

Éducation,  
reproduction,  
exploitation

ouvrage

## Tables des matières

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| Éducation, reproduction, exploitation.....                            | 2  |
| Une drôle de fin de scission : le travail de l'école à la maison..... | 6  |
| <i>Éloi Halloran et Camille Tremblay-Fournier</i>                     |    |
| La reproduction ne sera pas télédiffusée.....                         | 18 |
| <i>Valérie Simard</i>                                                 |    |
| « Les luttes pour un salaire doivent continuer d'exister »:           |    |
| Discussion avec Silvia Federici et George Caffentzis.....             | 28 |
| <i>Camille Marcoux et Etienne Simard</i>                              |    |

## Éducation, reproduction, exploitation

**L**e printemps dernier, on commémorait la grève étudiante de 2012, notamment par l'adoption de mandats de grève par plusieurs associations étudiantes et la tenue de différentes actions à travers la province. À cette occasion, un copié-collé des revendications de l'époque était mis de l'avant. Conséquemment, les erreurs du passé étaient répétées : les étudiant-e-s de l'international étaient mis-e-s à l'écart, les profs n'ont pas eu à répondre de leur rôle dans l'école et celle-ci était présentée comme un lieu d'émancipation intellectuelle ou qui pouvait se distancer du marché du travail. Toutes les autres luttes étudiantes et ouvrières qui se sont déroulées durant les dix dernières années étaient carrément ignorées. Les leçons tirées du printemps 2015, de la campagne pour la rémunération des études et des stages de 2016 à 2019, ou même de la crise sanitaire n'étaient malheureusement pas considérées.

Malgré ces impulsions à la nostalgie, des militantes du Collectif *Un salaire pour toutes les stagiaires* ont réussi à intégrer la rémunération des stages dans les mandats de grève de leurs associations étudiantes. L'effort était louable, mais le résultat ratait quelque peu la cible dessinée par la campagne des comités unitaires sur le travail étudiant quelques années plus tôt : les stages ne constituaient que la pointe de l'iceberg du travail étudiant. Un traitement spécifique de la condition des stagiaires reprend la stratégie défensive du gouvernement. C'est ainsi que celui-ci répondait à la campagne de grève précédente : des bourses et non un salaire, une nouvelle réglementation et non une inclusion aux encadrements déjà prévus pour les contextes de travail. Au moment de la campagne en 2018, nous étions quelques-un-e-s à soulever l'importance de ne pas voir les stages comme un phénomène nouveau, comme une transformation des études ou du travail, mais plutôt comme une réorganisation de ceux-ci afin d'extirper davantage de travail gratuit.<sup>1</sup>

Pareillement, la gratuité scolaire est en soi une concession devant un gouvernement qui a des besoins criants de main-d'œuvre dans le secteur public comme dans tous les secteurs à la grandeur de la province et qui, depuis l'automne 2020, délivre des bourses pour certains stages qui, jusqu'alors, ne donnaient droit à aucune compensation. En effet, il vaut la peine de se questionner sur la revendication : quel est le rapport de force actuel de la population étudiante ? Dès

l'automne 2022, de nouvelles bourses seront versées en vertu du programme *Perspective Québec*. Selon le gouvernement, ce dernier « vise à augmenter le nombre de personnes qualifiées dans les professions priorisées par le gouvernement, en déficit de main-d'œuvre dans les services publics essentiels ainsi que dans les domaines stratégiques pour l'économie. Les étudiantes et étudiants québécois inscrits à temps plein dans les programmes de formation ciblés menant à l'obtention d'un diplôme dans les domaines prioritaires seront admissibles ». La bourse représente un peu moins que les frais de scolarité pour une session universitaire à temps plein en 2022. Cette nouvelle compensation rapproche ainsi significativement les étudiant-e-s de ces programmes d'une gratuité scolaire. Est-ce qu'on devrait s'arrêter là ? Une gratuité scolaire est insuffisante et ne règle en rien ce qui accompagne les études : des boulots précaires souvent mal payés, un endettement important et un lot de travail gratuit, sans pour autant garantir un emploi suffisant à la fin des études ou la régularisation d'un statut d'immigration. Ce sont toutes de bonnes hypothèses pour expliquer, par exemple, qu'une personne sur trois, dans le département des sciences à l'UQAM poursuit des études à temps partiel. Le choix de verser des bourses seulement aux étudiant-e-s à temps plein rencontre deux objectifs : une main-d'œuvre formée plus rapidement en assurant un certain endettement de celle-ci lorsqu'elle n'est pas subventionnée par sa famille.

En tant qu'étudiante en science, je me questionne sur l'opportunité que représente ce programme de bourses. Il est évident que les bénéficiaires de cette compensation sont attendu-e-s avec impatience par les donneurs d'ouvrage, dont le gouvernement du Québec lui-même. Qu'advierait-il si ces récipiendaires imposent des conditions pour leur diplomation ? C'est en réfléchissant à ces questions que j'ai souhaité proposer un recueil de textes d'analyse des contextes de travail créés par l'éducation.

On le dit souvent, l'état d'urgence sanitaire a exacerbé les conditions de travail de contextes déjà difficiles, et a rendu visible leur caractère indispensable pour l'économie comme pour notre quotidien. L'école n'a pas fait exception à ce constat. Dans *Une drôle de fin de scission : le travail de l'école à la maison*, Camille Tremblay-Fournier et Éloi Halloran, travaillant à distance à ce moment-là, décrivent les nouvelles conditions d'études qui se sont imposées au fil des annonces du premier ministre sans trop d'opposition, sauf au Cégep des Îles de la Madeleine. L'importance des emplois qu'occupent les étudiant-e-s était évidente : livraison,

travail à la pièce, caissière, ménage, alimentation, mais aussi celui accompli par leurs études alors qu'il n'était pas question qu'on leur donne une pause ; l'école devait continuer à tout prix. Pareillement, les stagiaires étaient mises au travail, et les jeunes qui n'avaient pas encore de travail rémunéré étaient appelées au front. Voilà à quoi condamnent les études : tu es sans salaire à temps plein, et, le reste du temps, tu dois occuper les boulots qui restent et qui sont, sans surprise, ceux qui n'offrent presque rien.

Cet article permet aussi de constater qu'avec le temps, la mise en garde émise à l'égard des transformations dans l'organisation des études était pertinente. Alors que le retour en présentiel s'est fait dans la plupart des écoles, les nouvelles attentes qui se sont imposées aux profs comme aux étudiants semblent persister.

Valérie Simard, enseignante au secondaire, tente de faire le même travail d'enquête en partant du point de vue des profs. Dans *La reproduction ne sera pas télédiffusée*, l'école est analysée selon ses fonctions et les injonctions imposées à ceux et à celles qui y travaillent. La concentration des ressources autour de la jeunesse s'explique par le rôle attendu de celle-ci — devenir une main-d'œuvre productive. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, le désir de prendre soin ou de protéger importe peu alors qu'on a pu constater le traitement des personnes âgées ou des personnes vulnérables. Valérie réussit aussi à démontrer la causalité entre le travail rendu et les conditions dans lesquelles il s'exécute. On peut se questionner si le parallèle peut être fait avec les études, c'est-à-dire si l'apprentissage ne serait pas plus durable et complet s'il se faisait par des étudiant·e·s qui ne seraient pas pris dans un cycle de précarité douloureux.

Les étudiant·e·s du primaire et celles et ceux des cycles supérieurs font face à plusieurs enjeux communs. Dans le premier cas, les études sont obligatoires et les conditions de précarité de leurs parents s'imposent à eux et à elles. Dans le deuxième cas, un diplôme d'études supérieures est de plus en plus demandé, et les emplois disponibles aux étudiant·e·s créent un passage obligé à la précarité. Déjà en janvier 2020, un rapport annonçait que 50 % des étudiant·e·s du secondaire ont un emploi rémunéré à temps partiel.<sup>2</sup> À l'époque, on évaluait que le tiers des étudiant·e·s qui travaillent le font afin de contribuer au revenu familial.

Récemment, la nouvelle faisait à nouveau la une dans un reportage de Radio-Canada. S'en est suivi une vague de consternation, des commentateurs de l'éducation aux chroniqueurs de journaux. Les réactions étaient ridicules : de prétendues préoccupations pour une jeunesse frivole et libre, des employeurs grossiers qui ne cachaient pas leur enthousiasme à « les former quand ils sont jeunes », et les défenseurs de l'école préoccupés par le désintérêt pour celle-ci. La fétichisation des jeunes devenait évidente, alors que l'ensemble de ces phénomènes existait bien avant l'entrée des jeunes sur le marché du travail : l'école est déjà un encadrement majeur et violent qui s'impose aux jeunes depuis que le travail industriel des enfants est interdit, les employeurs profitent toujours de la vulnérabilité des personnes à l'emploi, qu'elles aient 10 ou 75 ans, et le désir de quitter l'école s'explique beaucoup plus par l'école elle-même que par les autres opportunités qui s'offrent aux jeunes. Il va sans dire que la proposition d'imposer un âge minimal pour devenir salarié ne répond pas aux contraintes à travailler comme il n'empêchera pas le travail des mineurs. Les revendications formulées par le milieu étudiant des cycles supérieurs pourraient tenir compte des conditions d'étude que l'on vit dès l'âge de 5 ans et s'allier avec toutes les personnes qui travaillent dans l'école. Pourquoi ne pas étendre l'accessibilité des bourses *Perspective Québec* aux étudiant·e·s de tous les niveaux? Plutôt, pour assurer une fréquentation scolaire les acteurs et actrices du milieu scolaire privilégient des méthodes coercitives, notamment par la menace d'une intervention du Directeur de la protection de la jeunesse (DPJ).

Finalement, cette brochure se termine par une entrevue avec Silvia Federici et George Caffentzis que j'ai réalisée avec Etienne Simard, membre du comité de rédaction de la revue *Ouvrage* et militant dans la campagne pour la rémunération des stages et des études. L'entretien avait notamment l'objectif de réfléchir à la revendication d'un salaire. La stratégie a fait l'objet de nombreuses critiques, et elle a certainement des limites. Mais, lorsqu'on la prend pour ce qu'elle est : une stratégie, ses avantages sont importants. Parmi ceux-ci, on retrouve le souhait de réduire la précarité des personnes qui s'organisent, dans ce cas-ci, les étudiant·e·s, afin de leur donner un peu plus de visibilité et de capacité de s'organiser. Ce n'est qu'un outil pour viser des aspirations beaucoup plus grandes de liberté. La discussion avec Federici et Caffentzis porte aussi à réfléchir aux ressources autres que le salaire qui devraient être revendiquées pour mieux s'organiser.

Dans un contexte où tout le travail s'effectue en bonne partie à partir de la maison, la question de lieux communs semble importante comme celle des fardeaux financiers qui s'ajoutent aux travailleurs et travailleuses. Comme l'expliquaient des livreurs à vélo qui tentaient de s'organiser, en l'absence de lieu où se rassembler et discuter, l'organisation devient très difficile. Malgré la démocratisation des rencontres en ligne, l'anéantissement presque complet des mobilisations dans la province, au-delà des défis causés par la pandémie, porte à croire que l'enjeu demeure d'actualité. Ayant moi-même commencé un nouvel emploi durant la pandémie pour lequel tout se fait à domicile, j'en suis d'autant plus convaincue, alors que la rencontre de mes collègues lors de quelques rares journées en présentiel a été cruciale pour discuter de l'organisation du travail ou des moyens de pression qui s'organisaient.

Les bourses *Perspectives Québec* versées exclusivement pour certains programmes d'études offrent la possibilité de réclamer pour le moins une application universelle, sans égard au statut de l'étudiant-e incluant celles et ceux de l'international, et sans égard au programme ou au régime d'étude. Pour reprendre la stratégie du salaire et retrouver une position offensive, une organisation sur ces enjeux pourrait aussi avoir l'effet de pérenniser les nouveaux acquis. En plus de rejoindre minimalement la revendication traditionnelle de la gratuité scolaire, une formulation monétaire facilitera à l'avenir sa transformation en termes de salaire étudiant.

Camille Marcoux, août 2022

---

1. Félix Dumas-Lavoie, Camille Marcoux et Etienne Simard, Pas de salaire ? Pas de stagiaire ! Pour l'abolition des stages, *CUTE magazine*, 5, 2019.

2. Pierre-Paul Biron et Magalie Lapointe, « Nos jeunes commencent à travailler de plus en plus tôt », Le Journal de Québec, 3 janvier 2020 : <https://www.journaldequebec.com/2020/01/03/nos-jeunes-commencent-a-travailler-de-plus-en-plus-tot>.

3. Alexis Gacon, « Pénurie de main-d'œuvre oblige, des enfants de 11 ans sont déjà au travail au Québec », Radio-Canada, 29 mai 2022 : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1886852/travail-enfant-quebec-loi-convention-normes-adolescence>.



Katerina Luka, zine/illustration

## Une drôle de fin de scission : le travail de l'école à la maison

Éloi Halloran et Camille Tremblay-Fournier

*C'est pas clair si c'est parce qu'on est capable de nommer pas mal tout le monde qui fréquente le cégep ou si c'est notre condition insulaire qui a fait bouger les étudiant·e·s. On les connaît depuis le primaire les personnes anxieuses, celles qui vivent des situations difficiles, celles qui ont besoin de services adaptés. On ne peut pas faire comme si tout allait bien aller quand les collègues de classe habitent dans le canton voisin et quand on se croise entre étudiant·e·s à tout bout de champ à la crèmerie. Quand on nous a annoncé une reprise des cours à distance, on ne pouvait pas juste rien faire. — Étudiant·e·s du campus des Îles-de-la-Madeleine<sup>1</sup>*

Plus que jamais, les étudiant·e·s travaillent pour leur cégep ou leur université : non plus à l'école, mais pour l'école. Avec l'annonce d'une autre session en ligne l'hiver prochain, c'est bel et bien de nouvelles conditions de travail étudiant qui s'imposent. Sous l'état d'urgence sanitaire, il devient plus évident que l'éducation est d'abord un travail avant d'être un lieu ou un milieu. L'école est fermée, mais elle continue de faire travailler. Dans ce contexte, les établissements d'éducation postsecondaire sont renvoyés à leur fonction d'organisation du travail étudiant, qui ne peut plus passer par les structures physiques qui l'ont toujours servi. Les campus sont majoritairement troqués pour la ou les pièces de la maison disponibles pour travailler. Les salles de classe sont transformées en une multitude de plateformes numériques auxquelles les étudiant·e·s se connectent en différé ou en direct.

Même si elle était prévisible, l'imposition d'une poursuite du travail en pleine pandémie, au printemps dernier, avait quelque chose d'étrangement dystopique. Un drôle de scénario que l'État a pourtant imposé sans trop hésiter. Alors qu'on répétait sans arrêt que la vie changeait et qu'un peu partout des vies s'éteignaient, nos vies, elles, ne faisaient que se renouveler dans leurs pires aspects. La dystopie ne marquait pas une rupture, mais une poursuite.<sup>2</sup> Bien sûr, on ne pouvait tout

simplement pas se permettre de retarder des cohortes complètes de futures marchandises forces de travail : on devait continuer à travailler pour l'école. Il y aurait tout de même eu la possibilité que les sessions soient largement validées, même si incomplètes, comme l'ont fait quelques rares universités hors Montréal. Certaines associations étudiantes ont ainsi investi beaucoup d'espoir et de temps dans la négociation de cette validation avec les administrations scolaires, mais sans grand succès. La tâche n'était pas simple : le ministère de l'Éducation a restreint les possibilités de validation des sessions.

Avec le recul, il semble clair que seule l'organisation d'un rapport de force aurait pu permettre aux étudiant·e·s de se saisir des modalités du retour au travail, voire d'affirmer un refus de reprise dans de telles conditions. Bien sûr, les mesures de confinement ont été une source de désarroi et d'anxiété pour plusieurs, ce qui a grandement complexifié les possibilités d'organisation. Ce n'est pourtant pas tout : il y a eu les vagues de grève des loyers, les importantes mobilisations antiracistes aux États-Unis suite à l'assassinat de George Floyd, les mobilisations de femmes en Pologne pour le droit à l'avortement... Dès les débuts de la pandémie, plusieurs mouvements ont réussi à prendre forme à travers le monde, malgré l'état d'urgence sanitaire et le virus. Si difficultés de politiser les conditions du travail étudiant en confinement il y a eu, elles ont moins reposé sur le contexte de crise que sur les structures traditionnelles et les conceptions de l'éducation du mouvement étudiant. Le caractère représentatif — et bien souvent nationaliste — des premières a limité les moyens et les possibilités d'organisation autonome et locale des étudiant·e·s. Les secondes, qui posent l'éducation comme un service à recevoir, n'ont pas permis une rupture avec le plan de l'État pour la poursuite du travail. Au contraire, la mise en ligne de l'éducation postsecondaire semble avoir renforcé l'emprise du travail sur les étudiant·e·s : au point où toute alternative devient difficile à penser. Une exception s'est toutefois dressée, au printemps dernier, à 200 kilomètres au large des frontières du Québec, en territoire acadien. Les cégepien·ne·s du campus des Îles-de-la-Madeleine sont parmi les rares étudiant·e·s qui se sont mobilisé·e·s contre le plan de relance en ligne de la session d'hiver 2020.

## Les sessions se suivent et se ressemblent

### *Rien de nouveau sous l'état d'urgence sanitaire*

Dans le contexte de pandémie, les structures physiques de l'éducation postsecondaire sont plus ou moins complètement remplacées par des structures numériques. Bien que cette tendance précède le contexte actuel, la mise en ligne de l'éducation postsecondaire repose maintenant presque exclusivement sur le domicile étudiant comme nouvel espace de travail. Le numérique passe ainsi d'une médiation du travail étudiant entre l'école et la maison à sa domiciliation presque complète.<sup>3</sup> Tout cela est médié par leurs connexions Wi-Fi, que les étudiant-e-s partagent bien souvent avec leur famille ou leurs colocataires, comme iels partageaient autrefois les chemins menant à leurs salles de classe. L'imposition du domicile comme milieu de travail devient la condition sine qua non de la mise en ligne de l'éducation postsecondaire. Étudier en ligne, c'est travailler à la maison.

Alors même qu'elle impose encore plus de travail aux étudiant-e-s, cette domiciliation de l'éducation postsecondaire complexifie la reconnaissance de leur activité en tant que travail. Comme toutes les formes de travail non rémunéré qui participent à la reproduction des individus en tant que force de travail, l'éducation postsecondaire n'est pas considérée comme un travail à part entière. C'est la prise de conscience du déroulement de ces activités au sein de la continuité sociale qui lie le bureau et l'usine au domicile, en passant par l'école et plus encore, qui permet de les politiser comme travail de reproduction sociale.<sup>4</sup> Le confinement de plusieurs activités de l'usine sociale au sein du domicile rend difficile cette politisation. Travailler à la maison, sans salaire, veut toujours dire ne jamais travailler pour de vrai.

Le télétravail tend effectivement à consolider l'idée selon laquelle le temps d'études n'est pas un temps de travail. En fait, c'est l'ensemble de notre temps qui s'accélère, s'allonge, se liquidifie et s'opacifie au point où la frontière entre le travail et le non-travail devient de plus en plus floue. Loin de signifier la fin du travail, cette aliénation de notre rapport au temps semble plutôt engager l'ensemble des activités humaines dans un processus de travaillisation.<sup>5</sup> Alors, quand la vie toute

entière tend à devenir travail, il est difficile de nommer un travail un travail et, plus encore, de se nommer comme force de travail.

Tout cela n'est toutefois pas réductible au contexte pandémique. Ces tendances s'inscrivent dans les initiatives sans cesse répétées de recomposition du processus d'accumulation capitaliste face aux multiples crises de ce monde.<sup>6</sup> Et, comme toujours, la reproduction sociale suit tant bien que mal le pas de ce capital recomposé. Il ne s'agit donc pas de critiquer l'éducation postsecondaire à domicile, en ligne ou en pandémie, mais en tant que telle. Sa domiciliation numérique incarne la réalisation contemporaine de sa fonction dans le capitalisme : reproduire les êtres humains en tant que travailleur-euse-s. L'imposition du domicile et de technologies numériques dans l'éducation postsecondaire renvoie au rôle de ces lieux et moyens de production dans l'organisation du travail par le capital.<sup>7</sup> Comme ce rôle augmente avec la pandémie, l'imposition s'accélère : rien de nouveau sous l'état d'urgence sanitaire.

### *La maison qui rend travailleur-euse*

Avec la mise en place d'un confinement par l'État de mars à mai, ainsi que son retour en octobre dans plusieurs régions, on pourrait croire que l'imposition du domicile comme lieu de travail se soit généralement bien déroulée. Tout le monde devait bel et bien rester « chez soi » pour limiter la propagation du virus. Or, la définition de ce qu'est une « maison » appartenait à l'État et, dans le cas des étudiant-e-s, aux établissements d'éducation postsecondaire. C'est ainsi que plusieurs cégeps et universités ont expulsé les personnes qui logeaient dans leurs résidences étudiantes pour des raisons « sanitaires ». Même dans son rôle de propriétaire de logements, l'école n'était plus un lieu — et encore moins un domicile. Comme la plupart de ces étudiant-e-s ne venaient pas de leur ville d'étude, iels ont dû retourner à la « maison », intégrer le logement d'un-e (petit-e) ami-e, se louer une nouvelle chambre à soi ou, dans certains cas, tout simplement retourner dans leur pays d'origine. En phase avec la rhétorique étatique, le domicile devenait pour ces personnes synonyme de classe, de famille, de monogamie, de nationalité, de responsabilité individuelle et, surtout, de travail.

C'est comme si pour l'État, l'école s'était tout simplement dématérialisée dans les réseaux qui se substituent à ses structures physiques. Cette logique voile la nécessaire matérialité de l'école, qui s'incarne toujours dans un lieu, des moyens et un travail. Si les établissements d'éducation postsecondaire peuvent s'engager dans cette perspective, c'est précisément parce que le gros de la charge matérielle de l'école a été externalisée auprès des étudiant-e-s. Sans cette imposition, le travail étudiant ne pouvait tout simplement pas continuer — et il le devait. Comme toutes les activités pour lesquelles c'était possible, c'est en ligne, à partir de la maison, que ça allait se passer.

Et pour maintenir leur matérialité malgré le confinement, les cégeps et les universités ont brusquement multiplié leurs communications en tous genres. Du jour au lendemain, les boîtes de réception se sont mises à se remplir et les notifications à s'accumuler à un débit beaucoup plus important que la normale. Chacune des pièces de la maison devenait un potentiel espace de travail, où l'on aurait potentiellement à recevoir ou à envoyer une quelconque information. Ce flux de courriels et de notifications nous informait tout autant sur les décisions du ministre Roberge en matière d'éducation supérieure, sur des astuces pour préserver sa santé mentale en contexte de télétravail ou encore sur les décisions administratives des modalités de poursuite des sessions. Être informé-e revenait donc à comprendre pourquoi et surtout comment on allait continuer à travailler à domicile, sans avoir de pouvoir sur le processus. Devant cette masse d'informations, l'idée même de refuser le travail et de remettre en question les modalités de poursuite devenait impensable. Dans un contexte de solitude et d'isolement des collègues de travail, il était plus complexe d'organiser une discussion fluide sur ce qui était imposé ou proposé, voire même de distinguer l'imposition de la proposition.<sup>8</sup>

Beaucoup de professeur-e-s ont d'ailleurs adapté le contenu de leurs cours au contexte d'urgence sanitaire ou, minimalement, aux deux semaines de « pause » du début de la pandémie. Cette adaptation n'a toutefois pas nécessairement été synonyme d'une réduction de la charge de travail des étudiant-e-s. Dans certains cas, les professeur-e-s ont cessé de donner des cours magistraux, ce qui a transféré une bonne partie de la charge de travail pédagogique aux étudiant-e-s, qui ont dû apprendre la

matière à coups de documents *Word*, de textes en format PDF et de présentations *Powerpoint*. Il ne semble pas avoir été question d'annuler les évaluations : elles étaient nécessaires pour sanctionner les apprentissages et rendre visible le travail étudiant. Au cégep et à l'université, c'est souvent les évaluations, dont la figure emblématique de l'examen final, qui disciplinent les étudiant-e-s à se mettre au travail.<sup>9</sup> Cette logique se prolonge à domicile et en ligne par plusieurs méthodes et technologies de surveillance. Lors de certains examens, le travail étudiant est observé et, parfois, chronométré par les professeur-e-s. De même, plusieurs plateformes numériques utilisées par les cégeps et les universités permettent de retracer toutes les interactions des étudiant-e-s par leur intermédiaire. Les professeur-e-s peuvent ainsi savoir quand, à la seconde près, les étudiant-e-s remettent leurs travaux et terminent leurs examens, mais également s'ils ont lu les messages du forum de la classe, consulté les lectures obligatoires du cours ou pris connaissance des modalités d'évaluation des examens et des travaux. Qu'ils soient surveillé-e-s par un algorithme, une caméra ou une paire de yeux, les étudiant-e-s sont bel et bien les sujets d'un contrôle accru et d'une discipline accélérée.

Loin de s'être dématérialisée, l'école a trouvé une nouvelle forme matérielle dans le domicile étudiant, où elle s'est immiscée un peu partout, sans trop prévenir. L'école à la maison a pris la forme d'un flux incessant d'informations et d'une surveillance presque constante, qui se sont incarnés en un contrôle de la vie des étudiant-e-s à domicile et en une discipline du travail à tout prix. Les établissements d'éducation postsecondaire en sont ainsi venus à incarner un panoptique diffus, qui s'installe graduellement chez les étudiant-e-s.

### *On ne voit bien qu'en crise, l'essentiel y est visible*

Ce plan d'imposition d'une poursuite du travail étudiant à domicile et en ligne était d'ailleurs explicite dès les premiers moments de la pandémie, en mars, alors que l'éducation postsecondaire était déclarée « service essentiel ». Comme des milliers de travailleur-euse-s précaires et sous-payé-e-s, les étudiant-e-s ont été contraint-e-s par l'État de continuer à travailler en pleine pandémie. En plus de former une bonne partie de cette force de travail jugée « essentielle » qui tenaient

fonctionnelles les épiceries, les pharmacies, mais aussi les hôpitaux et les CHSLD, les étudiant·e·s devaient continuer à travailler à domicile pour l'école et, dans certains cas, pour une troisième journée de travail auprès des enfants, des familles et des conjoint·e·s. Ce partage entre travail rémunéré et non rémunéré s'est complexifié alors que l'État cherchait à combler les trous en éducation et en santé par des étudiant·e·s déjà aux études. Ce n'est donc pas seulement le travail étudiant qui a démontré sa valeur en contexte de pandémie, mais les vies toutes entières des étudiant·e·s comme potentielles forces de travail.

Il est encore plus dystopique de voir apparaître le caractère essentiel de ces vies sous l'état d'urgence sanitaire, alors qu'en temps « normal », l'activité des étudiant·e·s est le plus souvent présentée comme un choix, un investissement ou un privilège. Or, se révéler essentiel en pleine pandémie, c'est sans aucun doute se révéler comme travail. La vraie dystopie, c'est celle où l'on travaille sans cesse à faire tenir un monde qui ne reconnaît pas ce qui le maintient en place. Même si on ne les a pas nommé·e·s comme tel·le·s, les étudiant·e·s étaient bel et bien de ces travailleur·euse·s essentiel·le·s à qui on a imposé une poursuite du travail, et, pour certain·e·s, à la fois en tant qu'étudiant·e·s et travailleur·euse·s salarié·e·s.

La maison — quartier général de la reproduction sociale — s'est révélée être l'espace par excellence de relocalisation de ces multiples formes de travail. En plus, l'anxiété, la fatigue, le stress, le surtravail et tous les impacts du travail sur la vie des étudiant·e·s, qui ont pour la plupart été accentués sous l'état d'urgence sanitaire, pouvaient continuer à être traitées comme des problèmes individuels et non comme des conditions de travail. C'est encore plus facile de dépolitiser l'anxiété quand elle s'exprime à domicile ou d'individualiser la fatigue quand elle est entraînée par une suite sans fin de réunions Zoom avec les ami·e·s, les boss, les collègues et les profs. Encore plus difficile de politiser le surtravail quand on travaille tout le temps sans travailler pour de vrai, sans être payé·e pour ce que l'on fait. Travailler pour vivre une vie de travail, c'est ce qui arrive quand toute la société tend à fonctionner sur le mode du capital : la pandémie n'a pas changé grand-chose à cela. L'état d'urgence sanitaire a tout de même mis à mal la scission que l'on fait normalement entre les différentes étapes de

la chaîne de montage de l'usine sociale, en démontrant qu'elle fonctionne plutôt comme un tout à contrôler et discipliner.<sup>10</sup> Le revers de cette fin de scission, c'est la dystopie d'une extrême travailisation de nos vies au sein d'un domicile qui en vient à prendre la forme d'un enchaînement presque sans fin de (télé)travail (non-)rémunéré.

### **La grève des Îles ou : quand la fin de session ne justifie pas les moyens**

*« T'as pas l'tchoeur d'aller voir la chronologie de la mobilisation sur notre groupe Facebook »*

Une expression commune veut qu'« aux Îles, ce n'est pas pareil ». Sans affiliation nationale, avec peu de contact avec les autres associations étudiantes, les étudiant·e·s du campus des Îles de la Madeleine ne se sont pas tout de suite rendu compte qu'il n'y avait pas vraiment d'autres groupes étudiants qui s'organisaient pour résister à la poursuite des cours à domicile. Mais ce n'est pas quelque chose qui habituellement tracasse les habitant·e·s de l'archipel madelinot de faire bande à part.

Il faut dire que les étudiant·e·s des Îles ont eu une drôle de relation avec le confinement. Déjà isolé·e·s de la grande terre, les étudiant·e·s se sont retrouvé·e·s isolé·e·s dans leurs chambres de la maison familiale, avec pratiquement aucun cas de contagion sur l'archipel. Lors de la première semaine de pause, beaucoup ont passé leurs soirées au téléphone, à prendre des nouvelles de tout un chacun·e. L'anxiété était évidente, le stress devant l'inconnu palpable. Tout le monde était dans un drôle de mood. On avait le sentiment que l'école allait peut-être fermer pour de bon et qu'il y aurait beaucoup de temps pour penser à la suite. Si la société arrête de tourner un instant, l'école peut bien s'arrêter un peu aussi.

À ce moment, il n'y avait pas de nouvelles de la part des directions, les professeur·e·s ne savaient pas grand-chose et le ministre de l'Éducation demeurait évasif. De part et d'autre, on ne savait pas trop quoi faire, parce que l'autre non plus ne savait pas quoi faire. Les cours sont ainsi bien annulés pour deux semaines, mais on conseille fortement de continuer à avancer dans les travaux, de faire les lectures et, surtout, de lire les courriels. On

comprend, entre les lignes, qu'il est fort probable que la session reprenne au bout des deux semaines, qui finissent par passer.

Comme plusieurs des jobs étudiantes, le cégep a été déclaré « service essentiel ». L'association étudiante a fait un sondage pour savoir quelles étaient les préoccupations de la population étudiante. Les résultats sont tombés ; c'était pas mal certain qu'on allait perdre des collègues pendant cette pandémie, collègues qui abandonneraient les études. Selon le sondage, dans un campus d'environ 130 personnes, il y en aurait au moins cinq. Cinq, c'est déjà trop. Il fallait créer un moment pour que tout le monde se parle, ensemble. Un genre de mobilisation de l'anxiété pour sortir de la paralysie.

Et les étudiant·e·s en ont long à dire. On note en tout deux pages de tours de parole. Il y a eu plus de 60 personnes connectées pour la première assemblée générale virtuelle. Ça, c'est environ la moitié des étudiant·e·s du cégep. Pour assister à l'assemblée générale, il y a des étudiant·e·s parké·e·s dans le stationnement du Tim Hortons pour capter un meilleur signal internet. Il y a des étudiant·e·s dans le sous-sol de la maison familiale avec leurs frères et sœurs. Il y a les employé·e·s des épiceries Coop et des pharmacies, qui participent avec leur téléphone, pendant leur pause. La connexion lâche à tout bout de champ. « Attends là, j'ai machine au téléphone. Je vais vous poser sa question ». Les assemblées générales sur Zoom sont devenues, en le temps de le dire, un happening : le social de la semaine.

Un petit groupe d'étudiant·e·s avait préparé pour l'assemblée générale une longue liste des inquiétudes concernant la reprise des cours. Deux grands enjeux en ressortaient : les accès inégaux à la technologie et au matériel nécessaires aux cours en ligne et les impacts psychosociaux anticipés — anxiété, dépression, stress, etc. — occasionnés par une reprise en ligne. On entrevoyait de grandes disparités entre les étudiant·e·s en ce qui concerne l'adaptation aux modalités de poursuite. L'assemblée générale vote finalement une position contre la poursuite des cours en ligne, dans la perspective d'une validation de la session. Dans le communiqué de l'association étudiante, la grève n'est pas écartée en cas de poursuite de la session.

Pourquoi les étudiant·e·s n'auraient-ils pas leur mot à dire sur le plan de reprise ? Les mesures proposées par le

ministre et leur application par les directions du Cégep allaient de toute évidence creuser les inégalités entre les étudiant·e·s. Plusieurs demandes ont été mises de l'avant en ce sens : que les crédits des cours pour lesquels une ou des évaluations ont eu lieu soient reconnus ; que le contenu théorique restant de ces cours soit rendu accessible ; et que les personnes en situation d'échec ou inscrites à un cours pour lequel aucune évaluation n'a encore été faite aient accès à une évaluation non-obligatoire pour avoir une note ou pour se rattraper.

De manière générale, on demande tout simplement que des mesures équitables et favorables à l'apprentissage et au bien-être de tou·te·s soient mises en place. Dans un contexte de crise sanitaire mondiale, les étudiant·e·s n'ont décidément pas la tête aux études. En plus, des universités du continent avec moins de moyens que celles des grands centres ont décidé de mettre un terme à la session, en attribuant des mentions d'équivalence aux étudiant·e·s. Le cégep ce n'est peut-être pas l'université, mais pourquoi ne pas faire de même au campus des Îles ?

La deuxième assemblée générale arrive. Les membres de la direction sont là pour prendre la parole et rassurer les étudiant·e·s, mais leurs accommodements proposés ne semblent pas à la hauteur des défis qu'impliquent une reprise des cours sur l'archipel. Les membres de la direction quittent donc sans promesse d'adhésion au plan de reprise. De la Pointe-aux-Loups, une personne formule une proposition, mais la communication est aussitôt rompue. Une autre personne se lance à la rescousse, mais sa voix résonne comme la détonation d'une bombe. Les problèmes de connexion à l'assemblée générale donnent un avant-goût de ce qui viendra en cas de reprise des cours. C'est donc l'heure du vote de grève. C'est serré, mais la grève d'une semaine passe. Ce sera un moyen pour rendre concrète la position contre la reprise en ligne qui avait été adoptée la semaine précédente. Des étudiant·e·s écrivent une lettre au ministre de l'Éducation et au député de la région, un ancien prof du cégep, pour annoncer le débrayage. On espère que le moyen de pression portera ses fruits.

Il demeure qu'une semaine de grève, c'est court et difficile à tenir à distance. Les professeur·e·s sont divisé·e·s sur la question. Certain·e·s trouvent les demandes étudiantes intéressantes et raisonnables alors

que d'autres veulent que la session se poursuive pour éviter un rattrapage en été. Avec la menace d'une autre semaine de grève, les directions ont répété les exigences du ministère : il y aura une poursuite de la session en ligne avec certains accommodements. Même si peu y croyait vraiment, on décida d'accepter le plan du cégep pour voir s'il tiendrait la route. Au pire, on reviendrait en assemblée générale.

### *Ce n'est pas la fin de session*

Personne n'est retourné en assemblée générale. La grève a pris fin. La session a repris son cours. Les étudiant-e-s ont fini leur travail. On ne met pas une grève sur pause. Lorsqu'elle se termine, il n'y a pas de retour en arrière : l'histoire du mouvement étudiant peut en témoigner. Une semaine de pression de plus aurait sûrement permis de faire connaître par delà les frontières de l'archipel la mobilisation en cours et peut-être même enclencher une résistance plus large contre la poursuite des sessions de l'hiver 2020. On pourrait spéculer longtemps sur ce qui aurait pu arriver. Il reste que cette petite grève a eu lieu au campus des Îles, alors que le mouvement étudiant était partout dépassé par les événements, et ce, même dans les campus métropolitains habituellement organisés et combatifs.

Il va de soi que la réalité régionale particulière de ce petit cégep a été partie prenante de cette grève, comme ce fût le cas pour le campus de Saint-Jérôme de l'Université du Québec en Outaouais lors de la grève des stages en 2019.<sup>11</sup> Or, des campus ne maintiennent pas des grèves en solo simplement parce qu'ils sont hors de Montréal. C'est d'abord par la tenue d'assemblées générales que la grève au campus des Îles s'est organisée. Des étudiant-e-s ont utilisé leur confinement à domicile pour organiser une réponse collective à l'imposition d'une poursuite de la session. Ces étudiant-e-s ont formalisé des moments de discussion afin de se doter d'un moyen de pression. La grève a tenu tant bien que mal, jusqu'à ce qu'elle devienne un peu trop vraie. L'histoire du mouvement étudiant ne nous ment pas là-dessus non plus : la plupart des grèves finissent en queue de poisson. Cet échec laisse toutefois l'impression que la session à terminer n'est pas vraiment une fin de session normale, du moins, pas exactement celle qui était imposée au début.

C'est que la grève n'est pas seulement un moyen de résistance aux attaques de l'État et à la recomposition du capital. Même si elle échoue, la grève reste l'expérience concrète d'une alternative, qui marque les personnes qui la mettent en acte et le milieu où elle se déploie. Les petites grèves autonomes, comme celle du printemps dernier au campus des Îles, ont peut-être encore plus d'impact que ce que l'imaginaire collectif associe habituellement à la grève étudiante. Ancrées dans un espace politique concret et délimité, ces grèves n'ont pas à s'en remettre à une entité plus grande pour prendre forme. Elles permettent de développer une autonomie collective qui s'ancre dans des subjectivités et des temps qui ne relèvent pas nécessairement du nationalisme et de la représentation politique. Ces grèves partent du bas : elles nomment et s'opposent à des foyers particuliers de pouvoir, tout en remettant en question le pouvoir en tant que tel.<sup>12</sup> Les étudiant-e-s reprennent la parole et créent des dynamiques collectives qui peuvent dépasser ce qui est imposé pour travailler ce qui est possible. La grève implique de se sortir des sujets et des temps dominants pour se constituer un temps de lutte, aussi bref soit-il.<sup>13</sup> La pandémie rend plus urgente que jamais cette constitution d'autonomies collectives qui, seules, pourront nous sortir du monde que l'état d'urgence sanitaire cherche à reproduire dans ce qu'il a de plus dystopique.

### **Se donner les moyens d'en finir avec les sessions**

Le refus de la mise à domicile et en ligne du travail étudiant ne s'est pas seulement limité à la grève des Îles. Partout, des étudiant-e-s ont abandonné leur session d'hiver 2020 : pour garder leur job rémunérée, pour préserver leur santé mentale, pour s'occuper de leurs proches et plus encore (et tout ça, souvent en même temps). Des élèves du secondaire ont préféré annuler ou retarder leur rentrée au cégep cet automne pour continuer à travailler pour un salaire et éviter l'angoisse de se retrouver esseulé-e-s devant leur ordinateur. D'autres étudiant-e-s ont seulement déplacé la place du travail étudiant dans l'exécution de l'ensemble de leur charge de travail : un incomplet temporaire leur a permis de finir leur session au cours de l'été. Toutes ces stratégies de refus ont en commun d'être individuelles. Les personnes qui les ont mises en acte en ont probablement fait les frais à un moment ou un autre.

Tou-te-s ces étudiant-e-s ont refusé le travail étudiant tel qu'on leur a imposé. Iels manifestaient un ras-le-bol envers leurs propres conditions : un réel besoin de grève, que seul un rapport de force aurait pu canaliser collectivement.

Il n'en reste pas moins que les établissements d'éducation postsecondaire ont prolongé cette domiciliation et cette mise en ligne du travail étudiant pour l'hiver 2021. Cette prolongation de l'école à la maison exacerbe également les inégalités sociales de classe, de genre, de handicap, de nationalités et de race aux conditions d'études. La fracture numérique précède d'ailleurs la pandémie, qui, en accentuant l'omniprésence de la technologie dans le travail étudiant, a renforcé des inégalités qui datent. Même chose pour la possibilité d'utiliser son domicile comme espace de travail : beaucoup d'étudiant-e-s le faisaient déjà, alors que d'autres dépendaient des structures physiques du cégep ou de l'université pour travailler. À domicile, en ligne, en pandémie ou en personne, les multiples enjeux qui traversent l'éducation postsecondaire ne se limitent pas à une question d'accessibilité.

Cette dernière s'est d'ailleurs peu transformée dans les derniers mois. Les étudiant-e-s doivent encore se reproduire en force de travail par la production de travaux, de stages majoritairement non-rémunérés, qui pour certain-e-s mettent leur santé en danger et, en plus, être évalué-e-s pour tout cela. Ce sont plutôt les conditions du travail étudiant qui sont affectées par la pandémie : encore plus d'informations, de surveillance et de travail et toujours moins de pouvoir sur leur propre activité. Les établissements d'éducation postsecondaire reconnaîtront d'ailleurs la majorité des différences et des inégalités entre étudiant-e-s dans ce processus avant de les reconnaître comme travailleur-euse-s. Cela impliquerait notamment que les étudiant-e-s soient payé-e-s : se (re) produire comme source de plus-value à extraire ne serait plus une donnée naturelle de la vie. En tant que travailleur-euse-s, les étudiant-e-s pourraient se saisir de leurs conditions de travail, voire du milieu de travail dans son ensemble. Ces salaires pourraient aussi leur permettre de refuser d'autres formes de travail salarié nécessaires à leur survie, tout en réduisant leur endettement. Une telle démarche impliquerait que des êtres humains limitent la travaillisation de leurs vies et se réapproprient leur reproduction sociale.

Bien qu'aliénant, le statut de travailleur-euse est ce qui a permis à beaucoup de personnes de s'en sortir dans les conditions de l'état d'urgence sanitaire. Dans les secteurs où il n'était plus possible de travailler, les salaires des travailleur-euse-s ont été remplacés par une allocation sociale d'urgence. Même lorsque le travail était maintenu à la maison ou en personne, c'est ce statut de travailleur-euse et le salaire qui y correspond qui ont assuré une certaine stabilité à la vie de pandémie. Les personnes qui l'ont vécu plus rough sont d'ailleurs celles qui ont difficilement ou tout simplement pas accès à ce statut : les travailleur-euse-s du sexe qui n'ont pas eu accès à l'assistance sociale d'urgence, les migrant-e-s qui ont perdu leur travail informel ou ont été poussé-e-s à combler les trous en santé, les parents qui ont vu leur charge de travail non rémunéré à la maison se multiplier... Les étudiant-e-s ne sont pas étranger-e-s à cette situation où la non-reconnaissance d'une activité comme travail contraint à un horizon de précarité duquel on ne se sort généralement que par plus de travail.

L'affirmation de besoins matériels n'aurait pas seulement permis aux étudiant-e-s de mieux vivre la pandémie et le travail. Refuser les dettes qui nous sont imposées, revendiquer les salaires qui nous sont dûs, se saisir des conditions de travail qui sont les nôtres, c'est entamer une transformation de l'éducation postsecondaire et des rapports qui la structurent. C'est reconnaître la reproduction sociale à laquelle on nous contraint, de l'école à la maison, comme quelque chose d'étranger que l'on peut refuser et se réapproprier. La réalisation de ces besoins matériels par un refus collectif à organiser pourrait rendre possible une sortie du plan du capital, qui s'immisce encore et toujours plus dans nos vies. C'est, du moins, commencer à refuser ici et maintenant, avec d'autres, la vie de travail à laquelle nous fait travailler l'école.

---

*Article paru dans la revue Ouvrage le 23 novembre 2020.*

1. Cet article est inspiré d'entrevues réalisées avec des étudiant-e-s du campus des Îles-de-la-Madeleine à l'été 2020 ainsi que des communiqués de presse produits par l'association étudiante du campus des Îles pendant la mobilisation contre la reprise des cours à l'hiver 2020.

2. Dans *Le Réalisme capitaliste*, Mark Fisher développe « l'idée généralement répandue que le capitalisme est non seulement

le seul système politique et économique viable, mais aussi qu'il est même impossible d'imaginer une alternative cohérente à celui-ci ». Dans ce contexte, même la forme dystopique ne peut plus projeter « l'émergence de nouveaux modes de vie » : le monde qu'elle représente « ressemble davantage à une version extrapolée ou exacerbée du nôtre qu'à une alternative à celui-ci ». Sous le réalisme capitaliste, la dystopie tend à se rattacher « à l'idée que la fin est déjà survenue, la pensée selon laquelle il se pourrait bien que le futur ne promette que répétition et repermuation. » (Mark Fisher, *Le Réalisme capitaliste. N'y a-t-il aucune alternative ?*, Genève-Paris, Entremonde, 2018, p. 8).

3. Dans un texte publié au début de la pandémie, Camille Espedite et Anna Borrel situent la possibilité de l'imposition du confinement dans la stratégie de domiciliation qui marque le passage progressif des sociétés disciplinaires aux sociétés de contrôle. Suivant les travaux de Gilles Deleuze sur le sujet, Espedite et Borrel affirment que les espaces clos d'enfermement propres à la discipline, comme l'école, l'hôpital ou l'usine, sont progressivement remplacés par les domiciles, qui seraient les espaces par excellence du contrôle. « Ce serait là, à domicile, que les disciplines, au sein des gouvernamentalités libérales, trouveraient leur nouveau point d'appui, en lieu et place des anciens espaces asilaires (de type panoptique). Il n'est pas difficile d'étayer cette hypothèse et de la prolonger jusqu'en 2020. Il n'y a qu'à citer quelques exemples frappants : domiciliation du travail ménager (grâce à l'électro-ménager), domiciliation des loisirs (télévision, jeux vidéos, coaching sportif via Internet, etc.), domiciliation de la socialisation (via les réseaux sociaux, les apps de rencontre qui permettent de se rencontrer et de se retrouver "chez soi", ou même les sites pornographiques), domiciliation du travail et de la formation (via la formation à distance), domiciliation de la consommation (les livraisons à domicile, le commerce en ligne, etc...), et même domiciliation du tourisme (avec, par exemple, la Réalité virtuelle ou encore le développement d'Airbnb qui invite à voyager en se sentant "comme chez soi" dans des appartements aménagés) : tout un pan de processus qui effacent progressivement les espaces collectifs (lieux de travail, écoles, hôtels, hôpitaux, prisons, bordels, bars, etc...) au profit du chez soi (familial ou individuel) et rendent possible voire désirable le confinement général de la population comme moyen efficace de lutte sanitaire. » (Camille Espedite et Anna Borrel, Pouvoir, domicile, mort : à l'ère du Covid-19, *lundi.am*, 13 avril 2020 : <https://lundi.am/Pouvoir-domicile-mort-a-l-ere-du-Covid-19>). Cette perspective mérite d'être liée à la critique du domicile et de la famille mise de l'avant par Sophie Lewis avant et durant la pandémie. En soulignant les formes de domination et de violence qui traversent le foyer nucléaire, Lewis rappelle que ce dernier fonctionne d'abord et avant tout comme espace d'imposition de la discipline capitaliste. (Sophie Lewis, Faire d'un abri une maison, *Ouvrage*,

7 septembre 2020 : <http://www.revue-ouvrage.org/abri-maison/>). Cette coexistence du contrôle et de la discipline au sein du domicile rappelle le caractère dialectique de la transformation du pouvoir prévue par Deleuze et son incorporation à la logique du capitalisme contemporain.

4. Mario Tronti associe cette continuité au « niveau le plus élevé du développement capitaliste », qui donne lieu à une véritable « usine sociale » au sein de laquelle « le rapport social devient un moment du rapport de production, et la société tout entière devient une articulation de la production, à savoir que toute la société vit en fonction de l'usine, et l'usine étend sa domination exclusive sur toute la société. » (Mario Tronti, *Ouvriers et capital*, Genève, Entremonde, 2016, p. 26 : [https://entremonde.net/IMG/pdf/entremonde-ouvriers\\_et\\_capital-tronti-livre-2-2.pdf](https://entremonde.net/IMG/pdf/entremonde-ouvriers_et_capital-tronti-livre-2-2.pdf)). Des féministes marxistes comme Mariarosa Dalla Costa et Selma James ont prolongé le concept pour préciser la centralité du travail non-rémunéré, notamment sous ses formes domestiques et sexuelles, des femmes dans le fonctionnement de l'usine sociale. Au-delà du domicile, l'usine sociale se prolonge notamment à l'école, qui est, selon le groupe militant d'École en lutte, un véritable « atelier » de la reproduction de la force de travail : « Pourvoyeuse de la société-usine, l'École est devenue le point de passage obligé de toute la force de travail. Son rôle n'est pas de bichonner les héritiers ; c'est l'entreprise qui fabrique, ventile et stratifie la force de travail. » (L'école en lutte, L'école, atelier de la société-usine, Paris, 3 novembre 1973 : <https://www.multitudes.net/l-ecole-atelier-de-la-societe/>). Plus récemment, les comités unitaires sur le travail étudiant (CUTE) ont ravivé l'analyse féministe marxiste de l'usine sociale sur le terrain de l'école en organisant un mouvement de grève centré sur la reconnaissance du travail étudiant par des salaires.

5. Développé par Romano Alquati, le concept de travaillisation renvoie au processus par lequel les vies humaines sont entièrement incorporées à la logique de production de valeur du capitalisme et, donc, entièrement mises au travail par le capital. À l'opposé des thèses sur la « fin » du travail dans l'ère « postindustrielle », ce concept insiste sur la continuité des différentes formes de travail au sein et au-delà de l'usine, qui n'est pas dépassée dans le capitalisme contemporain, mais diffusée dans l'ensemble de la société. Gianluca Pittavino introduit ainsi la travaillisation dans une présentation de la trajectoire militante et théorique de Alquati. « Dans le long processus historique de réification des rapports et de chosification des humains, le capitalisme est arrivé à convaincre les travailleur-se-s que l'enjeu de leur implication réciproque se limite à la négociation de la valeur de leur force de travail. Pourtant, Alquati insiste, le capitalisme a toujours exploité entièrement la personne porteuse de cette force (travail domestique, intelligence collective produite dans la

coopération, qualités individuelles, affectivité). Ceci est encore plus vrai dans le passage à l'hyper-industrialité où on assiste à une exploitation intensive et à grande échelle de ces aspects (d'où le fait d'insister sur la reproduction) jadis considérés comme étant impossible à aliéner. Le processus du travail devient ainsi "processus actif", dans une mise au travail généralisée à la totalité de la vie humaine. Ce passage ne se résout pas dans une ontologie productiviste (comme c'est le cas dans les derniers ouvrages de Toni Negri), mais plutôt dans la conviction que toute activité humaine est prise dans un processus de "travaillisation" qui date du début de la civilisation capitaliste. Il parvient donc à la formulation de cette catégorie pour rendre compte de la fin de la différenciation entre le travail comme activité séparée et l'activité comme fait humain et social générique : aujourd'hui c'est toute la gamme des facultés et des qualités de la personne qui est exploitée et valorisée pour le capital. » (Gianluca Pittavino, Romano Alquati : de l'opéraïsme aux écrits inédits des années 90, *Période*, 22 février 2018 : <http://revueperiode.net/romano-alquati-de-loperaisme-aux-ecrits-inedits-des-annees-1990/>).

6. Au sein des théories opéraïstes, la lutte des classes renvoie à la composition politique du prolétariat au-delà de la composition technique qui est imposée par le capital. Toutefois, comme le souligne Gigi Roggero, il n'y a pas seulement le prolétariat qui se recompose : « Le capital aussi se décompose et recompose continuellement, c'est-à-dire qu'il détruit et qu'il transforme : il appelle cela innovation. Aux mouvements révolutionnaires des années 1960 et 1970, le capital a répondu en premier lieu non pas avec la répression, mais avec l'innovation. L'innovation est une contre-révolution, en vue de renforcer le commandement et l'accumulation du capital. Ce changement porte avec lui le signe partiel de son antagoniste, dépourvu toutefois de la possibilité de rupture, subsumé et plié vers des fins systémiques. » (Davide Gallo Lassere et Gigi Roggero, *Par delà opéraïsme et post-opéraïsme*, *Période*, 6 septembre 2018 : <http://revueperiode.net/par-dela-operaisme-et-post-operaisme-entretien-avec-gigi-roggero/>).

7. Dès 1973, L'école en lutte fait une critique du rôle de la technologie à l'école qui résonne avec le moment contemporain. « Pour l'école comme pour l'usine, l'utilisation de la technologie n'est pas un produit neutre du "progrès scientifique" : elle obéit à un objectif de contrôle capitaliste sur l'école et son produit. » Ce contrôle vise la délégation aux machines la tâche de transmission des connaissances non pas dans le but d'améliorer leur mémorisation, mais de plier les étudiant-e-s au rythme de la machine, afin de les « préparer au travail partout médié par la machine. » Par machine, L'école en lutte désigne un ensemble de « méthodes audio-visuelles », qui « n'ont pas encore connu une expansion massive », mais qui rappellent drôlement la domiciliation et la mise en ligne de

l'éducation postsecondaire dans le moment contemporain. Doublée par « une augmentation sournoise des horaires de travail qu'il s'agit de faire assumer par l'élève lui-même » et par « la dissémination du "lieu scolaire" [qui] visera à isoler les élèves et à éviter un comportement de masse », cette prédiction d'une généralisation des méthodes audio-visuelles était alors seulement une « vision "prospective" des planificateurs du Capital », qui s'est progressivement réalisé jusqu'à aujourd'hui. Selon L'école en lutte, cette introduction des machines dans l'éducation, qui faisait déjà l'objet d'une réforme de l'éducation nationale en 1973, n'est pas un enjeu moral, mais une tentative d'adapter et de contrôler la reproduction sociale dans le moment contemporain. Ces machines renvoient à « la volonté capitaliste de fabriquer dans l'école le type de force de travail de plus en plus nécessaire au développement du Capital. De plus, par l'utilisation capitaliste de la technologie dans l'école, et par l'impossibilité faite à l'élève de choisir son orientation, c'est-à-dire de refuser la place que veut lui assigner le Capital, serait atteint et parachevé le but majeur de la réforme : ôter à l'élève tout pouvoir de contrôle sur la production de lui-même en temps que force de travail. » (L'école en lutte, *L'école, atelier de la société-usine*, Paris, 3 novembre 1973 : <https://www.multitudes.net/l-ecole-atelier-de-la-societe/>).

8. Dans un entretien de 1987, Gilles Deleuze décrit ainsi le rôle des communications et des informations dans les sociétés de contrôle : « C'est pas très compliqué, tout le monde le sait : une information, c'est un ensemble de mots d'ordre. Quand on vous informe, on vous dit ce que vous êtes censés devoir croire. En d'autres termes : informer c'est faire circuler un mot d'ordre. Les déclarations de police sont dites, à juste titre, des communiqués ; on nous communique de l'information, c'est-à-dire, on nous dit ce que nous sommes censés être en état ou devoir croire, ce que nous sommes tenus de croire. Ou même pas de croire, mais de faire comme si l'on croyait, on ne nous demande pas de croire, on nous demande de nous comporter comme si nous le croyions. » Plus loin, Deleuze fait une prédiction sur l'impact du contrôle sur l'école : « Parce que, vous savez, les sociétés de contrôle ne passeront évidemment plus par des milieux d'enfermement. Même l'école, même l'école il faut bien surveiller actuellement les thèmes qui naissent, ça se développera que dans quarante ou cinquante ans, pour vous expliquer que l'épatant se serait faire en même temps l'école et la profession. Ah..., ça sera très intéressant parce que l'identité de l'école et de la profession dans la formation permanente, qui est notre avenir, ça n'impliquera plus forcément le regroupement d'élèves dans un milieu d'enfermement. Heu..., ha..., ça pourra se faire tout à fait autrement, cela se fera par Minitel, enfin tout ça heu... tout ce que vous voudrez, l'épatant ce serait les formes de contrôle. » Si l'on précise qu'un Minitel est l'équivalent d'un ordinateur connecté à Internet, l'actualité de cette prédiction ne manque

pas de nous frapper. (Gilles Deleuze, Qu'est-ce que l'acte de création ?, Conférence donnée dans le cadre des mardis de la fondation Femis, 17 mai 1987 : <https://www.webdeleuze.com/textes/134>).

9. Dans *Surveiller et punir*, Michel Foucault souligne le rôle prépondérant de l'examen dans les espaces disciplinaires scolaires : « L'examen combine les techniques de la hiérarchie qui surveille et celles de la sanction qui normalise. Il est un regard normalisateur, une surveillance qui permet de qualifier, de classer et de punir. Il établit sur les individus une visibilité à travers laquelle on les différencie et on les sanctionne. [...] De la même façon, l'école devient une sorte d'appareil d'examen ininterrompu qui double sur toute sa longueur l'opération d'enseignement. » Les évaluations comme l'examen appliquent un pouvoir disciplinaire, qui, bien que lui-même invisible, « impose à ceux qu'il soumet un principe de visibilité obligatoire. Dans la discipline, ce sont les sujets qui ont à être vus. Leur éclairage assure l'emprise du pouvoir qui s'exerce sur eux. C'est le fait d'être vu sans cesse, de pouvoir toujours être vu, qui maintient dans son assujettissement l'individu disciplinaire. Et l'examen, c'est la technique par laquelle le pouvoir au lieu d'émettre les signes de sa puissance, au lieu d'imposer sa marque à ses sujets, capte ceux-ci dans un mécanisme d'objectivation. » (Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975, p.217-218 et p.220 : [https://monoskop.org/images/2/22/Foucault\\_Michel\\_Surveiller\\_et\\_Punir\\_Naissance\\_de\\_la\\_Prison\\_2004.pdf](https://monoskop.org/images/2/22/Foucault_Michel_Surveiller_et_Punir_Naissance_de_la_Prison_2004.pdf)).

10. Dès les premiers moments de la pandémie, plusieurs personnes ont souligné l'importance de comprendre la pandémie en tant que crise de la reproduction sociale. Voir Aurore Koechlin, Crise du Covid-19 : donner la priorité à la reproduction sur la production, *Contretemps*, 18 mars 2020 : <https://www.contretemps.eu/coronavirus-capitalisme-reproduction/> ; Françoise Vergès, Le travail invisible derrière le confinement. Capitalisme, genre, racialisation et Covid-19, *Contretemps*, 29 mars 2020 : <https://www.contretemps.eu/travail-invisible-confinement-capitalisme-genre-racialisation-covid-19/> ; Tithi Bhattacharya, « Le capitalisme privatise la vie et socialise la mort », *Contretemps*, 26 avril 2020 : <https://www.contretemps.eu/capitalisme-reproduction-covid19-bhattacharya/> ; Valérie Simard, La reproduction ne sera pas télédiffusée, *Ouvrage*, 24 août 2020 : le prochain texte dans ce recueil ; Isabelle Garo, Covid-19 et capitalisme : le triomphe de la biopolitique ?, *Contretemps*, 2 novembre 2020 : [https://www.contretemps.eu/coronavirus-capitalisme-biopolitique-foucault-agamben-esposito-marxisme/#\\_ednref66](https://www.contretemps.eu/coronavirus-capitalisme-biopolitique-foucault-agamben-esposito-marxisme/#_ednref66).

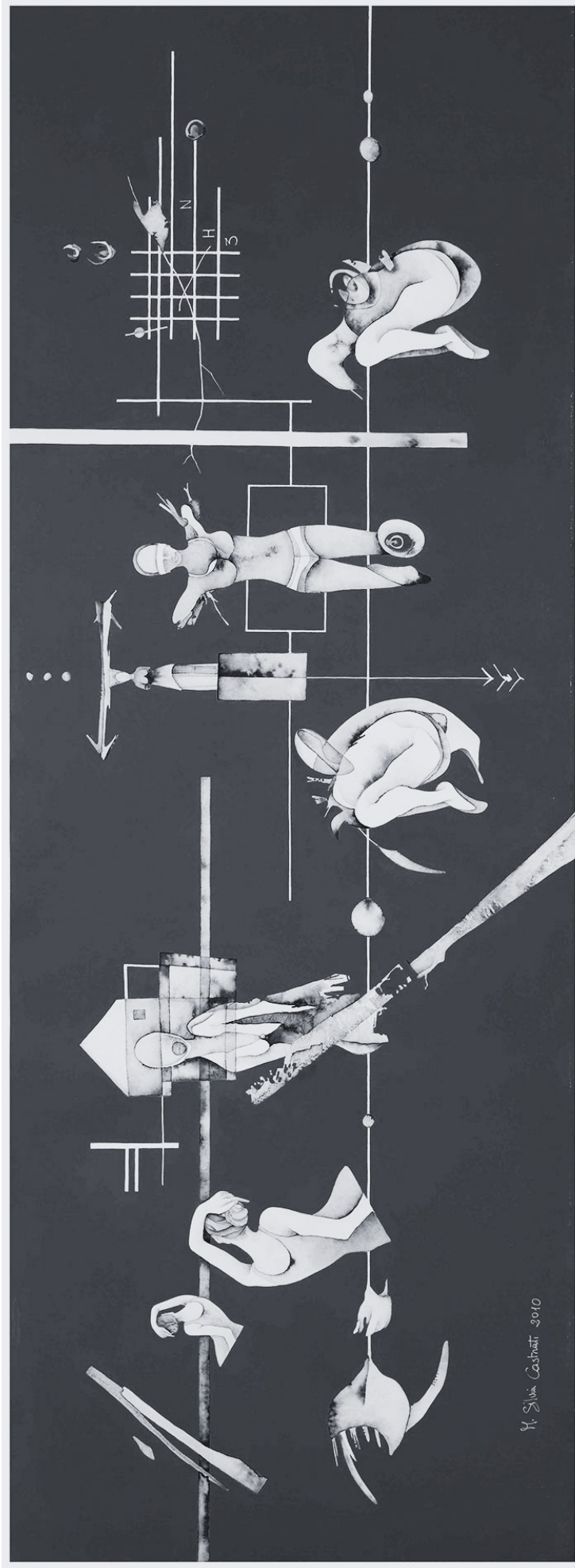
11. Lors de la grève des stages de l'hiver 2019, ce campus a été en grève de manière autonome pendant plusieurs semaines,

dont la bonne partie en complète autonomie vis-à-vis du reste du mouvement, qui battait de l'aile. Comme le soulignaient des militant-e-s dans un texte de bilan : « Bref, malgré un bilan mitigé de la décentralisation régionale, on doit en partie la concession du gouvernement à mettre en place des bourses pour stagiaires dans de nombreux programmes à l'université, au cégep et dans les écoles de métiers à la ténacité des grévistes en enseignement de Saint-Jérôme. La contribution du CUTE UQO-Saint-Jérôme et l'indépendance des grévistes vis-à-vis de leur association étudiante incarnent particulièrement bien le potentiel de l'autonomie dans l'organisation d'une lutte au sein de laquelle on préfère un mouvement plus petit mais plus dynamique à un mouvement plus spectaculaire en nombre mais centralisé. On parle quand même de la première grève offensive à obtenir des gains importants en quarante ans. » (Stéphanie Gilbert, Éloi Halloran et Etienne Simard, Le mystère de Saint-Jérôme, *CUTE Magazine*, 6, automne 2019, p. 40-49).

12. Dans un entretien de 1972 avec Gilles Deleuze, Michel Foucault présente une conception du pouvoir qui rappelle les petites grèves étudiantes comme celle du campus des Îles. « Chaque lutte se développe autour d'un foyer particulier de pouvoir (l'un de ces innombrables petits foyers que peuvent être un petit chef, un gardien de HLM, un directeur de prison, un juge, un responsable syndical, un rédacteur en chef de journal). Et si désigner les foyers, les dénoncer, en parler publiquement, c'est une lutte, ce n'est pas parce que personne n'en avait encore conscience, mais c'est parce que prendre la parole à ce sujet, forcer le réseau de l'information institutionnelle, nommer, dire qui a fait quoi, désigner la cible, c'est un premier retournement du pouvoir, c'est un premier pas pour d'autres luttes contre le pouvoir. Si des discours comme ceux, par exemple, des détenus ou des médecins de prison sont des luttes, c'est parce qu'ils confisquent au moins un instant le pouvoir de parler de la prison, actuellement occupé par la seule administration et ses compères réformateurs. » (Gilles Deleuze et Michel Foucault, Les intellectuels et le pouvoir, *L'Arc*, 49, 1972, p.3-10 : <http://1libertaire.free.fr/MFoucault110.html>).

13. Dans un entretien au début de la pandémie, Jacques Rancière souligne l'importance de la subjectivité et du temps pour la pratique politique. En opposition aux intellectuels de gauche qui font de la critique sans penser son lien avec la pratique, mais aussi avec les pouvoirs des gouvernants, Rancière propose d'incarner la critique à même à la mise en place de contre-sujets et de contre-temps collectifs. « Le résultat est que le discours sur le temps est monopolisé par deux sortes de gens : d'une part, les gouvernants qui gèrent l'urgence selon les concepts et les méthodes bien rodés : crise à affronter, sécurité à assurer, dispersion des rassemblements, etc. ; d'autre part, les intellectuels habitués à penser la fin de

l'histoire ou celle de l'anthropocène. Ceux-ci nous disent volontiers aujourd'hui que l'épidémie est l'occasion de tout repenser, de renverser la logique capitaliste, de mettre l'humain avant le Capital ou de rendre à la Terre ou à la Planète les droits usurpés par les humains. Ils nous disent que, à la fin de l'épidémie, il va falloir en tirer les leçons et tout changer. Ce qu'ils oublient de nous dire, c'est qui se chargera de "tout changer" et en quel temps cela se passera. Un temps politique se tisse par des pratiques communes qui construisent des emplois du temps et des agendas. Or c'est précisément ce qui manque dans les conditions du confinement. Il n'y a pas de moyen de construire des temporalités qui préparent cet "après" dont tout le monde parle. En conséquence, les analyses qui prétendent répondre à la situation présente et préparer l'avenir sont en fait des analyses qui étaient toutes constituées avant, depuis la théorie de l'état d'exception et la critique de la société de contrôle et du totalitarisme des Big Data jusqu'à la nécessité de repenser de fond en comble les rapports de l'humain et du non-humain. Ce que le confinement révèle plus clairement que jamais c'est cette distribution bien réglée des rôles entre des gouvernants qui ont réduit le temps de la politique à l'urgence et fait de cette urgence leur métier à la petite semaine, et des intellectuels qui placent toute situation dans le temps multiséculaire du Capital ou de l'anthropocène et ne connaissent qu'une seule manière efficace d'y intervenir, à savoir le "retournement" radical de ce temps. Ce face-à-face peut durer indéfiniment. Le cours des choses ne change jamais que par l'action de ceux et celles qui travaillent le temps : ceux et celles qui font vivre quotidiennement nos sociétés en donnant les réponses qu'il faut donner à tout moment ; ceux et celles aussi qui, de temps en temps, envahissent les places, les rues ou les ronds-points pour suspendre l'ordre normal des travaux et des jours et inventer d'autres usages du temps. Tout le reste est imposture. » (Andrea Inzerillo et Jacques Rancière, viralité/immunité : dialogue italo-français pour interroger la crise, *Institut français Italia*, 2, 20 avril 2020 : <https://www.institutfrancais.it/fr/italie/2-jacques-ranciere-andrea-inzerillo>).



Silvia Castrati, 2010

## La reproduction ne sera pas télédiffusée

Valérie Simard

**E**n attendant un vaccin, la distanciation physique et les mesures de confinement ont été les principales stratégies mises en place pour limiter la propagation du virus SARS-CoV-2 et éviter l'engorgement du système de santé. Le 13 mars dernier, la population s'est ainsi enfermée dans son domicile, désertant les lieux de travail, dont les écoles, les centres de la petite enfance (CPE), les organismes communautaires et leur soupe populaire, les bibliothèques et les centres de jours pour personnes itinérantes. Puis, afin de protéger les populations les plus vulnérables, notamment les personnes âgées, on a interdit les visites dans les hôpitaux et les CHSLD. Dans les foyers, on décorait les fenêtres avec des arcs-en-ciel en répétant « ça va bien aller » à l'unisson avec Legault et Arruda, nos nouvelles coqueluches et figures paternelles.

Mais tout n'allait pas bien. Dans les maisons, les travailleurs, les travailleuses encore plus, peinaient à maintenir la cadence de la productivité en télétravail, tout en s'occupant à temps plein des enfants. Comme d'habitude, la nécessité de préparer la nourriture, de nettoyer et choyer les corps, d'habiller, d'éduquer, d'amuser et de consoler revenait presque entièrement aux femmes confinées. Seulement, elles ne pouvaient plus compter sur le relais pris par le personnel enseignant et éducatif, ce qui en temps « normal », permet à un plus grand nombre d'entre elles de participer à la production. Dans de nombreux cas, les leçons ont été interrompues, vu la difficulté pour le personnel enseignant de créer un environnement d'apprentissage à distance et l'impossibilité pour les parents de s'approprier la matière à enseigner et de la transmettre aux enfants.

Dans les CHSLD, en l'absence des aidant-e-s naturel-le-s, le personnel sous-payé, privé du matériel de protection, épuisé et inquiet, n'arrivait pas à combler les manques créés par l'absence des familles. Il peinait à répondre aux besoins de base des bénéficiaires, encore plus à empêcher la propagation du virus. Un peu moins d'un mois après le début des mesures de confinement, des

journalistes levaient le voile sur une hécatombe<sup>1</sup>, ce qu'on ira jusqu'à qualifier de géronticide<sup>2</sup>. Dans certains établissements, c'est près de la moitié des résident-e-s qui sont décédé-e-s. À un moment où plus rien n'était « normal », on commençait à prendre la pleine mesure de la tâche de ceux, de celles surtout, qui assurent en temps « normal » le fonctionnement de la société et de l'économie capitaliste.

Pourquoi l'éducation et les soins aux personnes âgées et en perte d'autonomie ont-ils été des maillons faibles dans la gestion de la crise actuelle ? Pourquoi s'est-il avéré presque impossible d'assurer la continuité pédagogique à distance ? Pourquoi les CHSLD, demeurés dans « l'angle mort » du gouvernement au début de la pandémie, sont-ils devenus des mouiroirs, exposant une inquiétante tendance eugéniste du gouvernement et de la santé publique ? Une partie de l'explication se trouve dans les théories de la reproduction sociale. Dans un texte publié en 2008 à propos du soin aux personnes âgées<sup>3</sup>, Silvia Federici affirmait que le savoir-faire technique ne pouvait pas remplacer le travail de reproduction de la vie. La pandémie de la COVID-19 lui donne raison : l'automatisation et les innovations techniques ne peuvent pas grand-chose face aux inégalités bien présentes dans l'organisation du travail reproductif et à la complexité de la tâche de prendre soin. Les appareils sophistiqués et les logiciels de pointe ne peuvent simplement pas remplacer le personnel soignant ou enseignant.

La crise de la COVID-19 met en évidence qu'il n'est pas possible de technologiser entièrement le travail de reproduction. Elle démontre aussi que lorsqu'on renvoie entièrement le travail reproductif dans la sphère privée en réduisant la part de ce travail socialisée par l'intermédiaire de l'État ou sous-traitée à des aides-domestiques et des nounous dans certains foyers, les femmes ne peuvent plus participer aussi activement à la production capitaliste. Pourtant, l'isolement physique par les mesures de confinement s'est rapidement imposé comme la mesure la plus efficace, voire la seule solution mise de l'avant pour contenir la propagation du virus. Si le travail de reproduction sociale est négligé, si on ne le prend plus en charge, on fait face à une crise de la reproduction. Voyons cela de plus près.

## Bogue dans la machine à enseigner

À la septième semaine de confinement, soit à peine deux semaines après le lancement des plateformes pédagogiques virtuelles par le ministère de l'Éducation, le premier ministre a annoncé la réouverture des écoles primaires<sup>4</sup>. Le Québec, qui compte plus de la moitié des cas et des décès au Canada, devenait ainsi la première juridiction en Amérique du Nord à lancer son plan de déconfinement et à rouvrir les écoles. Pendant quelques semaines, pourtant, avant que l'on apprenne que les personnes âgées mourraient massivement dans les CHSLD et les résidences privées, et jusqu'à l'annonce de la réouverture des écoles afin de tester l'hypothèse de l'immunité collective<sup>5</sup> la vie pouvait sembler primer sur la productivité. On invitait les familles à prioriser le bien-être des enfants sur les apprentissages scolaires, suggérant que la culture des semis et la cuisson du pain sont aussi riches que l'alphabet et l'algèbre. Les épreuves uniformes étaient annulées tout comme le calcul de la cote R au collégial<sup>6</sup>. La consigne apparaissait claire pour le personnel enseignant et les élèves : aucun nouveau contenu ne serait enseigné et les activités pédagogiques proposées ne pourraient intervenir dans la sanction des études. Aussi bien dire que l'année scolaire était terminée.

Du jour au lendemain, pourtant, tout changeait. Sur une base (prétendument) volontaire, les élèves du primaire pourraient retourner sur les bancs d'école, sauf dans la région métropolitaine devenue épice de la pandémie mondiale. Les écoles secondaires, elles, ne seraient pas ouvertes avant septembre, ce qui n'empêchait pas le ministre de rappeler avec autorité que la fréquentation scolaire demeure obligatoire et d'affirmer que les élèves pourraient être évalué·e·s, et même échouer, selon leur performance d'ici la fin de l'année scolaire. Ce changement de cap rapide et mal préparé augmentait la pression sur les parents, surtout sur les mères, qui devaient assumer presque seul·e·s la responsabilité de scolariser les enfants.

Jetons un bref regard dans le rétroviseur. Dans les années 1950, B.F. Skinner, psychologue américain, invente la machine à enseigner afin de répondre à certains des problèmes fondamentaux que pose, selon lui, l'enseignement traditionnel. En tête à tête avec sa machine, l'élève pourrait enfin évoluer à son rythme : on pianote sa solution, on tire la manivelle et la machine à

enseigner offre une rétroaction immédiate ! En bon behavioriste, Skinner réduisait l'enseignement et l'apprentissage à une logique de stimuli-réponses : on apprend grâce à la satisfaction de trouver la réponse. Si la machine à enseigner a de quoi faire sourire, le rôle des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage, et par ricochet, le rôle de l'enseignant·e, font toujours l'objet de réflexions et de débats. On cherche sans cesse à proposer le bon programme et à implanter la bonne technologie qui rendront finalement l'enseignement (pour ne pas dire l'enseignant·e) efficace. Chaque révolution technologique s'ouvre sur un avenir prometteur : le téléviseur permettrait de rejoindre les communautés reculées et d'offrir du contenu pédagogique dans les foyers des quartiers populaires (le partenariat entre Télé-Québec et le Gouvernement du Québec dans le but de produire ledit contenu durant la période de confinement rappelle d'ailleurs la vocation éducative à l'origine de la société de télédiffusion) ; des millions de dollars sont investis dans l'achat de « tableaux blancs intelligents » (qui ne sont finalement guère plus que de grands écrans tactiles) ; l'actuel ministre de l'Éducation s'est lancé dans la programmation et la robotique, munissant quelques écoles d'imprimantes 3D. Chacune de ces innovations doit, en théorie, actualiser l'école, transformer l'éducation et le rôle de l'enseignant·e, et favoriser le développement des compétences pertinentes à l'actualité économique et professionnelle.

En cette ère du numérique, on aurait donc pu croire que l'implantation de l'enseignement à distance pour respecter les mesures de confinement se serait faite sans heurts. Pourtant, près d'un mois s'est écoulé avant que le ministère de l'Éducation ne déploie un plan afin d'assurer la continuité pédagogique auprès des enfants confinés, qu'il lance une plateforme web qui rassemble des ressources pédagogiques — dont plusieurs étaient déjà accessibles gratuitement en ligne — et qu'il annonce la création des trousseaux pédagogiques hebdomadaires adaptées à tous les niveaux scolaires. Mais même après l'annonce de la disponibilité de ces ressources pour les parents, le personnel enseignant confiné n'avait toujours pas reçu de consignes à ce sujet et avait encore moins été consulté quant à son rôle et au déploiement de l'école à distance. Surtout, on ne s'était pas assuré de fournir le matériel informatique nécessaire à l'enseignement-apprentissage 2.0.

Au milieu de ce capharnaüm, facile de lancer la pierre au personnel enseignant — trop confortable et conservateur, surprotégé par les syndicats et incapable d’initiative et d’innovation. Aux dires des chroniqueurs libéraux, l’école privée fournissait la preuve que l’enseignement à distance était possible... Pour le réseau public toutefois, le défi s’est avéré de taille. Une grande partie de la population scolaire n’a tout simplement pas accès aux outils technologiques pour accéder à la formation en ligne, particulièrement parmi les groupes marginalisés où se concentre un grand nombre des élèves qui ont des difficultés scolaires. La plupart ne disposent pas même du minimum nécessaire, soit un ordinateur et une connexion Internet<sup>7</sup>. D’ailleurs, le système d’éducation ne se gêne pas de ces écarts sociaux : à défaut d’avoir un code permanent, on a tardé à donner accès à la plateforme d’enseignement à distance aux élèves sans papier. Et qu’en est-il des conditions d’apprentissage ? Les élèves ont-ils et elles accès à un espace de travail approprié ? Est-ce qu’un adulte peut les soutenir ? Combien d’enfants d’âge scolaire se trouvent dans le logement ? Quel est le niveau de littératie (numérique) du foyer ?

Bref, les innovations technologiques des cinquante dernières années n’ont pas suffi à relever le défi de l’enseignement à distance. On a beau chercher constamment à innover en éducation, adopter une succession de réformes qui, chacune, peine à dissimuler un profond mépris du travail des enseignant-e-s, l’enseignement ou l’éducation résiste à l’innovation technologique. Bien sûr, les technologies se sont taillées une place à l’école, mais le plus souvent, elles se limitent à remplacer les outils que sont le tableau, la craie et le crayon, et le cahier d’exercices. Ce que les technologies n’arrivent pas à remplacer, et ce n’est pas faute d’avoir essayé, c’est la complexité de la tâche de l’enseignant-e dans sa dimension reproductive, c’est-à-dire cette partie du travail qui concerne la satisfaction des besoins multiples d’un groupe hétérogène d’enfants, dans lequel s’entremêlent des besoins physiques et affectifs. Une grande partie du travail des enseignant-e-s n’est ainsi pas directement liée à la livraison d’un contenu pédagogique. Inutile de s’éterniser sur le malaise enseignant ou la question du désir d’apprendre ; même en se limitant au plus simple, apprendre implique de se mobiliser sur des savoirs. C’est une entreprise difficile sans un soutien et un accompagnement bienveillant et

constant, surtout pour les élèves d’âge scolaire. Pour enseigner et apprendre — dans le contexte de l’institution scolaire, bien entendu — il faut du temps et il faut un cadre. Nombreux sont les adultes, jeunes et moins jeunes, qui dans les dernières semaines, en l’absence de l’encadrement qu’offre le bureau, la routine, la pression des pairs et surtout du patron, ont vu leur productivité chuter drastiquement. Imaginez l’ampleur du défi pour des enfants... Malgré toute leur bonne volonté, même dans les foyers les plus privilégiés, les parents n’ont pas pu remplacer l’enseignant-e en plus de répondre aux exigences du télétravail. Placer des enfants devant un écran d’ordinateur avec pour unique soutien des parents mal-outillés, stressés et épuisés, en espérant qu’ils apprennent, ce n’est pas de l’enseignement. Il n’est pas surprenant qu’après plusieurs semaines de ce régime de nombreux parents ont souhaité la réouverture des écoles.

Du jour au lendemain, on a enfermé des millions de personnes sans d’abord se demander dans quelles conditions on les enfermait, ni si elles avaient même un endroit où s’enfermer. Cette directive de la santé publique se fondait sur la prémisse que le foyer est un endroit sain et sécuritaire. On évacuait alors la complexité des gardes partagées, dans un contexte où 33 % des enfants au Québec ont des parents séparés,<sup>8</sup> la violence et les abus qui sont le lot de millions de femmes et d’enfants,<sup>9</sup> la pauvreté et la faim, la réalité des familles monoparentales, du parent qui travaille dans les services essentiels ou qui a un horaire de travail atypique et ne peut tout simplement pas rester chez lui à temps plein pour s’occuper des enfants, encore moins pour faire l’école à la maison. Et quand est venu le temps de justifier la fin du confinement, on a tout à coup brandi les dangers pour la santé qui se cachent derrière les portes closes des foyers<sup>10</sup>. Laisser sortir les enfants devenait urgent afin de leur permettre de retrouver une vie « normale », loin de la violence de la maison. Les pédiatres rappelaient que la santé mentale est elle aussi un enjeu de santé publique. L’école représentait ainsi le lieu le plus sécuritaire, d’autant plus que le virus n’était, au fond, pas plus dangereux qu’une vulgaire grippe pour les plus petit-e-s. On omettait alors de mentionner que les élèves ne retrouveraient pas nécessairement leur enseignant-e et leurs camarades de classe, que les repas à faibles coûts ne seraient plus offerts, que l’enseignement ne pourrait plus être adapté aux besoins

des élèves HDAA<sup>11</sup> et que les services psychosociaux, déjà insuffisants avant la crise seraient annulés. En ce qui concerne les adolescent·e·s, pour lequel·le·s on ne doute pas que le confinement avec papa-maman est loin d'une sinécure, on ne leur permettrait pas de retrouver leurs camarades de classe avant l'automne. On repassera pour l'argument de la santé mentale...<sup>12</sup>

### **Des anges gardiens aux ailes mécaniques**

Lorsqu'on a renvoyé tout le monde à la maison, on ne s'est donc pas préoccupé·e de demander aux femmes ce qu'elles en pensaient. On ne s'est pas préoccupé·e de savoir comment elles arriveraient à enseigner et à garder la maison en ordre et les enfants sages, parce que papa doit travailler, tout en répondant aux courriels et en se présentant à l'heure (idéalement coiffées et maquillées) à la réunion Zoom. On ne leur a pas non plus demandé leur avis lorsqu'on leur a interdit de visiter leurs parents vieillissants parce qu'elles risquaient de les infecter.

Comme pour le soin des enfants, ce sont des femmes qui, le plus souvent, s'occupent de leurs parents vieillissants, notamment dans les centres de soins longue durée. Bien que le gouvernement et la société ont feint l'étonnement lorsque The Montreal Gazette a publié un article accablant rapportant le sort des aîné·e·s à la Résidence Herron — une résidence privée sous-traitée par l'État — la situation critique dans les établissements de soins pour les personnes âgées et en perte d'autonomie était connue depuis longtemps. Au cours des trente dernières années, la détérioration des conditions de soins et de travail dans ces établissements a régulièrement fait les manchettes et les cas les plus inquiétants ont même fait l'objet de rapports par la protection du citoyen. L'actuelle ministre responsable des aîné·e·s est, quant à elle, responsable de ce dossier depuis 2007.

Dans le contexte de la crise actuelle, jusqu'à 40 % des résident·e·s sont mort·e·s dans certains centres de soins<sup>13</sup>. On peut relier le décès d'un certain nombre de ces personnes au coronavirus, mais les causes demeurent incertaines pour plusieurs autres. Dans certains cas, des personnes hébergées, désorientées et accablées par la tristesse, se sont laissées mourir de faim parce qu'elles ne retrouvaient plus de visages familiers à leur chevet. D'autres se sont déshydratées parce qu'il manquait de personnel pour les nourrir et les faire boire.

Pour stopper la contamination et surtout les décès, le gouvernement a fait venir l'armée<sup>14</sup>, a demandé aux médecins spécialistes et à la population de venir prêter main forte, et a redéployé les ergothérapeutes, les orthophonistes, les psychoéducatrices et les travailleuses sociales dans les centres. Par décret, le ministère de la Santé a suspendu les conventions collectives et annulé les vacances d'été.<sup>15</sup> Parce qu'il manquait toujours de bras, les gestionnaires ont refusé des congés de maladie, verrouillé les portes afin de prolonger les quarts de travail,<sup>16</sup> transféré du personnel des zones chaudes vers les zones froides et ont réduit la période d'isolement des employé·e·s contaminé·e·s. À la désorganisation du réseau et à l'épuisement des travailleurs et des travailleuses, l'État a répondu avec plus de mépris, et ce n'est pas que les conditions de travail dans le réseau de la santé faisaient rêver avant la crise. Bien au contraire.

Mais les mesures extraordinaires adoptées dans le contexte de la pandémie, en particulier l'interdiction des visites dans les CHSLD, ont achevé de faire dériver l'appareil. Dans la foulée du virage ambulatoire des années 1990, le système avait confié une partie des soins aux familles qui, lors de leurs visites, déchargeaient les préposé·e·s aux bénéficiaires de certaines tâches. Surtout, elles assuraient cette partie du soin qui ne peut être mécanisée, ce contact humain, cette part de travail affectif qui traverse les tâches liées au soin. Elles assuraient aussi la formulation de demandes pour répondre aux besoins de leur proche en plus d'effectuer une certaine surveillance pour s'assurer du respect de leur dignité. Le milieu de la santé dénonce quant à lui, depuis des années, les successions de réformes et les réorganisations, quels que soient leur nom — Lean, Toyota, Kaizen — et le ministre qui les porte.<sup>17</sup> Au gré des restructurations, le travail du personnel soignant a été disséqué, décortiqué et minuté dans le but d'augmenter la productivité et de réduire le gaspillage, c'est-à-dire, évacuer la dimension affective du travail physique. En somme, on a organisé les soins comme une chaîne de montage. Pas plus tard qu'en décembre, des travailleuses dans les CHSLD signalaient l'imposition des plans de contingences, « une liste de soins à ne plus faire ou à ne faire que dans certaines situations ». <sup>8</sup> Ces soins à ne pas faire, ce sont les tâches quotidiennes du personnel soignant, des actes qui deviennent cruciaux dans un établissement pour les personnes en perte

d'autonomie : des soins d'hygiène jusqu'au moment de plaisir — les infirmières signataires dénonçaient même devoir justifier un changement de pansement ou la mesure des signes vitaux.

La crise a accentué la relation qui lie les mauvaises conditions de travail aux mauvaises conditions de soins : la surcharge et la désorganisation entraînent des pratiques déshumanisantes. Confronté-e à la tragédie qui se jouait dans les CHSLD, il a bien fallu que l'on s'intéresse au sort des personnes âgées et du personnel qui en prend soin. Il a bien fallu admettre qu'il est inacceptable d'offrir à peine plus que le salaire minimum au personnel à qui on confie nos proches et il n'était plus possible d'ignorer le fait que ce sont des hommes et des femmes le plus souvent racisé-e-s, migrants et migrantes, qui prennent soin de nos parents et de nos grands-parents.<sup>19</sup> Des personnes à qui on refuse de réguler le statut d'immigration, à qui on refuse un poste permanent, un horaire régulier et stable et un revenu décent. Employé-e-s par des agences privées qui facturent le gros prix et leur laissent des miettes, on a aussi échoué à garantir leur sécurité pendant la pandémie ; le matériel de protection n'était pas toujours disponible en quantité suffisante et les préposé-e-s n'ont jamais cessé d'être ballotté-e-s d'une résidence à l'autre, malgré le fait que ces transferts contribuent à la propagation du coronavirus. Résultat : plusieurs ont été malades et ont perdu la vie. Les quartiers populaires, lieu de résidence de bon nombre de travailleuses et travailleurs de la santé, sont devenus les secteurs les plus gravement touchés par le virus.<sup>20</sup>

La technologisation des soins n'en est pas à ses premiers balbutiements. Le concept est né dans les années 1960-70, à l'ère de la conquête spatiale, pour monitorer la santé des astronautes en orbite.<sup>21</sup> Aux États-Unis, on tente depuis un moment, avec un succès mitigé, d'implanter la telehealth ou le virtual care, notamment pour rejoindre des communautés reculées ou pour offrir des soins abordables aux personnes qui n'ont pas d'assurance. Mais dans les centres de soins pour les personnes âgées et en perte d'autonomie comme dans le domaine de l'éducation, les nouvelles technologies de soins et de management se sont avérées peu utiles comme solution à la crise. On a bien sûr pu libérer des lits et désengorger les urgences pour les malades de la COVID en interrompant plusieurs interventions

médicales et en faisant passer en mode virtuel d'autres types de soins, comme la psychothérapie ou les suivis médicaux de routine. Cela dit, on peut craindre que l'approche qui s'est imposée en contexte de pandémie et par souci d'économie perdure, et que certains services déjà difficilement accessibles dans le système public demeurent virtuels.

Mais ce ne sont pas tous les soins qui peuvent être transférés sur écran. Il peut s'avérer périlleux de poser un diagnostic sans un examen rigoureux du patient ; on ne peut pratiquer certaines interventions à distance — par exemple, l'intubation qui a souvent été nécessaire dans les cas les plus graves de la maladie. Les technologies auraient-elles tout de même pu permettre d'éviter la mort de milliers de personnes âgées et en perte d'autonomie dans les CHSLD ? Déjà bien à l'œuvre dans les établissements de santé et souvent utiles pour le personnel et les patient-e-s, elles ne peuvent se substituer au personnel compétent ni au contact humain pour répondre à l'ensemble des besoins physiques et affectifs des résident-e-s. Dans les chambres, des aidant-e-s installent parfois des caméras connectées à leur domicile afin de garder un œil sur leurs proches. Or, pendant la crise, en réinitialisant les réseaux informatiques des établissements de soins, on a coupé cette connexion à distance. Et les préposé-e-s étaient souvent trop occupé-e-s pour aider les résident-e-s à utiliser leur téléphone ou l'ordinateur pour communiquer avec leurs proches. Il y a quelques années, on s'est bien moqué-e de la ministre responsable des ainé-e-s qui vantait les vertus thérapeutiques de peluches mécaniques pour agrémenter les journées dans les centres de soins longue durée. De telles peluches ont sans doute un effet apaisant, mais peuvent difficilement se substituer à la présence, et surtout à la vigilance, de personnes compétentes et bienveillantes. Les peluches mécaniques ne servent pas à grand-chose quand il n'y a pas suffisamment de personnel pour changer les couches souillées ou pour déplacer un-e patient-e alité-e.<sup>22</sup>

Maintenant, pour comprendre les raisons de la crise dans les CHSLD, le gouvernement a commandé une enquête scientifique et technique. Une équipe de recherche a, quant à elle, reçu une importante subvention pour tester des montres capables de détecter le virus chez les personnes âgées hébergées dans les centres de soins.<sup>23</sup> Pourtant, il ne semble faire aucun doute que la crise n'est

pas due à l'état des connaissances en matière de soins ni à l'absence de technologies de pointe. Le personnel de santé dans les établissements de soins savait que le virus se répandait, que les résident·e·s avaient faim et soif, qu'il fallait les changer et que les patient·e·s étaient désorienté·e·s et avaient besoin de réconfort. Le personnel sait très bien et depuis longtemps qu'il ne suffit pas de répondre mécaniquement aux besoins primaires pour protéger l'intégrité des personnes vulnérables. Mais malgré sa résistance aux réformes et aux coupures dans le système de santé et sa résilience à travailler dans des conditions de travail difficiles imposées par souci d'économie, le personnel soignant est devenu « maltraitant » contre son gré<sup>24</sup> : il n'avait tout simplement pas les moyens matériels pour répondre à la crise, il manquait de matériel de protection, et surtout, il manquait de bras.

### **Pas le temps d'attendre les robots**

L'école reprend, le soleil brille et les espaces vert montréalais sont parsemés de groupes d'ami·e·s qui picolent joyeusement. Un à un, les commerces ont ouvert leurs portes : au sol, des flèches indiquent le trajet à suivre et la distanciation physique à maintenir entre les client·e·s. On s'habitue à la routine du gel désinfectant à l'entrée et des sourires fatigués des caissières derrière le plexiglass. Dans les vitrines, des mannequins arborent des masques colorés ; ils sont dorénavant obligatoires dans les endroits clos. Les journaux annoncent parfois des éclosions dans les bars ou les camps de jours, mais le rapport quotidien des cas déclarés et des morts est un peu moins accablant. On pourrait presque se convaincre que rien ne s'est passé ou, du moins, que la pandémie est derrière nous. On pourrait croire, comme l'affirment le premier ministre et le directeur général de la Santé publique, que le bilan québécois est excellent — on pourrait même avoir envie de s'en enorgueillir. On pourrait décider d'ignorer que des milliers d'élèves ne se sont jamais présenté·e·s de l'autre côté de l'écran. On pourrait peut-être faire le choix d'oublier que 18 % des cas de COVID et 81 % des morts au Canada se sont produits dans les centres de soins longue durée pour les personnes âgées et en perte d'autonomie.<sup>25</sup> On pourrait faire semblant que nous n'avons pas assisté au tri de la population.

La vérité, c'est que le Québec affiche l'un des pires bilans au monde. Récemment, des député·e·s de l'opposition s'indignaient des propos du premier ministre qui s'entête à dresser deux bilans : l'un victorieux, pour la population générale, et l'autre tragique, pour les CHSLD.<sup>26</sup> Avec raison, on demandait quel discours il aurait tenu si les foyers d'éclosions et les décès s'étaient multipliés dans les pouponnières. La crise de la COVID a fait tomber les masques : dans une société capitaliste, la valeur accordée à la vie est proportionnelle à celle qu'on peut en extraire. Si on accorde une plus grande valeur aux enfants qu'aux aîeules, ce n'est que parce qu'on entend tirer beaucoup de valeur des premiers et qu'on a déjà extirpé tout ce qu'on pouvait des seconds. À ces deux extrêmes du cycle de vie où se trouvent les personnes parmi les plus vulnérables de la société, on retrouve aussi les femmes qui en prennent soin. Elles sont au cœur des activités de reproduction et de maintien de la vie ; un travail sous-valorisé.

La pandémie a pourtant levé le voile sur l'importance du travail reproductif, notamment les activités de reproduction qui sont déjà socialisées dans les milieux éducatifs et les hôpitaux. Elle a aussi montré que nous sommes collectivement dépendant·e·s d'une organisation déficiente de la reproduction. L'État qui s'est approprié ce champ au nom du supposé bien commun s'est savamment dédié, au cours des 50 dernières années (au moins), à détruire les services publics au profit d'un système néfaste et atomisant, les rendant complètement inaptés à faire face à une pandémie. L'adhésion non négligeable aux théories du complot et les débats houleux autour du port du masque témoignent quant à eux de l'échec du système d'éducation nationale à doter la population d'un minimum de culture scientifique et médicale.

Pour faire face à la réorganisation subite de la vie et aux carences du système, la collectivité s'est rapidement organisée dès le début du confinement. Des actes de solidarité isolés se sont multipliés et on a développé des réseaux d'entraide. Au même moment, au Canada, 1,5 millions de femmes ont perdu leur emploi, dans les deux premiers mois de la pandémie. Les mères monoparentales ont perdu leur emploi dans une proportion qui représente presque le double de celle des hommes dans la même situation.<sup>27</sup> Si au début de la pandémie les hommes et les femmes se retrouvaient

dans le même bateau, elles sont maintenant beaucoup moins nombreuses à être rappelées au moment de la reprise. Les personnes immigrantes, en particulier celles originaires d'Asie, ont elles aussi subi et continu de ressentir plus sévèrement les conséquences économiques (et le racisme) de la crise sanitaire.<sup>28</sup> Plusieurs ménages qui ont perdu une source de revenus risquent d'être incapables de payer les services de garde pour les enfants.<sup>29</sup> La réouverture des écoles demeure incertaine et le télétravail est là pour rester dans plusieurs secteurs. Tout semble se mettre en place pour (re)privatiser entièrement le travail reproductif et relancer l'économie sur le dos des femmes.

La capacité d'organisation et la solidarité dont a su faire preuve la population au début du confinement doivent maintenant être mises à profit, non pas pour dédouaner l'État ni pour le soustraire à ses responsabilités, mais pour imposer les conditions d'un retour à une nouvelle normale. Non seulement il faut exiger l'amélioration des conditions de travail dans les secteurs de l'activité reproductive, mais il faut s'approprier ces espaces. Ceux et celles qu'on a appelés les anges gardiens doivent désormais dicter l'organisation du travail. Dans les milieux de soins, ce sont les infirmières, les préposé-e-s, les aide-soignant-e-s, mais aussi le personnel d'entretien et des services alimentaires, qui doivent énoncer les règles et organiser les tâches et le soin. Le personnel enseignant, les concierges, les secrétaires scolaires, les éducateurs et éducatrices, doivent non seulement gérer collectivement et de façon autonome les écoles, mais aussi redéfinir le contenu du curriculum et les approches pédagogiques. L'école devrait permettre d'acquérir des connaissances utiles à une participation pleine et entière à la vie sociale — des savoirs médicaux et scientifiques, entre autres — et plus seulement servir la production capitaliste. Nous avons aussi une responsabilité collective face à toutes les personnes sans statut ou à statut précaire, qui ont non seulement veillé sur les personnes âgées et en perte d'autonomie dans les CHSLD et les hôpitaux, mais ont aussi assuré l'approvisionnement et la distribution des biens pour les personnes confinées. L'équilibre précaire du système défaillant et nécrophage repose depuis toujours sur l'exploitation de ces travailleuses et travailleurs de l'ombre, ici et à l'international. D'aucuns ne peuvent désormais prétendre en ignorer l'existence.

La machine dicte depuis longtemps le rythme du travail. Le travail reproductif n'y échappe pas. Les activités de reproduction de la vie sont décortiquées, disséquées et minutées afin d'établir des listes de tâches standardisées. Si les robots ne remplacent pas encore le personnel soignant et enseignant, on n'attend pas moins de ce dernier qu'il adopte la même cadence et le même détachement mécanique au nom de la productivité. Mais le travail de reproduction de la vie ne peut se réduire à l'automation. Le soin ne peut être complètement dégagé de sa dimension affective sans que cela ne se solde sur des pratiques déshumanisantes et dangereuses. En attendant que l'on dote les robots d'un cœur, il faut dès maintenant transformer l'organisation du travail reproductif afin de réellement le collectiviser et de mettre le travail productif à son service.

*Article paru dans la revue Ouvrage le 24 août 2020.*

1. Aaron Derfel, « Public health finds bodies, feces at Dorval seniors' residence source », *Montreal Gazette*, 11 avril 2020. <https://montrealgazette.com/news/local-news/public-health-police-find-bodies-feces-at-dorval-seniors-residence-sources>
2. Julien Simard, « Le géronticide, forme extrême de l'âgisme ? », *Revue À bâbord*, no.83, mars 2020 <https://www.ababord.org/Le-geronticide-forme-extreme-de-l-agisme>.
3. Silvia Federici, « de l'accompagnement des personnes âgées et des limites du marxisme », *Point zéro : propagation de la révolution*. Éditions iXe. 2016. 264 pages.
4. Cable public affairs chanel CPAC, « Le PM du Québec annonce la réouverture de certaines écoles à partir du 11 mai. », 27 avril 2020 : <https://www.youtube.com/watch?v=mq9yhKPTMK8>
5. Le premier ministre s'est depuis publiquement rétracté sur ce point.
6. Marco Fortier, « La cote R annulée pour aplanir les disparités dit Roberge. », *Le Devoir*, 20 avril 2020 <https://www.ledevoir.com/societe/education/577372/la-cote-r-annulee-pour-aplanir-les-disparites-dit-roberge>
7. Selon le portrait numérique des foyers québécois publié en 2019 par le CEFRIO, on apprend que seuls 69 % des foyers cumulant un revenu familial inférieur à 20 000 \$ possèdent un ordinateur et que 240 000 ménages québécois n'ont toujours pas accès à Internet haute vitesse.

8. Statistique Canada, « Recensement en bref. Portrait de la vie familiale des enfants au Canada en 2016 » :

<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016006/98-200-x2016006-fra.cfm>

9. Sophie Lewis, « Le virus et la famille », Acta, avril 2020 : <https://acta.zone/sophie-lewis-le-virus-et-la-famille/>

10. « Retour à l'école : un geste nécessaire, martèlent les pédiatres », Radio-Canada, 23 avril 2020. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1696748/coronavirus-retour-ecole-enfants-pediatres-quebec>

11. Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

12. Je ne suggère pas que le confinement n'était pas une mesure raisonnable dans les circonstances. Les pédiatres qui énuméraient les effets néfastes du confinement sur la santé mentale des enfants ainsi que des résultats préliminaires d'enquêtes indiquant que les moins de 12 ans n'étaient pas d'importants vecteurs de transmission permettaient de justifier une réouverture précipitée qui ne servait aucune fin pédagogique renvoyant l'école à son rôle de contrôle et de surveillance des enfants. Mathieu Perrault, « Les enfants moins susceptibles de transmettre le virus. », La Presse, 31 mai 2020. <https://www.lapresse.ca/covid-19/2020-05-31/les-enfants-moins-susceptibles-de-transmettre-le-virus>

13. Ariane Lacoursière et Francis Vailles, « Les CHSLD de l'hécatombe », La Presse, 28 juin 2020. <https://www.lapresse.ca/covid-19/2020-06-28/les-chsld-de-l-hecatombe.php>

14. À la suite de quoi, l'armée canadienne a publié un rapport détaillé sur les problèmes de gestion de la pandémie rencontrés en CHSLD, notamment dans la mise en place et la surveillance des zones de contamination, dans la disponibilité des équipements de protection et dans le manque de personnel pour que les soins soient assurés. Le rapport est disponible ici : [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/sante/documents/Problemes\\_de\\_sante/covid-19/Rapport\\_FAC/Observation\\_FAC\\_CHSLD.pdf?1590587216](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/sante/documents/Problemes_de_sante/covid-19/Rapport_FAC/Observation_FAC_CHSLD.pdf?1590587216)

15. Annabelle Caillon, « Des travailleurs de la santé réclament le droit à des vacances », Le Devoir, 12 mai 2020. <https://www.ledevoir.com/societe/sante/578789/des-travailleurs-de-la-sante-se-mobilisent>

16. Alex Boissonneault, « Portes verrouillées et travail forcé dans un CHSLD de Montréal », Radio-Canada, 13 avril 2020. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1693507/confinement-chsld-montreal-infirmieres>

17. Pour lire des analyses sur le sujet produites par des travailleur-se-s de la santé, Groupe STAT <http://comitestat.org/>

18. Anusree Nath et Françoise Ramel, « Plans de contingence dans les CHSLD, c'est ça, la violence organisationnelle », La Presse, 10 décembre 2019. [https://plus.lapresse.ca/screens/42e51475-fb10-4879-8447-e10514834565\\_7C\\_0.html?utm\\_medium=Twitter&utm\\_campaign=Microsite+Share&utm\\_content=Screen](https://plus.lapresse.ca/screens/42e51475-fb10-4879-8447-e10514834565_7C_0.html?utm_medium=Twitter&utm_campaign=Microsite+Share&utm_content=Screen)

19. Mélanie Meloche-Holubowski, « Plus du tiers des aides-soignants et des préposés aux bénéficiaires sont immigrants », Radio-Canada, 22 juin 2020. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1714163/aide-soignant-prepose-beneficiaire-immigrants-minorite-visible-canada>

20. Émilie Dubreuil et Romain Schué, « COVID-19 : "C'est un peu hors de contrôle" à Montréal Nord », Radio-Canada, 28 avril 2020. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1698270/coronavirus-cas-montreal-nord-quebec-covid-tests>

21. John Seabrook, « The Promise and the peril of virtual health care », The New Yorker, Annals of medicine, June 29, 2020 Issue. <https://www.newyorker.com/magazine/2020/06/29/the-promise-and-the-peril-of-virtual-health-care>

22. Gabrielle Duchaine et Martin Tremblay, « CHSLD : visite au cœur de la guerre invisible », La Presse, 25 avril 2020. <https://www.lapresse.ca/covid-19/2020-04-25/chsld-visite-au-coeur-de-la-guerre-invisible>

23. Philippe Mercure, « Des montres intelligentes pour repérer les malades en CHSLD », La Presse, 12 juin 2020. <https://www.lapresse.ca/covid-19/2020-06-12/des-montres-intelligentes-pour-reperer-les-malades-en-chsld>

24. Benoit BB, « Coronavirus, validisme et darwinisme social », Le Poing, 23 mars 2020. <https://lepoing.net/coronavirus-validisme-et-darwinisme-social/>

25. On COVID-19 Project. [linktr.ee/oncovid19](https://linktr.ee/oncovid19)

26. Caroline Plante, « Une déclaration de Legault qui ne passe pas auprès de l'opposition », La Presse, 25 juin 2020. <https://www.lapresse.ca/covid-19/2020-06-25/une-declaration-de-legault-qui-ne-passe-pas-aupres-de-l-opposition>

27. Tara Deschamps, « Women's participation in labour force reaches lowest level in three decades : RBC », The Canadian Press, The Standard, 16 juillet 2020. <https://www.stcatharinesstandard.ca/ts/business/2020/07/1>

[6/womens-participation-in-labour-force-reaches-lowest-level-in-three-decades-rbc.html?s=09](#)

28. Statistique Canada, « Répercussions économiques de la COVID-19 chez les groupes de minorité visible. »  
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/45-28-0001/2020001/article/00042-fra.htm>

29. Gabriel Friedman, « Women face dim back-to-work prospects amid lack of childcare, stalling Canada's economic recovery », Financial Post, 24 juillet 2020.  
<https://financialpost.com/news/economy/women-face-dim-back-to-work-prospects-amid-lack-of-childcare-stalling-canadas-economic-recovery>



Stéphanie St-Jean Aubre alias L'ensemble vide

## « Les luttes pour un salaire doivent continuer d'exister » :

**Discussion avec Silvia Federici et George Caffentzis**

Camille Marcoux et Etienne Simard

*Au mois de mars de l'an 2020, nous nous dirigeons vers New York à la rencontre de Silvia Federici et George Caffentzis. À leur initiative, un panel organisé par le Debt Collective et Free CUNY était prévu au People's Forum. La discussion publique était programmée pour aborder les mouvements pour le salaire étudiant et des ponts à construire avec la grève de la dette en cours de redéploiement à la grandeur des États-Unis. L'avant-veille de l'événement, l'état de pandémie est déclaré et les lieux de regroupements commencent à fermer. L'événement est aussitôt annulé.*

*Pour éviter un rendez-vous manqué, nous proposons à nos hôtes de tenir une discussion enregistrée dans un lieu privé. Nous nous retrouvons ainsi dans un salon tout près de Prospect Park, devant du thé et des biscuits, pour discuter d'enjeux qui se sont vite bousculés à l'avant-plan dans l'espace public et les sphères oppositionnelles : suspension des dettes et des loyers, dévalorisation du travail de reproduction sociale et particulièrement celui des femmes et des personnes racisées, mise en place d'un revenu de quarantaine, difficultés d'organisation des luttes en contexte d'isolement, explosion du travail gratuit en contexte de crise économique.*

*Nous vous présentons des extraits de cette discussion qui a eu lieu quelques heures avant notre retour d'urgence à Montréal et le début d'une période de quarantaine. Mais, d'abord, quelques mots pour présenter la campagne pour la rémunération des stages, point de départ de notre discussion. En 2016, une campagne s'initie pour améliorer les conditions de travail des étudiant-e-s de tous les niveaux et toutes les disciplines. Des demandes concrètes vis-à-vis du gouvernement sont formulées l'année suivante dans quelques universités et cégeps au Québec, au Nouveau-Brunswick, et puis bientôt dans plusieurs institutions d'enseignement de par le monde. Les demandes se multiplient et varient, mais toutes visent pour le moins la rémunération des stages. Dans plusieurs régions du Québec, les mobilisations atteignent leur sommet durant l'année 2018-2019. À l'automne comme*

*à l'hiver, des étudiant-e-s font la grève de leurs stages et/ou de leurs cours.*

*Pour la première fois, des stagiaires se mettent en grève alors que les stages étaient exclus ou carrément ignorés des mobilisations étudiantes précédentes. Les stages, pour plusieurs militant-e-s de la campagne, représentent la partie visible (ou plus consensuelle) du travail étudiant, et permettent d'amorcer une discussion plus large sur la salarisation de tout le travail étudiant. Les inspirations les plus importantes étaient sans aucun doute les campagnes Wages for Housework et Wages for Students, l'une visant un salaire pour le travail domestique et l'autre un salaire pour le travail étudiant<sup>1</sup>.*

**Camille Marcoux :** Malgré le consensus qui pouvait entourer la revendication de rémunérer les stages, la rémunération de l'ensemble des activités scolaires et des activités domestiques est quant à elle, hier comme aujourd'hui, sujette à de nombreux débats au sein même des mouvements de gauche. George et Silvia, vous êtes tou-te-s les deux intervenu-e-s à différents moments passés pour partager vos expériences. Lorsque vous étiez de passage à Montréal, vous avez répondu à différentes critiques sur les revendications pour un salaire étudiant qu'avaient reçues les comités unitaires sur le travail étudiant (CUTE). L'une d'entre elles concernait par exemple le caractère universel de la revendication qui allait à la fois profiter à des étudiant-e-s en technique policière ou en gestion. Une autre posait le caractère aliénant du rapport salarial ou encore sa contribution à la marchandisation des études. Avez-vous reçu des critiques similaires dans le cadre de la campagne *Wages for Students* ?

**Silvia Federici :** Il faut se rappeler que la campagne pour un salaire étudiant était d'abord une réaction à plusieurs transformations du milieu de l'éducation qui s'opèrent depuis les cinquante dernières années. Traditionnellement, ou du moins depuis la fin du XIXe siècle, la classe ouvrière ne pouvait fréquenter l'université. Elle recevait l'éducation élémentaire suivie d'une formation (technique, école des métiers, « vocational »), et puis c'était tout.

Or, à partir des années 1960, les universités deviennent des usines. Elles représentent un passage obligé, concrétisé par l'obtention d'un diplôme qui n'est plus dorénavant une marque de privilège. La démocratisation

de la fréquentation universitaire faisait d'ailleurs partie d'un plan explicite et élaboré du capital : la classe ouvrière recevra une éducation supérieure. D'où l'absurdité de contester la reconnaissance des étudiant·e·s comme des travailleurs et des travailleuses. Cette obstination est mal fondée pour deux raisons. La première est que la grande majorité de la population étudiante est aussi composée de travailleurs et de travailleuses. Même s'il y en a qui ne le sont pas, allons-nous priver tout le reste pour cette raison ? Le même débat a eu lieu aux États-Unis durant la campagne de Bernie Sanders pour une assurance maladie universelle, on disait : « des riches pourront aussi en profiter ». Mais, on s'en fout ! La réalité est que la grande majorité des personnes à l'université fait partie de la classe ouvrière. La deuxième raison est que l'éducation s'inscrit dans le processus du travail « productif », c'est-à-dire dans le but de produire une main-d'œuvre qui se mettra au travail. L'éducation n'est pas un projet d'émancipation de l'esprit, on y va pour pouvoir travailler.

Depuis les années 1950, la population étudiante du secondaire jusqu'à l'université provient de la classe ouvrière. Elle doit suivre une formation préparée pour elle et à sa place, parfois pour occuper des emplois qui ne nécessitent une formation particulière que depuis récemment. On peut penser aux éducatrices dans les garderies publiques. Il n'y a pas si longtemps, le simple fait d'être femme suffisait pour travailler auprès de la petite enfance. On les savait pour la plupart mères. Aujourd'hui, les formations se multiplient et s'allongent, et il est de plus en plus difficile d'obtenir un emploi sans elles. C'est pourquoi la division entre travail et étude n'a pas lieu d'être.

**Etienne Simard** : Croyez-vous que l'augmentation incessante des frais de scolarité au Québec comme aux États-Unis confirme votre hypothèse ?

**SF** : Tout à fait ! Les luttes pour un salaire ne pourraient être plus d'actualité. Au-delà des études, dans plusieurs cas, il faut déboursier de l'argent pour obtenir un emploi. Partout à travers le monde, on peut constater une croissance des situations d'emplois sans salaire. Par exemple, en Grèce, il y a déjà quelques années, des travailleurs et des travailleuses témoignent devoir travailler plusieurs mois voire une année complète sans salaire avant d'espérer recevoir une rémunération. C'est la logique « d'avoir le pied-dans-la-porte »<sup>2</sup> ; d'avoir une

longueur d'avance sur ses pair·e·s lorsqu'il y aura embauche d'un·e salarié·e. Cela dit, pour plusieurs, leur travail bénévole n'aboutit pas en un emploi salarié, mais plutôt par leur licenciement.

Le coût du travail, comme le coût de la reproduction, est transféré aux travailleuses et aux travailleurs. Selon moi, les transformations nommées s'intéressent toutes au même processus, au continuum des activités visant à reproduire la main-d'œuvre. L'État providence représente un compromis entre la contribution individuelle et la contribution étatique à la reproduction des individus. L'État contribue au régime de pension, prévoit une assurance maladie, etc. Depuis l'ère du néolibéralisme, toutes ces contributions sont coupées. De ce fait, les coûts de « reproduction » doivent être assumés par les travailleurs et les travailleuses. C'est une façon de contourner les limites aux coupures de salaires. Au lieu de diminuer la rémunération, les coûts de la vie sont augmentés. Un bon exemple est les frais de garderie. Aux États-Unis, beaucoup de parents ne sont pas suffisamment fortunés pour inscrire leur(s) enfant(s) à la garderie. Quelles sont les alternatives dans une telle situation ? Souvent, une femme de leur communauté restera à la maison pour s'occuper des enfants de plusieurs familles contre une modique somme d'argent. Toutes ces stratégies se déploient pour un dessein clair, soit que la main-d'œuvre se forme à ses frais.

**ES** : Un autre exemple de ce transfert de coûts peut s'observer dans l'imposition du télétravail<sup>3</sup>. Dans la fonction publique québécoise, par exemple, le télétravail devient un aménagement de plus en plus obligatoire. Avec son implantation, l'employeur abandonne la responsabilité d'assurer des espaces de travail ergonomiques et rend difficile l'application des mesures visant à éradiquer le harcèlement en milieu de travail.

**SF** : Et tu ne connais pas tes collègues ! Quand tu travailles à partir de la maison, en ligne, tu es complètement isolé·e, tu es déjà vaincu·e. Il devient facile de négocier les contrats de travail de manière individuelle alors que les tâches et les conditions de chacun·e sont méconnues des autres.

**George Caffentzis** : Pour vous donner une idée des changements structurels liés à l'éducation et à la revendication pour un salaire étudiant. La revendication d'un salaire pour les études a été élaborée durant les

années 1970. Par exemple, lorsque j'ai commencé mon emploi comme enseignant à l'université, je n'avais alors pas dépensé un sou pour mon éducation, de la maternelle au doctorat. Beaucoup de collègues avaient la même expérience que moi. Aujourd'hui, au moment de ma retraite comme enseignant, les étudiant·e·s américain·e·s vont déboursier des dizaines, voire des centaines de milliers de dollars pour obtenir une éducation universitaire. Ainsi, sur une période d'environ 30 ans, l'éducation est passée de la gratuité à des coûts faramineux. C'est un échec majeur.

À l'époque, nous n'avions pas cerné l'importance du débat que nous tentions de poser. Il y avait une division de classe au sein de la gauche, qui se concentrait davantage à contester l'hégémonie étudiante. Beaucoup ne voyaient pas l'intérêt de mettre à l'avant-plan les conditions d'études. C'était même vu comme déraisonnable. On a combattu l'asservissement. Et, notre défaite a été grande, et l'est toujours.

Aujourd'hui, tellement d'énergie doit être consacrée non seulement à l'école, mais aussi au paiement de ses frais que la question devient à nouveau un sujet d'actualité : devrait-on payer pour accéder à une éducation ? On l'a notamment vue apparaître dans la campagne de l'investiture démocrate pour la présidentielle de Bernie Sanders. Malheureusement, on présente le scénario de la gratuité comme une utopie, comme une idée farfelue. Mais, il n'y a pas si longtemps, c'était notre réalité.

**SF :** En Amérique latine, il est encore possible dans plusieurs pays d'accéder à l'université sans frais. Pour bien comprendre le statut de travailleur et de travailleuse des étudiant·e·s, il est important de regarder l'ensemble du travail qui est exigé par les études. C'est ainsi qu'on doit aborder la lutte pour un salaire étudiant. Les étudiant·e·s qui ne travaillent pas représentent de rares cas. La plupart occupent plus d'un emploi, et travaillent un grand nombre d'heures en plus de leur horaire d'école. Ce n'était pas ainsi au moment de mes études alors que les étudiant·e·s mêmes de milieux modestes ne travaillaient pas nécessairement durant leur scolarité. J'ai personnellement commencé à travailler durant mes dernières années d'études pour payer les quelques factures que je commençais à avoir. S'ajoutent à ces obligations les stages, les taxes, les devoirs et le travail à la maison ; c'est un horaire extrêmement chargé. Et, ce fardeau est devenu un

passage obligé sous la menace d'être sans emploi, ou plutôt sans salaire. Quel stratagème sadique !

**GC :** Et, sans oublier, disciplinaire ! Un plan qui repose en grande partie sur la dette. À la fin de leur étude, les étudiant·e·s auront pour la plupart contracté une dette de plusieurs milliers jusqu'à plusieurs centaines de milliers de dollars. Son remboursement pourra représenter le travail d'une vie. À un certain moment, tu commences à craindre de ne pas pouvoir payer tes factures, mais aussi de ne pas être en mesure de rembourser entièrement ta dette. Et puis, tu fais face aux mesures de recouvrement des dettes, une réelle industrie de la peur qui repose sur la discipline. Les techniques employées par les huissiers en témoignent : les menaces, la notification de la dette aux employeurs, les visites à domicile, etc.. On te hante, ça s'apparente à du harcèlement.

**ES :** Nous avons rencontré un étudiant à l'école de travail social de Silberman, et il nous confiait les difficultés à organiser une grève auprès de ses pairs. Malgré toute la conviction qu'il pouvait avoir ou celle de ses collègues, l'organisation d'une grève représentait un prix cher à payer, c'est-à-dire qu'ils et elles assument presque l'entièreté des frais de scolarité durant leur grève. Au Québec, alors que nous payons une partie des frais et que le reste est assumé par l'État, une grève représente aussi un prix pour le gouvernement. Comment faire pression sur un gouvernement qui ressent peu les conséquences d'une grève ?

**SF :** Il est certain que la grève doit ainsi s'organiser sur un plan plus large, dans une perspective qui dépasse le cadre des études. En ce moment, avec les frais et le fardeau que représentent les études, les étudiant·e·s tentent avec raison de les terminer le plus rapidement possible. Certain·e·s tenteront même de gonfler le nombre de cours entrepris par session. Le climat est toxique et les étudiant·e·s sont malades. Dans une ville comme New York, il faut aussi ajouter le fardeau financier que représente le loyer. Il est extrêmement difficile de trouver un logement abordable à proximité des universités. La question doit se poser : qui a le temps ou les moyens de faire la grève ?

Lorsque tu as un travail en plus de l'école, tu n'as pas le temps de faire autre chose ; de te rendre à une réunion, de rester à l'école après ton cours. Il se termine, et tu

files. Tu vis avec tes parents, et non dans une commune avec tes camarades, tu te rends à ton job et à l'école. Tu as du temps pour rien d'autre.

**CM :** En ce sens, l'étudiant que nous avons rencontré insistait que le seul moyen de faire quoi que ce soit était de réduire les heures de stage. Personne n'a de temps pour s'organiser. Le premier pas à prendre pour tendre vers une organisation avec ses collègues était donc de réduire le temps de travail de toutes et de tous. Cette stratégie était un des moyens mis de l'avant durant la campagne pour la rémunération des stages. La grève était autant un moyen de pression, qu'un temps libéré du travail pour pouvoir s'organiser. Il était admis dès le départ que beaucoup des collègues ne pourraient pas participer à l'organisation de la campagne sans une réduction de leur temps de travail, donc qu'on les retrouverait après les votes de grève passés. On peut penser à ceux et à celles qui ont plusieurs emplois, qui ont des enfants à la maison; leur participation aux réunions d'organisation ne pourra parfois se réaliser que si celles-ci se déroulent durant les heures d'école ou de stage. D'où l'importance d'utiliser les journées de grève comme un temps pour s'organiser. Pour plusieurs personnes, l'organisation commence à ce moment.

**ES :** J'ai vu quelque part que vous disiez que l'imposition de frais de scolarité à la *CUNY* était une stratégie pour désorganiser le mouvement de contestation au sein de l'université. Pourriez-vous nous en dire plus ?

**GC :** Cette période (1974-1976) a été une période décisive pour la *City University of New York (CUNY)* où j'ai étudié. Avant cela, il n'y avait pas de frais de scolarité. Durant cette période, l'imposition de frais de scolarité, qui mettait fin au droit historique à une éducation universitaire gratuite, était non seulement liée aux luttes étudiantes, elle découlait d'une transformation de la totalité du système capitaliste. Une transformation dans la stratégie du capital qui délaissait l'approche keynésienne, qu'on désigne aujourd'hui comme le passage au néolibéralisme. Un moment crucial de cette transformation a eu lieu à la *CUNY*. En 1975-1976, quand il y a eu le grand crash de la ville de New York qui faisait face à la faillite [*bankruptcy*], la *CUNY*, pour trouver de l'argent pour payer les installations, a annoncé qu'elle allait imposer des frais de scolarité. En réponse à quoi un mouvement s'est organisé pour s'y opposer, un peu comme ce qui s'est passé au Québec. Malheureusement,

ce mouvement a échoué. Et en peu de temps, en 1976, des frais étaient imposés pour la première fois. C'était une sorte de coup d'État où des gens ont imposé des mesures pour recouvrir la dette de la ville de New York. Dès lors, nous avons conscience de la grande transformation qui avait cours et de l'importance que pouvait avoir son blocage sur les développements historiques qui allaient suivre. Mais il ne s'est pas produit.

**SF :** Il ne s'est pas produit parce qu'ils ont créé de toute pièce cette faillite de la ville. À l'époque, on disait que pour toutes les transformations envisagées par le capitalisme aux États-Unis ou dans le monde, New York allait être le terrain d'essai, puisque New York était l'un des endroits les plus combatifs. Ainsi, si une mesure passe à New York, elle peut passer ailleurs. Et ça s'est avéré puisqu'ils ont créé les conditions pour imposer des ajustements structurels un peu partout sur la base d'une faillite. Une panique totale créée de toute pièce. On suspecte que c'est un mensonge, que quelque chose ne tourne pas rond, mais nous ne sommes pas suffisamment organisés pour y faire face. Je vis ce rapport aux événements comme une défaite. Il y a davantage de cohésion au sommet qui leur permet d'imposer ces mesures, pour pousser un pays entier ou une ville à un état de siège. C'est effectivement un état de siège quand, soudainement, les normes habituelles sont suspendues : « c'est une urgence, il n'y a plus d'argent, maintenant il faut rouvrir le contrat ».

**ES :** Certains qualifient la désindustrialisation comme un gain des mouvements de contestation des années 1960 et 1970. Par exemple, Marcello Tari considère le départ des usines comme une victoire de l'autonomie italienne, en diriez-vous autant ?

**SF :** Les autonomes italiens aiment se déclarer vainqueurs. Ils gagnent toujours. La classe ouvrière victorieuse a poussé le capital à nous mettre au chômage. Le 9 à 5 était terrible et maintenant que nous sommes sans emploi nous n'avons plus à faire de 9 à 5. Bref, si on veut qualifier la fin du travail comme une victoire, c'est vrai que l'autonomie a été gagnée. On ne voulait plus travailler, on refusait le travail d'usine, et il n'existe plus. Ainsi, nous pouvons nous organiser de manière autonome. Par contre, il y a la pauvreté et les divisions. Si vous voyagez à travers les États-Unis, vous verrez un peu partout des campements de gens qui

vivent dans la rue. Vivre dans la rue n'est plus marginal; le logement n'est plus un droit.

**CM :** Effectivement, il semble que même dans les pays « riches », où on peut présumer l'accès à des espaces pour s'abriter, les campements se multiplient. Dans plusieurs grandes villes, ces mêmes campements sont devenus des espaces d'organisation visant à déposséder les villes et commerces de ces espaces où on peut vivre.

**SF :** Exact. De la Nouvelle-Orléans jusqu'à l'Oregon et San Francisco, il y a des camps partout. Des gens qui vivent dans des tentes, dans leur voiture ou seulement sous des couvertures. On revient à l'époque où les travailleurs et les travailleuses étaient qualifié-e-s de pauvres, mais avec davantage de divisions. Il est ainsi plus difficile d'avoir un projet commun.

**ES :** Je sais que vous avez parlé de l'abandon de la reproduction par le capital et que vous travaillez l'une et l'autre sur la communisation; les communs. Silvia, ton livre *Re-enchanting the World : Feminism and the Politics of the Commons* a été très populaire à travers le monde, et a influencé plusieurs tendances au sein de la gauche à tenter l'autonomie. Les initiatives d'autonomie se multiplient, et comme le suggère ton ouvrage, elles visent à dépasser le simple milieu de travail productif. Plusieurs vont jusqu'à revendiquer une vie autonome, ou un style de vie autonome du reste du monde. Cette autonomie devient elle-même un refus du travail et un style de vie révolutionnaire. Est-ce possible de revendiquer une telle autonomie sans nier les luttes du Sud global, ou son exploitation ? Par exemple, plusieurs des possibilités qui s'offrent à nous sont le résultat de l'expropriation des ressources du Sud. On peut penser au surplus alimentaire dans les épiceries ou au faible coût de certaines commodités. Ainsi, une telle autonomie est-elle possible, et même souhaitable ?

**SF :** La politique des communs n'a jamais été un projet pour redistribuer ce qu'il reste, ou distribuer les restants entre pauvres. Dans un premier temps, elle doit être réfléchie comme un projet de réappropriation des terres, des lieux, des ressources et des richesses, et non des restants. Et, la réappropriation est un projet local; reprendre les ressources où nous nous trouvons et non celles de Buenos Aires ou du Paraguay. Il est aussi question de se réapproprier ce qui est jeté parce qu'on ne devrait pas jeter autant, mais pas seulement. Dans un

deuxième temps, la vie en utopie — en communs — ne doit pas justifier un désintéressement pour le reste du politique. Il n'est pas possible de s'extraire du système capitaliste global, c'est absurde. Par exemple, les luttes pour un salaire doivent continuer d'exister. Ces luttes ne sont d'ailleurs pas contradictoires avec une politique des communs qui est, somme toute, une façon de s'organiser. *The commons for the struggle and the struggle for the commons*<sup>4</sup> est, selon moi, une bonne façon de concevoir ma proposition. Il s'agit d'un objectif et d'un moyen. Le commun est utilisé dans notre façon de s'organiser puisqu'il représente ce qu'on vise à organiser : l'ensemble de la vie. Les espaces de lutte ne sont donc pas limités aux relations salariales, et ils permettent de développer de nouvelles formes de collaboration. L'organisation doit aussi viser à poser les bases d'une structure. Les conceptions de la résistance souffrent souvent d'une vision idéalisée ou même naïve, j'en ai souffert aussi. On peut avoir beaucoup d'enthousiasme, de belles réunions et de grandes manifestations, mais il doit y avoir beaucoup plus. Il doit y avoir une infrastructure, et j'entends par là des espaces qui nous permettent de réfléchir et d'entreprendre des actions concrètes pour s'outiller des ressources nécessaires à nos luttes.

J'ai vu ce genre d'initiatives notamment dans des favelas en Argentine ou en Amérique latine. Je n'en ai pas encore vu en Amérique du Nord, mais il est possible que ça existe. À titre d'exemple, lorsque l'état de routes en terre battue causait des problèmes de santé dans la communauté avoisinante, leur transformation a été prise en charge par les personnes de cette communauté. À travers ce processus, les personnes ont appris des techniques, elles ont développé un réseau de communication, elles ont appris à travailler ensemble, ou encore à se réunir dans des espaces publics. Mais, ça ne doit pas s'arrêter là. On ne peut pas simplement se substituer à l'État. Les communs sont donc un projet politique de réappropriation, et non de remplacement, qui vise à créer et solidifier un tissu social pour mieux servir nos luttes.

**CM :** Durant la campagne pour la rémunération des stages, une partie des personnes organisées ont commencé à mettre de l'avant la proposition de carrément abolir les stages. Cette analyse s'est étendue de manière à envisager la fin de la séparation entre les

études et le travail, et elle a abouti à une perspective d'abolition de l'université. Elle n'était alors plus considérée comme une sphère séparée du travail, et l'éducation était intégrée dans tous les milieux de travail. Les réactions ont été multiples, et plusieurs voix antagoniques provenaient du milieu universitaire ou encore de tendances « autonomes », par exemple pour revendiquer l'université comme leur milieu de vie, le lieu qu'elles habitent. Quelle position auriez-vous prise dans ce débat ?

**SF :** Pour moi, c'est oui et non. Selon notre analyse, l'université est une usine et doit, bien sûr, être abolie. En même temps, c'est également un milieu de lutte. L'ensemble du système est une usine — on parle en termes d'usine sociale — donc idéalement, si on abolit le travail capitaliste, on abolit les milieux du travail capitaliste et on les transforme de manière à les rendre utiles. Dans cette perspective, l'université est non seulement une institution, mais un milieu de travail, et un milieu d'exploitation et d'endoctrinement. Comme l'usine ou autres articulations de l'organisation capitaliste du travail, il s'agit d'un milieu de lutte où on peut revendiquer des choses. On peut tenter d'utiliser le temps consacré aux études pour accomplir ce que l'on veut plutôt que ce qu'ils veulent qu'on fasse. Les ressources, soit le papier, le téléphone, la photocopieuse de l'université, etc., peuvent être utilisées pour nos propres fins. Ainsi, l'idée d'abolition de l'université est une perspective, de la même manière que l'abolition de l'usine. L'université est une pièce de la machine capitaliste, et on doit se poser la question : comment doit-on agir en son sein pour tendre vers cette perspective ?

Puisque nous n'avons pas actuellement le pouvoir pour décider qu'il n'y ait plus d'université, de déclarer la fermeture de l'ensemble des universités aux États-Unis. Alors, que faire ? On peut décider de ne pas aller à l'université, comme choix individuel; mais peut-on vraiment décider cela quand on s'attend de nous à atteindre un certain niveau de scolarité et une certaine façon de penser ? Dans ce cas, l'idée c'est plutôt d'être à la fois dans l'université et contre l'université. Selon moi, cela implique d'agir à l'université de manière à utiliser l'université contre l'usage qu'« ils » veulent qu'on en fasse. C'est ce que l'endettement étudiant et les stages servent à empêcher. Dans les années 1960, l'université

est devenue un milieu d'organisation, un milieu d'apprentissage de tout ce qu'« ils » ne voulaient pas qu'on apprenne. Un lieu d'assemblées et de réunions constantes, un milieu de collectivisation des connaissances. C'était un moment de radicalisation des populations étudiantes. C'est ce qui est combattu dans la mise en place de mesure pour s'assurer qu'on fréquente l'université pour des fonctions très spécifiques de manière à ce qu'on ne puisse pas utiliser cet espace. C'est pour cette raison qu'il faut se battre pour l'éducation gratuite, etc. L'université est une usine à éducation [*education factory*] et il faut combattre cette conception de l'éducation pour l'exploitation.

Beaucoup plus de luttes créatives peuvent se faire au sein de l'université qu'à l'heure actuelle. Par exemple, pour abolir la hiérarchie dans la production du savoir. Qui produit le savoir ? Les profs, les étudiant·e·s ou le personnel de soutien comme les employé·e·s de la cafétéria.

**GC :** Aux États-Unis, la plupart des travailleuses et des travailleurs dans les cafétérias ont lutté ou vécu la guerre civile, et en connaissent bien plus que les profs. Ils et elles viennent du Nicaragua, du Salvador, et ont échappé aux escadrons de la mort. Les ajustements structurels leur sont familiers, la migration et beaucoup d'autres sujets aussi; leurs savoirs sont riches.

**SF :** Mais la hiérarchie les écarte de la production du savoir. À ce sujet et pour de multiples autres raisons, des luttes doivent s'organiser. L'université est un microcosme des divisions qui existent dans l'ensemble de la société. Certaines initiatives se font durant les grèves étudiantes ou les grèves du personnel de la cafétéria, mais ce n'est pas suffisant, car elles n'ont pas cours sur une base quotidienne.

Cette question est intéressante parce qu'il devrait y avoir quotidiennement dans tous les milieux de travail des moments d'apprentissage et de partage de connaissance. Vous connaissez l'histoire de la lutte pour les 150 heures en Italie ? En 1974, des travailleurs et des travailleuses du secteur de la métallurgie en Italie avaient tant de pouvoir qu'ils et elles étaient arrivé·e·s à obtenir un contrat de travail qui leur permettait d'avoir 150 heures payées par l'employeur pour étudier à l'intérieur de l'usine. C'était dans le même esprit que ce que vous formuliez durant votre campagne : ramener le

partage du savoir dans les milieux de travail. Une partie de la semaine était ainsi consacrée aux études, une classe au sein de l'usine. Et ce sont les gens qui décidaient ce qui allait être étudié, par exemple pour mieux comprendre leur exploitation par l'employeur, ou sur l'usage de ce qui était fait des biens produits dans l'usine. Cette période fut brève, mais très intéressante. C'est le genre de revendications qu'on pourrait ramener dans n'importe quel endroit qui sert un collectif. Nous ne pouvons pas en faire autant lorsque le travail se fait à partir de la maison ou que les horaires de travail sont trop divergents.

**CM :** Les remises en cause de l'université visent aussi à contester sa fonction de reproduction de la gauche ou de milieux de gauche, dans sa forme actuelle. Les profs réfractaires à l'abolition de l'université prétendent jouer un rôle important dans la reproduction de la gauche. Dans les faits, leur rôle est certain, mais pas pour autant souhaitable. La gauche reproduite dans les universités est somme toute hégémonique. Et malheureusement, en ce moment à Montréal, il n'existe pas vraiment de sphères alternatives qui jouent le même rôle. Même dans le cas où l'éducation serait gratuite, comme c'était le cas dans les années 1960, le personnel enseignant exerce un contrôle important sur cette hégémonie.

**SF :** En effet, les luttes étudiantes des années 1960 sont intéressantes pour certains aspects. Premièrement, l'université était perçue comme un lieu important pour l'organisation, mais il fallait toujours en sortir. L'université n'était pas une enclosure. Les gens impliqués dans le mouvement étudiant ou dans le mouvement anti-guerre sortaient de l'université pour créer des liens avec les gens luttant dans les lieux de recrutement pour le Vietnam, par exemple, ceux et celles qui entraient en conflit avec les *G.I.*, pareillement pour les personnes impliquées dans les luttes pour les libertés civiles avec les communautés noires. On n'en faisait pas assez, mais beaucoup de liens étaient créés à l'extérieur des campus. J'ai pu vivre cette expérience quand je travaillais à Hofstra, qui est un campus particulièrement radical. Surtout dans les dernières années, on martelait l'importance de créer des liens au-delà des murs, alors que l'université était entourée par une importante communauté immigrante. On a entre autres fait venir des gens de la communauté, et la population étudiante se rendait dans la communauté. Un autre exemple est le

campus à Amherst, au Massachusetts, lui aussi assez radical quoique beaucoup moins de nos jours. Le mouvement étudiant s'est battu pour la mise sur pied d'un programme où tu reçois des crédits pour travailler dans la communauté. Tu vas peut-être me dire que c'est de la cooptation, mais les fondements de l'initiative étaient de ne pas enclôtrer la communauté universitaire et d'assurer des allers-retours continus.

Deuxièmement, on considérait que l'université nous revenait. Les bâtiments, le papier, les machines, tout a été acheté avec l'argent de la classe ouvrière. Elle ne peut être réservée aux riches, ce sont nos ressources. À partir du moment où il est admis qu'elle est financée par les prélèvements sur les salaires de la classe ouvrière, la conception de l'université devient tout autre.

Les profs conservent leur contrôle en raison de la faiblesse des forces organisées. Plusieurs luttes passées peuvent servir d'exemples. En Italie, on a été capable d'imposer les examens collectifs, c'est-à-dire l'évaluation à plusieurs, ce qui a continué de se faire pendant un certain moment. L'idée de faire de l'université un outil de sélection était complètement rejetée. De la même façon, les examens ouverts ont été imposés. Lorsque j'étais étudiante dans une université italienne, on se retrouvait seul-e dans une petite pièce avec le professeur, et n'importe quoi pouvait arriver; puis on en ressortait diplômé en poche. C'est un gain que ce ne soit plus le cas. Il va sans dire que les profs peuvent toujours commettre des injustices, mais les façons de faire ont changé. Les notes collectives, je suis convaincue que ça doit encore exister à certains endroits. Ce sont différentes façons d'employer l'idée selon laquelle l'université est le résultat d'une somme d'argent; c'est nous qui la produisons; elle est à nous; c'est l'argent tiré de l'exploitation de nos parents; vous n'avez pas le droit de l'utiliser de cette manière.

Un autre fait à garder en tête : de façon courante aux États-Unis et assurément au Canada, l'université est le lieu de recherches très, très dangereuses. Il y a une importante présence militaire à l'université, et des luttes importantes se sont faites sur cette question. Le gouvernement cherche d'ailleurs à diminuer le financement des universités où il y a eu de l'opposition étudiante à un programme d'études destiné à l'armée.

Bref, plusieurs terrains de batailles se retrouvent à l'université. Je ne veux pas glorifier l'université, mais des choses y sont possibles, du moment qu'on va au-delà de la conception selon laquelle l'université est importante pour élever l'esprit et le savoir.

**GC :** En Italie, dans les années 1970, une des choses particulièrement dangereuses pour le capitalisme était la formation de groupes un peu partout dans les universités à travers le pays qui se réunissaient sur une base régulière pour faire de la recherche pratique sur comment transformer le développement économique et social en une société d'un type nouveau. Par exemple, certains de ces groupes abordaient la question de l'eau, à savoir comment planifier l'approvisionnement en eau dans une société nouvelle. Même chose pour d'autres enjeux, on se questionnait sur les décisions à prendre par le prolétariat. En avril 1979, c'est l'une des choses qui a été écrasée. Ce n'est pas l'histoire « bang bang ! » qui a été cruciale, mais plutôt un sentiment grandissant qu'il est maintenant temps pour le prolétariat d'enlever sa couche et de commencer à tendre vers un projet sérieux. Ce qui se passe présentement en Amérique latine est similaire et c'est très important d'y prêter attention et de s'assurer que ces développements ne soient pas écrasés.

**SF :** En Amérique latine, dans les dernières années, les universités ont été cruciales. À Porto Rico, au Brésil, où Bolsonaro a fermé une grande partie des universités publiques occupées par des étudiant·e·s qui s'y organisaient.

Nous nous sommes retrouvé·e·s à deux reprises face au dilemme à savoir si on reste à l'université ou si on l'abandonne. Ce propos a généré de longues discussions. Pas tellement dans les années 1960 et 1970 où il n'était pas question d'abandonner l'université qui était un lieu central. Je me souviens de ne pas avoir eu une présence régulière en classe. L'université était très différente à l'époque. Mais lorsque nous étions au Nigeria en 1983-84, nous sommes arrivé·e·s à un moment où s'organisaient de nombreuses luttes étudiantes. Certains profs et certain·e·s étudiant·e·s en sont venu·e·s à dire : « laissons tomber l'organisation dans les universités ». Le mouvement étudiant africain étant composé en grande partie de la classe moyenne et supérieure, il s'agissait d'une élite. Pour la gauche, la disparition des universités était un bon débarras<sup>5</sup>. Mais, nous nous sommes battu·e·s contre cela. Nous n'étions pas d'accord à l'effet

que l'université n'était destinée qu'à une élite alors que plusieurs venaient de familles paysannes ou marchandes. Et, pour moi, l'université est un espace capitaliste, mais aussi un espace qui est à nous, en ce sens qu'elle est le résultat de moult expropriations — les bâtiments — et non dans le sens d'une hégémonie que nous sommes capables d'utiliser. Les richesses de l'université sont des richesses qui nous ont été retirées.

**GC :** Au Nigeria, c'était particulièrement clair. Le campus était entouré d'une population qui s'était vu voler ses terres, et qui ne s'y était pas résignée. Alors, elle y apportait son bétail, elle continuait d'occuper les lieux.

**SF :** Les villageois·e·s se réappropriaient des parcelles du terrain pour y planter toutes sortes de choses. Je me souviens qu'en me rendant à l'école en bicyclette, je voyais des femmes cultiver de la nourriture le long du chemin et j'en suis venu à les questionner. C'est là que j'ai appris l'histoire de l'expropriation du village et de la lutte contre celle-ci. La relation entre les étudiant·e·s et les villageois·e·s en était teintée.

**ES :** De notre côté, le débat qu'on a pu avoir autour de l'abolition de l'université était d'une autre nature. Je considérais intéressant que la discussion pousse les étudiant·e·s en sociologie ou en philosophie à considérer l'université comme leur milieu de travail, ce que la plupart ne reconnaissaient pas, même celles et ceux qui étudiaient pour devenir professeur·e·s ou chercheur·e·s. Il s'agissait en quelque sorte d'une rhétorique pour les provoquer à l'assumer, puisqu'on défendait que l'enseignement théorique et pratique devrait être renvoyé dans les milieux de travail. J'espérais aussi que les luttes que nous avons pu mener à l'intérieur de l'université, par exemple pour prendre le contrôle sur un café étudiant ou sur des locaux plus grands pour les associations, puissent être organisées dans nos milieux de travail à l'extérieur des universités.

**CM :** La stratégie du salaire impliquait également l'acquisition de pouvoirs pour lutter contre les violences sexuelles. Il s'agissait d'un contexte intéressant, la campagne ayant commencé juste après le mouvement *#metoo* et parallèlement à l'adoption en juin 2017 d'une législation stipulant que désormais les universités québécoises doivent se doter d'une politique contre le harcèlement sexuel. Nous nous sommes même présenté·e·s à différentes discussions publiques à ce

propos pour confronter la ministre de l'éducation à nos revendications. Nous avançons alors que le meilleur moyen pour contrer le harcèlement était de redonner du pouvoir aux étudiantes qui étaient harcelées dans leur rapport avec les professeurs, et ce en leur reconnaissant un statut de travailleuses. Étant donné que nous sommes dans une position très précaire au sein de l'université, dénoncer un prof ou une supervision de stage n'est souvent pas une option envisageable. Tout comme il n'est pas envisageable de continuer les études dans la même université quand la majorité des profs contestent la dénonciation et que les rapports sur l'incident sont privatisés et confidentiels. La dénonciation de professeurs agresseurs ou harceleurs est réprimée. Je serais intéressée d'avoir votre point de vue à ce sujet, en rapport à votre analyse en ce qui concerne l'autonomie du corps et des attaques contre celui-ci.

**SF :** Une des critiques que j'ai formulées à l'endroit du mouvement *#metoo* est qu'il consacrait beaucoup trop d'attention à des hommes en particulier, des hommes de pouvoir. La violence sexuelle est omniprésente et elle est multiple. Lorsqu'on va à l'université, que ce soit en tant qu'enseignante ou étudiante, beaucoup d'enjeux sont liés aux relations familiales, aux enfants, au travail, au type de soutien offert par l'université pour les femmes enceintes ou avec des enfants et des obligations familiales, ce sont d'importants enjeux tous liés aux disparités de genre. Je ne sais pas comment c'est au Canada, mais ici aux États-Unis c'est presque rien, ça se résume à quelques universités qui ont un service de garde, c'est le plus qu'on peut s'attendre à avoir. Il y a aussi l'enjeu de l'horaire des études, du moment d'étudier, à savoir comment est-il possible d'organiser son temps pour étudier, en termes d'aménagement de l'espace pour créer la possibilité d'étudier. Les questions liées aux enjeux de production et de reproduction réapparaissent dans les études, les heures de travail, etc.

Ainsi, l'enjeu de la violence de la part des profs est complexe. Les problématiques ne se limitent pas aux cas flagrants de professeurs qui contraignent des étudiantes à avoir des relations sexuelles avec eux. La violence est aussi beaucoup plus subtile; c'est dans le langage, dans les messages indirects qui sont envoyés, etc. Je pense que nous sommes très loin du type d'organisation convenable sur les campus. Particulièrement en ce moment, je pense qu'il y a un important désavantage,

précisément en raison de la difficulté à se réunir, à créer des formes de solidarité et de coopération, nécessaires aux femmes pour créer une situation dans laquelle elles peuvent éviter de subir les risques individuellement encourus lors d'une dénonciation. Il est difficile de confronter le système qui crée la possibilité de ces commentaires de la part des profs et ensuite de démontrer qu'elles ont été violentées dans une telle situation. Elles devraient aussi pouvoir obtenir une compensation monétaire et des congés, comme pour un accident de travail par exemple. On doit donc réfléchir à ce qu'est un accident de travail. Il ne s'agit pas seulement d'une situation où une personne répare un toit et se brise un membre, c'est aussi lorsqu'une personne étudie et qu'elle est minée par le type de relations qu'elle subit à l'université. C'est relativement plus facile de prendre en charge les cas flagrants, les attaques et transgressions flagrantes de la part des professeurs; c'est plus difficile quand on a à faire avec des situations plus systémiques, qui concernent la totalité de la dynamique de la salle de classe. Je crois qu'on ne peut les adresser qu'avec une collectivité forte et organisée par les femmes. Ce sont là deux éléments cruciaux pour combattre les violences sexuelles.

**CM :** Justement, on peut penser aux mobilisations à l'occasion du 8 mars. Tu nous as partagé plus tôt que la mobilisation à New York avait été difficile. Il en était tout autrement à plusieurs endroits en Amérique latine, mais aussi ailleurs, où les mouvements contre les violences sexuelles ont rassemblé les foules lors de cette journée. Au Québec, on tentait d'ancrer le mouvement de grève des stages dans la mouvance des grèves des femmes à l'international, ce qui je crois a assez bien fonctionné. Qu'est-ce qui explique qu'on ne retrouve pas cette convergence féministe aux États-Unis ?

**SF :** Effectivement, dimanche dernier nous étions seulement 300 femmes au Washington Square, la plupart latino-américaines. Il y avait aussi quelques activités ici et là dans les quartiers. Mais il n'y avait pas de terrain commun. On retrouve de grandes divisions entre femmes blanches et femmes noires, entre femmes immigrantes et non immigrantes, les aides domestiques font leur propre truc aussi. Il y a bien sûr des points de rencontre, mais nous n'avons pas vraiment un mouvement féministe, dans le sens d'un mouvement qui se reconnaît comme espace commun. Nous avons un tel

mouvement féministe dans les années 1970. Malgré de nombreuses divergences et débats, il y avait l'idée d'un certain intérêt commun qui dépassait les divisions, et nous avions toutes intérêt à trouver des stratégies. Ces dernières étaient diverses, mais il y avait tout de même un espace commun dans lequel les femmes pouvaient se réunir toutes ensemble. Le 8 mars, entre 1970 et 1973, nous nous retrouvions réunies par milliers sur la place où dimanche dernier nous n'étions que 300. Il y a aujourd'hui d'importantes divisions, des groupes organisés de façon très belligérante. C'est très conflictuel. Ces divisions ont leurs origines au sein de certains syndicats. Aujourd'hui, la lutte contre la violence envers les femmes est organisée dans certains réseaux à travers le pays, mais demeure très petite.

**CM :** Pourtant, lorsque nous sommes venu·e·s il y a deux ans, en 2018, quelques jours avant le 8 mars et un appel à la grève des femmes était lancé par le collectif *Women's Strike NYC*. Les femmes étaient invitées à quitter le travail plus tôt. La mobilisation semblait importante, et le collectif semblait rassembler beaucoup de militant·e·s.

**SF :** En fait, à la suite de l'élection de Trump, il y a eu de très grosses manifestations à Washington et à New York. Cela a eu une influence sur la taille du collectif *Women's Strike NYC* dans les années qui ont suivies, gonflé par l'anti-Trump. La mobilisation n'a toutefois pas duré. Aujourd'hui, on se retrouve dans ce qu'on peut appeler un féminisme diffus, avec un grand nombre de collectifs faisant toutes sortes de choses, ce qui est bien. Ce n'est pas mort, mais ce n'est pas comme en Argentine, où on peut se rendre dans de grandes assemblées dans lesquelles se côtoient des femmes de l'économie solidaire, des syndicats, des intersyndicales, de *Ni Una Menos*. Les 12 au 14 octobre de chaque année, elles choisissent une ville où elles se rencontrent, environ 70 000 femmes étaient présentes l'an dernier. Il y avait bien sûr de nombreux débats et conflits. La semaine précédente, à La Plata, nous étions reuni·e·s et il y avait débat quant à l'appel du rassemblement. Devrait-il être désigné comme national ou plurinational, la seconde option dans le but de reconnaître la nation mapuche et favoriser la présence de ses membres dans le mouvement ? Il y avait également un débat à savoir s'il s'agirait d'un appel au mouvement des femmes ou un appel plus large pour inclure les membres de la

communauté LGBTQ+. Malgré ces débats, l'appel a réuni énormément de personnes. Mais bien sûr l'histoire du mouvement des femmes est différente en Argentine, avec une conception différente, une compréhension de l'impérialisme et du capitalisme.

**ES :** J'en comprends que tu discutes un peu de tout ça dans ton nouveau livre *Par delà les frontières du corps*<sup>6</sup>. Pour ta part George, tu me disais que le mouvement contre l'endettement se réorganise à l'échelle nationale. Peux-tu nous en parler un peu ?

**GC :** *Occupy New York* a été un mouvement très important, pas seulement sur le plan tactique, mais aussi en termes de réseaux sociaux qui en sont issus. Beaucoup de choses se sont passées à la fin d'*Occupy*, quand le mouvement s'est effondré sous la pression de la police et compagnie. Une de ces choses est le développement d'une organisation appelée *Strike Debt*, la grève de la dette, en 2011. J'y ai consacré le plus gros de mon temps pendant quelques années jusqu'à sa dissolution en 2017. La dissolution ne s'est toutefois pas faite par rupture et n'a pas été documentée. On a toutefois publié un livre pour expliquer le mouvement et ses stratégies, notre conception de ce qu'est la dette et du mouvement politique qui peut supprimer l'endettement. Puis récemment, il y a eu la création du *Debt Collective*, issu d'une partie de *Strike Debt*. Le collectif en est à ses débuts, mais je prévois de m'y impliquer.

**ES :** Sinon, as-tu des projets en cours ?

**GC :** Ces dernières années, je travaillais à un gros projet, gros pour moi, mais peut-être pas pour le monde, qui consistait à démontrer que l'argent, dans ses différentes formes, surgit de la lutte des classes. Mes efforts ont été consacrés à terminer la rédaction d'une trilogie à ce sujet. D'ailleurs, un premier tome est prêt pour l'impression. J'y présente un portrait complet de l'argent, de la lutte des classes et de ce qui s'ensuit. Je me concentre sur trois philosophes : John Locke, George Berkeley et David Humes. Je fais la démonstration que l'argent fait partie de la lutte des classes, mais aussi que la philosophie est, en fait, une discussion sur l'argent.

**CM :** Merci, Silvia et George, pour l'organisation d'une discussion publique au *People's Forum* et de nous avoir reçu-e-s aujourd'hui pour qu'on ne rentre pas à Montréal complètement bredouilles. On se reprendra après la pandémie.

New York, 12 mars 2020

---

Article paru dans la revue *Ouvrage* le 14 avril 2021

---

1. Plusieurs matériaux originaux utilisés lors des campagnes pour la rémunération du travail domestique et du travail scolaire sont disponibles en ligne : <http://zerowork.org/>.

2. Traduction libre de l'expression popularisée en anglais : « *to have a foot in the door* ».

3. Au moment de cette entrevue, le télétravail au Québec n'en était qu'à ses débuts. Les réticences quant à son déploiement étaient partagées par les travailleurs, les travailleuses et les employeurs. La pandémie a évidemment tout changé. Depuis, le télétravail s'est imposé pour tous les contextes de travail qui le permettait. Etienne Simard a fait part de son expérience et théorisé les problématiques qui en découlent notamment dans une perspective d'organisation sur son lieu de travail, à lire ici : <http://www.revue-ouvrage.org/teletravail-dystopie/>.

4. Traduction libre : Les communs pour la lutte et la lutte pour les communs.

5. Voir texte de Silvia Federici, « Les racines africaines des luttes étudiantes aux Etats-Unis : du mouvement d'occupation à la campagne contre la dette des étudiants », *Transversal*, 2012 : <https://transversal.at/transversal/0112/federici/fr> : « Si les luttes des étudiants africains dans les années 1980 et 1990 étaient aussi virulentes, c'est que les étudiants prenaient conscience que les coupes drastiques dans les budgets universitaires, réclamées par les programmes d'ajustement structurel (PAS) de la Banque mondiale, marquaient la fin du "contrat social" qui définissait leur relation à l'Etat pendant la période postérieure à l'indépendance, et faisait de l'éducation la clé de l'avancement social et de la citoyenneté participative. Ils comprenaient aussi, surtout en entendant les dirigeants de la Banque mondiale affirmer que l'Afrique n'avait "pas besoin d'universités" (comme l'ont fait certains d'entre eux lors d'une réunion tenue à Harare, en 1986, en présence des vice-chanceliers des universités africaines), que derrière ces coupes se profilait le spectre d'une nouvelle division du travail au niveau international, visant à recoloniser les économies africaines et à dévaluer en conséquence l'apport des travailleurs africains. À bien des égards, l'expérience africaine a marqué le début d'un processus appelé à affecter, en trois

décennies, les systèmes éducatifs de toute la planète. C'est pourquoi il est opportun que nous en tirions les leçons. »

6. Silvia Federici, *Par delà les frontières du corps*, Montréal, Les éditions du remue-ménage, 2020.

revue-ouvrage.org

**Août 2022**