

N'étions-nous pas des enseignant·e·s ? Décentrer notre pratique universitaire de la recherche

Par **Philippe Dufort** et **Anahi Morales Hudon**

La pédagogie occupe, paradoxalement, trop peu de place à l'université. Du moins, comparativement à la recherche. Comme le soutient bell hooks, « la plupart d'entre nous ne sont pas enclins à considérer la discussion sur la pédagogie comme essentielle pour notre travail académique et notre croissance intellectuelle, ou la pratique de l'enseignement comme un travail qui améliore et enrichit l'érudition » (1994, 205¹). Ce constat n'est pas surprenant considérant les effets de décennies de néolibéralisation et de corporatisation de l'université.

bell hooks nous invite à réfléchir sur notre pratique quotidienne en posant une question toute simple : « Comment pouvons-nous servir? » (2003, 83). Pour décentrer notre pratique de la recherche, nous croyons important de la recentrer sur un service à la communauté significatif et la valorisation de la pédagogie. Ailleurs, nous abordons le service à la communauté comme une des voies possibles (Dufort et Morales Hudon 2020). Ici, nous abordons cette réflexion sous l'angle de la pédagogie et de la pratique quotidienne du professeur·e qui réussit à devenir partie prenante d'une communauté apprenante engagée².

La pratique professorale dans l'université néolibérale

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. 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). Ceci discipline l'évaluation du travail des professeur·e·s dans l'allocation des ressources et le type de recherche valorisée. L'excellence y est réduite à un certain nombre de variables poussant vers l'uniformisation des modèles universitaires (Webber et Butovsky 2018).

La recherche y prend 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), que la pression

1 Toutes les citations extraites d'un livre ou d'un article en anglais ont été traduites par nos soins.

2 Cet essai se construit sur des expériences et des réflexions collectives qui impliquent nos collègues de l'École d'innovation sociale Élisabeth-Bruyère de l'Université Saint-Paul à Ottawa

est plus grande pour obtenir du financement externe, pour publier rapidement et préférablement dans certaines revues (Acker et Webber 2016), et que la structure des institutions ne supporte pas réellement les recherches 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 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*³ 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. 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 et une augmentation du ratio élèves / professeurs·e·s (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 précarisantes sont le résultat d'années de réformes néolibérales (Martin et Ouellet 2011). En conséquence, l'enseignant·e tend 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. Cela est devenu assez clair dans le contexte de pandémie de la Covid-19, qui aura accéléré l'adoption de l'enseignement en ligne sans un travail préalable et approfondi de préparation pédagogique. L'investissement des professeur·e·s dans leur pratique pédagogique est peu stratégique (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.

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

3 Nous reprenons ici le terme « recherche avec » proposé par Fontan et al. « pour regrouper toutes ces formes de mises en relation entre des universitaires et des non-universitaires » en recherche, notamment la recherche collaborative, la recherche participative, la recherche-action, la recherche-partenariale (2018, 196).

développer leur carrière académique. En effet, les recherches engagées représentent la réponse la plus fréquente des universitaires à leur volonté d'agir concrètement sur leurs communautés et sur leur société. Toutefois, si ces recherches ont des effets sociaux, elles ne semblent pas pour autant ébranler la quotidienneté de notre pratique. En effet, tout en cherchant à avoir une influence sur la société, elle a peu d'effet sur les pratiques universitaires qui reproduisent le système de mérite propre à nos institutions. Pour cette raison, la recherche engagée nous semble une stratégie de résistance insuffisante face à la néolibéralisation de l'université et ses incidences sur nos pratiques.

Repenser la pédagogie dans notre quotidienneté

La rencontre des pensées de Chandra Mohanty, de Paolo Freire et de bell hooks nous apparaissent d'une grande actualité afin de réfléchir à une pratique universitaire donnant naissance ou s'inscrivant au sein d'une communauté apprenante engagée. Nous présentons ici les propositions de ces auteurs en les ramenant à notre propre expérience. Depuis plus de quatre ans nous travaillons avec nos collègues à la création d'un département en innovation sociale à l'Université Saint-Paul (Ottawa). 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.

Questionner le modèle pédagogique dominant et proposer des formules distinctes aura été un défi important car notre proposition pédagogique avait de lourds effets administratifs (gérer des groupes-cours fermés, créer un calendrier académique spécifique, ajuster les politiques d'absence, de retard, d'abandon, etc.) que nous avons dû porter en grande partie pour convaincre de sa faisabilité et pertinence. Si le processus a rendu visibles les tensions existantes entre les diverses exigences du milieu académique, il a aussi représenté une opportunité pour repenser nos pratiques.

Paolo Freire

Freire (1967, 63) est toujours d'actualité par son invitation à une réflexion critique de la pratique de l'enseignement entendue comme une *praxis* pour la transformation sociale : « enseigner ce n'est pas transférer des connaissances, mais créer les possibilités pour sa propre production ou construction ». Un retour à son œuvre permet d'éclaircir ce que renferme la notion « d'esprit critique » sous sa dimension pédagogique (González-Monteaudo 2002). La méthode de Freire se veut inductive, car ancrée dans la réalité immédiate de l'enseignant·e et des étudiant·e·s. Elle est dialogique, car elle passe par la discussion collective. Elle est problématique, car elle vise à questionner, critiquer et transformer cette société. Elle est axiologique, car elle révèle les traits des conflits sociaux structurant la réalité sociale. Elle est enfin démocratique car, pour Freire, « plus un groupe humain est critique, plus il est démocratique et perméable » (1967, 91).

La méthode de Freire aspire à faire passer les apprenant·e·s (incluant l'enseignant·e) d'objet à sujet social et politique par une insertion critique dans la société. Cette vision est autant familière qu'étrange.

Elle est déjà bien évoquée par différentes propositions théoriques et méthodologiques de la recherche engagée. Toutefois, sa dimension pédagogique y demeure désincarnée car elle nous invite à ne pas prioriser la recherche. Il s'agirait plutôt d'accorder tout autant d'importance et de considération à l'enseignement, et ce, par le développement d'une pédagogie émancipatrice.

Chandra Talpade Mohanty

Pour rendre possible la mise en œuvre d'une pédagogie émancipatrice, Mohanty lance un appel à « transformer fondamentalement notre pratique institutionnelle ». Ceci 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 » (Mohanty 1989, 207). Elle nous invite à exiger davantage de cohérence au jour le jour pour avoir un impact significatif sur les dynamiques oppressives. Mohanty suggère l'idée de faire de la pédagogie un effort centré sur un processus de constitution de communauté d'apprentissage et d'action sociale. En effet, la systématisation et la collectivisation de la résistance au sein d'une pratique engagée d'enseignement et d'apprentissage permet une plus grande efficacité en termes d'effets sociaux.

Mohanty propose notamment de faire de la salle de classe un espace servant à développer la pensée critique des étudiant·e·s, tout en créant et diffusant des modèles alternatifs. Cette pratique est essentielle pour problématiser la normativité dominante dans le cursus académique. Pour Mohanty ceci implique toutefois de récupérer et de se réappropriier les histoires et savoirs supprimés des communautés marginalisées. L'École d'innovation sociale Élisabeth-Bruyère s'inscrit d'ailleurs dans cette voie, en s'efforçant de mettre au centre des curriculum l'étude d'expériences, de pratiques et de savoirs cumulés par des communautés agissant pour la transformation sociale. Cela implique de décentrer l'enseignement des auteur·es « classiques » et de questionner les voix considérées comme légitimes. Mais aussi de faire place à des voix marginalisées, de valoriser leurs savoirs et expériences en facilitant leur diffusion et de développer des collaborations. Le service prend la forme d'une redéfinition pédagogique, faisant de ces histoires et savoirs alternatifs le fondement d'une éducation centrée sur des pratiques émancipatrices enracinées pour une communauté donnée.

bell hooks

Pour hooks, la salle de classe mérite une attention particulière car elle porte un potentiel unique pour penser et amener la transformation sociale : « L'éducation comme pratique de la liberté ne se limite pas au savoir libérateur, c'est une pratique libératrice dans la salle de classe » (1994, 147). La salle de classe constitue « le lieu le plus radical des possibles dans l'université » (1994, 12). « L'éducation comme une pratique de la liberté » est alors rendue possible par la transgression des frontières, des manières de penser et d'imaginer (1994, 2).

Pour hooks, développer la pensée critique implique aussi d'aller au-delà des contenus et de repenser l'espace d'apprentissage. Diffuser une pensée critique permet de déconstruire la manière dont les rapports de pouvoir opèrent dans la classe, rapports qui ont historiquement « nié leur subjectivité à certains groupes et l'ont accordé à d'autres » (hooks 1994, 139). Elle nous invite dans cette perspective à questionner comment les systèmes de domination sont reproduits dans nos pratiques, à penser et développer de nouvelles manières d'enseigner, et à nous mettre au service des étudiant·e·s. Cela implique de changer de paradigme, de changer l'enseignement – tant la méthode que le contenu. Un bon exemple qu'offre hooks concerne sa réflexion sur la manière dont nos corps occupent l'espace, comment nous nous sentons potentiellement inconfortables dans une classe lorsque nous quittons le podium ou lorsque nous transgressons cette ligne qui nous sépare du groupe. Et comment aussi, dans cette même perspective, les étudiant·e·s sont parfois réticent·e·s à choisir des cours qui impliquent leur participation active. Une salle de classe qui invite à constituer une communauté d'apprentissage implique un investissement personnel autant du professeur·e que des étudiant·e·s. Il s'agit donc d'un processus difficilement confortable car il implique des remises en question nécessaires et un engagement authentique.

Dans cette perspective, pour hooks, il est question de continuellement se transformer dans une praxis de libération, ce qui implique de « renouveler nos esprits [...] afin que notre façon de vivre, d'enseigner et de travailler reflète notre joie dans la diversité culturelle, notre passion pour la justice et notre amour de la liberté » (1994, 34). En effet, la quotidienneté et la complexité de nos vies sont prises en compte dans cette manière de penser la transformation. Faire de notre travail d'enseignant·e un effort quotidien pour susciter la solidarité et des liens sociaux authentiques avec les communautés marginalisées, rend l'enseignement significatif et exigeant. Cela engage une implication avec les étudiants·e·s et une réflexion sur le sens de notre pratique, ainsi que des moments de rencontre avec les gens avec qui nous tentons de constituer des communautés qui transgressent les rapports de pouvoir. Une démarche qui contraste avec notre manière de penser actuellement l'éducation dans les universités. Lorsque nous entrons en salle de classe, nous laissons de côté nos aspirations au sein de l'université et, plus largement, celles qui donnent sens à nos vies en dehors de ses murs.

Plus encore, pour hooks, l'éducation comme pratique de la liberté implique de *transgresser des frontières* (1994, 12). Elle définit cette transgression de diverses manières. Pour elle, l'enseignement devrait commencer par la constitution de cette communauté d'apprentissage dans laquelle tous et toutes participent activement (et ne sont pas que des consommateurs passifs) à constituer et à supporter une communauté qui subvertit les rapports de pouvoir. Dans cette perspective, elle nous propose de changer la manière dont nous envisageons le processus pédagogique, mais aussi la manière dont nous enseignons, c'est-à-dire comment nous impliquons et responsabilisons les étudiant·e·s à faire partie de ce processus, et à apprendre à transgresser. La communauté d'apprentissage peut ici créer son propre langage, dépasser les frontières des disciplines et des institutions, réécrire les discours, et ce, afin de faire du processus d'apprentissage une profonde reconfiguration du pouvoir d'agir de notre communauté, de son pouvoir et des processus de lutte (hooks 1994, 129). Créer une telle communauté

fait place et valorise les contributions individuelles des élèves tout comme des professeur·e·s qui doivent nécessairement accepter leur responsabilité à s'inscrire dans une posture d'apprenant·e·s. Cela implique pour eux de prendre des risques, car adopter des pédagogies critiques nécessite un engagement fort et une ouverture à être confronté dans sa pratique.

L'approche pédagogique de l'École d'innovation sociale Élisabeth-Bruyère

Ensemble, les idées de Freire, Mohanty et hooks permettent de repenser l'espace de la salle de classe et de concevoir ses liens profonds au service à la communauté. La réflexion collective menée par l'équipe de l'École d'innovation sociale Élisabeth-Bruyère autour de ces questionnements nous aura amené à développer une approche pédagogique bien spécifique mais aussi à créer des espaces pour appuyer celle-ci. Notre parcours a été complexe. Nous nous ajustons constamment, mais il nous semble que cette voie est une des manières de prendre au sérieux la pédagogie dans notre pratique quotidienne. Voici donc quelques exemples de ce que nous faisons.

Nos cohortes du baccalauréat en innovation sociale sont invitées à s'autogérer à bien des égards. Nous devons constamment négocier nos propositions pédagogiques. Il s'agit d'un processus riche en termes d'amélioration de l'enseignement, car il ouvre un dialogue unique et permet de situer le professeur·e comme un membre d'une communauté d'apprentissage large. Ces diverses sources de remise en question permettent d'ancrer et de renouveler sans cesse notre rapport à la salle de classe. Nous approchons cet espace comme un lieu de préfiguration où l'enseignement est ancré dans la réalité, où les problèmes sociaux étudiés sont abordés de manière critique, mais aussi dans une perspective de penser le changement et la faisabilité de le faire advenir. Il s'agit d'une pédagogie qui permet d'approcher les textes en les ancrant dans ces rencontres, en les faisant instruments de constitution d'une communauté. Ceci implique également d'amener les étudiant·e·s à percevoir l'espace qu'ils occupent non seulement individuellement mais aussi comme groupe d'étudiant·e·s universitaires, leur accès aux ressources, les possibilités d'intervention, et l'engagement potentiel envers la communauté dans laquelle ils se trouvent.

Les cohortes entrantes de notre baccalauréat travaillent d'un cours à l'autre à penser et mettre sur pied un projet collectif, souvent sous la forme d'un espace collectif et communautaire. La dimension pratique des cours les invite à consulter, partager et à se mettre au service de la communauté à travers ce projet qui pourrait voir le jour selon différents scénarios d'occupation et de financement des infrastructures nécessaires, et ce, avec l'appui des ressources des professeur·e·s. Cette pédagogie ancrée dans la réalisation de projets collectifs est possible grâce à la formule d'enseignement intensif par blocs. Les étudiant·e·s vivent ensemble tout au long de l'année un cours à la fois et évoluent comme une collectivité.

L'apprentissage par projet collectif implique une intégration et une mise en pratique des notions apprises, explorant leurs défis et leur complexité autour de divers projets. Nous rejoignons donc ici l'idée que cette pensée critique, permettant l'émergence d'espaces de résistance, permet aussi de développer

des voix dissidentes, comme le souligne hooks, en reprenant la notion « d'intellectuels dissidents » ou de « défenseurs de la liberté » qui « sont critiques du statu quo et osent faire entendre leur voix au nom de la justice » (hooks 2003, 187).

Pour appuyer cette approche pédagogique nous avons créé un espace hybride, entre activisme et université : l'Atelier d'innovation sociale. L'Atelier est un OBNL qui, tout en ayant une certaine indépendance vis-à-vis de l'Université au niveau de sa gouvernance, a un lien organique avec l'École de par leurs missions pédagogiques partagées. Concrètement, il s'agit d'un espace de travail ouvert de quelques 5000 pieds carrés, accessible en tout temps, auquel s'ajoute un *lounge*, des salles de réunion et une cuisine collective. Un espace dont le but est d'appuyer la mise sur pied de projets ayant une visée de transformation sociale. Cet espace liminal sert donc la manière dont nous avons pensé l'intégration de la pratique en salle de classe : comme une opportunité de travailler ensemble sur des projets collectifs concrets, qui visent à avoir un impact positif sur la communauté. C'est par ces expériences que nous – étudiant·e·s et professeur·e·s – sommes investis quotidiennement pour la transformation sociale. Ce processus de création d'une « communauté d'apprentissage » permet aussi de prendre conscience de la matérialité des contenus discutés, de générer des discours partagés, d'identifier des privilèges, de saisir leur propre pouvoir d'agir et de discuter des impacts potentiels sur la communauté des différentes interventions (ou non interventions) que les groupes choisissent et qui marqueront leur parcours académique. Cet espace d'apprentissage permet également de tester et d'ajuster ensemble les services et appuis à la communauté que nous développons de manière itérative. Nous devons donc constamment négocier nos propositions pédagogiques. Il s'agit d'un processus riche en termes d'amélioration de l'enseignement car il ouvre un dialogue unique et permet de situer le professeur comme un membre d'une communauté d'apprentissage large. Ces diverses sources de remise en question, ces transgressions, permettent d'ancrer et de renouveler constamment notre rapport à la salle de classe et à notre propre pratique quotidienne.

Conclusion

Pour bouleverser radicalement la pratique universitaire quotidienne et la recentrer sur un service significatif à la communauté, il nous semble essentiel de revaloriser la dimension pédagogique. Une tension est donc évidente dans l'enseignement d'approches critiques et tournées vers la justice sociale au niveau théorique et leur mise en pratique dans le milieu universitaire, qui renvoie, dans notre cas, à la pratique des professeur·e·s. Selon nous, une revalorisation de la pédagogie fait partie des éléments centraux pour penser notre pratique quotidienne, mais cela implique un dialogue au sein de la communauté universitaire, ainsi qu'un effort collectif de transformation qui soit appuyé institutionnellement.

Multiplier les espaces et les temps de dialogue sur les implications de faire de notre pratique quotidienne une action émancipatrice permet d'explorer des pistes afin de repenser l'ensemble de la profession

universitaire. Cette réflexion peut nous indiquer sous quels angles appliquer nos efforts administratifs pour transformer nos institutions. Elle nous invite aussi à radicalement changer nos pratiques de recherche et de diffusion. C'est à tout le moins ce qui sera advenu pour nous au sein de notre processus collectif de création d'espaces nouveaux. Nous ne sommes pas un cas unique. Mais nous pensons que des processus similaires, bien que répondant à des réalités distinctes, pourraient être impulsés dans bien des universités si davantage de professeur·e·s acceptaient et intégraient cette idée de service à la communauté comme centre de gravité de leur pratique quotidienne. En effet, nous croyons que changer notre pratique quotidienne telle que nous le proposons est une manière de penser et de créer des espaces de résistance qui contribueront à changer cette institution. Et cela implique de renouer avec des aspirations pédagogiques ambitieuses et un certain engagement vis-à-vis l'enseignement. L'énonciation de principes en ce sens se doit d'être accompagnée de transformations des pratiques universitaires dans leur quotidienneté, ce qui représente un défi de taille.

Reconfigurer les institutions universitaires afin de permettre une pratique quotidienne émancipatrice forte est l'objectif d'une mobilisation collective au sein de nos institutions. Toutefois, que pourrait signifier des gains en ce sens? Répondant à l'appel de Kiang « remettant en question la fragmentation arbitraire et non authentique du service, de l'enseignement et de la recherche comme des catégories séparées » (Kiang 2008, 299), nous tentons d'atteindre, une praxis universitaire critique et émancipatrice ancrée dans la quotidienneté. Les heures dédiées à l'enseignement, à la recherche ou à l'administration peuvent ainsi s'articuler avec cohérence au sein d'une pratique ancrée dans la réalité des communautés qu'elle implique. En d'autres termes, il s'agit de s'investir dans nos institutions afin de valoriser, sans hiérarchiser, les dimensions de notre pratique en les ancrant toutes dans le service à la communauté. Pour renouer avec les promesses émancipatrices de l'enseignement universitaire, il est probablement temps pour les professeur·e·s d'abandonner leurs estrades pour s'engager à ancrer et rééquilibrer la quotidienneté universitaire.

Biographie

Anahi Morales Hudon et Philippe Dufort sont professeurs et membres fondateurs de l'École d'innovation sociale Elisabeth-Bruyère de l'Université Saint Paul, tout comme de l'Atelier d'innovations sociale et du Centre de recherche sur les innovations et les transformations sociales (CRITS) qui y sont liés.

Références

Acker, Sandra et Michelle Webber. 2016. « Discipline and publish: The tenure review process in Ontario universities », dans: L.Shultz et M. Viczko (Dir.), *Assembling and Governing the Higher Education Institution*, pp. 233–255. London: Palgrave Macmillan.

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

Brownlee, Jamie. 2016. « The role of governments in corporatizing Canadian universities », *Academic Matters* Janvier :17–21. En ligne : <https://academicmatters.ca/2016/01/the-role-of-governments-in-corporatizing-canadian-universities/> (Page consultée le 14 avril 2020).

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

Calhoun, Craig. 2008. « Foreword », dans: C. R. Hale (Dir.), *Engaging Contradictions: Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship*. Pp.xiii-xxvi. 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 et Kingston: 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. En ligne : <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/188493/186369> (Page consultée le 14 avril 2020).

Dufort, Philippe et Anahi Morales Hudon. 2020. « Sous les pavés, l'université : renouer avec l'innovation collective pour reprendre l'université », *La Revue de l'innovation dans le secteur public* 25(2) : 1-19.

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. En ligne : <https://www.erudit.org/en/journals/rs/2018-v59-n1-2-rs03975/1051431ar/> (Page consultée le 26 mars 2020).

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. 1967. *L'éducation comme pratique de la liberté*. Paris: Édition du Cerf.

González-Montegudo, José. 2002. « Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle », *Pratiques de Formation / Analyses* 43: 49-65.

Kiang, Peter Nien-chu. 2008. « Crouching Activists, Hidden Scholars: Reflections on Research and Development with Students and Communities in Asian American Studies », dans: C. R. Hale (dir.), *Engaging Contradictions: Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship*. Berkeley: University of California Press.

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.

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* 14(Winter) : 179-208.

Schimanski Lesley A. et Juan Pablo Alperin. 2018. « The Evaluation of Scholarship in Academic Promotion and Tenure Processes: Past, Present, and Future », *F1000research*, 7(1605): 1-21. En ligne : <https://f1000research.com/articles/7-1605> (Page consultée le 15 avril 2020)

Webber, Michelle et 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.