

SOUS LES PAVÉS, L'UNIVERSITÉ
RENOUER AVEC L'INNOVATION COLLECTIVE
POUR REPRENDRE L'UNIVERSITÉ

Philippe Dufort

Professeur associé

Anahi Morales Hudon

Professeure adjointe

École d'innovation sociale

Université Saint-Paul

Faculté de sciences humaines

223 rue Main, Ottawa (ON) K1S 1C4 Canada

Sous les pavés, l'université : renouer avec l'innovation collective pour reprendre l'université

Philippe Dufort et Anahi Morales Hudon

RÉSUMÉ

Cet article discute le potentiel de l'action collective pour préfigurer et créer des espaces qui s'inscrivent en opposition aux logiques entrepreneuriales et néolibérales qui affectent la gouvernance des universités, ses normes d'évaluation et ses pratiques professionnelles. Diverses formes de résistance au tournant néolibéral des universités existent, nous pouvons penser à la longue tradition de recherches engagées sous ses diverses formes. Mais nous questionnons les contradictions existantes entre les théories et méthodologies engagées et les formes de résistance, surtout individuelles, qu'elles engendrent dans le contexte universitaire actuel. Face à cette lacune, nous discutons depuis notre expérience de création d'un département en innovation sociale, du potentiel d'une forme de service à la communauté par les professeur·e·s, axée sur la création d'espaces de résistance collective dans nos institutions servant de lieux de préfiguration, de concertation et de mobilisation pour 'reprendre' l'université.

Mots-clés : Praxis universitaire critique, action collective, recherche engagée, service à la communauté, néolibéralisation des universités

Introduction

Comme plusieurs avant nous, la passion pour la recherche et une impression diffuse que celle-ci peut participer à transformer le monde nous aura entraîné à entreprendre une carrière universitaire. Dans ce parcours nous avons rencontré la compétition omniprésente obligeant à performer une certaine idée de l'excellence. Un processus ancré dans des rapports de pouvoir multiples qui sont au cœur des dynamiques de reconnaissance au sein de nos champs disciplinaires/disciplinants. Même pour les personnes ayant finalement parvenu à obtenir un poste permanent et les nombreux privilèges qui y sont associés, l'université demeure un lieu hautement compétitif qui suit de plus en plus une logique entrepreneuriale. Nombreuses sont les critiques de ce qu'est généralement advenu le milieu académique, que ce soit sur l'orientation entrepreneuriale et les impacts sur les modes de gouvernance (Bégin-Caouette et al, 2018; Brownlee, 2016; Sudbury et Okazawa-Rey, 2009; Webber et Butovsky, 2018) ainsi que la nature aliénante et exclusive Ahmed, 2012; Frances et al, 2017, Berg et Seeber, 2016) qui mènent vers une uniformisation des modèles universitaires (Webber et Butovsky, 2018).

Comme le soutiennent Acker et Webber (2016), les différents outils de managerialisation (l'évaluation de l'avancement, le classement des revues et universités, les évaluations d'enseignement) ont un effet négatif sur le milieu universitaire. Que ce soit par leur impact sur le comportement des universitaires dont les choix sont influencés par les critères d'évaluation pour l'avancement, et non pas par exemple par les besoins spécifiques qui découlent de la nature de leurs recherches ou encore la volonté de diffuser les résultats via différents formats et à divers publics. Ou encore la manière dont le savoir est produit en raison des pressions plus grandes pour obtenir du financement externe ou encore pour publier rapidement et préférablement dans certaines revues.

Les stratégies de résistance des universitaires pour survivre aux impacts du néolibéralisme sur leur profession demeurent surtout individuelles et, en conséquence, problématiques (Acker et Webber, 2016). D'une part, les stratégies de résistance individuelles semblent insuffisantes pour contrer des pratiques et normes institutionnelles. D'autre part, une fois la permanence obtenue, des mécanismes d'autorégulation prennent la place des attentes, formelles et informelles, relatifs à ce qui est associé à l'excellence et à la valeur du travail académique. Le souhait des universitaires de réaliser le travail de manière différente une fois la permanence obtenue est donc remis en question (2016 : 250).

Acker et Webber (2016 : 236) montrent également dans leur recherche sur le processus d'évaluation pour la permanence, que les professeur·e·s qui n'ont pas encore leur permanence se conforment aux attentes par souci de répondre aux conditions pour sécuriser leur emploi:

[p]lutôt que de résister aux pratiques visant à normaliser, les universitaires en début de carrière acquiescent aux attentes et conservent l'intention d'être transgressifs une fois leur permanence obtenue. Des actes de résistance individuelle sont présents dans notre étude (comme par exemple le refus de Harold Guy de travailler les fins de semaines). Des stratégies de complaisance superficielle avec la culture d'audit ont été identifiées par d'autres chercheurs (Leathwood and Read 2013; Waring 2013), tout en tentant d'expliquer l'absence relative de résistance collective (ou efficace). (*notre traduction*, Acker et Webber, 2016 : 248)

Face à ces limitations dans les pratiques de résistance actuelles, est-il possible de concevoir des stratégies à la fois 'collectives' et 'efficaces'?

Cet article cherche à contribuer aux échanges sur les résistances possibles dans le milieu universitaire. S'inspirant des textes de bell hooks (1994, 2003) nous proposons une réflexion sur l'urgence d'un dialogue entre professeur·e·s pour penser le potentiel d'une action collective située afin d'extraire notre pratique quotidienne de la logique de compétition.¹ Notre expérience de fonder un département universitaire depuis 2015 nous a permis de préfigurer la forme d'un espace universitaire qui s'inscrit en résistance à la logique dominante. Ce parcours, que nous

¹ Cet essai construit sur des expériences et des réflexions collectives qui impliquent nos collègues de l'École d'innovation sociale Elisabeth-Bruyère de l'Université Saint-Paul à Ottawa. Il fut discuté lors de l'ACFAS 2019 lors du colloque du CRISES *Concrétiser le dialogue savoirs-société : quelles innovations sociales face au changement politique?*

présentons ici sous forme d'un essai², nous aura amenés à voir l'urgence concrète de re-penser nos pratiques professionnelles afin de rompre avec les limites de plus en plus importantes qu'amène la néolibéralisation de l'université. En d'autres mots, nous présentons notre expérience comme une possible réponse aux impacts du *néolibéralisme quotidien* (Mirowski, 2013) qui nous semblent contraindre de plus en plus nos pratiques. Pour changer la quotidienneté de notre pratique professorale, il nous semble nécessaire de l'inscrire dans un effort collectif de transformation du milieu académique ; c'est ce que nous entendons par *reprenre l'université*. Notre expérience nous mène à penser que cette transformation peut se penser depuis l'idée de service, idée qui n'est pas nouvelle mais que nous présentons ici sous un angle particulier en l'ancrant dans notre expérience.

Notre article se décline en trois temps. Premièrement, dans un but de clarté, nous souhaitons brosser un bref portrait des logiques disciplinantes dans le milieu universitaire auxquelles nous nous référons tout au long de ce texte et que nous retiendrons ensuite simplement comme la logique de compétition qui structure et limite notre pratique professionnelle dans une bien trop large mesure. Deuxièmement, nous abordons le potentiel et les limites de la recherche engagée comme voie possible pour repenser notre pratique professionnelle. Nous soulevons ici les contradictions existantes entre les théories et méthodologies engagées et leur mise en pratique individuelle dans le contexte universitaire actuel. Troisièmement, à partir d'un retour sur notre expérience nous discutons du potentiel du service à la communauté dans la création d'espaces préfiguratifs qui pourraient s'inscrire comme des forces de résistance collective dans nos institutions. Ce qui nous amène à identifier l'urgence d'une action collective des professeur·e·s pour préfigurer et construire une pratique différente qui ne soit pas centrée sur la recherche.

L'université comme espace de compétition qui discipline la pratique quotidienne

Comme le soutient Brownlee (2016), la rationalité entrepreneuriale qui marque la restructuration des universités a un impact important sur la direction et les priorités de l'éducation supérieure au Canada. La relation entre universités et États varie d'une province à l'autre, affectant de manière distincte le niveau d'autonomie des universités (Bégin-Caouette et al, 2018). Malgré ces différences, le financement des universités diminue de manière globale et les universités font face à plus de pressions, de la part de l'État, pour adopter des modes de gouvernance visant l'efficacité et la rentabilité, tout comme pour aller chercher du financement privé pour la recherche (Brownlee, 2016; Webber et Butovsky, 2018). Ces pressions sur les universités ne sont pas sans avoir un impact sur leurs structures internes. Ceci discipline les universités et les départements dans l'évaluation du travail des professeur·e·s, dans l'allocation des ressources et le type de recherche qui y est valorisée. L'excellence y est réduite à un certain nombre de variables poussant vers l'uniformisation des modèles universitaires (Webber et Butovsky, 2018).

² Comme le soulignent Noreau et Bernheim (2019) le recours aux savoirs expérientiels dans les réflexions sur notre pratique professionnelle est incontournable dans un contexte où «[l']université est rarement un objet d'étude pour elle-même, de sorte que les travaux d'érudition portant sur la carrière universitaire sont rares, du moins en langue française » (2019 : 8).

La recherche prend notamment une place de plus en plus grande (Schimanski et Alperin, 2018), ce qui n'est pas en soi problématique. Mais cela le devient quand l'excellence en recherche est devenue le critère principal d'avancement dans la profession (Schimanski et Alperin, 2018), que le financement est de plus en plus dirigé vers de la recherche commanditée (Brownlee, 2016; Webber et Butovsky, 2018) et que la structure des institutions ne supporte pas réellement des types de recherche engagées (Fontan et al, 2018). De plus, depuis quelques années, de nombreuses voix critiquent la nature aliénante (Berg et Seeber, 2016) et exclusive (Ahmed, 2012; Frances et al, 2017) du milieu universitaire. Les hiérarchies internes du milieu académique favorisent à leur tour certains intellectuel·le·s sur d'autres. Les pressions institutionnelles et individuelles ne semblent pas favoriser la création de conditions nécessaires pour des recherches qui marquent une différence pour la société et qui s'imbriquent aux enjeux de justice sociale (Calhoun, 2008). Un exemple de cela est le manque de reconnaissance institutionnelle des *recherches avec* et donc de ses méthodologies et spécificités dans la diffusion de ses résultats (Fontan et al, 2018). Ou encore la culture d'efficacité qui contraste avec les temps et rythmes des organisations et individus avec qui se fait la *recherche avec*, au détriment d'une plus grande qualité dans le travail académique (Berg et Seeber, 2016).

L'enseignement est également bafoué par la structure de financement des universités et ses conséquences sur la place accordée à cette dimension de notre pratique professionnelle. En effet, selon Brownlee (2016), une des conséquences de la restructuration des universités est le renvoi de l'enseignement loin dans la liste des priorités. La maximisation du nombre d'unités de revenu (i.e. financement provincial accordé par étudiant·e) est prépondérante vis-à-vis les décisions administratives touchant la pédagogie. Cela se traduit par une augmentation des effectifs administratifs dans les universités mais aussi une augmentation du ratio professeur·e·s / élèves (Clark et al, 2009). En plus de procéder à l'embauche, de plus en plus fréquente, de professeur·e·s sur des contrats à durée limitée avec une plus grande charge d'enseignement (Brownlee, 2016; Dawson, 2019). Ces pratiques sont le résultat d'années de réformes néolibérales (Brownlee, 2016; Martin et Ouellet, 2011). L'une de ses conséquences est de contraindre l'enseignant·e à se retrancher dans sa posture magistrale et à réduire le dialogue à l'extrême. C'est un modèle d'éducation que Paulo Freire (1967) qualifiait de *bancaire* où la transmission du savoir est unilatérale, formaliste et désincarnée. Freire opposait à ce modèle, un qui est libérateur, dont les contenus sont flexibles et son horizon est de cultiver l'esprit critique. Les professeur·e·s se dédiant à sortir de ce modèle bancaire par des expérimentations pédagogiques voient leurs efforts sous-valorisés. L'investissement des professeur·e·s dans leur pratique pédagogique, que ce soit pour leurs cours ou encore toute activité de diffusion dans une perspective de vulgarisation est souvent du temps et des énergies qui sont vues comme peu stratégiques dans l'avancement de la carrière universitaire (Schimanski et Alperin, 2018). Dans cette logique, chaque effort de service à la collectivité ou à l'enseignement a un coût d'option sur la recherche et conséquemment sur l'avancement de la carrière.

Les mécanismes actuels visant l'uniformisation de la profession restreignent la possibilité que certains investissent davantage le service ou l'enseignement sans en être pénalisés dans l'évaluation de leur travail et donc leur avancement professionnel. Comme le soutiennent Schimanski et Alperin (2018), le temps investi dans les différentes responsabilités de la pratique

professorale (enseignement, service et recherche), ne correspond pas réellement à comment notre travail est évalué. Bon nombre de professeur·e·s investiraient plus de la moitié de leur temps de travail en enseignement et d'autres assumeraient également diverses responsabilités de service à la communauté. Mais celles-ci ne sont pas réellement reconnues dans les processus d'évaluation qui se centrent sur les publications (avec des critères bien spécifiques concernant la quantité et le type de publications). Le facteur déterminant pour l'avancement est la recherche, malgré l'excellence en enseignement ou le service à la communauté qui sont insuffisants pour assurer la permanence ou promotion (Schimanski et Alperin, 2018 : 4). Une tendance qui s'accroît surtout depuis les années 1990 et cela malgré les différences dans les normes d'évaluation entre les institutions et les disciplines. Le service est clairement l'aspect le moins reconnu dans l'évaluation de notre profession, ce qui ne signifie pas que nous n'avons pas de pression pour assumer des responsabilités dès notre entrée en poste. Ceci affecte de manière plus spécifique les minorités qui sont souvent appelées à siéger sur des comités pour répondre à des quotas de représentation (Acker et Webber, 2016; Schimanski et Alperin, 2018).

Le pôle de la recherche demeure donc celui qui peut donner accès à du capital d'importance dans le champ académique. Un capital qui se compte en publications, subventions, conférences, colloques et rayonnement. La recherche engagée ne fait pas exception à cette règle et les chercheur·e·s ayant emprunté cette voie auront eu à investir beaucoup plus de temps en coordination et en rencontres que leurs collègues pour répondre aux mêmes critères d'évaluation. Malgré cela, beaucoup se donnent la peine de tenter de promouvoir la recherche engagée au sein de leur université et réussissent à développer leur carrière académique. Est-ce une option pouvant mener à une pratique universitaire engagée sur le long terme, surtout dans le contexte actuel de compétitivité? Est-ce seulement soutenable pour les personnes s'exigeant cette double performance? En d'autres mots, la recherche engagée est-elle suffisante pour créer des alternatives aux modèles universitaires actuels?

Les recherches engagées comme voie d'implication dans la carrière universitaire

Les recherches engagées représentent la réponse la plus fréquente des universitaires à la volonté d'avoir un impact concret sur les communautés, sur la société. Ces approches, extrêmement élaborées dans leurs diverses déclinaisons théoriques et méthodologiques ont un historique important qui se caractérise par différentes formes de *recherches avec* dont les niveaux d'engagement varient, tout comme la contribution des différents acteurs (Rowel et al, 2017). Ces approches visent à dépasser les limites des méthodes de recherche extractives (Hunter, Emerald et Martin, 2013) qui sont caractérisées par un flux unidirectionnel de l'information basé sur la séparation classique entre chercheur·e·s et répondant·e·s et sur l'idée que les premiers construisent du savoir à partir des données fournies par les seconds. Dans ce contexte, les participant·e·s ne tirent pas un bénéfice direct de ces recherches, leurs préoccupations ne sont pas au centre des sujets de recherche, pas plus que leurs savoirs ne sont reconnus comme tels, pire encore, ces savoirs sont accaparés par les chercheurs qui en font un *savoir légitime*.

Dans la même perspective que les approches engagées en recherche, différents courants et perspective théoriques nous invitent à repenser la relation théorie-pratique et aussi la relation entre recherche et engagement social (Barnes et al, 2016; Sudbury et Okazawa-Rey, 2009). Dans les approches critiques et émancipatrices la recherche est vue comme un processus d'apprentissage et aussi une opportunité de transformation pour les acteurs qui y sont impliqués. Les travaux de bell hooks (1994, 2003) sur le féminisme et la pédagogie, de Patricia Hill Collins et Sirma Bilge (2016) sur l'intersectionnalité, mais aussi de Hunter, Emerald et Martin (2013) ou encore de Charles Hale et al (2008) sur la recherche engagée soutiennent qu'il est central de repenser la validité de la recherche en l'ancrant dans une perspective de justice sociale et que, pour cela, nous devons repenser la recherche de façon à ce qu'elle soit réellement utile pour les personnes concernées. Cette perspective rejoint celle de Linda Tuhiwai Smith (1999) qui soutient, depuis une approche méthodologique décoloniale, que la valeur de la recherche devrait être déterminée par sa contribution aux luttes pour la justice sociale, particulièrement celles des peuples autochtones et des groupes marginalisés. La référence de validité de la recherche sort donc ici des murs de l'université.

Si ces approches gagnent en reconnaissance, nous pouvons nous demander si dans le contexte de néolibéralisation de nos institutions il est réellement possible de les mettre en action pour qu'elles remplissent leurs promesses (Sudbury et Okazawa-Rey, 2009). La longue trajectoire de *recherches avec* au Québec ne semble pas permettre de contrer les pressions qui pèsent sur le milieu universitaire et qui affecte la pratique quotidienne des professeur(e)s. Et ce, notamment dû au manque de reconnaissance de la validité scientifique des projets de recherche partenariale qui persiste aujourd'hui (Service aux collectivités et Territoires innovants en économie sociale et solidaire, 2018 : 77-81). Aussi, comme le soutiennent Fontan et al (2018), si les universités reconnaissent de plus en plus les projets de recherche engagés, l'appui institutionnel ou les exigences envers les professeur(e)s ne semblent pas s'ajuster en conséquence. Sudbury et Okazawa-Rey (2009) soulignent pour leur part que même dans les institutions qui reconnaissent les partenariats entre universités et communautés, « la structure d'évaluation académique encourage une implication instrumentale auprès des communautés qui sont positionnées comme sources de données, plutôt que comme de vrais partenaires dans les efforts de changement social » (5). Sur la base de notre expérience de création d'un nouveau département universitaire, cette tension importante nous apparut de plus en plus évidente sur la question des *recherches avec*.³ D'une part, il existe une richesse importante d'approches théoriques et méthodologiques de ces approches. En effet, un bon nombre de chercheur·e·ont écrit et proposé différentes approches qui ont enrichi les savoirs sur la recherche engagée. D'autre part, le contexte institutionnel dans lequel les recherches sont menées ne permet pas nécessairement de bien mettre en pratique ces approches. Bref, les diverses déclinaisons méthodologiques et théoriques critiques sont aujourd'hui très sophistiquées et d'une grande qualité; toutefois la réalité du milieu universitaire contemporain ne permet pas qu'elles guident nos actions quotidiennes (Pelletier, 2019).

Nous pouvons identifier deux éléments qui sont au cœur des obstacles dans la mise en pratique des approches critiques en recherche. Premièrement, les universitaires doivent jongler

³ Nous reprenons ici le terme proposé par Fontan et al (2018) qui est aussi utilisé par le réseau *Recherche avec*, un réseau international francophone interdisciplinaire (<https://rechercheavec.com/>)

avec des projets engagés tout en répondant aux exigences de rendement d'institutions qui tendent à dévaluer les *recherches avec* (Service aux collectivités et Territoires innovants en économie sociale et solidaire, 2018). Deux éléments semblent complexifier cette tension : le temps et la reconnaissance. La tension entre ressources et temps disponibles limite le potentiel transformateur des projets (Sudbury et Okazawa-Rey, 2009). En effet, les contraintes de temps dans le quotidien des universitaires ont un impact sur les calendriers de recherche. Or, les recherches engagées exigent généralement plus de temps et des ajustements en cours de route. Aussi, le manque de reconnaissance des *recherches avec* se traduit par des pressions à publier les résultats de recherche le plus rapidement possible – ce qui est en enjeu quand il y a un processus de validation plus long en raison des collaborations. Plus encore, ce sont les publications dans les revues scientifiques qui comptent (les revues à large public et de vulgarisation n'étant pas valorisées), ainsi qu'une diffusion des résultats à travers différents types de publications et présentations. Deuxièmement, peu de recherches réalisent de manière approfondie la dernière étape de toute *recherche avec*, qui est celle de l'évaluation des impacts de ces recherches par les différents acteurs concernés. Comme le constatent Fontan et al (2018 : 216) dans une étude sur les *recherches avec* dans le réseau des Universités du Québec, les chercheurs dans ce type de recherches ne font pas réellement d'évaluation des projets ce qui met en lumière que nous en savons peu sur l'impact réel de la grande majorité des recherches de ce type. Cela pose de manière plus générale la question des impacts de la recherche sur la société et le besoin d'évaluer notre travail sur cette base (Service aux collectivités et Territoires innovants en économie sociale et solidaire, 2018).

Cet engouement pour des approches critiques en recherche tarde à se traduire dans des changements profonds des pratiques dans le milieu universitaire que ce soit dans la recherche ou encore les projets en collaboration avec les groupes principalement concernés (comme les projets sur les enjeux de la décolonisation du savoir). De plus, ce manque de concordance entre la théorie/méthodologie et la pratique quotidienne contribue à l'effacement des contributions de groupes qui sont au centre des débats actuels sur le racisme systémique, le colonialisme, le sexisme, le capacitisme. Il y a donc toujours une appropriation des savoirs par des institutions, notamment universitaires, qui désarticulent théorie et pratique d'une manière préoccupante. Ceci est une conséquence des contraintes institutionnelles qui nous empêche de concrétiser au quotidien les promesses de ces approches.

Nous nous risquons donc à tirer le constat que les réalisations que permettent les *recherches avec* n'ont pas ébranlé la quotidienneté⁴ de notre pratique. Il existe un décalage entre les efforts constants de raffinement théorique et méthodologique en recherche et le temps insuffisant pour les matérialiser dans nos pratiques quotidiennes. La réalité des institutions universitaires ne le permet que très rarement. Cette tension mène bien des chercheur(e)s à porter de manière individuelle les responsabilités liées aux exigences supplémentaires qu'amène ce type de recherches. Et en pousse aussi d'autres à reporter à plus tard, après la permanence, ce type de projets. Ce modèle de vie professionnel semble en contradiction avec l'éthique des modèles théoriques et méthodologiques critiques. Considérant qu'il demeure ardu d'y arriver par des efforts individuels, établir ce constat nous semble une étape préliminaire à penser l'action

⁴ En référence au concept du quotidien comme un espace politique mais aussi de reproduction sociale, voir Elias et Rai (2019).

collective au sein de nos institutions afin de prioriser la transformation de notre milieu professionnel et, ainsi, soutenir la réalisation des promesses théorico-méthodologiques de la recherche engagée.

Ce constat n'est pas une critique adressée à nos collègues. Il se veut plutôt une invitation à penser sérieusement nos pratiques de professeur.e.s et une invitation à dialoguer sur notre potentiel d'organisation collective pour créer des espaces permettant d'améliorer notre impact au quotidien. Ceci revient à penser nos pratiques en se demandant comment nous pourrions collectivement changer nos institutions afin de se doter des conditions nécessaires pour augmenter l'impact et la pertinence sociale de nos recherches. Si la recherche engagée est choisie comme une voie qui permet à la fois de répondre aux attentes professionnelles (via les publications découlant de ces recherches) tout en cherchant à avoir un impact sur la société, elle a peu d'effet sur les pratiques universitaires qui reproduisent le système de mérite qui caractérise nos institutions. Pour cette raison la recherche engagée nous semble une stratégie insuffisante face à la néolibéralisation de l'université et ses impacts sur nos pratiques.

Pour hooks (2003 : 83), cette discussion quant à la transformation radicale de la pratique quotidienne réelle se traduit par la simple question « Comment pouvons-nous servir? ». Il semble donc que la problématique qui devrait nous préoccuper n'est pas uniquement au niveau de l'étude des dynamiques oppressives mais aussi au niveau de la capacité réelle des universitaires à servir, à intervenir collectivement depuis leurs réalités quotidiennes au sein de l'institution universitaire contemporaine. La section qui suit pose les termes de cette réflexion vis-à-vis le place que nous donnons au service à la communauté dans nos trajectoires professionnelles.

De l'importance de revaloriser le service à la communauté

Dans un contexte où les universités donnent de plus en plus d'importance à la gestion et l'administration de leurs institutions selon une rationalité entrepreneuriale (Webber et Butovsky, 2018), il nous semble important que les professeur.e.s investissent davantage ces espaces pour ne pas laisser des administrateurs définir les conditions qui affectent directement le potentiel de nos recherches et enseignements. Nous proposons un retour à une vision plus large de la pratique académique qui nous semble négligée depuis quelques décennies; c'est à dire l'importance pour l'universitaire de se projeter collectivement au sein et au-delà des murs de l'université afin d'ouvrir des espaces émancipateurs. Un retour sur notre propre expérience nous permet d'esquisser quelques propositions afin de préfigurer les formes que pourraient prendre de telles actions collectives.

Notons d'abord que d'autres propositions existent aussi, comme les invitations à résister aux pressions actuelles qui exacerbent la compétitivité comme celle de Berg et Seeber (2016) dans leur livre *The Slow Professor*, qui remettent en question la culture de la vitesse, de l'efficacité et la productivité, qui règne dans nos universités. Toutefois, si leurs suggestions touchent la recherche, la pédagogie et le service, elles sont toutes pensées au niveau individuel et non pas collectif, ayant peu d'impact potentiel au niveau systémique. Ou encore les contributions des universitaires activistes qui réfléchissent et débattent les enjeux liés à articuler activisme et

travail académique comme les contributions dans Barnes et al 2016, Hale et al (2008) ou encore Sudbury et Okazawa-Rey (2009).

Évidemment, bien d'autres avant nous ont investi le service à la communauté et créé des projets porteurs, comme le Service aux Collectivités (SAC) de l'Université du Québec à Montréal (Lampron, 2019; Service aux collectivités et Territoires innovants en économie sociale et solidaire, 2018). Le Service aux collectivités est un des premiers espaces au Québec à se distinguer par son approche d'accompagnement et d'encadrement des recherches partenariales entre l'université et les collectivités.⁵ Le comité d'encadrement pour chaque projet assure l'accompagnement, la liaison, la validation, la diffusion, la mobilisation et l'organisation notamment (Service aux collectivités et Territoires innovants en économie sociale et solidaire, 2018 : 16). L'expérience du SAC est bien reconnue et a mené à la réalisation de projets importants en recherche partenariale et des collaborations avec des organisations pour des formations spécifiques (Fontan et al, 2018; Service aux collectivités et Territoires innovants en économie sociale et solidaire, 2018). Les ressources et l'accompagnement qu'offre cet espace aux professeur·e·s et organisations partenaires pour mener ces projets est essentiel pour contrer le manque de temps qui caractérisent bon nombre de projets de collaboration ou de *recherches avec* ainsi que d'arrimer les expertises nécessaires pour réaliser les projets (Fontan et al, 2018). Si l'expérience du SAC est unique et inspirante, à elle seule elle ne peut avoir un impact de transformation de l'université. Comme il est souligné dans un document qui fait un retour sur la longue trajectoire du SAC, dans le but de contrer la logique managériale de l'université et dépasser le niveau local, deux éléments sont nécessaires pour penser cette montée en généralité : le besoin de reconnaître le devoir et la responsabilité des communautés universitaires de s'y investir et le besoin de revaloriser le service à la communauté (Service aux collectivités et Territoires innovants en économie sociale et solidaire, 2018 : 84).

L'expérience sur laquelle nous basons cette réflexion cherche donc à contribuer à ce qu'il se fait déjà mais veut aussi lancer une invitation plus large à ouvrir le dialogue pour multiplier ces initiatives d'une manière collective afin de préfigurer et réaliser localement de nouvelles formes de pratique professionnelles.

Depuis plus de quatre ans nous travaillons avec nos collègues à la création d'un département en innovation sociale à l'Université Saint-Paul. Une articulation en profondeur des trois pôles—enseignement, administration, recherche—nous a semblé nécessaire afin de matérialiser nos aspirations à être un espace pertinent et structurant pour la transformation sociale. Ainsi, nous avons mis sur pied des programmes aux trois cycles d'études, un centre de recherche ainsi qu'un espace de collaboration et d'incubation de projets et d'organisations sociales. La mise sur pied collective de cet écosystème aura été une rare occasion de réfléchir et de développer un espace universitaire relativement autonome sur de nouvelles bases. Dans la poursuite de cet objectif, nous avons dû faire un effort particulier afin de dépasser les contraintes universitaires et ce, souvent en jouant avec ses tensions internes. Le processus nous a permis d'expérimenter les tensions existantes entre les diverses exigences du milieu académique. En même temps, cette expérience a représenté une opportunité pour repenser nos pratiques. Cet

⁵ Pour plus de détails sur l'historique et l'approche du SAC, tout comme des exemples de projets, voir le document produit par Service aux collectivités et Territoires innovants en économie sociale et solidaire (2018).

investissement collectif de temps dans des tâches administratives au sein de notre université pour ouvrir des espaces et dynamiser des projets aura donc été une source de remise en question et d'inspiration intellectuelle. Un retour sur les étapes du développement de notre département nous permet de souligner comment certains aspects de la marchandisation des espaces universitaires et la logique même de compétition ont pu être détournés par l'action collective de professeur·e·s afin de créer des espaces émancipateurs.

Premièrement, penchons-nous sur le développement du département comme tel; c'est à dire l'embauche de l'équipe de professeur.e.s, le développement de son approche pédagogique et le développement de ses programmes. L'origine du projet découle de la possibilité d'un don philanthropique de 2,5 millions de dollars par la Congrégation des Sœurs de la Charité d'Ottawa. Le directeur fondateur (co-auteur du présent texte) fut convié à une réunion pour en discuter à titre de professeur adjoint. La plupart des collègues plus séniors pressentis à diriger ce projet et, donc, à s'investir dans la démarche de sollicitation philanthropique y virent une charge administrative supplémentaire et s'éloignèrent du projet. C'est ainsi qu'un professeur cumulant moins de deux ans d'expérience se retrouva dans le poste de directeur fondateur lorsque quelques mois plus tard le don fut confirmé. Tous ont déconseillé à leur jeune collègue d'accepter une telle tâche administrative qui risquait de rendre son dossier moins compétitif pour le financement de la recherche et lors du processus d'évaluation à l'agrégation. Le potentiel d'impact a convaincu ce dernier à s'engager dans ce projet.

Dans cette perspective, une vision d'engagement social forte fut désormais mise de l'avant pour ce projet : l'objectif était de mettre sur pied un département voué à la transformation sociale par le biais du champ de l'innovation sociale. Afin d'arriver à convaincre notre administration d'appuyer cette vision, les devis initiaux auront d'abord construit l'ensemble du justificatif de l'école sur les bases de sa rentabilité en termes de parts du marché de la clientèle étudiante. C'est toutefois le support informel de la rectrice qui aura été l'élément clé ayant permis la mise en œuvre du projet. De plus, les comités d'embauche pour former l'équipe initiale du projet ont accepté d'accorder autant d'importance à l'engagement social qu'à la recherche comme critères d'embauche, un processus assez atypique. Une fois l'équipe formée, le département se dota d'un mode de fonctionnement, de règlements et d'une culture fondés sur l'horizontalité, le travail collectif et un désir partagé de travailler à créer des espaces universitaires engagés. Ce travail collectif, qui contraste avec le parcours plutôt individuel de la majorité des professeurs adjoints, aura permis d'avancer aussi rapidement dans la création des différents espaces et programmes. De plus, l'appui de collègues d'autres universités a aussi été crucial pour traverser différentes étapes, notamment l'évaluation de nos programmes. Ces collègues à l'externe ont joué un rôle d'alliés par leur capacité d'incarner des *gatekeepers* de la discipline tout en supportant notre vision de l'innovation sociale malgré ses attributs atypiques pour le champ, tel qu'il était conçu. Ce sont ici aussi des sensibilités partagées au niveau de la justice sociale et du désir de rendre le milieu universitaire plus engagé qui auront joué. Sans ces appuis, nous n'aurions certainement pas pu former notre département et faire accréditer nos programmes. Ce moment fondateur n'aurait été possible sans leur concours.

Les appuis reçus pour nos programmes ont permis à l'École de se donner les moyens de développer une pédagogie engagée qui traverse ses différents programmes. Dans la préfiguration

de notre département nous avons beaucoup réfléchi à la formule pédagogique que nous voulions développer et qui serait cohérente avec le contenu offert. L'enseignement mise sur une approche multidisciplinaire dans laquelle nous mettons de l'avant les apports des sciences humaines ainsi que ceux de la gestion démocratique. Nous priorisons un apprentissage expérientiel et par projets. De plus, l'articulation entre théorie et pratique a inspiré l'approche pédagogique. Pour chaque programme, cette articulation prend une forme particulière, adaptée aux objectifs du programme mais aussi à l'expérience et le parcours des étudiant·e·s. Par exemple, pour le baccalauréat nous avons opté pour l'enseignement en bloc: un seul cours pendant trois semaines et on recommence, tout en assurant une continuité sur divers projets d'un cours à l'autre. Ceci impliquait de fermer les groupes-cours, d'adopter un nouvel horaire trimestriel, de changer les politiques de participation, d'absence, de retard, d'abandon de cours, etc. Ces changements ont exigé des ajustements importants pour nos collègues de l'administration (admission, conseillers académiques, recrutement, communications, etc.). L'expérience a été exigeante, pour tout le monde impliqué, mais c'est le travail accompli par l'équipe de professeur·e·s pour accompagner les différentes unités qui a rendu possible cette intégration. Nous avons rencontré de nombreux défis dont l'incompréhension de notre projet et la résistance au changement. Cette expérience nous a fait voir qu'il existe parfois une méconnaissance par le personnel administratif de ce que sont les rôles et responsabilités des professeurs. Il a donc fallu informer, expliquer, argumenter mais aussi accompagner et travailler en équipe. L'appui de professeur·e·s engagé·e·s occupant des positions administratives structurantes à l'interne a été clé dans ce processus.

Deuxièmement, nous avons conçu un lieu qui permettrait de concrétiser l'idée que nous avons du service à la communauté, en incluant la communauté externe et non seulement universitaire. Ce lieu est l'Atelier d'innovation sociale. Cet espace est constitué comme un organisme à but non lucratif (OBNL), donc avec une certaine indépendance de l'Université au niveau de sa gouvernance, tout en ayant comme lien organique à l'École sa mission pédagogique. Concrètement, il s'agit d'un espace de travail ouvert de quelques 5000 pieds carrés, auquel s'ajoute un lounge, des salles de réunion et une cuisine collective. L'équipe professorale aura ici mobilisé le privilège de compter sur des ressources philanthropiques afin de négocier avec l'Université la réfection d'un de ces espaces moribonds en échange d'en confier l'administration à un OBNL géré conjointement par des professeur·e·s, des membres de la communauté et des étudiant·e·s par une 'location' sans frais. Cette autonomie sera par la suite précieuse afin de démocratiser nos espaces, de les ouvrir à la communauté et de mobiliser des ressources financières. Il s'agit ici d'un bel exemple de comment les privilèges des professeur·e·s au sein des institutions universitaires peuvent être mobilisés afin de créer des espaces émancipateurs pour l'ensemble de la communauté si ces derniers s'organisent en collectif.

L'Atelier est pensé comme un espace de co-travail, mais aussi de collaboration avec la communauté, que ce soit à travers des projets communs ou de l'accompagnement dans la mise sur pied de nouvelles initiatives. Nous parlons donc d'une collaboration tant dans la production que dans la transmission des savoirs, dans une approche qui s'inscrit dans une praxis critique : que ce soit pour faciliter la formation des membres des organisations sociales, pour encourager l'implication des étudiant·e·s dans les organisations et leurs projets, ou encore pour développer des formations et cours en collaboration avec ces organisations. L'Atelier, à titre d'OBNL reconnue et affiliée à une université, sert aussi de courroie de transmission de ressources. Par

exemple, elle permet aussi d'obtenir des dons, des financements et des contrats officiels et philanthropiques qui sont ensuite réorientés vers des projets fortement engagés. De plus, l'Atelier est pensé comme un pivot pour ancrer théorie/pratique et permettre aux étudiant·e·s de travailler dans un espace où se retrouvent d'autres acteurs et organisations sociales. Cet espace cherche à encre nos activités dans la communauté et éviter de rester enfermés en vase clos.

Troisièmement, l'espace que nous avons créé plus récemment afin de développer et dynamiser le pôle recherche est le Centre de recherche sur les innovations et les transformations sociales (CRITS). Ce dernier sert principalement à accompagner les initiatives de recherche et favoriser les appuis croisés entre praticien·ne·s, chercheur·e·s et étudiant·e·s. La dynamisation du CRITS n'aura été possible également que par un soutien d'abord motivé par des solidarités fondées sur l'engagement social de chercheur·e·s reconnu·e·s. En effet, le CRITS bénéficie de l'appui de chercheur·e·s de renom qui acceptent de s'y associer. Ceci aide à compenser le fait que le curriculum de recherche des membres de notre équipe a souffert des quatre années dédiées majoritairement à du service administratif. Évidemment, cette aide solidaire qui prend différentes formes permet d'atténuer les conséquences pour nos chercheur·e·s qui doivent jouer le jeu de la compétition quand vient le temps d'obtenir du financement public à la recherche.

Cet effort aura toutefois permis de faire du CRITS un espace où nous soutenons efficacement les recherches en collaboration sous ses différentes formes. En intégrant nos pratiques de recherche engagée à nos activités pédagogiques, nous espérons autant enraciner nos recherches que la salle de classe dans le service à la communauté. En effet, comme nous avons le privilège de créer les programmes de notre département en même temps que nous y concevions le rôle que la recherche devait y jouer, nous avons pu intégrer les activités de recherche aux séminaires des cycles supérieurs. Cette intégration permet ainsi à nos étudiant·e·s d'obtenir des crédits pour participer aux activités de recherche du Centre. Cette architecture liant les activités quotidiennes de recherche à l'enseignement permet, entre autres, d'avoir des discussions autour de ces activités de recherche dans les séminaires. Ces échanges normalisés dans toutes les activités de recherche et d'enseignement aux différents cycles, entre étudiant·e·s et professeur·e·s et entre universitaires et praticien·ne·s permettent de décloisonner la salle de classe et les espaces de recherche. C'est donc à travers le centre de recherche que nous offrons une expérience concrète aux étudiant·e·s des cycles supérieurs dont les cours sont imbriqués aux activités académiques (séminaires de recherche, conférences académiques, écriture d'articles, etc.).⁶

Ce type d'écosystèmes, une fois bien établi, ont des potentiels intéressants pour créer des brèches dans la compétition omniprésente qui caractérise notre profession. En effet, ce parcours résulte aussi d'un travail important de collaboration avec la communauté universitaire mais aussi externe, tout comme d'un travail administratif assez lourd qui aura été aux fondements des conditions d'émergence et de consolidation de ces espaces. Toutefois, dans le contexte actuel de nos institutions, ils s'accompagne d'un coût professionnel réel. Engager temps et ressources dans des projets où le service et la pédagogie prennent une place si importante a nécessairement un impact sur l'espace qu'occupe la recherche quand les institutions ne dégagent pas plus de

⁶ Bien que nous ne l'avions pas initialement prévu à cette fin, plusieurs étudiant·e·s de premier cycle particulièrement intéressé·e·s par l'idée de recherche action s'inscrivent aussi informellement dans ces processus avec leurs pairs.

ressources pour soutenir ces projets. L'effort et potentiel sont collectifs, mais les coûts individuels.

Sur la base de ce parcours nous arrivons au constat que transformer l'institution universitaire implique de remettre en question la quotidienneté de notre pratique afin de décentrer, pour un temps, la tâche des professeur·e·s de la recherche et prioriser *l'action administrative engagée*. Pour ceux et celles ayant le privilège d'occuper un poste de professeur·e universitaire, il est donc possible de créer des brèches pour le développement d'espaces collectifs émancipatoires au sein des murs de leurs institutions et aussi, de permettre à d'autres de les investir, de les faire croître et d'obtenir des postes permanents sur la base d'autres logiques que celles qui prédominent dans le milieu universitaire. Les professeur·e·s sont, en définitive, les mieux placés afin d'ouvrir des espaces universitaires permettant de valoriser l'engagement et ainsi limiter la logique structurante de compétition. Mais quelles formes pourraient prendre la mise à l'échelle de ces actes solidaires en actions collectives?

Conclusion

La création d'une brèche au sein de l'université néolibérale dépend d'un ensemble d'actions concertées entre professeur·e·s, à l'interne comme à l'externe de cette dernière. Notre expérience nous permet d'en souligner trois en particulier: le rôle de *gatekeepers* bienveillants de collègues de la discipline se solidarisant au projet, le support discret d'alliées dans l'administration de l'université, le support de chercheur·e·s allié·e·s. Ces diverses formes d'actions solidaires ont permis de rendre possible la création de notre écosystème en innovation sociale. Grâce aux gains institutionnels qui en ont découlé, il nous est désormais possible d'adopter collectivement une perspective qui mise sur les collaborations engagées dans les divers aspects de notre quotidienneté comme professeur·e·s.

Si chaque contexte est différent, nous croyons que ce parcours dégage des éléments plus généraux qui peuvent contribuer aux discussions sur les actions collectives possibles au sein de l'université néolibérale. Premièrement, la disponibilité de fonds est bien entendu importante mais aussi l'adhésion des donatrices à une vision du projet. En effet, certain·e·s professeur·e·s sont particulièrement bien positionnés pour sécuriser de tels fonds soit par leurs sujets d'expertise, leur réputation, leurs réseaux de contacts dans les milieux de la philanthropie, de l'administration publique ou d'autres acteurs socio-économiques. Ces personnes peuvent supporter l'action en collectivisant certaines de ces ressources. Deuxièmement, la solidarité de professeur·e·s établi·e·s permet d'avoir le soutien nécessaire pour faire face aux divers obstacles rencontrés (résistance de collègues au projet, critiques à la composition *pas assez sénior* de l'équipe ou encore trop activistes, résistance d'autres institutions au projet en raison de la compétition entre universités et pour les fonds en innovation sociale, ralentissement de la productivité en recherche, etc.). Troisièmement, le positionnement progressif d'allié·e·s dans les diverses instances décisionnelles de l'institution et d'autres instances externes pertinentes permet de faciliter l'implémentation des diverses initiatives collectives jusqu'à leur normalisation. Quatrièmement, la valorisation par de plus en plus d'unités universitaires d'une vision engagée du service à la communauté réduit les pressions disciplinantes sur les chercheur·e·s émergeant en quête de postes professoraux

permanents. Cette valorisation permet aussi de créer une synergie entre l'activité intellectuelle et l'engagement pour la transformation sociale. Finalement, et c'est probablement ici l'élément le plus important, une gestion démocratique, inclusive et solidaire des collectifs créés permet d'en faire des espaces de vie et d'appartenance aujourd'hui bien rares dans l'université néolibérale. Ce sont ces espaces qui permettent d'habiter l'université en dehors de sa logique de compétition.

Le contexte actuel nous force ainsi à poser la question épineuse du comment changer nos propres institutions ici et maintenant. Ceux et celles qui contestent l'université comme espace de compétition délaissent trop souvent le service à la communauté à l'interne pour des projets et de recherche engagée à l'externe. Ce type d'engagement fait aussi partie de la profession, mais nous croyons que leur potentiel est restreint compte tenu du contexte dans lequel ils s'inscrivent. Et la situation risque de s'empirer si l'on observe les logiques disciplinantes décrites plus haut qui s'intensifient. Force est de constater que nous dédions trop peu d'efforts collectifs à cette question pourtant urgente. Nous pensons donc qu'il existe un énorme potentiel à l'idée de sortir de la logique de compétition par une action collective solidaire.

Pour cela l'invitation de Mohanty (1989 : 207) à « transformer fondamentalement notre pratique institutionnelle » nous semble de grande actualité. Selon cette auteure, cette transformation implique de :

se voir comme des activistes dans le milieu universitaire—créant des liens entre les mouvements pour la justice sociale et nos tâches pédagogiques et académiques, en espérant et demandant des actions de notre part, de nos collègues, et de nos étudiantes à différents niveaux (1989 : 207).

Elle nous invite à nous exiger davantage de cohérence au jour le jour pour avoir un impact significatif sur les dynamiques oppressives.

Les professeur.e.s demeurent ainsi responsables de créer les brèches qui permettent de rompre avec la nécessité quotidienne de compétition pour se maintenir au sein des institutions universitaires. Cela implique de repenser et de recentrer la profession sur le service à la communauté compris autour de la pédagogie, de la recherche et l'administration. Réussir cette intégration devrait permettre de créer des synergies entre l'implication collective et solidaire dans l'administration universitaire, les efforts de recherche engagée et les impacts sociaux de nos actions. En d'autres mots, de valoriser sans hiérarchiser la pédagogie, la recherche et l'administration en les ancrant toutes dans le service à la communauté. Si cela se fait déjà ailleurs, comme à l'UQAM avec le Service aux Collectivités, nous croyons que ces espaces pourraient se multiplier afin de permettre la reconnaissance du service à la communauté comme centre de gravité de leur pratique quotidienne. Nous croyons qu'il y a aussi place à de la créativité pour s'organiser collectivement en dehors d'espaces que nous fréquentons souvent (comme les colloques et conférences) dans notre profession mais qui sont loin de permettre ces dialogues pourtant si urgents car généralement pensés pour la diffusion de la recherche et non pas une réflexion sur notre pratique ou encore les défis auxquels nous faisons face. Se réapproprié l'espace et la pratique universitaire est une forme d'innovation sociale dont nous avons urgemment besoin.

Cela permettrait peut-être également de contrer la crainte et la peur de rester enfermé·e·s dans le milieu académique (hooks, 1994). Ce sentiment illustre assez bien l'écart qui existe entre l'idée que nous nous faisons de notre profession et la réalité ou quotidienneté de celle-ci. De plus en plus de gens en parlent ouvertement, certain·e·s choisissent aussi de quitter ce milieu. Dans l'état actuel de l'institution cette réaction est compréhensible. Mais nous pensons que de s'organiser collectivement pour changer notre pratique quotidienne est une manière de penser et créer des espaces de résistance internes qui contribueront à changer cette institution et contrer ses logiques aliénantes et de compétition. C'est penser et créer des nouveaux possibles, collectivement. De là, il est envisageable de préfigurer, créer, collaborer, appartenir, et, ainsi, de se reconnecter aux aspirations qui nous auront poussé à nous engager sur le chemin d'une carrière universitaire. En définitive, un dialogue situé sur les termes possibles d'une action collective au sein de nos institutions universitaires nous semble urgent.

Remerciements :

Nous remercions nos collègues du Centre de recherche sur les innovations et les transformations sociales (CRITS) qui ont généreusement lu et commenté une version préliminaire de cet article lors d'un séminaire de lecture du centre en 2018. Merci également aux deux évaluateurs pour leurs généreux commentaires et suggestions.

À propos des auteurs :

Philippe Dufort, PhD, est professeur associé à l'École d'innovation sociale Élisabeth-Bruyère de l'Université Saint-Paul. Titulaire d'un doctorat en études internationales de l'Université de Cambridge, il se spécialise dans l'étude du design stratégique, des savoirs militaires innovants, des transformations sociales et du développement régional. L'auteur peut être rejoint à pdufort@ustpaul.ca

Anahi Morales Hudon, PhD, est professeure adjointe à l'École d'innovation sociale Élisabeth-Bruyère de l'Université Saint-Paul. Titulaire d'un doctorat en sociologie de l'Université McGill, elle se spécialise dans l'étude des mouvements sociaux, l'intersectionnalité, les dynamiques organisationnelles oppressives et la transformation des rapports de pouvoir. L'auteure peut être rejointe à amorales@ustpaul.ca

Bibliographie:

Ahmed, Sara. 2012. *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press.

Barnes, Sandra L., Lauren Brinkley-Rubisntein, Bernadette Doyokos, Nina C. Martin et Allison McGuire. 2016. *Academics in Action! A model for Community-Engaged Research, Teaching, and Service*. New York, NY : Fordham University Press.

Bégin-Caouette, Olivier, Claude Trottier, Julia Eastman, Glen A. Jones, Christian Noumi & Sharon X Li. 2018. Analyse de la gouvernance systémique des universités au Québec et comparaisons avec quatre autres provinces canadiennes. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48 (3) : 1-22. Consulté le 17 avril 2020 à <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/188233/186279>

Berg, Maggie et Barbara Karolina Seeber. 2016. *The Slow Professor : Challenging the Culture of Speed in the Academy*. Toronto: University of Toronto Press.

Bloch, Ernest. 1976. *Le principe espérance*, tome 1. Paris: Gallimard.

Brownlee, Jamie. 2015. Contract faculty in Canada: using access to information requests to uncover hidden academics in Canadian universities. *High Educ*, 70 : 787–805. doi.org/10.1007/s10734-015-9867-9. Consulté le 13 avril 2020 à : <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-015-9867-9>

Brownlee, Jamie. 2016. The role of governments in corporatizing Canadian universities. *Academic Matters*, January :17–21. Consulté le 14 avril 2020 à : <https://academicmatters.ca/2016/01/the-role-of-governments-in-corporatizing-canadian-universities/>

Calhoun, Craig. 2008. « Foreword » Pp.xiii-xxvi dans Charles R. Hale (ed). *Engaging Contradictions: Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship*. Berkeley: University of California Press.

Clark, Ian D., Greg Moran, Michael L. Skolnik, et David Trick. 2009. *Academic Transformation: The Forces Reshaping Higher Education in Ontario*. Montreal etKingston: Queen's Policy Studies Series, McGill-Queen's University Press.

Dawson, Debra L., Ken N Meadows, Erika Kustra, & Kathryn D. Hansen. 2019. Perceptions of Institutional Teaching Culture by Tenured, Tenure-track, and Sessional Faculty. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 49 (3) : 115–128. doi.org/10.7202/1066639ar. Consulté le 14 avril 2020 à : <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/188493/186369>

Elias, Juanita & Shirin M. Rai. 2019. Feminist everyday political economy: Space, time, and violence. *Review of International Studies*, 45(2), 201-220. doi:10.1017/S0260210518000323

Fontan, Jean-Marc, Marco Alberio, Serge Belley, Guy Chiasson, Dridi Houssine, Nathalie Lafranchise, Liliane Portelance, Diane-Gabrielle Tremblay & Pierre-André Tremblay. 2018. Activités de « recherche avec » au sein du réseau de l'Université du Québec. *Recherches sociographiques*, 59 (1-2) : 195–224. doi.org/10.7202/1051431ar. Consulté le 26 mars 2020 à : <https://www.erudit.org/en/journals/rs/2018-v59-n1-2-rs03975/1051431ar/>

Frances, Henry, Enakshi Dua, Audrey Kobayashi, Carl James, Peter Li, Howard Ramos &

- Malinda S. Smith. 2017. Race, Racialization and Indigeneity in Canadian universities. *Race Ethnicity and Education*, 20(3) : 300-314.
- Freire, Paulo. 2013. *Pédagogie de l'autonomie*. Érès.
- González-Monteagudo, José. 2002. Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle. *Pratiques de Formation / Analyses*, 43 : 49-65.
- Hale, Charles R. (Ed.). 2008. *Engaging Contradictions: Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship*. Berkeley: University of California Press.
- Hawkins, Roberta, Maya Manzi, & Diana Ojeda. 2014. Lives in the Making: Power, Academia and the Everyday. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 13 (2) : 328-51. Consulté le 14 avril 2020 à : <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1010>
- Hill Collins, Patricia & Sirma Bilge. 2016. *Intersectionality*. Key Concepts. Chicester : Wiley.
- hooks, bell. 2017. *De la marge au centre : Théorie féministe*. Paris : Cambourakis.
- hooks, bell. 2003. *Teaching Community: A pedagogy of hope*. New York: Routledge.
- hooks, bell. 1994. *Teaching to Transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Hunter, Lisa, Elke Emerald, & Gregory Martin. 2013. *Participatory activist research in the Globalized world: Social change through the cultural professions*. Dordrecht: Springer.
- Lampron, Eve-Marie. 2019. « *Les rôles multiformes des étudiants-es dans les projets partenariaux université/collectivités : vers une pédagogie de la coconstruction et de l'engagement social ?* » présenté au colloque du CRISES *Concrétiser le dialogue savoirs-société : quelles innovations sociales face au changement politique?* lors du Congrès de l'ACFAS, Gatineau, 27 mai.
- Martin, Éric et Maxime Ouellet. 2011. *Université Inc. Des mythes sur la hausse des frais de scolarité et l'économie du savoir*, Montréal : Lux.
- Mohanty, Chandra Talpade. 1989. On Race and Voice: Challenges for Liberation Education in the 1990s. *Cultural Critique*, no. 14 (Winter) : 179-208.
- Naples, Nancy A. 2009. Teaching Intersectionality Intersectionally. *International Feminist Journal of Politics*, 11: 566-77.
- Noreau, Pierre et Emmanuelle Bernheim. 2019. *Devenir Prof*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Pelletier, Mélanie. 2019. « Des formules de collaboration entre les établissements d'enseignement supérieur et la communauté : tour d'horizon », présenté au colloque du CRISES *Concrétiser le dialogue savoirs-société : quelles innovations sociales face au changement politique?* lors du Congrès de l'ACFAS, Gatineau, 27 mai.

Rowell, Lonnie L., Catherine D. Bruce, Joseph M. Shosh, and Margaret M. Riel (Eds.). 2017. *The palgrave international handbook of action research*. New York, NY, U.S.A.: Palgrave Macmillan.

Service aux collectivités & Territoires innovants en économie sociale et solidaire. 2018. *La coconstruction des connaissances : l'expérience du Service aux collectivités de l'UQAM, une inspiration majeure pour le TIESS*. Consulté le 20 avril 2020 à : http://www.tiess.ca/wp-content/uploads/2018/11/experience_du_SAC.pdf

Schimanski Lesley A. & Juan Pablo Alperin. 2018. The Evaluation of Scholarship in Academic Promotion and Tenure Processes: Past, Present, and Future. *F1000research*, 7(1605): 1-21. doi.org/10.12688/f1000research.16493.1. Consulté le 15 avril 2020 à : <https://f1000research.com/articles/7-1605>

Smith, Linda Tuhiwai. T. 2012. *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.

Sudbury, Julia et Margo Okazawa-Rey (eds). 2009. *Activist Scholarship*. Boulder, CO : Paradigm Publishers.

Webber, Michelle & Jonah Butovsky. 2018. [Faculty Associations Confront Accountability Governance in Ontario Universities](#), *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(3) : 165-181.