proliféré. Aux nombreux et diversifiés *flash mobs* ayant pour thème *Thriller*, *Lady Gaga*, *Dragon Ball*, les *Super-Héros*, les *die-in*, etc., s'ajoutèrent ainsi les *funas* en 2011. Ces dernières sont des dénonciations publiques, qui signifient « pourrir » en Mapudungún (langue Mapuche). Proches des charivaris, les *funas* visent à dénoncer des gestes ou déclarations publiques jugés

⁴⁶ Celui-ci était composé de plusieurs organisations, partis et collectifs ayant parfois des différences idéologiques marquantes allant des étudiant.e.s plus pragmatiques et stratégiques (particulièrement celles et ceux du Parti communiste) jusqu'aux étudiant.e.s radicaux et radicales (dit les « ultras ») et en passant par les étudiant.e.s autonomistes (indépendant.e.s des partis politiques). Si ces divergences sont moins visibles en période de grève, celles-ci surgissent lors des élections annuelles pour les présidences des fédérations étudiantes dans chaque université chilienne.

inacceptables en s'attaquant à des personnalités publiques et politiques. Historiquement, au Chili, elles visaient à dénoncer l'impunité de militaires ou de collaborateurs.trice.s du régime de Pinochet par les familles de détenu.e.s torturé.e.s ou disparu.e.s. Ce type action directe fut repris par les étudiant.e.s en 2011 pour dénoncer des politicien.ne.s ayant fait des déclarations incendiaires ou qui annonçaient publiquement leurs intentions de déloger des étudiant.e.s de leur occupation.

Par exemple, ce fut le cas du maire de *Providencia* (commune aisée de Santiago), Cristián Labbé⁴⁷, qui dut faire face à plusieurs *funas* à son endroit tout au long du conflit de 2011, alors que ce dernier déclarait avoir pour mission de déloger les étudiant.e.s du secondaire qui occupaient leur école. L'une des *funas* les plus emblématiques se déroula le 23 septembre, suite à l'annonce de Labbé de suspendre l'année scolaire, d'entreprendre des actions légales contre les étudiant.e.s en grève et d'empêcher ces lycéen.ne.s de se réinscrire dans les écoles de Providencia en 2012 (Figueroa, 2012, p. 155-156). La réponse de ces dernier.ère.s ne se fit pas attendre. Le soir même, ils et elles se réunirent par centaines devant le palais *Falabella* (siège de la municipalité) pour lancer une pluie d'œufs pourris contre l'édifice public. Heureusement, le 8 novembre, la Cour d'appel invalida les actions entreprises par Labbé et les étudiant.e.s visé.e.s purent retourner en classe en 2012.

⁴⁷ Cristián Labbé (UDI) fut maire de la commune de Providencia de 1996 à 2012. Militaire de formation, il était pendant la dictature un agent de la DINA (Direction de l'Intelligence Nationale), qui incarnait les services secrets chiliens responsables des enlèvements et des assassinats de plusieurs militants du MIR, et il était responsable de la sécurité personnelle d'Augusto Pinochet. Labbé représentait clairement une figure de la dictature ayant survécu à la transition et ce contre qui luttèrent les étudiant.e.s.

3.3.3 Investir et occuper les institutions scolaires

Alors que les actions collectives entreprises par les étudiant.e.s étaient tout autant diversifiées que multiples, il faut aussi souligner le poids qu'ont pu avoir les nombreuses occupations en 2011. Dès le début de la grève au mois d'avril, quelques universités et écoles secondaires étaient occupées suite au coup d'éclat des étudiant.e.s de l'UCEN. Toutefois, le nombre d'occupations alla en augmentant en même temps que la mobilisation se massifia, alors que chaque nouvelle occupation interpellait d'autres étudiant.e.s à occuper leur institution d'enseignement. Cette pratique fut tellement généralisée en 2011 que, le 19 juillet, plus de 700 écoles ou universités étaient occupées par des étudiant.e.s à travers le pays⁴⁸! Leur nombre était si vaste, qu'il permit de « visibiliser » le conflit dans toute la société chilienne, puisque chaque occupation était généralement protégée par des barricades de chaises et de pupitres visibles, et les édifices étaient souvent nappés de banderoles annonçant que l'école ou l'université était en grève et avec des slogans en tout genre tels « L'Éducation ne se vend pas. Elle se défend », « Non à l'Éducation de marché », « Perdre une année, gagner le futur », etc.

Pour Merlin, qui participa activement à la grève de 2011 comme étudiant du secondaire, les étudiant.e.s du secondaire étaient très bien organisé.e.s et les occupations étaient coordonnées entre elles:

On reprenait tout le temps à nouveau les lycées. Ça se faisait tout le temps. Quand on apprenait qu'ils venaient nous déloger, quatre, cinq ou vingt personnes restaient, mais quand les *pacos* arrivaient nous partions tous. C'était les *occupations fantômes*. Sinon, ceux qui n'avaient pas été arrêtés trop souvent restaient à l'occupation. Ceux en meilleure santé restaient. Les *pacos*

⁴⁸ Carolina Araya. (2011, 19 juillet). « Estudiantes votan y finalizan tomas en Usach y U. Austral ». *La Tercera*, p. 20.

les arrêtaient, ensuite un groupe allait les chercher au commissariat alors qu'un autre groupe partait reprendre le même lycée délogé. (Merlin)^{B25}

Comme l'explique Merlin dans son récit, les prises et expulsions des écoles en 2011 étaient constantes, à un tel point qu'elles s'apparentaient à un jeu du « chat et de la souris » entre les étudiant.e.s et les *Carabineros*. Les « occupations fantômes » avaient pour but de faire diversion pendant que des groupes d'étudiant.e.s tentaient de porter secours à d'autres étudiant.e.s pour occuper leur école. Les occupations devenaient parfois l'enjeu même de la mobilisation pour certain.e.s. Dans ce contexte, les interventions policières étaient constantes et les étudiant.e.s, mineur.e.s pour la plupart, étaient arrêté.e.s. C'est d'ailleurs le cas de Merlin, qui s'est fait arrêter deux fois en 2011 lors d'occupations et deux autres fois lors de manifestations à Santiago. Même s'il s'est fait maltraiter physiquement alors qu'il était détenu, il banalise quelque peu cette répression à son endroit en affirmant qu'elle n'est pas nouvelle et qu'elle est le prix à payer pour son militantisme.

Si la répression contre les étudiant.e.s était tout aussi violente que constante en 2011, les occupations représentaient de nouveaux espaces de sécurité pour les jeunes chilien.ne.s. Coti nous relate par exemple l'occupation à l'UDEC:

Toute l'Université était occupée. Alors les policiers entraient dans le campus et toi tu te cachais dans n'importe quelle faculté. Ici, les policiers ne pouvaient pas rentrer, alors ils passaient dans le campus, mais ils ne pouvaient pas aller à l'intérieur des facultés. Alors, on pouvait se protéger un instant, les *pacos* partaient, et après on sortait à nouveau lancer des pavés sur les *pacos*. On construisait aussi des barricades le matin avant les manifestations pour défendre les occupations. (Coti)^{B26}

Tous les récits de ceux et celles ayant participé à l'occupation de l'UDEC rapportent le même sentiment de sécurité quand ils et elles se réfèrent aux facultés occupées et la possibilité de poser de nombreuses actions depuis ces espaces. Néanmoins, on

rapporte aussi le « climat de guerre » et de surveillance à Concepción pendant tout le conflit de 2011.

Alors que les occupations représentaient des espaces autonomes pour se protéger, elles étaient aussi des lieux que les étudiant.e.s sont parvenu.e.s à se réapproprier et où ils et elles ont pu réaliser de nombreuses assemblées générales pour discuter de stratégies et d'actions, en plus de réaliser des « écoles populaires », des ateliers culturels et politiques et des activités de création de matériels de mobilisation (Figueroa, 2012, p. 66; Fernández Labbé, 2013, p. 16). En investissant ces espaces, les étudiant.e.s sont ainsi parvenu.e.s à les transformer en lieu d'organisation, de création et de réflexion tout au long de la grève. Les occupations devinrent rapidement des enjeux politiques, tant pour les étudiant.e.s qui nécessitaient ces espaces de lutte, que pour les autorités qui se refusaient à accepter la multiplication de ces espaces qui confrontaient directement l'ordre politique dominant. Comme le soutient Auyero quant au concept d'espace dans les mouvements sociaux:

Les lieux sont [...] tout à la fois le terrain et l'enjeu des politiques de la contestation. Les objets, comme les terrains physiques, deviennent des lieux à défendre ou attaquer, à préserver ou libérer. Mieux encore, ce sont les politiques de la contestation qui les transforment en enjeu. (Auyero, 2005, p. 130)

Pour le sociologue argentin, lors de mobilisations sociales, les espaces, que ce soit la rue ou des édifices publics (écoles et universités par exemple), se transforment en enjeu politique dans et par les actions collectives des protestataires. Plus précisément, « l'espace et le lieu déterminent, tout en les favorisant, l'émergence des mouvements de contestation; en retour, ceux-ci contribuent à actualiser les potentiels qu'offre l'espace tout en le structurant. » (Auyero, p. 125-126). De fait, la réappropriation d'espaces publics détient le double rôle de permettre l'émergence de mouvements de contestation et de structurer le développement de ceux-ci par et dans la création de nouveaux espaces de possibilités. C'est pourquoi les occupations représentaient des

enjeux de luttes constantes pour les étudiant.e.s et pour les autorités. Comme le soutient Silvio, les occupations ont une portée historique très importante au Chili:

Je crois que les occupations ont une importance historique très significative qui est liée aux mouvements étudiants des années 80 surtout. Et, bien sûr, en regardant en arrière, c'est un acte politique de révolte qui a toujours été présent dans l'histoire des luttes sociales. Je le perçois comme une action très positive [...] dans la mesure où l'on occupe un espace. On habite un espace dans le quotidien, mais en le contrôlant d'une certaine manière. Et l'on peut faire une série de réflexions à l'intérieur de cet espace. (Silvio)^{B27}

Les occupations en 2011 incarnaient conséquemment de nouveaux espaces de possibilités, qui « n'existaient pas » avant la réappropriation des institutions d'enseignement par les étudiant.e.s. Des espaces où les occupant.e.s pouvaient s'organiser de manière autonome et créative. Comme le soutiennent dans leur récit de vie tous les sujets interviewés dans cette recherche, l'autonomie relative aux occupations (autonomie aussi envers la CONFECH) représentait une certaine forme d'apprentissage pour toutes et tous, alors que les étudiant.e.s s'organisaient en dehors et en confrontation à l'ordre dominant, comme une communauté des « sans-part » (Rancière, 1995) qui occupait des lieux jour et nuit. Comme le soutien Ricardo, militant anarchiste de Santiago, les occupations avaient un impact important:

Elles sont efficaces. C'est dans l'instance de l'occupation que les étudiants eux-mêmes prennent le contrôle de l'espace sous la forme dans laquelle ils veulent apprendre. Ils apprennent à survivre. (Ricardo)^{B28}

De fait, ces « espaces d'apprentissage » ouvraient la possibilité aux étudiant.e.s de s'organiser sans se soumettre à des formes d'autorité extérieures (alliées ou ennemies). Elles permettaient de créer une identité propre (subjectivation politique) pour celles et ceux qui occupaient ces lieux, tout en construisant des liens de solidarité durables. Ces espaces devinrent ainsi rapidement des lieux organisés sous forme horizontale se basant sur le principe d'isonomie (Abensour, 2004, p. 152), c'est-à-dire le principe

démocratique d'égalité de toutes et tous devant la loi, de l'égale possibilité de toutes et tous à participer à la vie politique (Breugh, 2007, p. 377). Au-delà de la présence physique de ces occupations, c'est la dimension symbolique qui s'avère fondamentale ici, car ces espaces confrontaient directement l'ordre politique dominant dans et par la forme qu'elles auto-instituaient. Elles incarnaient des formes isonomiques, horizontales et instantanées de participation à la vie politique. Ceci confrontait « ouvertement », ou « publiquement », les institutions politiques dominantes et la perspective hiérarchique des élites politiques (Cárdenas Neira, 2014b, p. 78) soutenant coûte que coûte que les délibérations entourant le système d'éducation devaient se réaliser dans les canaux institutionnalisés, c'est-à-dire au Congrès. Par et dans leurs occupations en 2011, les étudiant.e.s sont ainsi parvenu.e.s à créer leur propre « territorialité » (Huart, 2012, p. 59) où ils et elles étaient souverain.e.s, pour confronter l'ordre politique hérité de Pinochet. Ces nouveaux « territoires » faisant « sécession » (Breugh, 2007, p. 16) du cours normal de la reproduction du social ont ainsi ouvert des « brèches » (Huart, 2012, p. 297) qui ont subverti la « démocratie de consensus » décrétée par les élites politiques chiliennes.

3.3.4 Le 4 août 2011 : une expérience plébéienne?

Lorsque j'ai demandé aux personnes interviewé.e.s quel événement du conflit les avait le plus marqués, la quasi-totalité s'est référée à l'épisode du 4 août. Cette date représente un point tournant de la mobilisation, alors qu'une large majorité de la société chilienne sortit dans les rues pendant la nuit munie de cuillères et de casseroles pour dénoncer l'interdiction de manifester décrétée par le gouvernement, ainsi que la répression subie par les étudiant.e.s depuis le début du conflit, et particulièrement lors de cette même journée.

Le tout commença en matinée lorsque les étudiant.e.s du secondaire appelèrent à une manifestation dans le centre-ville de Santiago. Toutefois, comme le rappelle Francisco Figueroa, ancien vice-président de la FECH en 2011, dans un contexte où le gouvernement refusait toujours de dialoguer, le mouvement contestataire commençait progressivement à ralentir - les assemblées générales étaient entre autres de moins en moins populaires - et cette manifestation était vouée à l'échec selon plusieurs (Figueroa, 2012, p. 140). Qui plus est, le ministre de l'Intérieur de l'époque, Rodrigo Hinzpeter, avait confirmé la veille que la manifestation ne serait pas tolérée et que toutes les mesures possibles seraient mises à disposition pour empêcher la tenue du rassemblement. Il déclara du même coup: « Le temps des manifestations est terminé » (Hinzpeter, 3 août)^{A18}. Malgré les menaces, les étudiant.e.s du secondaire décidèrent de maintenir l'appel à manifester en avant-midi.

Le matin du 4 août, le rassemblement était prévu à la *Plaza Italia*, où toutes les manifestations officielles de la CONFECH sont généralement convoquées. Toutefois, comme prévu par les autorités, un immense cortège de *Carabineros* était déjà déployé pour empêcher à toute personne de se rendre au point de rendez-vous. Aux *zorrillos*, *guanacos* et escouades policières, s'ajoutaient de nombreux hélicoptères tirant des bombes lacrymogènes depuis les airs. Ancien étudiant à l'UDEC, Gumor relate son expérience lors de cette matinée alors qu'il était à Santiago:

Cette fois, la Plaza était fermée et la police ne nous laissait même pas nous approcher à moins de cent mètres. Ils imposaient une violence et une répression terrible. En envoyant les *guanacos*, en arrêtant n'importe qui, en tirant des bombes lacrymogènes. C'était incroyable, je n'avais jamais vu ce niveau de violence. Avec mon cousin, on a essayé de s'approcher de la *Plaza Italia* en passant par ici et par là. À ce moment, notre lutte était d'atteindre le point de rendez-vous pour qu'ils ne nous enlèvent pas notre droit de manifester. (Gumor)^{B29}

C'est le même récit que relate Figueroa, alors que les détenu.e.s se comptaient par centaines (Figueroa, 2012, p. 141) et que la majorité d'entre eux et elles étaient des

étudiant.e.s du secondaire. Pour Emilio, qui tenta lui aussi d'accéder à la *Plaza Italia*: « Ils ne laissaient personne passer, c'était comme en dictature » (Emilio)^{B30}. Cette référence à la dictature n'est pas anodine, puisque, au-delà de l'immense répression et du caractère « autoritaire » du gouvernement qui n'autorisa pas la manifestation, la population fut indignée de voir la jeunesse se faire maltraiter de la sorte en pleine démocratie. Au moment où des centaines de jeunes chilien.ne.s étaient détenu.e.s, leurs parents sortirent immédiatement dans la rue avec cuillères et casseroles pour dénoncer l'arrestation de leurs enfants (Figueroa, 2012, p. 142). Ce sont eux et elles qui initièrent le *cacerolazo* (concert de casseroles) qui se produisit dans la même nuit. Grâce aux réseaux sociaux (Cárdenas Neira, 2014b), suite à la « non-manifestation » de la matinée, un appel fut lancé pour sortir dans la rue, casseroles et cuillères à la main, afin de dénoncer l'interdiction de manifester en matinée. La réponse était claire:

De voir les gens s'indigner réellement parce que les *pacos* avaient battu nos jeunes, tu comprends? [...] En fait, la violence qu'exerce la police contre les étudiants du secondaire a toujours été brutale, mais, cette journée en particulier, cela a généré une indignation que... bon, nous avons tout le centre de Santiago avec des barricades à chaque deux coins de rue. Et pendant la nuit. Il y avait des hélicoptères partout. C'était le *Saint-bordel*. Je n'avais jamais vu pareille chose au Chili. Et, bien sûr, je n'avais aucune idée de qu'est-ce qui allait se produire ensuite. (Silvio)^{B31}

Dans le récit de Silvio, on constate la lutte pour le sens autour du point nodal de violence, dans la mesure où la responsabilité de la violence change de camp en étant attribuée au gouvernement. Comme l'affirme Gabriel, qui était lui aussi à Santiago le 4 août, l'indignation et la colère générées par la violence d'État créèrent un climat où, non seulement les étudiant.e.s, mais toute la société, sortit dans la rue pour protester:

Alors, quand la mobilisation a commencé dans la nuit, avec toute cette effervescence des gens qui avaient tenté de se mobiliser dans la matinée, il y avait beaucoup de colère contre l'interdiction de manifester. [...] Je crois que l'important de cette journée est que ce n'était pas les personnes généralement habituées à participer aux barricades ou à participer de cette manière disons

plus radicale, mais bien des gens communs de tous les jours qui sortaient dans la rue. Partout au Chili, on pouvait entendre les casseroles. Dans tous les quartiers, il y avait des marches, des manifestations, des barricades. (Gabriel)^{B32}

La violence subie par les étudiant.e.s, et légitimée par les autorités, généra énormément de colère et d'indignation parmi des secteurs de la société qui n'étaient pas mobilisés jusqu'alors. Le *cacerolazo* surgit partout à travers le Chili dans la même nuit. Ces « gens communs » ont été « interpellés » (Corten *et al.*, 2012) par les étudiant.e.s et ils et elles sont parvenu.e.s à saisir une « brèche temporelle » (Arendt, 1972 [1954]) faisant figure d'irruption événementielle rompant temporairement avec l'ordre politique dominant (Breugh, 2007, p. 22). Cette irruption spontanée s'est matérialisée par le *cacerolazo* qui, loin de représenter un mouvement social typique, constitue davantage une « subjectivation politique » (Rancière, 2003, p. 118) « immédiate » (Corten *et al.*, 2012; Peñafiel, 2015, p. 10), qui surgit dans et par l'action sans médiation. Même si cette irruption fut éphémère et ne dura qu'une seule nuit, elle laissa des « traces » (Breugh, 2007, p. 22) qui sont aujourd'hui présentes dans le récit des participant.e.s qui l'ont rendu possible.

Les casseroles, qui apparurent pour la première fois en près de 30 ans, n'avaient pas de dimension utilitaire, car elles ne s'adressaient pas à l'ordre politique dominant ou à ses représentant.e.s et elles n'exigeaient pas des réponses sociales précises. Au contraire, elles avaient une dimension expressive, dans la mesure où elles étaient un « moyen sans fin » (Agamben, 1995; Peñafiel, 2015, p. 17) visant à exprimer le rejet de la criminalisation et de la répression de la part des autorités, ce qui a dévoilé le « tort fondamental » (Rancière, 1995) causé par l'héritage dictatorial. Les casseroles ne cherchaient pas à atteindre une fin, mais plutôt à visibiliser la capacité de toutes et tous à exprimer le refus d'accepter l'inacceptable. Elles ne s'adressaient pas à l'État chilien ou à ses représentant.e.s, mais cherchaient à exister en dehors de son ordre

« policier » (Rancière, 2003, p. 113) pour interpellier immédiatement la société chilienne afin de récupérer les espaces qu'on lui refusait.

Lors de la nuit du 4 août, les nouveaux espaces de possibilité construits par les protestataires permirent à plusieurs personnes à radicaliser davantage leurs moyens d'action, en parallèle au *cacerolazo*. C'est ce que relate par exemple Gabriel:

Moi, à ce moment, j'ai vu tous mes camarades, qui ont toujours été contre toute forme de mobilisation violente, monter des barricades, commencer à protester contre la répression, se couvrir le visage, ramasser des pierres et les briser au sol pour en faire des plus petites et les lancer. En fait, l'ambiance qui régnait à ce moment était si forte, que les gens se sont simplement réveillés. (Gabriel)^{B33}

C'est pendant ce « moment » (Dufour, 2014) de « réveil démocratique » (Doran, 2016), où de nouveaux espaces de possibilités ont émergé en sortant du cadre politique dominant, que plusieurs protestataires ont pu réaliser des moyens d'action qu'ils et elles n'auraient jamais entrepris dans un autre contexte. Ces nouveaux espaces éphémères ont surgi en réaction à la répression et à la prohibition du droit de manifester décrétée par le gouvernement. Sans la posture « autoritaire » des élites, il est permis de se demander si le *cacerolazo* aurait pu émerger ainsi et pour la première fois depuis le retour à la démocratie. Pour Fran, cette irruption était spontanée:

C'était très spontané. On a fait une barricade géante, immense, je me sentais comme dans l'ère des cavernes, parce que c'était une chose géante proche de Santa Lucía [dans le centre-ville] dans une grande rue. Une barricade brutale et les gens dansaient autour. C'était comme l'époque des cavernes. [...] C'était le désordre partout au Chili. Ce n'était pas juste des étudiants, j'ai vu mes voisins descendre de leur appartement et construire des barricades. (Fran)^{B34}

L'irruption inattendue du 4 août représente un moment fort marquant dans tous les récits de vie des étudiant.e.s rencontré.e.s lors du terrain. Par sa spontanéité, son

caractère éphémère et sa disruption de l'ordre social dominant, cet événement a incarné une « expérience plébéienne » (Breugh, 2007), qui peut être décrite comme :

Le nom d'une expérience, celle de l'accession à la dignité humaine. Ni catégorie sociale ni affirmation identitaire, la plèbe désigne un événement politique de tout premier ordre, soit le passage d'un *statut infrapolitique* à celui de *sujet politique à part entière*. (Breugh, 2007, p. 11)

L'expérience plébéienne représente de ce fait un refus des limites actuelles et un désir de ne plus subir de domination politique. Par son « statut infrapolitique », la plèbe est privée de « logos » (parole publique). Toutefois, en faisant sécession face à l'ordre de domination, qui cherche à maintenir la « distribution des parts » (Rancière, 1995), la plèbe passe de son statut initial à un statut politique à part entière, car elle ne peut plus être ignorée par les dominant.e.s qui doivent désormais composer avec elle. Autrement dit, les autorités ne peuvent plus nier celles et ceux qui ont décidé de s'approprier les espaces qu'on leur refusait. En effet, alors que les représentant.e.s du gouvernement percevaient les tumultes étudiants comme des « cris » ou du « bruit » (on a qu'à penser à la déclaration de l'ex-ministre de l'Éducation, Joaquín Lavín), les étudiant.e.s ont forcé les autorités à prendre en compte leur « colère » et leur « indignation » face au système d'éducation et face à la criminalisation.

Pour Martin Breugh, l'expérience plébéienne est définie par trois traits constitutifs. Tout d'abord, celle-ci se veut « communaliste », dans la mesure où la plèbe, dans son acte de sécession, établit ou s'approprie un espace politique égalitaire qui est sien. Cette « territorialité » est propre à la plèbe; c'est l'espace où elle fait sécession et où elle est souveraine. Ce territoire peut être la rue, un quartier, une école, un festival, etc. Ensuite, le second trait constitutif est celui de l'« agoraphilie » (Dupuis-Déri, 2011). En s'inscrivant dans cette tradition démocratique, l'expérience plébéienne pratique le principe d'isonomie, c'est-à-dire l'égalité de toutes et tous à participer à la vie politique. C'est la capacité du « pouvoir faire » plutôt que du « pouvoir sur » (pouvoir de domination), tel que développé par le philosophe John

Holloway (2007). Enfin, le dernier trait constitutif de l'expérience plébéienne est celui de la temporalité de la « brèche ». Ce concept emprunté à la philosophe Hannah Arendt se réfère à l'irruption événementielle déjà mentionnée, qui rompt provisoirement avec l'ordre de la domination, lorsque celui-ci postule que la plèbe peut « comprendre » et « parler » (Rancière, 1995, p. 46-47). C'est ainsi que la plèbe s'accorde elle-même un droit de parole et acquiert la pleine dignité humaine dans son acte de sécession. Cependant, comme le soutient Breugh (2007, p. 22) cette brèche n'est que provisoire et ne peut perdurer dans le temps, mais elle laisse des « traces » qui parviennent à interpeller d'autres expériences.

De fait, lors de la nuit du 4 août, le *cacerolazo*, jumelé aux rassemblements et barricades spontanés à Santiago, était marqué par le caractère « intraitable » de la plèbe (Breugh, 2007, p. 75). Alors que Breugh soutient que l'intraitable résiste à toute forme de traitement et à sa neutralisation, et ne peut donc pas être intégré par un système, l'événement temporaire du 4 août se définit justement par le fait qu'il soit sorti totalement des cadres institutionnels et ne cherchait pas à être intégré au système politique. En réaction à la criminalisation, qui entraîna 874 arrestations lors de cette journée (Figueroa, 2012, p. 143), cette expérience plébéienne a permis de dévoiler les limites du système de domination et d'exclusion, ainsi que les contradictions de la société et la « mécontente » (Rancière, 1995), en plus de lever le voile sur le caractère mensonger du discours dominant de l'harmonie sociale et du consensus. Elle s'est manifestée en opposition aux scènes politiques instituées; elle remet en question le caractère inacceptable du modèle hérité de Pinochet et du discours criminalisant la contestation sociale.

En surgissant en opposition à l'ordre politique, les étudiant.e.s ont interpellé les anciennes générations à s'émanciper du « traumatisme collectif » (Moulian, 1997) de la dictature et à prendre la rue afin d'exprimer leur indignation face au traitement accordé à la jeunesse chilienne, depuis le début de la grève, par les élites politiques.

En effet, suite au *cacerolazo*, les 24 et 25 août, la CUT appela à une grève nationale de deux jours en appui aux étudiant.e.s, mais aussi pour exiger de profonds changements politiques et sociaux dans la société chilienne. Cette grève nationale termina le 25 août par une manifestation réunissant près de 600 000 personnes (selon la CUT). Pendant le mois de septembre, les manifestations ne ralentirent pas, alors que ces dernières appelées par la CONFECH franchissaient toujours le cap des 100 000 adhérent.e.s. Face à la massification du mouvement social, qui exigeait désormais davantage qu'une réforme majeure du système d'éducation, dont une Assemblée constituante et la renationalisation du cuivre, le ministre de l'Intérieur, Rodrigo Hinzpeter, déposa son projet de Loi du renforcement de l'ordre public, communément appelé *Ley Hinzpeter*. Cette annonce n'estompa toutefois pas la mobilisation. C'est plutôt l'arrivée de la saison estivale (en décembre) qui mena progressivement à la démobilisation des étudiant.e.s, déjà en grève depuis plus de six mois. Le 21 décembre, les étudiant.e.s mirent fin à l'occupation de l'Université du Chili, ce qui marqua symboliquement la fin de la grève en 2011, mais non la fin de la contestation sociale qui ressurgit dès mars 2012 et au cours des années subséquentes.

CONCLUSION

Alors que le Chili connaissait un « étouffement de l'action collective » (Corten, 2003, p. 3) depuis la transition de 1990, le « récit fondateur » (Doran, 2016, p. 34) dicté par les élites politiques afin d'« assurer » la stabilité politique semblait avoir imposé un consensus sur l'éducation et la démocratie. Lorsque les étudiant.e.s de l'UCEN ont initié leur grève contre la vente de leur université en avril, ils et elles ont ouvert la voie à la subversion du sens de l'éducation en scandant « *¡No al lucro!* » (Non au profit!). Le nouveau discours contre-hégémonique, qui prit forme, suite à la massification de la protestation, se voulait en opposition au discours institutionnel, qui considérait l'éducation comme un « bien de consommation » (Piñera, 19 juillet 2011). Afin d'articuler et de matérialiser leur rejet du discours hégémonique, les étudiant.e.s ont entrepris des actions collectives (occupations, grèves, manifestations, *flash mobs*, etc.) pour faire sécession de la reproduction du social et se réappropriier des espaces où ils et elles étaient désormais souverain.e.s et en dehors de l'ordre dominant. Toutefois, la multiplicité et la massification de ces actions menèrent le gouvernement à criminaliser et à réprimer durement celles-ci, car, selon les tenant.e.s du discours de « consensus », les « solutions » pour l'éducation devaient se trouver exclusivement au Congrès, même si ce fut la grève étudiante qui souleva les problèmes du système d'éducation initialement.

Rapidement, ce n'est plus seulement l'éducation qui ne faisait plus consensus, mais aussi la démocratie chilienne, car ses représentant.e.s politiques au pouvoir avaient dévoilé leur caractère autoritaire en refusant de répondre aux demandes étudiantes. La logique discursive marchande et autoritaire était remise en question par le discours contre-hégémonique des étudiant.e.s et par leurs pratiques collectives, qui se situaient à l'extérieur des canaux institutionnalisés. Malgré l'hétérogénéité du mouvement étudiant et sa division sur certaines questions (notamment sur son rapport avec l'État),

ce qui permit au mouvement de rester combatif et de perdurer dans le temps, c'est sa relation « négative » entretenue face au système politique chilien. En effet, les forces étudiantes auraient difficilement pu converger en 2011 sur la seule base de positions « positives » (demandes au gouvernement) en raison de l'hétérogénéité du mouvement étudiant. Au contraire, c'est plutôt la relation négative de la chaîne d'équivalences (Laclau & Mouffe, 2008 [1985]) vis-à-vis le modèle d'éducation néolibéral et le système politique hérité de la dictature qui a permis la convergence de toutes et tous les étudiant.e.s dans une opposition commune à l'ordre dominant.

Tel que souligné précédemment, dès le mois de juin, le mouvement étudiant fut rejoint par des syndicats, dont l'ANEF et la CUT, par les enseignant.e.s, par plusieurs recteur.trice.s d'universités traditionnelles et par des organisations communautaires. Toutes et tous ces acteurs et actrices non-étudiant.e.s se sont joint.e.s à la mobilisation sociale, non pas sur une base de demandes positives, mais bien en raison d'une remise en question (relation négative) du système mercantile de l'éducation et de l'ordre politique dominant qui niait aux étudiant.e.s un rôle d'interlocuteur.trice.s légitimes et qui, conséquemment, les réprimait violemment. Le mouvement étudiant a permis la convergence de positions « exclues », qui semblaient divergentes au départ, mais qui se sont mobilisées conjointement pour faire front commun contre l'ordre politique dominant. Cette contestation populaire négativement constituée face au système politique a permis la création d'une « chaîne d'équivalences » (Laclau, 2005, p. 99) de demandes larges, qui appelait désormais à une assemblée constituante, à la renationalisation du cuivre, à la démocratisation du système politique, en plus des revendications étudiantes. Malgré la multitude de positions différentielles, les étudiant.e.s sont devenu.e.s le « signifiant vide » (Laclau, 2005) de cette nouvelle lutte contre-hégémonique, qui était en mesure de subvertir le sens des points nodaux d'éducation et de démocratie.

Effectivement, les étudiant.e.s se sont constitué.e.s comme la représentation symbolique de la chaîne d'équivalences qui dénonçait l'héritage de Pinochet et les élites politiques qui maintenaient en place cet héritage. L'apparition du mouvement contre-hégémonique dans l'espace public chilien a divisé le pays en deux camps opposés divisés par de nouvelles frontières politiques, alors que le modèle d'éducation et le « bon chemin » à la participation politique ne faisaient plus consensus dans le discours public. N'ayant pas accès à la scène politique instituée, les protestataires ont dû aménager et s'approprier de nouveaux espaces en dehors de l'ordre dominant afin de se rassembler comme une « communauté des égaux » ou « communauté du litige » (Rancière, 2003) mettant en pratique le principe d'isonomie, soit l'égale capacité de toutes et tous à participer à la vie politique. En s'instituant en dehors des canaux institutionnalisés et en pratiquant de nouvelles formes de participation politique, les étudiant.e.s ont remis en question le fonctionnement du système politique dominant, qui exclut et refuse « d'entendre » les « sans-part » (Rancière, 1995). Les formes d'organisation horizontales des étudiant.e.s (assemblées générales, occupations, etc.) confrontaient directement celles verticales du système politique chilien.

Ainsi, les étudiant.e.s ont nié à leur tour un rôle aux élites politiques au pouvoir, qui ne voulaient pas dialoguer. Par et dans son acte de négation du système politique et du discours dominant, le mouvement social ne cherchait plus à s'adresser aux élites politiques, mais bien à « interpeller » (Corten *et al.*, 2012) la société contre ce système politique qui reproduisait des rapports de domination et aggravait la « ségrégation sociale » (INDH, 2011a; Roco Fossa, 2011; Cabalin, 2012; Elacqua, 2012; Valenzuela *et al.*, 2013; Guzman-Concha, 2014).

Face à la « menace » extérieure qui subvertissait le modèle néolibéral en place, « l'ordre policier » (Rancière, 1995, 2003) a tenté d'éliminer cette extériorité subversive en la nommant et en la traitant comme « illégitime » et « dangereuse » pour la stabilité politique du pays, qui, selon ce récit, ne voulait pas vivre une

nouvelle « rupture démocratique » (Valenzuela, 2013). En l'expulsant de son système de sens, de nouvelles frontières politiques se sont formées entre les deux camps opposés. La rue, les universités et les lycées occupés devinrent ainsi les scènes du « litige fondamental » (Rancière, 1995) entre les deux camps opposés; soit celles et ceux que l'on peut voir versus celles et ceux que l'on ne voit pas; celles et ceux qui ont un « logos » (parole publique) versus celles et ceux qui n'en ont pas (Rancière, 1995, p. 44). Ces scènes, symboles du « tort fondamental » et de la « mésentente » entre les dominant.e.s et les sans-part, purent apparaître grâce au contexte engendré par la grève générale étudiante. C'est dans et par elles-mêmes que les actions collectives ont engendré leurs propres conditions de possibilité qui prenaient sens collectivement.

En effet, la nuit du 4 août, les casseroles avaient un sens et un contexte précis (la prohibition de manifester par le gouvernement) qui leur appartenaient, et qui n'auraient pas eu les mêmes répercussions si elles étaient apparues en dehors du contexte de grève générale de 2011 et de la criminalisation de l'action collective. Engendré par et dans le conflit, ce moment politique particulier et unique donna un sens fondamental à celles et ceux qui sortirent collectivement dans la rue armé.e.s de cuillères et de casseroles. Ces dernières surgirent en dehors de l'ordre dominant, comme une communauté du litige ou des égaux (Rancière, 2003) et ne cherchaient pas à lui adresser la parole, mais bien à interpellier les sans-part.

Au moment où le pays connaissait un « étouffement de l'action collective » (Corten, 2003, p. 3), le mouvement étudiant a réussi, par et dans ses actions et son discours, à transformer ce contexte autoritaire en interpellant la société civile à se joindre à lui. Le « traumatisme collectif » (Moulian, 1997, p. 39) avait mené à peu de contestation sociale suite à la transition, mais la nouvelle génération de jeunes chilien.ne.s n'était pas aussi marquée par les horreurs de la dictature que les générations précédentes. En fait, cette génération « sans peur » refusait d'accepter les « limites » imposées par la

transition dite démocratique, qui avait assuré le maintien du système économique et politique de la dictature. C'est ce que relate par exemple Richard et Andrea:

Moi, je n'ai pas eu à vivre la violence comme l'ont vécu mes parents ou les personnes plus âgées. Je n'ai pas eu à voir un militaire entrer dans ma maison. Alors, c'est *une génération qui est née sans peur*, parce que nous n'avons pas eu à la vivre. (Richard)^{B35}

C'était la première génération après la dictature. C'était ma génération. Nous sommes tous nés en 90 ou 89. La figure du dictateur n'était plus là. Alors, tu n'avais pas peur, tu ne vivais pas toute cette répression, tu ne vivais pas cette peur que tu pouvais mourir. Alors tout s'est allumé. Les gens se sont fatigués d'attendre. Nous avons donné 20 ans à cette démocratie pour voir ce qui allait arriver, mais nous nous sommes rendu compte qu'elle ne fonctionnait pas. (Andrea)^{B36}

La notion de « mémoire collective » est fondamentale pour mieux saisir le peu de contestation sociale massive depuis 1990 dans la mesure où, dans leur récit, Andrea et Richard relatent pourquoi les deux n'entretiennent pas la même peur que les anciennes générations, alors que la figure du dictateur n'est plus présente et que les possibilités de souffrir, voire mourir, pour son activisme politique ne sont plus les mêmes. Les deux s'identifient fièrement à leur génération née après la dictature et Richard la qualifie même de « génération sans-peur ». Ce « lieu commun » n'est pas anodin. Bien au contraire, elle est constitutive de la mobilisation sociale.

En défiant les autorités, particulièrement le 4 août, et en faisant fi du traumatisme de la dictature, les étudiant.e.s sont parvenu.e.s à renverser l'opinion publique en leur faveur. La combativité de cette « génération sans-peur », qui se présenta comme le « signifiant vide » (Laclau, 2005) de la lutte contre-hégémonique opposée à l'héritage dictatorial, permit d'interpeller les générations plus âgées à s'émanciper de la « peur » et à prendre la rue pour exprimer publiquement leur rejet du traitement accordé à la jeunesse chilienne. Se présentant comme une « interpellation intergénérationnelle »,

le mouvement social large est parvenu à renverser l'opinion publique en sa faveur, alors que les appuis à la contestation sociale atteignirent 89% en août (CERC, 2011).

Ce renversement en faveur des étudiant.e.s mena ainsi à la suspension du contexte autoritaire, dans la mesure où les actions « transgressives » (Auyero, 2001) se multipliaient sans cesse et gagnaient une légitimité aux yeux des Chilien.ne.s en 2011, incomparable avec les années précédentes. C'est ce que relate par exemple Nicolás:

En fait, 2011 a transgressé le quotidien. La possibilité de marcher qui allait à l'encontre de ce que le gouvernement... en fait, que le gouvernement interdise de marcher et que les gens marchent quand même, et que cela ait en plus la légitimité sociale dans un pays qui, pendant 20 ans, n'a pas remis en question ses institutions, qui n'a rien remis en question, je trouve... jusqu'à aujourd'hui je trouve ça profondément disruptif. [...] Je crois que 2011 n'a pas été que l'un voit telle ou telle action disruptive, ou telle ou telle action contestataire, mais bien qu'il y avait une ambiance générale qui était contestataire, parce qu'elle légitimait toutes ces actions, qui jusqu'à aujourd'hui se réalisent, mais qui n'ont plus la même légitimité. En 2011, un blocage de rue matinale avec des cagoules avait un niveau de légitimité qu'il n'a pas aujourd'hui. Alors, je crois que le plus disruptif de 2011 a été le niveau d'acceptation que ces actions avaient, même si elles se font encore aujourd'hui. (Nicolás)^{B37}

Ce qui est le plus marquant ou « disruptif » aux yeux de Nicolás est le fait que toutes ces actions avaient une acceptabilité sociale généralisée et que cette légitimité s'inscrivait dans une « ambiance générale contestataire ». Cette légitimité des actions collectives transgressives est unique à 2011, dans la mesure où ces mêmes actions sont reproduites encore aujourd'hui, mais elles n'ont plus le même niveau de légitimité ou de valeur, car le contexte dans lequel elles s'articulèrent n'est plus le même.

Ainsi, les étudiant.e.s ont créé leurs propres conditions de possibilité et ont imposé un nouveau contexte de mobilisations, où les actions collectives détenaient une valeur politique et une légitimité considérables. De fait, ce nouveau contexte de possibilités

en 2011 a été rendu possible par et dans les actions collectives étudiantes, qui ont créé de nouveaux espaces de possibilités en dehors et en opposition à l'ordre dominant, tout en interpellant les anciennes générations à prendre la rue. En provoquant le conflit, les étudiant.e.s ont dévoilé la « méfiance » (Rancière, 1995), qui était occultée par le « récit mythique » (Moulian, 1993) des élites politiques, et ont ainsi mis fin à la démocratie de consensus.

Une transition réellement achevée?

Si la grève générale de 2011 a marqué l'histoire politique du Chili et a rendu possible l'articulation d'événements jamais réalisés auparavant, le modèle ségrégationniste n'a malheureusement pas été transformé ou même réformé en profondeur. Malgré la combativité, la radicalité et la massivité du mouvement social, qui permit une désapprobation généralisée de l'ensemble du système politique et de ses représentant.e.s, les étudiant.e.s sont toujours dans la rue aujourd'hui pour exiger une réelle transformation de la société chilienne. Même si le second gouvernement de Michelle Bachelet a instauré la « gratuité scolaire », celle-ci fut dénoncée par l'ensemble du mouvement étudiant, qui la considère comme une « fausse réforme », car elle ne se veut pas universelle et permet toujours la marchandisation de l'éducation. De plus, suite au deuxième tour des élections présidentielles remportées par la droite en décembre 2017, l'arrivée de Sebastián Piñera à la tête du pays en 2018 ne laisse rien présager de bon pour les étudiant.e.s.

Depuis 2011, le mouvement a surgi dans l'espace public année après année, jusqu'à aujourd'hui, pour exiger de réels changements, mais ces exigences n'ont rencontré que de sourdes oreilles. Les élites politiques chiliennes n'ont pas su répondre aux demandes sociales tout à fait légitimes et ont plutôt assuré le maintien et le renforcement du modèle marchand en place depuis trop longtemps. Quant à la

démocratie chilienne, malgré une réforme du mode de scrutin en 2015, elle est toujours basée sur la Constitution de 1980 et ne s'est pas davantage « démocratisée » afin d'assurer une plus large participation à la vie politique pour les Chilien.ne.s. Au contraire, elle continue à imposer la politique des consensus et à criminaliser les mouvements jugés « trop » contestataires, particulièrement les étudiant.e.s et les Mapuches, qui subissent encore aujourd'hui les pratiques de répression héritées des militaires. Peu de changements ont été apportés malgré les nombreuses promesses (assemblée constituante, gratuité scolaire, etc.) de la *Nueva Mayoría* (ancienne *Concertación* incluant désormais le Parti communiste) lors des élections présidentielles de 2013. Le peu de réponses aux exigences sociales de la rue et le maintien du modèle néolibéral et de la Constitution « pinochetiste » mènent plusieurs à douter de l'achèvement de la transition vers la démocratie. Pouvons-nous réellement affirmer que celle-ci est bel et bien aboutie? Je laisse cette réponse à Andrea:

Je crois que nous sommes toujours en transition. Elle n'est pas terminée. En fait, je ne sais même pas si elle a débuté. Elle a probablement commencé lorsque les gens sont sortis dans la rue, quand nous nous sommes rendu compte de certaines choses. Cependant, cette transition a été discursive, mais elle ne s'est jamais matérialisée. Elle est présente dans le discours officiel. Au pouvoir, ces individus ne sont pas intéressés à ce qu'il y ait des changements.
(Andrea)^{B38}

Alors que le Chili tente de se soustraire de l'héritage politique, social, économique et culturel de la dictature de Pinochet, le mouvement étudiant chilien est devenu, depuis les six dernières années, un moteur de transformation politique du pays. Pour Andrea, tout comme pour plusieurs récits d'étudiant.e.s, cette transition n'est pas aboutie, mais la révolte sociale de 2011 marque un tournant. Elle représente un renversement de perspective depuis que le mouvement étudiant a remis en question le consensus imposé par les élites politiques. Toutefois, même si les étudiant.e.s sont parvenu.e.s à délégitimer l'ensemble des partis et de la classe politique chilienne, le modèle hérité

de la dictature est toujours en place, tout comme la Constitution de 1980. Également, même si le mouvement étudiant est ressorti dans les rues chaque année depuis 2011, il n'a pas réussi à atteindre le même niveau de lutte contre-hégémonique et d'effervescence.

Néanmoins, la grève étudiante a marqué les imaginaires sociaux du Chili. Les nombreuses actions et les événements qui se sont déployés durant cette période, particulièrement le *cacerolazo* du 4 août, ont laissé des « traces » (Breaugh, 2007, p. 22). Celles-ci sont repérables dans les récits d'étudiant.e.s et dans les discours politiques. Effectivement, la lutte étudiante a permis de créer un nouveau consensus quant à la nécessité d'apporter de profonds changements aux legs de Pinochet, que ce soit en éducation ou pour une Assemblée constituante. Qui plus est, depuis 2011, ces traces dans les discours ont permis à des figures politiques de surgir du mouvement de contestation pour créer de nouvelles coalitions comme alternatives aux partis politiques classiques. C'est ainsi que s'est formé le *Frente Amplio* (Front large) lors des dernières élections présidentielles en 2017 afin de présenter une alternative à la *Nueva Mayoría*. Cette nouvelle coalition de gauche est d'ailleurs parvenue à faire élire 20 député.e.s et un sénateur au Congrès chilien. Cela marque une première dans ce pays qui n'a connu que deux coalitions de partis politiques depuis 1990.

Ainsi, même si aucune réforme d'envergure n'a été instaurée, les événements de 2011 ont eu des répercussions majeures sur la vie politique chilienne. Les traces de 2011 risquent de se réactiver, alors que le Président de l'époque, Sebastián Piñera, va effectuer son retour au palais présidentiel de *La Moneda*. Cette réélection du milliardaire chilien ouvre la voie à plusieurs questionnements. Même si 51% de la population s'est abstenue de voter en 2017, comment expliquer le retour du Président le plus désapprouvé depuis le retour à la démocratie? Cette réélection confirme-t-elle la fin de la transition dans la mesure où il y aurait une alternance au pouvoir entre les différentes coalitions? Le modèle de Pinochet est-il là pour rester? De plus, est-ce que

les traces des expériences plébéiennes de 2011 pourront se réactiver dès l'investiture du nouveau Président? Ces questions trouveront certaines réponses dès la rentrée scolaire en mars 2018. Les assemblées générales étudiantes risquent d'être populeuses pour les quatre prochaines années, notamment si le gouvernement décide à nouveau de diriger le pays sans consulter sa population. Alors que les méfaits du système d'éducation marchand vont certainement se reproduire dans le futur, les étudiant.e.s risquent à nouveau de sortir dans les rues. Il reste maintenant à savoir si le mouvement pourra encore une fois devenir le signifiant vide de la lutte contre l'héritage dictatorial. Un élément demeure certain: la combativité des étudiant.e.s. Année après année, ces dernier.ère.s ont pris la rue et n'ont jamais eu peur des conséquences, puisque comme le clamait haut et fort la génération sans-peur en 2011: « Perdre une année, mais gagner le futur ».

ANNEXE A

DISCOURS INSTITUTIONNEL

L'annexe A rassemble toutes les citations des représentant.e.s du gouvernement chilien analysées dans le présent mémoire.

- A1. Ni siquiera tienen votos en las urnas, sólo son gritos en la calle. En ninguna democracia moderna estos temas se discuten con los estudiantes, son grandes debates nacionales que se acuerdan en el Congreso. El tema de la educación se va a definir a través de una gran discusión en el Parlamento. (Lavín, 1^{er} juillet 2011)
- A2. Mientras fue una marcha pacífica me parece bien y la respeto. Ahora los palos, las piedras, las molestias de tránsito obviamente que eso yo creo que nadie en Chile lo comparte y es totalmente innecesario, porque las puertas del ministerio de Educación están abiertas para dialogar. (Lavín, 12 mai)
- A3. Todos lo sabemos. La educación es la madre de todas las batallas. Es la cuna de la igualdad de oportunidades. La principal vía de movilidad social. Es en la educación donde debemos ganar la batalla del futuro. Por eso, la hemos puesto en el corazón de nuestro gobierno. Pero esta lucha por la calidad y equidad de la educación no se gana con discursos o promesas. Tampoco en la calle. Se gana en la sala de clases y en los hogares. (Piñera, 21 mai)
- A4. No nos van a distraer un segundo de la misión que juntos estamos acometiendo. Los violentistas en este país nunca van a tener la última palabra. La última palabra la tendrán siempre los que queremos hacer de Chile un país respetuoso, un país democrático, donde las diferencias las podamos analizar pero con respeto, porque es la pérdida del respeto lo que debilita nuestra democracia. (Piñera, 21 mai 2011)
- A5. Paremos la violencia, la educación la tiene que ganar a los candados, a las tomas, a los piedrazos, a las sillas en las rejas. En la educación, el camino es el diálogo. (Lavín, 11 juin)

- A6. Siento que lo que era una preocupación educacional de verdad, ha derivado en temas muchos más ideologizado y no muestran una voluntad de querer sentarse a una mesa para arreglar los temas de la Educación. (28 juin, Lavín)
- A7. Hemos hecho todas las instancias para el dialogo, todo. Pero cuando se pide Asamblea Constituyente, renacionalización de las riquezas básicas, la verdad ¿de qué estamos hablando? En ninguna democracia del mundo se actúa así. En las democracias normales es el Congreso el que toma las decisiones cuando el gobierno envía proyectos de ley, y eso es lo que vamos a hacer, buscando un acuerdo nacional en torno a los cambios a la educación superior. (Lavín, 28 juin)
- A8. Como Presidente debo abordar los problemas y carencias de nuestro sistema educacional, que se arrastran por décadas, con un sentido de urgencia, realismo y visión de futuro. Esta misión requerirá mucho liderazgo, tiempo, esfuerzo, compromiso y recursos. Pero también exige acuerdos y buena voluntad de todos. (Piñera, 21 mai 2011)
- A9. Hay algunos que abogan por una total estatización de la educación en Chile. Creemos que ello constituye un grave error y daña profundamente tanto la calidad como la libertad de enseñanza. Nuestro Gobierno apoya el concepto de una Sociedad Docente, donde tanto el Estado como la Sociedad Civil puedan participar y aportar, en la noble y valiosa misión de educar a nuestros niños y jóvenes, protegiendo el derecho de ellos y sus familias, a elegir libremente la institución en que quieren estudiar. (Piñera, 5 juillet)
- A10. Requerimos, sin duda, en esta sociedad moderna una mucho mayor interconexión entre el mundo de la educación y el mundo de la empresa, porque la educación cumple un doble propósito: es un bien de consumo [...] pero también la educación tiene un componente de inversión. (Piñera, 19 juillet)
- A11. Todos quisiéramos que la educación, la salud y muchas cosas más fueran gratis para todos, pero quiero recordar que, al fin y al cabo, nada es gratis en esta vida, alguien lo tiene que pagar. (Piñera, 11 août)
- A12. Todo lo que sean caminos a terminar con la educación particular subvencionada no cuenta con el respaldo del gobierno. (Chadwick, 12 août)
- A13. Ya fue el tiempo de tomas, ya fue el tiempo de las marchas, y ahora viene el tiempo de sentarnos a trabajar y a construir con las distintas fuerzas políticas y con el aporte de ellos las soluciones que el país necesita. Los estudiantes tienen el mérito de haber generado un consenso en cuanto a la reforma que hay que implementar. (Bulnes, 20 juillet)

- A14. Creo que lo que no aporta nada es la violencia, la destrucción, porque eso nos aleja del camino de la solución. Por eso, una vez más, quiero decirles que el verdadero camino de solución no pasa por más tomas, más marchas y movilizaciones, que ya cumplieron su rol. Ahora tenemos que pasar del diagnóstico, de la protesta a la solución y a la acción, y para eso requerimos unidad. (Piñera, 26 juillet)
- A15. Es ahí, en la institucionalidad democrática, donde se deben dar los diálogos y la búsqueda de acuerdos. Existe un sector que se cree poseedor de la verdad y solo acepta lo que ellos plantean. A los dirigentes universitarios, como gobierno, les solicitamos que acepten las reglas del juego de la democracia. La democracia no se construye con imposiciones de la calle, sino con acuerdos y diálogos en nuestras instituciones democráticas. Eso es lo que Chile necesita hoy día. (Chadwick, 11 août)
- A16. Estoy absolutamente convencido que el camino para hacer de Chile un país más libre, más justo, más próspero, más solidario, no es el camino de la violencia, de las piedras, de las bombas molotov. Eso no conduce a ninguna parte. Ese camino ya lo conocimos en el pasado y nos llevó al quiebre de la democracia, a la pérdida de la sana convivencia y tuvo muchas otras consecuencias. (Piñera, 18 août)
- A17. El país ya ha conocido y sufrido demasiada violencia, demasiada destrucción, se le ha causado dolor a demasiada gente y creo que llegó el tiempo de reaccionar, de juntarnos en torno a una mesa en un clima de paz y no en un clima de guerra, con buena voluntad y no con intransigencia, buscando juntos las soluciones que van a permitir a nuestro país tener una educación de calidad y con un financiamiento justo y adecuado para todos sus hijos. (Piñera, 26 août)
- A18. El tiempo de las marchas se acabó. (Hinzpeter, 3 août)

ANNEXE B

DISCOURS ÉTUDIANT

L'annexe B rassemble toutes les citations analysées des récits de vie des étudiant.e.s anonymes interviewé.e.s pour cette recherche.

- B1. Para nosotros en Concepción fue lo del 12 mayo en 2011. Esto lo que incendió la movilización en la universidad que fue el ataque con lacrimógena a una estudiante de sociología, la cual le afectó en su rostro y pierde la visión. A partir de eso, la UDEC, en todas sus facultades se iniciaron procesos de tomas de todos los campus, que son tres. Eso radicalizó el movimiento. En el mismo tiempo, para mí en particular, marca el inicio de una etapa de fortalecimiento del movimiento en la acción. (Richard)
- B2. El 12 de mayo, donde se inició todo, el ánimo estaba muy encendido, porque se había sumado mucha mucha gente en la marcha. Eran caleta. Habían mucha gente de la U que hacían masas. Ahí intervinieron los pacos y quedó la caga. Se armó un clima de guerra en toda la universidad cuando empezaron a disparar lacrimógenas. [...] Era horrible. Ahí quedó la caga, de ahí por adelante todos los días quedaba la caga. Desde este día llegaron las tomas y un montón de cosas más. Todos los días enfrentamientos. Día y noche. (Emilio)
- B3. No. Yo creo que la violencia es lo que estamos sumido a diario en este sistema capitalista. Las manifestaciones es como una forma de expresarse y de hacer sentir un poco toda la violencia que vivimos a diario. En ningún caso son actos de violencias. [...] Nosotros tenemos que defendernos para poder defender nuestro derecho a la dignidad. (Camila)
- B4. Creo, bueno... como la salud, las tradiciones sociales, como problemas de la vivienda, etc. Creo que es una cuestión vergonzosa. Ósea la educación en Chile en particular tiene problema gravísimo estructurales por donde se lo quiere mirar. Partiendo de la segregación. (Silvio)

- B5. Que es profundamente injusto, que es segregador, que tiene una orientación mercantil. [...] Ósea, que un estudiante se relaciona con proveedor de su educación como se relaciona con el supermercado. (Nicolás)
- B6. El político es empresario al mismo tiempo. Entonces es imposible creer que algún día vamos a tener un cambio sustentable en la educación, si el enfoque sigue siendo verla como un negocio y no un derecho. De hecho la constitución lo asegura como derecho, asegura el derecho a la enseñanza, a la libre enseñanza. Entonces, es más importante que tú puedas tener colegio como negocio a que un chico tenga educación de calidad. (Karina)
- B7. El proceso de municipalización que empezó con Pinocho, que al fondo le da muy poco recursos a los colegios. Es un mercado hoy día la educación en Chile, no es un proyecto de país. Y en este país, ni siquiera se pueden debatir ideas. La wea es lo que da el mercado. [...] Hay una reproducción así absoluta del modelo neoliberal en Chile que llega hasta que tu eres un papa apoderado también consumidor. No solo como un apoderado preocupado de la educación de tu hijo sino de los colegios que son mejores. (Fran)
- B8. El gran problema que tiene la educación en Chile es que es una educación segregada y que esa segregación está dada no solamente por « uno se le enseña a ser pobre, al otro se le enseña a ser rico », sino que hay una segregación de calidad, de acceso y finalmente de oportunidades. Lo que hace la educación en Chile es reproducir un sistema de desigualdad. Ósea, el sistema que nosotros tenemos en Chile, por decirlo económico, es de mantener la desigualdad de manera la más alta posible. Que los ricos sean más ricos y que los pobres sean más pobres. Y eso, en la manera en que se ve y se refleja, es finalmente en la educación. (Gabriel)
- B9. Después, la policía empezó cambiar su estrategia, empezó en cada movilización a tomar más detenidos. El Estado empezó a no autorizar marchas. [...] Querían empezar a criminalizar ya de una manera retrayendo la misma dictadura, pero en democracia. Un Estado policial similar de la dictadura, pero en democracia. Y eso generó la indignación de todo un movimiento social que salió agruparse en la calle para decir « esto no se puede permitir ». (Eric)
- B10. Hasta el día hoy: « Hijo, no salga tan tarde, no vas a la marcha, porque mira te va a pasar esto, mira el pasado ». Ese miedo existe hoy día en el pueblo así tremendo. Y nuestros padres, nuestras madres, nuestros familiares, la gente más adultas les tocaron vivir esto y transmitieron mucho miedo y mucho dolor. Entonces, a veces este miedo paraliza mucha gente. Yo creo que eso es una herencia de la dictadura, junto con su herencia cultural y su herencia económica. Pero si yo lo siento en lo que más duele, es esa herencia del miedo, del dolor, que

no permite movilizar a veces. Por eso hoy día los que salen en las calles es gente nace después la dictadura o que nace en los últimos años de la dictadura. (Richard)

- B11. Muchos chilenos no quieren participar, no quieren marchar, no quieren que sus hijos participen en política, porque tienen miedo que sus hijos no vuelven a la casa. Entonces, eso mismo ... ese año 2011 también sacó a los cabros de ese miedo, porque generalmente eran mucho más tímida la protestas, pero ese año era la movilización, la agitación, las acciones territoriales eran de masas. (Eric)
- B12. No. No, son actos legítimos. Son actos legítimos que pueden inspirar desde violencia, de oposición a la autoridad que administran un modelo, este modelo neoliberal. La gente cuando sale a protestar enojada, no es porque se enoja contra el papa o la mama, sino hay una rabia constante de la acción del Estado que te criminaliza, que te persigue, que te busca, que te reprime. (Eric)
- B13. Sipo. No sé si es una cosa que hay que hacerla todo el tiempo, pero me parece que es una repuesta legítima. Me parece que... que toda nuestra cotidianidad es violenta. Entonces, cuando nos piden a nosotros y nosotras que no seamos violentos, por quienes usan el brazo represivo que te llega a ti, yo no me lo compró. A estos locos de las fuerzas especiales, le gustan la violencia y son sádicos. Son sádicos y súper violentos. Son opresores por excelencia. Son enemigo po. Lamentablemente, son enemigos. (Coti)
- B14. Sentía que había que hacer algo, porque era importante. Al nivel nacional, era la primera vez después de la dictadura que la gente salía masivamente en la calle. Para algo que era un derecho. Nada más, un derecho. No estábamos pidiendo plata y oro para forrarnos los dientes wéon. Era un derecho fundamental institucional que está en la constitución. Entonces, me daba mucha rabia que los locos hacían oídos sordos a las demandas nacionales. Cachai? (Andrea)
- B15. Se explica por hartas cosas. Se explica porque... puta, porque somos pobre. Se explica porque... porque muchos de nosotros también teníamos una historia familiar que explicaba esta cuestión o esa inquietud. Muchos hijos de militantes... Como te digo, mucho aprendizaje. Mucha rebeldía también. Éramos pendejos, pero queríamos romperlo todo. Teníamos rabia. (Silvio)
- B16. No sé si tengo un momento, pero yo creo que mi herencia familiar para mí ha sido dominante en mi vida. Si hay una cosa que tuve en la realidad, lo que te alimenta como una necesidad de transformarlo y de cambiar todo. Yo siento que... en mi por lo menos, ha sido esta experiencia familiar po. De ver el dolor de mi familia, de ver lo injusto que ha sido la vida de mis padres, casi para todo mi familia y como sigue siendo hoy día injusto. No sé... hoy día mi madre tiene una

pensión miserable, mi padre igual, viendo una realidad que es terrible para los trabajadores, terrible para los pobladores. Creo que eso me ha alimentado. Toda esta experiencia de lucha al nivel estudiantil y al nivel de poblador han ido alimentado esa necesidad y esa urgencia de gritar « Ya nomas! ». De no soportar más esta forma de vida y de no acostumbrarse de vivir así también, porque en un país como este es muy fácil acostumbrarse, porque tienes la posibilidad de acomodarte. [...] Es indigno. O cuando ves la teletón dos día burlándose de los niños más pobre de este país. Eso es chocante po. Es chocante. Entonces eso son las cuestiones que de una forma alimentan eso. Ahora, yo creo que la movilización del 2011 a mi me marco un montón. Creo que eso fue determinante. En mi cabeza yo me decía « espero que hay un momento que la gente sale a la calle a luchar ». En el 2011 lo vimos. Lo vimos en la calle. (Richard)

- B17. Empiece a tener conocimiento de que antes había educación gratuita en Chile y que todo después se puso con lucro, como lo dejó Pinochet. Y que nada ha cambiado en tanto tiempo y que es injusto. Viendo mi propia situación social también. Yo tuve que estudiar con crédito del Estado, tuve que pedir plata, porque becas no me dieron. [...] Por todo eso yo decía hay que marchar. (Ximena)
- B18. Si en aspectos cualitativos pudimos lograr muchas cosas. Por un lado, desplazar la lógica que traía este gobierno de Piñera de que la educación era un bien de mercado, un bien de consumo, de acuerdo con la capacidad que tú tenías de comprar ese bien de consumo para tener buena educación. Por otra parte, también se requería urgentemente, en función que esto ya no podía ser bien de consumo, remplazarlo porque el Estado tenía que hacerse cargo para la educación gratuita. (Eric)
- B19. Si yo creo que estamos... estamos viviendo la obra la dictadura. (Silvio)
- B20. La reflexión política más grande de los estudiantes en el 2011 fue que nosotros no nos oponemos a la derecha o a la izquierda, nos oponemos al legado de Pinochet y ese legado es de la izquierda... la izquierda entre comilla y la derecha. Y esa « Va a caer la educación de Pinochet! » y todos estos slogans expresan esa. (Nicolás)
- B21. La dictadura está viva en Chile porque existe dentro del modelo económico, pero también dentro la manera cómo funciona la sociedad en su conjunto; tan la educación, tan el modelo laboral, tan el modelo de pensiones, tan la salud que esta privatizada, tan el sistema de transporte... Es todo. (Gabriel)
- B22. Llamaban a través de Facebook un evento de participar en un *flash mob* por la educación para bailar y forma de protesta artísticamente. Ensayamos durante un

mes. [...] Era el Thriller de Michael Jackson. Fue bonito y había mucha gente. (Ximena)

- B23. Hicimos una performance que se llamaba « Vota por Nadie ». Entonces en un carro de supermercado hicimos una urna electoral. Estaba este candidato que se llamaba « Nadie », vestido como un prototipo de candidato. El carito estaba tirado por tres personas, eran una nana, un estudiante y un obrero. Los personajes eran muy estereotipados . Atrás de eso iba una caravana lleno de gente. Resulto muy bien la acción y la prensa nos siguió mucho. (Jorge)
- B24. Esta súper bien la marcha y el carnaval y todo, pero también es necesario algo así de acción directa para que se visibiliza bien el problema. Esto es un conflicto real y estamos enojado. No es que vamos en un carnaval a agitar banderas po. Es importante, pero también es importante la parte más activa y directa. [...] Por lo que te decía, ya se le dio la oportunidad a las personas que nos representaran, ya toman las decisiones y toman decisiones que van en contra del pueblo. Decisiones que benefician solamente a los poderosos. Cachai? Y ahora sabemos que el poder económico y el poder político son un mismo poder. (Andrea)
- B25. Nos tomábamos siempre de nuevo los liceos. Se hacía siempre. Cuando se sabía que iban a desalojar, se quedaban 4-5 o 20 personas, pero cuando llegaban los pacos nos íbamos todos. Era eso de las tomas fantasmas. Si no se quedaban unos pocos que no habían sido tomado presos muchas veces. Se quedaban los más sanos. Los pacos se los llevaban presos, después iba un grupo a buscarlos a la comisaría mientras otro grupo se tomaba de nuevo el liceo. (Merlin)
- B26. Estaba todo tomado en la universidad. Entonces entraban los pacos y te escondía adentro de cualquier facultad. Ahí los pacos no podían entrar, entonces, podían pasarse por la universidad pero no podían entrar en las facultades. Entonces, como que te reguardas un rato, los pacos se retiraban, salías de nuevo a tirar más camotes a los pacos. Otro que se hacían también eran barricadas en la mañana antes de la marcha para proteger la toma. (Coti)
- B27. Yo creo que las tomas tienen una importancia histórica muy relevante que liga con los movimientos estudiantiles de los 80 sobre todo. Y por supuesto, yendo más atrás, como un acto político de rebeldía que siempre ha estado presente en la historia de las luchas sociales. Me parece una acción bastante positiva [...] en la medida de que uno ocupa un espacio. Habito un espacio en el cotidiano, pero que lo controla en alguna manera. Y se puede hacer una serie de cuestión adentro de ese espacio. (Silvio)

- B28. Son efectivas po. En la instancia de la toma hace que los mismos estudiantes se toman el control de la forma en la que quieren aprender. Aprenden a sobrevivir. (Ricardo)
- B29. Esta vez la plaza estaba cerrada y la policía no dejaba acercarse ni siquiera a cien metros de la plaza. Imponiendo una violencia y una represión terrible. Tirando los guanacos, tomando a presos a cualquiera, tirando bomba lacrimógena. Era increíble, nunca había visto este tipo de violencia. Con mi primo tratamos de meter nos por ahí, por allá, tratando de acercarnos de la Plaza Italia. En ese momento era nuestra forma de lucha, llegar y que no cortan mi derecho a manifestar. (Gumor)
- B30. No dejaron ni siquiera que la gente se juntará, era como dictadura. (Emilio)
- B31. De ver que la gente de verdad se indignara porque los pacos les sacaron la cresta a nuestros cabros chicos, cachai. [...] Ósea la violencia que ejerce los pacos contra los secundarios siempre ha sido brutal. Pero este día en particular género una indignación que ..., puta teníamos el centro de Santiago con cada dos cuadras había una barricada prendida cachai. Y de noche. Puta habían helicóptero. Estaba la Santa Caga cachai. Yo nunca había visto una wea así en Chile huevón. Y claro, no sabía lo que iba a ocurrir. (Silvio)
- B32. Entonces, cuando empieza la movilización de la noche, con todo este ánimo de la gente que había tratado de movilizar en la mañana, había mucha rabia por la prohibición. [...] Yo creo que lo importante de ese día es que ya no era la gente que siempre está acostumbrada a participar de la barricada o de participar de esta instancia que digo yo más radical, sino que la gente común y corriente saliendo en la calle. En todo Chile, se podían escuchar los cacerolazos. Ósea, a barrios que uno iba, habían marchas, habían manifestaciones, habían barricadas. (Gabriel)
- B33. Yo en este momento vi a todos mis compañeros, que estaban en contra de cualquier movilización violenta, armando barricadas, empezando a protestar en contra la represión, encapuchándose a ellos mismos, arrojando piedras y rompiéndolas en el suelo para hacer piedras más chicas y tirarlas. Ósea, el ambiente que se dio en ese momento fue tal, que la gente simplemente despertó. (Gabriel)
- B34. Era muy espontanea. Hicimos una barricada gigante, muy gigante, yo me sentía en la era de las cavernas de nuevo, porque era una cosa gigante cerca del cerro Santa Lucía en una calle de 4 vías. Una barricada brutal y la gente bailaba alrededor. Era como las cavernas. [...] Estaba la caga en la Chile. No todo la gente eran estudiantes, vi vecinos bajar de sus departamentos y hacían barricadas. (Fran)

- B35. A mí no me toco vivir la violencia como lo vivieron mis padres o gente más adultas. No me toco ver un milico entrando en mi casa. Entonces, es una generación que nació sin miedo, porque no nos toco vivirla. (Richard)
- B36. Pasa que fue la primera generación después de la dictadura. Era mi generación po. Todos nacieron en el 90 o en el 89. Que ya no estaba la figura del dictador. Entonces, no tenías miedo, no viviste toda esa represión, no viviste ese miedo que si pasa algo puedes morir. Entonces, esa wea prendió. La gente se canso igual de esperar po. Como que les dimos 20 anos a esa democracia para ver qué pasaba, pero nosotros nos dimos cuenta que no estaba funcionando po. (Andrea)
- B37. Ósea, el 2011 transgredió lo cotidiano. La posibilidad de marchar que iban en contra de lo que el gobierno... ósea el gobierno que prohibía marchar y que la gente marchará igual, y que eso además tuviera legitimidad social en un país que durante 20 años no cuestionó sus instituciones, no cuestiono nada, lo encuentro... hasta el día de hoy lo encuentro profundamente disruptivo. [...] Yo creo que lo del 2011 no fue que uno viera una u otra acción disruptiva, o una u otra acción contestataria, sino que había un ánimo general que era contestataria, porque legitimaba todas esas acciones que hasta el día de hoy se hacen pero que no tienen la misma legitimidad hoy. En 2011, un corte de calle con capuchas en la mañana tenía un nivel de legitimidad que hoy día no tiene. Entonces creo que lo más disruptivo en 2011 fue los niveles de aceptación que esas mismas acciones, que hoy día también se hacen, tenían. (Nicolás)
- B38. Creo que todavía estamos en transición. No está acabada. Ni siquiera sé si ha empezado. Probablemente empezó cuando la gente empezó a salir en las calles, cuando se empezó a dar cuenta de ciertas cosas. Pero, como que esta transición se hizo discursiva, pero no se ha materializado. Esta ahí en el discurso oficial. En el poder, esta gente que no les interesa que las cosas cambian. (Andrea)

BIBLIOGRAPHIE

Abensour, Miguel. (2004). *La Démocratie contre l'État*. Paris: Le Félin, 304 p.

Adimark. (2011, septembre). « Encuesta de Opinión Pública: Evaluación Gestión del Gobierno ». Adimark GFK, Santiago, 73 p.

Agamben, Giorgio. (1995). *Moyens sans fin: Notes sur la politique*. Paris: Éditions Payot et Rivages, 153 p.

Agamben, Giorgio. (2003). *État d'exception, Homo sacer*. Paris: Éditions du Seuil, 153 p.

Althusser, Louis. (1976). « Idéologie et appareils idéologiques d'État ». Dans *Positions (1964-1975)*. Paris: Les Éditions sociales, p. 67-125.

Anaya, James. (2009, 15 juillet). « Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas », *Consejo de Derechos Humanos*, Rapport spécial de l'ONU, 24 p.

Arendt, Hannah. (1972 [1954]). *La crise de la culture*, Paris: Gallimard, 343 p.

Askofaré, Sidi. (2004). « À propos de État d'exception, Homo sacer de Giorgio Agamben ». *L'en-je lacanien*, 2, p. 193-205.

Auyero, Javier. (2001). « Global Riots ». *International Sociology*, 1(16), p. 33-53.

Auyero, Javier. (2003). *Contentious Lives. Two Argentine Women, Two Protests, and the Quest for Recognition*. Durham & Londres: Duke University Press, 232 p.

Auyero, Javier. (2005). « L'espace des luttes ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 160, p. 122-132.

Auyero, Javier et Matthew Mahler. (2011, janvier). « Relations occultes et fondements de la violence collective », *Politix*, 93, p. 115-139.

Barozet, Emmanuelle. (2011). « Brève ». *Problèmes d'Amérique latine*, 82, p. 129-131.

Barozet, Emmanuelle. (2011). « De la démobilisation au réinvestissement « local ». Mouvements sociaux locaux et territoires au Chili ». *Cahiers des Amériques latines*, 66, 13 p.

Bartók, Csilla et Osamu Onodera. (2008). « Faciliter les échanges et l'ajustement structurel Chili : expérience des économies non membres ». *Éditions OCDE*, Récupéré [en ligne]: < <http://dx.doi.org/10.1787/244287181455> >.

Bellei, Cristián et Cristian Cabalin. (2013). « Chilean Student Movements: Sustained Struggle of Transform a Market-oriented Educational System ». *Current Issues in Comparative Education*, Columbia University, 15(2), p. 108-123.

Benjamin, Walter. (2000 [1921]). « Critique de la violence ». Dans *Œuvres I*, Paris: Gallimard, p. 210-243.

Benjamin, Walter. (2000 [1921]). « Sur le concept de d'histoire », Dans *Œuvres III*, Paris: Gallimard, p. 427-443.

Bertaux, Daniel. (2010). *Le récit de vie: L'enquête et ses méthodes*. Paris: Armand Colin, 3e édition, 128 p.

Breaugh, Martin. (2007). *L'expérience plébéienne*. Paris: Payot, 377 p.

Cabalin, Cristian. (2012). « Neoliberal Education and Student Movements in Chile: inequalities and malaise ». *Policy Futures in Education*, 10(2), p. 219-228.

Canales S., Javier. (2011, 18 juillet). « Piñera opta por mantener a Hinzpeter, incorporar a Longueira y cambiar de ministerios a Golborne y Lavín ». *La Tercera*, Récupéré [en ligne]: < <http://www.latercera.com/noticia/pinera-opta-por-mantener-a-hinzpeter-incorporar-a-longueira-y-cambiar-de-ministerios-a-golborne-y-lavin/> >.

Candia, Javier (2012). « Comisión comprueba lucro en cinco universidades privadas ». *Diario Uchile*, Récupéré [en ligne]: < <http://radio.uchile.cl/2012/06/18/comision-comprueba-lucro-en-cinco-universidades-privadas/> >.

Cárdenas Neira, Camila. (2014a). « Inútiles y subversivos: Representación transmedia de los estudiantes chilenos en redes sociales ». *Romanica Olomucensia*, 26(2), p. 173-190.

Cárdenas Neira, Camila. (2014b). « Representación de la acción política de los estudiantes chilenos. Movilización de significados en redes sociales ». *Ultima Década*, 40, p. 57-84.

Cárdenas Neira, Camila. (2014c). « Representación visual de la movilización estudiantil en Chile: las fotografías de las marchas como espacios de narración, actuación e identificación política ». *Onomázein*, 9, p. 115-137.

Centro de Derechos humanos. (2014). *Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile 2014*. Facultad de Derecho, Universidad Diego Portales, Ediciones Universidad Diego Portales: Santiago de Chile, Récupéré [en ligne] : < www.ombudsman.cl/pdf/informe-completo-ddhh-2014.pdf >.

Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea. (2011, août). « Barómetro de la Política ». CERC, Santiago, 114 p.

Centro de Estudios Públicos. (2011, juin). « Estudio Nacional de Opinión Pública ». Encuestas CEP, 64, 140 p.

Chapochnik, Michelle et Juan Cristóbal Villalobos. (2011, 1^{er} juillet). Entrevue avec Joaquín Lavín: *Joaquín Lavín: "Los que marcharon no representan a todos los estudiantes"*. Dans *La Tercera*, p. 4.

Chavez, Noelia, Sergio Saravia, Alejandra Cueto et Angel Ragas. (2014). « La educación no se vende. El movimiento estudiantil chileno ». *Revista La Colmena*, 7, p. 30-45.

Combes, Hélène et Olivier Fillieule. (2011). « De la répression considérée dans ses rapports à l'activité protestataire. Modèles structuraux et interactions stratégiques ». *Revue française de science politique*, 61(6), p. 1047-1072.

Comisión de Observadores Derechos Humanos de la Casa Memoria José Domingo Cañas y Facultad de Derecho. (2012). *Informe Anual 2012, La realidad de la protesta social en Chile: rol del estado, actuar policial y vulneración de derechos*, Universidad Bolivariana, Récupéré [en ligne]: < www.observatorio.cl/node/7925 >.

Comisión de Observadores Derechos Humanos de la Casa Memoria José Domingo Cañas y Facultad de Derecho. (2013). *Informe Anual 2013 Protesta social, tortura y otros, tratos crueles, inhumanos o degradantes: Rol del Estado e impunidad*, Universidad Bolivariana, Récupéré [en ligne]: < www.observadoresddhh.org/wp-content/uploads/2012/02/Informe-anual-2013.pdf >.

Commission interaméricaine des Droits humains. (2009). *Informe anual 2008. Volumen III: Informe de la relatoría especial para la libertad de expresión*. Organisation des États américains (OÉA), 276 p.

Compagnon, Olivier et Franck Gaudichaud. (2008). « Chili: Un passé trop vite passé ». *Hermès, La Revue*, 52, p. 83-89.

Compagnon, Olivier. (2013, mars). « Chili, 11 septembre 1973 ». *Revue internationale et stratégique*, 91, p. 97-105.

CONFECH. (2011, 21 mars). « Declaración Pública CONFECH sobre problemática TNE ». *Confederación de Estudiantes de Chile*, Récupéré [en ligne] : < http://movimientoestudiantil.cl/wp-content/uploads/2015/12/2011-03-16_Declaracion_CONFECH_TNE_d.pdf >.

CONFECH. (2016, 4 avril). « Principios para una Reforma a la Educación Superior ». *Confederación de Estudiantes de Chile*, Récupéré [en ligne]: < <http://movimientoestudiantil.cl/wp-content/uploads/2015/12/2011-04-16-Sintesis-CONFECH.pdf> >.

Constitution politique de la République du Chili. (1980). Récupéré [en ligne]: < <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302> >.

Corten, André. (2003). « Une langue politique postpopuliste : l'épilogue de l'affaire Pinochet ». *Politique et Sociétés*, 22(1), p. 3-25.

Corten, André, Catherine Huart et Ricardo Peñafiel. (2012). « Introduction en trois temps ». Dans *L'interpellation plébéienne en Amérique latine: violence, actions directes et virage à gauche*, Karthala - Presses de l'Université du Québec, p. 11-66.

Cuadros Garland, Daniela. (2003). « Formation et reformulation d'une cause. Le cas des droits de l'homme au Chili, de la dictature à la politique de réconciliation nationale ». *Politix*, 16(62), p. 165-190.

Czyzyk, Dorota. (2014). « Chile under the Government Sebastián Piñera ». Dans *Handbook of Research on Economic Growth and Technological Change in Latin America*, Business Science Reference, p. 230-249.

Dabène, Olivier. (2008). « Enclaves autoritaires en démocratie: perspectives latino-américaines ». Dans *Autoritarismes démocratiques et démocraties autoritaires au XXI^e siècle*, sous la dir. de Olivier Dabène, Vincent Geisser et Gilles Massardier, Paris: La découverte, p. 89-112.

Dabène, Olivier, Vincent Geisser et Gilles Massardier. (2008). « Introduction. La démocratisation contre la démocratie? ». Dans *Autoritarismes démocratiques. Démocraties autoritaires au XXI^e siècle*, Paris: Éditions La Découverte, p. 7-26.

Decreto supremo sobre reuniones públicas. DS 1.086. Ministère de l'Intérieur du Chili. (1983, 16 septembre). Récupéré [en ligne]: < <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=16783> >.

Delfau, Antonio, Sebastián Kaufmann Salinas et François Euvé. (2014, avril). « Le Chili, un pays en transformation ». *Études*, p. 19-28.

Derrida, Jacques. (2005). *Force de loi*, Paris: Galilée, 160 p.

Donayre, Renzo et Anghela Inga. (2011). « Conflicto estudiantil en Chile: la educación en debate ». *Revista andina de estudios políticos*, 7, 32 p.

Doran, Marie-Christine. (2010). « Les femmes et la politique au Chili: la dynamique et l'impact de l'ascension au pouvoir de Michelle Bachelet ». *Recherches féministes*, 23(1), p. 9-27.

Doran, Marie-Christine. (2015). « La criminalisation de l'action collective dans la crise actuelle des Droits humains en Amérique latine ». *Revue québécoise de droit international*, hors-série, p. 221-246.

Doran, Marie-Christine. (2016). « Le réveil démocratique du Chili - Une histoire politique de l'exigence de justice (1990-2016) ». Éditions Karthala, 377 p.

Dorna, Alexandre. (2014, janvier). « L'engagement moral et politique de Salvador Allende ». *Les cahiers psychologie politique*, 24, Récupéré [en ligne]: < <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=2664> >.

Dubreuil, Benoît. (2004). « Ouvrage recensé : État d'exception, Homo sacer de Giorgio Agamben ». *Revue : Politique et Sociétés*, 23(1), p. 199-203.

Dupuis-Déri, Francis. (2011) « Qui a peur du peuple? Le débat entre l'agoraphobie politique et l'agoraphilie politique ». *Variations: revue internationale de Théorie critique*, 15, 25 p.

Edwards, Sebastian et Daniel Lederman. (1998). « The political economy of unilateral trade liberalization: The case of Chile ». *NBER Working paper*, 6510, 78 p.

Emol. (2011, 12 mai). « Marcha de Confech deja un saldo 53 detenidos según el último balance de Carabineros ». *El Mercurio*, Récupéré [en ligne]: < <http://www.emol.com/noticias/nacional/2011/05/12/481253/marcha-de-confech-deja-un-saldo-53-detenidos-segun-el-ultimo-balance-de-carabineros.html> >.

Emol. (2006, 30 mai). « 250 establecimientos se pliegan a paro nacional, según asamblea ». *El Mercurio*, Récupéré [en ligne]: < <http://www.emol.com/noticias/nacional/2006/05/30/220641/250-establecimientos-se-pliegan-a-paro-nacional-segun-asamblea.html> >.

Elacqua, Gregory. (2011). « The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile ». *International Journal of Educational Development*, 32(3), p. 444-453.

Fernández Labbé, Juan. (2013) « La Protesta Social en Chile (2006-2011): conflicto social y repertorios de acción en torno a los movimientos estudiantil, mapuche y ambiental ». *Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Política Públicas*, p. 1-26.

Figueroa, Francisco. (2012). *Llegamos para quedarnos. Crónicas de la revuelta estudiantil*. Santiago: Ediciones LOM, 171 p.

Filieule, Olivier et Danielle Tartakowsky. (2013). « La manifestation dans l'espace public ». Dans *La Manifestation*, Paris: Presses de Sciences Po, p. 139-174.

Filieule, Olivier. (1993). « L'émergence de la violence dans la manifestation de rue: Éléments pour une analyse étiologique ». Dans *La violence politique dans les démocraties occidentales*, Paris: L'Harmattan, p. 267-291.

Fonseca Carrillo, Miguel. (2014). « De la militarización a la democratización: sobre la Justicia Militar, el Rol de Carabineros y las Políticas de Seguridad en Chile ». *Rumbos TS*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Central de Chile, 9, p. 140-150.

Foucault, Michel. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 294 p.

Foucault, Michel. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard, 81 p.

Foucault, Michel. (1993 [1975]). *Surveiller et Punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard, 360 p.

Friedman, Milton. (1974, 21 janvier). « Economic Miracles », *Newsweek*, p. 80.

Garretón, Manuel Antonio. (2002). « La transformación de la acción colectiva en América Latina ». *Revista de la CEPAL*, 76, p. 7-24.

Garretón, Manuel Antonio. (2010). « Chili: gouvernement Bachelet, défaite de la Concertation et alternance de droite ». Dans *Amérique latine: Une Amérique latine toujours plus diverse*, Éditions Mondes émergents, p. 43-50.

Gaudichaud, Franck, María Cosette Godoy Hidalgo et Fabiola Miranda-Pérez. (2015, 18 septembre). « Chili actuel, à l'ombre du néolibéralisme. Éléments d'introduction ». *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Récupéré [en ligne]: < <http://nuevomundo.revues.org/68208> >.

Goirand, Camille. (2010). « Mobilisations et répertoires d'action collective en Amérique latine ». *Revue internationale de politique comparée*, 17, p. 7-27.

Guzman-Concha, César. (2012, 6 août). « The students' Rebellion in Chile: Occupy Protest or Classic Social Movement? ». *Social Movement Studies*, 11, p. 408-415.

Guzman-Concha, César. (2014, décembre). « Explicando las movilizaciones estudiantiles de 2011. Una perspectiva desde la sociología política ». *Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión social*, 32 p.

Hayat, Samuel et Lucie Tangy. (2011). « Exception(s) ». *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 20, p. 5-27.

Holloway, John. (2003). « Douze thèse sur l'anti-pouvoir », *Contretemps*, 6, p. 38-43.

Holloway, John. (2007). *Changer le monde sans prendre le pouvoir*, Montréal: LUX éditions, 2007, 301 p.

Honneth, Axel. (2008). *La société du mépris*. Paris: Éditions La Découverte, 348 p.

Honneth, Axel. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Gallimard, 352 p.

Human Rights Watch. (2010). *World Report 2010*. HRW, Récupéré [en ligne] : < <http://www.hrw.org/world-report-2010> >.

Human Rights Watch. (2011). *World Report 2011*. HRW, Récupéré [en ligne] : < <http://www.hrw.org/world-report-2011> >.

Huneus, Carlos. (2003). *El régimen de Pinochet*, Santiago: Editorial Sudamericana Chilena, 670 p.

Ihl, Olivier. (2012, mars). « Objetividad de Estado. Sur la science de gouvernement des Chicago Boys dans le Chili de Pinochet ». *Revue internationale de politique comparée*, 19, p. 67-88.

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2011a). « Informe anual 2011 - Situación de los Derechos Humanos en Chile ». Santiago: INDH, 287 p.

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2011b). « Informe sobre programa de seguimiento y registro de abusos policiales ». Santiago: INDH, 14 p.

Joignant, Alfredo. (2005). « La politique des transitologues: Luites politiques, enjeux théoriques et disputes intellectuelles au cours de la transition chilienne à la démocratie ». *Politique et sociétés*, 24(2-3), p. 33-59.

Labelle, Gilles. (1997). « La démocratie inachevée ». *Politique et Sociétés*, 16(3), p. 155-158.

Laclau, Ernesto. (2000). *La guerre des identités, Grammaire de l'émancipation*, Paris: La Découverte / MAUSS, 144 p.

Laclau, Ernesto. (2005). *La razón populista*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 310 p.

Laclau, Ernesto et Chantal Mouffe. (2008). *Hégémonie et stratégie socialiste. Vers une politique démocratique radicale*. Paris: Les Solitaires Intempestifs, 336 p.

Larraín R., Guillermo et Carlos D. Winograd. (1996, novembre). « Privatisation massive, finances publiques et macroéconomie. Le cas de l'Argentine et du Chili ». *Revue économique*, 47(6), p. 1373-1408.

La Tercera. (2011, 14 mai). « Joven que resultó herida con lacrimógena en Concepción: "Esperaba que me dispararan" ». *La Tercera*, Récupéré [en ligne]: < <http://www.latercera.com/noticia/joven-que-resulto-herida-con-lacrimogena-en-concepcion-esperaba-que-me-dispararan/> >.

Latorre, Carmen Luz, Ivan Nuñez, Luis Eduardo Gonzalez et Ricardo Hevia. (1991). « La municipalización de la Educación: una mirada desde los administradores del sistema ». *Programa Interdisciplinario de Investigadores en Educación*, Santiago, 66 p.

Le Bonniec, Fabien (2003). « État de droit et droits indigènes dans le contexte d'une post-dictature : portrait de la criminalisation du mouvement mapuche dans un Chili démocratique ». *Amnis*, Récupéré [en ligne]: < <http://amnis.revues.org/500> >.

Le Bot, Yvon. (1990). « Pobladores. Luites sociales et démocratie au Chili (Book Review) ». *Revue française de sociologie*, 31, p. 497-499.

Lefort, Claude. (1979). « La communication démocratique ». *Esprit*, 9-10, p. 33-50.

Lemaitre, María José et Raúl Atria Benaprés. (2012, avril). « Chili: Le mouvement étudiant, symptôme d'un problème de fond ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 59, 4 p.

Ley de resguardo del orden público. Article 1. Ministère de l'Intérieur du Chili. (2011). Récupérée [en ligne]: < https://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=8371 >.

Ley orgánica constitucional de enseñanza. Article 19 (11). Constitution politique de la République du Chili. (1990). Récupérée [en ligne]: < <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302> >.

Linz, Juan J. et Alfred Stepan. (1996). *Problems of Democratic Transition and Consolidation. Southern Europe, South America, and Post-Communist Europe*, Baltimore et London: The Johns Hopkins University Press, 479 p.

Longo, Teresa. (2001). « La réforme éducative sous le régime de Pinochet : histoire d'une expérimentation néo-libérale », *Carrefours de l'éducation*, 11, p. 104-119.

L'Écuyer, Gabriel. (2011). « Le peuple mapuche: une histoire de résistance », Chaire Nycole Turmel, UQAM, Récupéré [en ligne]: < <http://www.turmel.uqam.ca/node/304> >.

Maingueneau, Dominique. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris: Hachette, 192 p.

Maingueneau, Dominique. (1984). *Genèses du discours*. Bruxelles: Éditions Mardaga, 209 p.

Maingueneau, Dominique. (1991). « L'analyse du discours : Introduction aux lectures de l'archive ». Éditions Hachette Supérieur, 267 p.

Maingueneau, Dominique. (2004). « La situation d'énonciation, entre langue et discours ». *Dix ans de S.D.U.*, Éditions Universitaire Craiova, p. 197-210.

Maingueneau, Dominique. (2005). « L'analyse du discours et ses frontières », *Revue Marges Linguistiques*, 9, p. 64-75.

Maltrain, Jorge et Nikolay Stagnaro. (2011, 26 août). « Muere menor por impacto de bala en violenta jornada de manifestaciones en Santiago », *La Tercera*, Récupéré [en ligne]: < <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2011/08/680-388809-9-muere-menor-por-impacto-de-bala-en-violenta-jornada-de-manifestaciones-en.shtml> >.

Marelic Rokov, Branislav. (2012). « Derechos humanos y manifestaciones públicas en Chile durante 2011: la audiencia pública ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos ». *Anuario de Derechos Humanos*, Universidad de Chile, 8, p. 173-182.

Marques-Pereira, Bérengère. (2005). « Le Chili: une démocratie de qualité pour les femmes? ». *Politique et Sociétés*, 24(2-3), p. 147-169.

Marques-Pereira, Bérengère. (2007). « Les femmes latino-américaines dans les exécutifs nationaux : le cas du Chili ». *Histoire@Politique*, 1, 18 p.

Mathieu, Lilian. (2004). « Chapitre II : Qu'est-ce qui déclenche les mobilisations? ». Dans *Comment lutter? Sociologie et mouvements sociaux*, Paris: Textuel, p. 37-60.

Mathieu, Lilian. (2004). « Des mouvements sociaux à la politique contestataire: les voies tâtonnantes d'un renouvellement de perspective ». *Revue française de sociologie*, 45(3), p. 561-580.

Mayol, Alberto. (2012). *No al lucro - De la crisis del modelo a la nueva era política*, Santiago: Éditions Debate, 356 p.

Meunier, Dominique et Rayén Condeza. (2012). « Le mouvement "2.0" des lycéens chiliens de mai 2006 », *Terminal*, 111, p. 53-67.

Meyer, David S. (2004). « Protest and Political Opportunities ». *Annual Review of Sociology*, 30, p. 125-145.

Morin, Simon. (2012, février). « Grève étudiante au Chili: Origine et revendications de la mobilisation ». *Chaire Nycole Turmel sur les espaces publics et les innovations politiques*, 19 p.

Moulian, Tomás. (1993, décembre). « ¿Democracia de consensos o democracia de conflictos? ». *Revista Cieplan*, 38, p. 106-113.

Moulian, Tomás. (1997). *Chile actual: Anatomía de un mito*. Santiago: Ediciones LOM, 386 p.

Navia, Patricio et José Miguel Cabezas. (2010). « Aprobación presidencial en el cuatrienio de Bachelet ». Dans *Chile 2009: Percepciones y actitudes sociales*, Universidad Diego Portales, p. 17-26.

OCDE. (2004). « Revisión de Políticas Nacionales en Educación: Chile ». *OECD Publishing*, 305 p.

OCDE. (2008). « Faciliter les échanges et l'ajustement structurel au Chili ». *Éditions OCDE*, 46 p.

OCDE. (2010). « Perspectivas económicas de América Latina: En qué medida es clase media América Latina ». *OECD Publishing*, 188 p.

OCDE. (2016). « Income inequality remains high in the face of weak recovery ». *Centre for Opportunity and Equality*, 6 p.

Ostiguy, Pierre. (2005). « La transformation du système de partis chilien et la stabilité politique dans la post-transition ». *Politique et sociétés*, 24(2-3), p. 109-146.

Pantel, Blaise. (2012, avril). « La persistance de la criminalisation de la demande territoriale mapuche au Chili ». Dans *La chronique des Amériques*, Observatoire des Amériques, UQÀM, 3, 9 p.

Passarelli, Gianluca. (2011, octobre). « Presidential and Congressional Elections in Chile, December 2009 and January 2010 ». *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 91, p. 71-80.

Peñañiel, Ricardo. (2009). « Discours et subjectivation, soulèvements populaires et ouverture de nouveaux espaces politiques : le cas des Protestas poblacionales au Chili (1983-1989) ». Dans Borgeaud-Garciandia, Natacha, Bruno Lautier, Ricardo Peñañiel et Ania Tizziani (dir.). *Penser le politique : La recreation des espaces et des formes du politique en Amérique latine*. Éditions Karthala, 408 p.

Peñañiel, Ricardo. (2012). « Le "printemps chilien" et la radicalisation de l'action collective contestataire en Amérique latine ». *Lien social et Politiques*, 68, p. 121-140.

Peñañiel, Ricardo. (2015a). « La criminalisation de la participation citoyenne par des "démocraties participatives" ». *Revue québécoise de droit international*, hors-série, p. 247-271.

Peñañiel, Ricardo. (2015b). « Le sens des casseroles. Charivaris, cacerolazos et création d'espaces publics transgressifs dans et par le bruit ». *Cahiers des imaginaires*, 8(11), p. 9-26.

Peñañiel, Ricardo. (2017). « Représentation de la pauvreté ou pauvreté de la représentation : Pour une ethnosociologie politique des discours institutionnels ».

Dans Destremau, Blandine et Isabel Georges (dir.). *Gouverner les pauvres en Amérique latine: Gérer les femmes par l'assistance*. Paris: Éditions Karthala, en processus d'édition.

PNUD. (2011). *Rapport sur le développement humain; Durabilité et Équité Un meilleur avenir pour tous*, New York, PNUD, 195 p.

Polletta, Francesca et James M. Jasper. (2001). « Collective Identity and Social Movements ». *Annual Review of Sociology*, 27, p. 283-305.

Ponce Lara, Camila. (2012). « Le printemps chilien. Les mobilisations des étudiants en 2011 », *Savoir/Agir*, 22, p. 21-31.

Pressenza. (2011, 28 octobre). « Jueces denuncian presiones de Gobierno chileno en medio conflicto estudiantil ». *Pressenza International Press Agency*, Récupéré [en ligne]: < <http://www.pressenza.com/es/2011/10/jueces-denuncian-presiones-de-gobierno-chileno-en-medioconflicto-estudiantil/> >.

Prognon, Nicolas. (2010, 30 novembre). « Le Chili, une transition vers la démocratie aboutie ? », *ILCEA*, 14 p.

Quilodran, Frederico. (2011, 6 octobre). « Chili : les étudiants redescendent dans la rue après la rupture des négociations ». *La Presse Canadienne*.

Ramírez, Jorge R. et Nicolás Bravo R. (2014). « Movimientos Sociales en Chile: Una Radiografía al Proceso de Movilización 2009-2014 ». *Libertad y desarrollo - Serie informe Sociedad y política*, 144, 35 p.

Rancière, Jacques. (2003). *Aux Bords du politique*. Paris: Gallimard, 254 p.

Rancière, Jacques. (2005). *La haine de la démocratie*. Paris: La Fabrique, 106 p.

Rancière, Jacques. (1995). *La Méésentente. Politique et Philosophie*. Paris: Galilée, 187 p.

Rennes, Juliette. (2011). « Les formes de la contestation. Sociologie des mobilisations et théories de l'argumentation ». *A contrario*, 16, p. 151-173.

Reporters Without Borders. (2012). « World Press Freedom Index 2011-2012 ». Récupéré [en ligne]: < <https://rsf.org/en/news/press-freedom-index-20112012> >.

Roco Fossa, Rodrigo. (2011). *Les effets de pairs à la lumière des interactions entre élèves et des dimensions subjectives du vécu scolaire*. (Thèse de doctorat). Université de Bourgogne.

Sagradini, Lucia. (2012). « Critique de l'État: la constellation négative ». *Variations: revue internationale de Théorie critique*, 16, 8 p.

Salazar, Guadalupe. (2006). « Politiques des enfants de la rue ». *Anthropologie et sociétés*, 30(1), p. 75-96.

Salgado, Marcelo. (2011, septembre). « 1800 horas por la educación: De la demanda estudiantil al movimiento social », *Revista Rufián*, 6, p. 30-33.

Salinas, Daniel et Pablo Fraser. (2012). « Educational Opportunity and Contentious Politics: The 2011 Chilean Student Movement ». *Berkeley Review of Education*, 3(1), p. 17-47.

Scully, Timothy. (1992). « Rethinking the Center : Party Politics in Nineteenth- and Twentieth-Century Chile ». Stanford: Stanford University Press, 287 p.

Segovia, Carolina. (2011, décembre). « Estudio Nacional de Opinión Pública ». *Centro de Estudios Públicos*, 65, 84 p.

SERVEL. (2013). « Porcentaje de votantes por edad y sexo por comuna. Elecciones (segunda votación) 2013 ». *Servicio electoral de Chile*, 38 p.

Silva, Eduardo. (2006, mai). « Le Chili consolide la transition démocratique », *Études S.E.R.*, p. 584-593.

Somma, Nicolás M. (2012). « The Chilean student movement of 2011-2012: challenging the marketization of education ». *Interface: a journal for and about social movements*, 4(2), p. 296-309.

SUBDERE. (2017). « Gobierno Regional Metropolitano de Santiago ». *Gobierno de Chile*, Récupéré [en ligne]: < <http://www.subdere.cl/divisi%C3%B3n-administrativa-de-chile/gobierno-regional-metropolitano-de-santiago> >.

Tilly, Charles. (1984). « Les origines du répertoire d'action collective contemporaine en France et en Grande-Bretagne ». *Vingtième siècle*, 4, p. 89-108.

Tilly, Charles. (2010). « Décrire, mesurer et expliquer le conflit », *Revue internationale de politique comparée*, 17(2), p.187-205.

Valdebenito, Lorena. (2011). « La calidad de la educación en Chile: ¿Un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto de calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011) ». *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1, p. 1-25.

Valenzuela, Arturo. (2013). *El quiebre de la democracia en Chile*. Santiago: Ediciones UDP, 188 p.

Valenzuela, Juan Pablo, Cristian Bellei et Danae de los Ríos. (2013). « Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile ». *Journal of Education Policy*, 29(2), p. 217-241.

Vitale, Luís. (1999). « La praxis de Miguel en el MIR del período 1965 - 1970 ». *Centro de Estudios Miguel Enriquez*, 5, p. 56-61.

Yaikin C., Boris. (2011, 12 avril). « Estudiantes se toman nuevamente sede de la Universidad Central ». *La Tercera*, Récupéré [en ligne]: < <http://www.latercera.com/noticia/estudiantes-se-toman-nuevamente-sede-de-la-universidad-central/> >.