

POSSIBLES

VOLUME 44. NUMÉRO 2. AUTOMNE 2020

Questionner l'Université

POSSIBLES

DÉPARTEMENT DE SCIENCE POLITIQUE,
Dominique Caouette, Pav. Lionel Groulx, Université de Montréal C.P. 6128,
Succursale Centre-ville, Montréal (Québec), H3C 3J7
SITE INTERNET : www.redtac.org/possibles

RESPONSABLES DU NUMÉRO : Régis Coursin et Nadine Jammal

COMITÉ DE RÉDACTION : Ayélé Marie d'Almeida, Christine Archambault, Grégoire Autin, Dominique Caouette, Marie Cosquer, Régis Coursin, Gabriel Gagnon, Nadine Jammal, Clara Leroy, Bochra Manaï, Jean-Pierre Pelletier, Anatoly Orlovsky, Jean-Claude Roc, Maïka Sondarjee, Geneviève Talbot et André Thibault

COORDINATION : Régis Coursin et Marie Cosquer

RESPONSABLES DE LA SECTION POÉSIE/CRÉATION : Anatoly Orlovsky et Jean-Pierre Pelletier

RESPONSABLE DE LA PRODUCTION : Clara Leroy

CONCEPTION GRAPHIQUE ET COUVERTURE : Julien Cayla-Irigoyen

CORRECTION, RÉVISION et TRADUCTION : Christine Archambault, Mélissa Ferron, Gaëlle Noémie Jan, Emma Lacroix, Anatoly Orlovsky, Jean-Pierre Pelletier, Eden Turbide

MEMBRES FONDATEURS : Gabriel Gagnon, Roland Giguère, Gérald Godin, Gilles Hénault, Gaston Miron, Marcel Rioux

IMPRESSION : Le Caius du livre

Ce numéro : 20\$ La revue ne perçoit pas la TPS ni la TVQ.
DÉPÔT LÉGAL Bibliothèque nationale du Québec : D775 027
DÉPÔT LÉGAL Bibliothèque nationale du Canada : ISSN : 0707-7139
Montréal © 2020 Revue POSSIBLES, Montréal

TABLE DES MATIÈRES

SECTION I : Questionner l'Université

Éditorial : Questionner la société par-delà l'Université.....	8
Régis Coursin et Nadine Jammal	

Partie I - Histoires et avenues d'un questionnement

<i>Universitas semper reformanda</i>.....	16
Lyse Roy	

Des citoyennetés à l'université.....	23
Gaële Goastellec	

Universités populaires.....	35
Hugues Lenoir	

L'université comme lieu de rencontre.....	46
André Thibault	

Les universités québécoises à l'image des entreprises.....	48
Jean-Claude Roc	

Partie II - Repenser et rebâtir l'université

Repenser l'université. Genre et diversité sexuelle.....	53
Marie-Christine Williams-Plouffe	

La destinée de l'université.....	59
Olivier Bégin-Caouette, Silvia Nakano Koga et Laurence Pelletier	

N'étions-nous pas des enseignants.es?.....	69
Philippe Dufort et Anahi Morales Hudon	

La remise en question métaphysique des universités.....	79
Marcus Ford	

L'Université et la science à la croisée des chemins.....	90
Jean-Marc Fontan	

SECTION II Poésie/Création

Pour mémoire : écrivaines pour la liberté.....	100
Martine Audet, Germaine Beaulieu, Denise Desautels, Louise Dupré, Dominique Gaucher, Laure Morali, Diane Régimbald, Lori St-Martin, Élise Turcotte	
Paysage Calligraphique #2.....	113
Robert Moorhead	
Des lunes d'errance (extrait).....	114
Kamal Benkirane	
Les confluences II – Immanents nectars – Nipimanitu.....	117
Pierrot Ross-Tremblay	
Forêt lumineuse.....	120
Léonel Jules	
L'été à Lark Harbour suivi de Cimetière marin.....	122
Goh Poh Seng <i>Traduit de l'anglais par Jean-Pierre Pelletier</i>	
Volatile.....	127
Tristan Malavoy	
Luminescence.....	130
Danielle Cadieux	
Haïkus et senryūs suivis de tankas.....	132
Maxianne Berger	
Ce que nous sommes.....	138
Angel Mota Berriozábal	
Vue par la fenêtre.....	139
Mona Ciciovan	
En regardant passer les bateaux.....	140
Jorge Palma <i>Traduit de l'espagnol par Jean-Pierre Pelletier</i>	
Nocturne et autres poèmes.....	145
Andrea Moorhead <i>avec des photo-paysages de l'auteure</i>	

Les voisines (extrait)	155
Louise Desjardins	
Tremblant	160
Stéphane Despatie	
Mémoire fragmentée	164
Laryssa Luhovy	
La peau dehors	166
Jonathan Lamy	
Gestuelle automnale	168
Vicki Laforce	
Humanitude	173
Danielle Cadieux	
Journal d'Oxford (extraits)	176
Billy-Ray Belcourt	
Traduit de l'anglais par Mishka Lavigne	
<i>avec des œuvres graphiques digitales de Robert Moorhead</i>	
Mishtamishk / Castor géant	186
Sonia Robertson	
avec essai (extraits) de Guy Sioui Durand	
D'après des œuvres de Françoise Sullivan	191
Annie Landreville	
La recluse	193
Claudine Bertrand	
Plumes hérissées	198
Ningiukulu (Ningeokuluk) Teevee	
Cinquante Centimètres	200
Vincent Lambert	
Radiances	201
Sabrina Ratté	

SECTION I
Questionner l'Université

Éditorial

Questionner la Société par-delà l'Université

Par Régis Coursin et Nadine Jammal

« Il y a beaucoup d'intellectuels qui mettent en question le monde ; il y a très peu d'intellectuels qui mettent en question le monde intellectuel. » (Bourdieu 2004 : 37).

Philosophe profondément attachée à la liberté de pensée, Hannah Arendt est également l'une des auteures contemporaines à avoir le plus réfléchi à la « crise » de la culture. Cette « crise » nous oblige, selon elle, à distinguer l'actualité de l'évènement. La première s'inscrit dans une historicité continue et causale. Le passé est relié avec le présent, le présent avec son passé. Rien ne bouge. La temporalité s'écoule, une étape à la fois. Le second marque au contraire une rupture : il révèle une irrégularité exemplaire et donne donc à penser la nouveauté qu'il a en germe.

Si l'on jette un regard attentif sur l'actualité de 2020, l'université est abordée sous les angles habituels de l'équité ou de la privatisation. Puis vint la COVID-19. Il est désormais question de la fermeture de ses portes, de l'annulation des cours et de la reconnaissance des crédits, des pertes financières, des réticences face à l'enseignement à distance, de la possibilité d'une formule hybride, de la santé mentale des étudiants, des chargés de cours et professeurs, puis de la fin des illusions avec l'arrivée de la deuxième vague, qui contraint une nouvelle fois les universités à fermer physiquement leurs portes. Elles sont appelées, si ce n'est exhortées, par le ministre Roberge, à s'adapter rapidement à cette conjoncture inédite.

Fin octobre, l'Université est de nouveau au centre du débat public autour de la « polémique sur le mot en N**** ». Après Concordia, c'est au tour de l'Université d'Ottawa d'en être le théâtre. La réaction de l'opinion publique est à la mesure de la réplique étudiante et institutionnelle : brutale, lapidaire et polarisante. Pourtant, la question de la liberté d'expression à l'université n'est pas nouvelle. Elle suit d'ailleurs l'esprit du temps et s'inscrit dans une ligne temporelle qui a sa propre logique : retrait de pièces de théâtre, déboulement de statues, mise à pied de professeurs... Pourquoi donc alors avons-nous le sentiment qu'il y a, dans cette polémique, quelque chose d'important en jeu, une agonistique, pour parler comme Bourdieu ?

En un an, l'Université semble être passée d'une crise à une autre ; d'une crise sanitaire, envers laquelle elle n'a aucune prise, à une crise académique, qui réintroduit en son sein la question de la normativité, c'est-à-dire de ce qui doit être et ne pas être. Or, si la crise sanitaire est inévitable, étant donné la situation actuelle de pandémie, la crise académique est, pour sa part, pour le moins surprenante, du moins dans le

contexte où elle s'est produite récemment. En effet, l'Université est ou devrait être, après tout, un espace de discussion qui n'exclut aucun sujet d'office et où tous les débats devraient être libres et exempts de préjugés. De plus, dans l'enceinte universitaire, la discussion est censée se baser sur la méthode scientifique, méthode qui a fait ses preuves : observer la réalité, y extraire des faits, puis les analyser et les interpréter sans biais, ou, du moins, de la manière la plus neutre possible. Donc, comment interpréter les faits sans préjugés, comment prendre du recul face à nos propres a priori et appliquer la méthode scientifique dans un tel contexte de polarisation des débats ? Et, question importante s'il en est une, comment préserver cet espace de discussion qu'est l'université et empêcher que les débats ne tournent à vide, si chaque personne se fige sur ses positions et si, au lieu d'écouter le point de vue de l'autre, on n'écoute que les positions de son propre camp ?

Si la crise nous oblige à revenir aux questions elles-mêmes, à les reposer en des termes nouveaux parce que les idées et les réponses que nous en avons ne conviennent plus, alors nous pouvons dire, sans grand risque de nous tromper, que l'Université est doublement en crise, sur le plan institutionnel et intellectuel. En ce sens, les débats que nous vivons présentement ne sont pas nouveaux, pas plus, d'ailleurs, que le cul-de-sac auquel ils pourraient mener si nous ne changeons pas notre façon de fonctionner. Toutefois, ces débats, s'ils étaient posés autrement et si nous prenions la peine de pousser plus loin certains de nos questionnements, nous obligerait à réfléchir, à nous réinventer et à tirer le meilleur parti possible de la situation actuelle. À travers ce numéro, nous tâcherons d'apporter des éclaircissements aux questions suivantes : pourquoi l'Université actuelle sort-elle de ses gonds ? Que s'est-il passé pour en arriver là ? Comment pouvons-nous, à la fois, rester rigoureux sur le plan scientifique et maintenir des débats ouverts et stimulants en période de crise sanitaire et institutionnelle ?

En 1987, la revue *Possibles* a abordé la « question universitaire » de façon volontairement interpellative : « Quelle université ? », autrement dit : « Quelle université voulons-nous ? ». Chose intéressante pour les contemporains que nous sommes, l'éditeur, Marcel Fournier, parle d'une « crise » de l'institution. Bien loin de sa vocation originelle, cette institution serait désormais dirigée par une bureaucratie qui en appelle uniquement aux critères de rentabilité et de productivité. Dans le même numéro, Guy Bourgeault brosse un portrait qui nous est étrangement familier : sous-traitance et accessibilité de l'enseignement, exigence et quantification de la rentabilité et de l'excellence, concurrence dans l'attraction de la clientèle et des subventions universitaires, prééminence et autorité non questionnée des critères d'évaluation et de performance, transformation des professeurs en « bêtes d'université »...

En 1995, Michel Freitag emboîte le pas en publiant *Le naufrage de l'université*. Il y montre comment l'institution rentre dans la logique de régulation technocratique et comment ce rapport nouvellement instrumental contraste avec sa vocation normative originelle (Freitag 1995). Toujours dans une perspective postmoderne, Bill Reading publie deux ans plus tard son livre *The University in ruins* (traduit en 2013 aux éditions Lux). Il y développe l'idée d'une Université ayant failli dans la poursuite de son projet humaniste. Elle est selon lui traversée par une crise de légitimité à la fois interne (autour de la nature du savoir produit

dans les humanités et de la prolétarianisation du corps enseignant notamment) et externe (de la part de certains médias populaires dénonçant une université coupée des réalités).

Le constat actuel de cette perte d'autonomie, et avec elle, de la décadence de l'université en général, a été récemment relayé par Christopher Newfield (2016). Ce dernier parle de « cycle dévolutionnaire ». Ces manifestations nous sont connues : coupures budgétaires, gonflement des dettes, poids grandissant des entreprises privées, augmentation des frais de scolarité, sous-traitement de l'enseignement... Ce tableau peint depuis maintenant près de trente-cinq ans est celui de l'Université-entreprise (Bessner 2020). C'est celui que dresse dans ce dossier Jean-Claude Roc. Il l'aborde par le prisme des rapports de travail de l'administration universitaire avec les chargées et chargés de cours et des stratégies mises en œuvre pour attirer la clientèle universitaire. Bien qu'étant à l'origine aux antipodes l'une de l'autre, universités et entreprises se rejoignent dans les rapports d'exploitation et de concurrence.

Nombreux au Québec sont ceux et celles qui ont dénoncé ses dérives et ses abus. Mentionnons entre autres le livre de Marie-Ève Maillé, publié en 2018. Jeune chercheuse à l'Université du Québec à Montréal, elle a personnellement subi les tentatives d'une entreprise privée de s'appropriier ses données de recherche au moyen d'un recours judiciaire. Le plus déroutant dans cette affaire est de voir l'indifférence de son université trop soucieuse de préserver son image et de sa bureaucratie trop frileuse de prendre la défense d'un membre de sa communauté, aussi injuste soit l'attaque.

Dans un style plus polémique, pensons aux *Carnets jaunes de Valérien Francoeur* écrits par André C. Drainville, alors professeur de science politique à l'Université Laval. Ce roman est un réquisitoire au vitriol contre la révolution néo-libérale qui s'est imposée sournoisement dans la vie universitaire, ne provoquant ni questionnements, ni résistances autres que sous la forme de frustrations et de détresses individuelles. Quant aux essais, on notera le livre de la professeure de l'Université d'Ottawa Aline Giroux, *Le Pacte faustien de l'université* en 2006 et celui de Normand Baillargeon, *Je ne suis pas une PME*, sorti en 2011. Ce dernier, alors professeur à la faculté d'éducation de l'Université du Québec à Montréal (il démissionne de son poste en 2015), dénonce à son tour l'esprit de soumission et le mépris du savoir qui règne en maître dans l'institution universitaire, en pointant du doigt les « ennemis intérieurs » qui ont trahi l'institution en acceptant benoîtement ce nouveau paradigme.

Maillé, Drainville, Giroux et Baillargeon sont les relais au Québec d'une question universitaire présente à l'échelle mondiale. Elle s'est fait connaître au Canada à travers les réflexions de Jamie Brownlee (2015), aux États-Unis de Sheila Slaughter, de Gary Rhoades (2004) et de Noam Chomsky (2011), au Chili de José Joaquín Brunner (2005), en France de Derrida (2001), Jean-Hervé Lorenzi et Jean-Jacques Payan (2003), en Angleterre de Stefan Collini (2017) et aux Pays-Bas de Willem Halffman et Hans Radder. Ces derniers ont d'ailleurs publié en 2015 un « Manifeste académique » qui a fait grand bruit. Il a été téléchargé près de 30 000 fois à ce jour, chose assez rare dans le milieu universitaire pour le souligner. De nombreux scientifiques

lui ont d'ailleurs emboîté le pas¹, comme ce fut le cas de Michel Lacroix, professeur de littérature à l'UQAM, auteur d'une réponse et traducteur du « Manifeste »². Tous sont animés par le même esprit et la même urgence : bâtir une université créatrice d'un savoir socialement engagé et partagé, visant le bien commun, formant des citoyens.nes éclairés.ées et aiguisant les étudiants.es à l'esprit critique.

Bon nombre de ceux et celles qui ont pris publiquement la parole pour dénoncer les dérives de l'université-entreprise proposent des pistes de solution. Toutes promeuvent, à leur manière, le renouveau de l'université publique. Pierre Bourdieu est convaincu qu'il ne peut y avoir de « véritable Université » sans autonomie réelle, à la fois financière et directionnelle (1985). Normand Baillargeon, à la suite de Chomsky et de Derrida, défend un retour aux Humanités. Maggie Berg et Barbara K. Seeber donnent la part belle au mouvement *slow*. Elles veulent ainsi s'inscrire à contre-courant de la logique productive et quantitative, jugée responsable de l'augmentation de la cadence de travail, du surmenage et des symptômes dépressifs chez les enseignants.es et les étudiants.es. Il n'y a qu'à penser au rapport sur la santé psychologique étudiante publié le 19 novembre 2019 par l'Union étudiante du Québec pour se convaincre que cette logique a chez nous des conséquences bien réelles³.

Dans le présent numéro sur l'université, nous pouvons retrouver des critiques semblables à celles formulées par les années passées. Ainsi, prenant le relais de Michel Freitag et de son ouvrage sur le naufrage de l'université, Lyse Roy nous montrera, dans son article sur l'université médiévale, que cette double tension n'est pas inhérente à l'université contemporaine. Elle a toujours été en interaction avec les lieux de pouvoir, l'État et l'Église en l'occurrence. C'est sur la base de cette configuration dynamique et instable qu'elle a d'ailleurs gagné sa propre autonomie.

Pour Marie-Christine Williams, étudiante à la maîtrise en travail social à l'Université du Québec en Outaouais, c'est en prenant en compte et en luttant contre les barrières structurelles opérantes à l'université qu'il sera possible de les remettre en question dans l'ensemble de la société. S'appuyant sur la théorie des points de vue, elle avance dans son texte que l'université devrait laisser plus de place aux savoirs expérientiels des personnes non binaires et transsexuelles pour mettre de l'avant une vision du monde qui tiendrait compte de la diversité des genres et des sexualités.

Même perspective défendue dans ce numéro par Olivier Bégin-Caouette, Silvia Nakano Koga et Laurence Pelletier. En prenant l'université à la lumière de l'ère post-vérité, ils nous expliquent comment elle sera en mesure d'affronter ce nouveau défi en plaçant l'équité, la diversité et l'inclusion au centre de ses préoccupations. L'université de demain ne pourra regagner sa crédibilité qu'en favorisant le dialogue et la complémentarité des savoirs. C'est également la thèse défendue par André Thibaut. À partir de sa quarantaine d'années d'expérience dans ce milieu, il veut rappeler que l'université se définit comme un

1 <http://wp.me/p1Bfgo-3FV>

2 https://spuq.uqam.ca/documents/x_documents/456_spuq-info_305.pdf

3 <https://unionetudiante.ca/wp-content/uploads/2019/11/Rapport-UEQ-SP-VF-FR-1.01.pdf>

lieu de rencontre et de débats. Il questionne aussi la tendance actuelle à vouloir transmettre le savoir sous forme de certitudes établies une fois pour toutes plutôt que de l'envisager comme étant le résultat de questionnements multiples, de réflexions ouvertes et d'échanges interdisciplinaires.

Marcus Ford relaye à son tour cet argument en développant dans son article l'idée qu'il s'agit là de la faute majeure, et originelle, de l'université moderne. En se faisant le relais du « matérialisme scientifique » réifiant et de « l'économisme » utilitaire, elle a non seulement alimenté une réflexion partielle et partielle sur le monde, mais elle est également devenue la complice de l'injustice sociale et de la crise climatique en évacuant le sens moral de son giron. C'est la raison pour laquelle Ford propose de reconstruire l'université sur la base d'une vision « constructive-postmoderne » centrée sur le vivant, tant sur le plan humain qu'environnemental.

C'est dans cette veine que se situent les réflexions de Jean-Marc Fontan. Il explique comment l'institution universitaire est née de la convergence entre un ordre ancien et nouveau qui lui a permis de répondre à un triple besoin (formation, études, corporation). Il nous invite à la repenser à la lumière de l'enjeu écologique actuel qui représente le principal défi du XXI^e siècle. Il nous convie à la réinventer dans le respect de l'environnement et des autres espèces animales et végétales avec lesquelles nous devons cohabiter. L'université devra, selon lui, jouer un rôle moteur dans le virage écologique à venir et anticiper sa nécessaire implication dans le champ éthique, esthétique et politique pour pouvoir être en mesure de contribuer à changer la donne civilisationnelle.

En dehors de l'enceinte institutionnelle et dès la fin du XIX^e siècle, se développent en France les Universités Populaires (UP). Influencées par la pédagogie libertaire, celles-ci veulent dispenser une éducation au service du peuple, par le peuple et pour le peuple comme le souligne Hugues Lenoir dans son texte consacré aux UP. Organisées sur le principe d'autogestion, elles refusent l'idée conventionnelle d'une hiérarchie entre maître et élève et entendent lier intimement l'éducation libre et accessible avec la critique et la transformation sociale.

Pour revenir dans le cours de l'histoire, la critique de l'université prend une autre dimension avec le mouvement étudiant de Mai 68. Il est au cœur du mouvement social le plus important de la France du XX^e siècle de par la radicalité de sa critique, l'intensité de sa contestation, l'ampleur de sa mobilisation et de ses répercussions sociales, internationales et historiques. Le mouvement étudiant prend racine dans les grèves étudiantes et dans leurs revendications qui procèdent à une attaque en règle et conjuguée contre la vieille Université, la marchandisation du savoir, la répression policière et l'iniquité structurelle du système social. Elle trouve certainement son expression la plus radicale à travers le mouvement situationniste. Ses attaques anticipées (le premier éclat date de 1966) ont fait de ce courant une avant-garde dans la lutte générale contre les institutions et les discours établis :

« L'Université a pu se prendre pour une puissance autonome à l'époque du capitalisme de libre-échange et de son État libéral, qui lui laissait une certaine liberté marginale. Elle dépendait, en fait, étroitement des besoins de ce type de société : donner à la minorité privilégiée, qui

faisait des études, la culture générale adéquate, avant qu'elle ne rejoigne les rangs de la classe dirigeante dont elle était à peine sortie. D'où le ridicule de ces professeurs nostalgiques, aigris d'avoir perdus leur ancienne fonction de chiens de garde des futurs maîtres pour celle, beaucoup moins nobles, de chiens de berger conduisant, suivant les besoins planifiés du système économique, les fournées de 'cols blancs' vers leurs usines et bureaux respectifs. Ce sont eux qui opposent leurs archaïsmes à la technocratisation de l'université, et continuent imperturbablement à débiter les bribes d'une culture dite générale à de futurs spécialistes qui ne sauront qu'en faire.

Plus sérieux, et donc plus dangereux, sont les modernistes de la gauche [...], qui revendiquent une 'réforme de structure de l'Université', une 'réinsertion de l'Université dans la vie sociale et économique', c'est-à-dire son adaptation aux besoins du capitalisme moderne. De dispensatrices de la 'culture générale' à l'usage des classes dirigeantes, les diverses facultés et écoles, encore parées de prestiges anachroniques, sont transformées en usines d'élevage hâtif de petits cadres et de cadres moyens.» (Khayati 1995 [1966] : 14)

Dans le sillage de la Révolution tranquille, le Québec a aussi eu son Mai 68 : à cette époque, près de 10 000 étudiants.es se sont mobilisés.es pour défendre la création d'une deuxième université francophone, mobilisation qui a débouché, en avril 1969, sur la création de l'UQAM. Le Québec n'a dès lors cessé d'être parcouru par des frissons étudiants : 1974, 1983, 1988, 1990, 2005 (Lacoursière 2007), et bien sûr, 2012...

Le présent numéro sur l'université de la revue *Possibles* est donc à la fois une entrée en matière et un relais des questionnements sur, dans et autour de l'université. L'ensemble des textes ici compilés montre comment la question universitaire implique, en dernière instance, la question sociétale.

Ce numéro se concentre sur une certaine idée de l'Université en Occident – à proprement parler « moderne », bien que cette idée ne se réduise pas, ou plus, à cet espace, du fait de l'importation de son modèle à travers la colonisation, puis la mondialisation. Conscient de ses limites, ce numéro aurait voulu aborder certaines questions plus en profondeur, et se pencher, entre autres, sur le coût des études et l'endettement des étudiants.es, leur situation précaire, la dégradation des conditions de travail du personnel administratif, les limites de la formation pédagogique des enseignants.es, le dogmatisme et le clientélisme universitaire, la course à l'excellence, les influences du mécénat privé, l'inaction des universités envers les grandes maisons d'éditions scientifiques et leur marge de profit mirobolant, les conséquences des mesures sanitaires prises contre la COVID-19 sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, la polémique sur le mot en N****...

Ce numéro aurait également voulu poser des jalons à la question de la santé mentale au sein de la communauté université. Il aurait voulu apporter des éléments de réponse à la question « à qui profite l'université ? » ; savoir si elle est l'espace de la critique sociale et non seulement celui du savoir critique, celui de la liberté d'expression, ou encore s'il est possible de créer une université en dehors des critères du marché dans une société néo-libérale ? Nous aurions aimé formuler des propositions, peut-être un programme, pour répondre à la question « Que faire ? », et non seulement « Comment, en quoi et pourquoi ? ».

À ce titre, ce numéro n'est qu'une ébauche, et son ambition, si modeste soit-elle, est plutôt d'amorcer une remise en question de l'université et de son modèle, tout en dépassant le champ de la rhétorique et en dessinant des avenues de réflexion.

La crise s'exprime à la hauteur des questionnements qu'elle suscite. Les atténuer serait limiter artificiellement l'ampleur de la crise et refuser d'apporter de nouvelles réponses aux problèmes profonds qui traversent notre temps. Pour reprendre les mots de Arendt, la crise « fait tomber les masques » (Arendt 1972, 224). Ce numéro veut donc contribuer à mettre ces masques en lumière et éviter à tout prix que la crise actuelle ne contribue à clore les débats, à fermer les portes de l'institution universitaire et ne dégénère en sclérose. Nous souhaiterions plutôt que les réflexions amorcées ici dessinent des pistes de solution pour construire, dans l'avenir, des alliances possibles avec tous ceux et celles que l'université a laissés de côté et exclus au fil des années. Ainsi, ce numéro peut être envisagé dans la continuité des objectifs de la revue, comme un des jalons de son parcours d'autogestion et de solidarité sociale, et il pourrait aussi contribuer, bien modestement, à alimenter les réflexions pour sortir de la crise actuelle.

Biographies

Régis Coursin est co-coordonnateur de la revue *Possibles*, chercheur au Centre de recherches et d'études internationales de l'Université de Montréal et boursier postdoctoral du Fonds de recherche du Québec - Société et Culture. Ses intérêts de recherches portent sur les révolutions atlantiques de la fin du 18^e siècle, et plus particulièrement sur le phénomène d'entrée en révolution étudié d'un point de vue transnational.

Nadine Jammal fait partie du comité de rédaction de la revue *Possibles* depuis plusieurs années. Elle a aussi enseigné au niveau collégial et elle est actuellement chargée de cours à l'université du Québec en Outaouais, où elle enseigne depuis l'automne 2008. Ses intérêts de recherche et d'enseignement portent sur les rapports de genre et sur les questionnements théoriques touchant l'identité et les relations interculturelles.

Références

Arendt, Hannah. 1972. *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.

Baillargeon, Normand. 2011. *Je ne suis pas une PME. Plaidoyer pour une université publique*. Montréal : Les Éditions Poètes de brousse.

Bessner, Daniel. 2020. « House of Cards. Can the American university be saved ? », *The Nation*, 8 septembre.

Bourdieu, Pierre. 1985. « Propositions pour l'enseignement à venir », *Le Monde de l'éducation*, 116 : 61-68.

- Bourdieu, Pierre. 2004. *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris : Éditions Raison d'agir.
- Bourgeault, Guy. 1987. « L'université... en notes détachées », *Possibles* 11(4) : 49-69.
- Brownlee, Jamie. 2015. *Academia, Inc. How Corporatization Is Transforming Canadian Universities*, Fernwood Publishing: Halifax.
- Brunner, José Joaquín. 2005. « Transformaciones de la universidad pública », *Revista de Sociología* 19 : 31-49.
- Chomsky, Noam. 2011. *Permanence et mutations de l'université*. Montréal : PUQ.
- Collini, Stefan. 2017. *Speaking of Universities*. London : Verso.
- Derrida, Jacques. 2001. *L'Université sans condition*. Paris : Éditions Galilée.
- Drainville, André C. 2002. *Les carnets jaunes de Valérien Francœur, qui a crevé quelques enflés*. Montréal : L'effet pourpre.
- Fournier, Marcel. 1987. « Éditorial », *Possibles* 11(4) : 7-12.
- Fraser, Nancy et Johanna Brenner, « What is Progressive Neoliberalism ? A Debate », *Dissent*, Printemps 2017
- Freitag, Michel. 1995. *Le naufrage de l'université*. Québec : Nuit blanche éditeur.
- Giroux, Aline. 2006. *Le pacte faustien de l'université*. Montréal : Liber.
- Halffman, Willem et Hans Radder. 2015. « The Academic Manifesto : From an Occupied to a Public University », *Minerva* 53 : 165-187. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11024-015-9270-9>
- Lacoursière, Benoît. 2007. *Le Mouvement étudiant au Québec de 1983 à 2006*. Montréal : Sabotart Éditions.
- Lorenzi, Jean-Hervé et Jean-Jacques Payan. 2003. *L'Université maltraitée*. Paris : Plon.
- Maillé, Marie-Ève. 2018. *L'affaire Maillé : l'éthique de la recherche devant les tribunaux*. Montréal : Écosociété.
- Newfield, Christopher. 2016. *The Great Mistake. How we Wrecked Public Universities and How We Can Fix Them*. Baltimore : John Hopkins University Press.
- Slaughter, Sheila et Gary Rhoades. 2004. *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.

Universitas semper reformanda.

L'université face au changement. Une perspective historique

Par **Lyse Roy**

Le refus d'adopter une conception substantialiste de l'université, conception qui viendrait idéaliser l'université médiévale tout en déplorant la dégradation de son « essence » à partir du 15^e siècle, n'empêche pas pour autant de voir un certain nombre d'invariants dans les valeurs universitaires, qui définissent l'institution, mais dont la signification exige nécessairement d'être recadrée dans son contexte historique. Aujourd'hui comme au Moyen Âge, l'université est en constante interaction avec la société dans laquelle elle vit, ce qui l'amène à réévaluer ses fonctions sociales, sa pédagogie, ses disciplines et son curriculum. Malgré la persistance d'un certain vocabulaire, l'université contemporaine n'a plus rien à voir avec l'université ancienne, c'est-à-dire l'université d'avant le 19^e siècle. Cela étant dit, certaines tensions – d'une part, entre l'autonomie universitaire et sa dépendance à l'égard de l'État et, d'autre part, entre innovation et résistance au changement – ont émergé dès la fondation des premières universités, tensions que je propose d'examiner afin de les situer dans une perspective historique. Ces tensions sont toujours au cœur des débats actuels sur l'université. Il importe toutefois de prendre en compte que les universités sont nées dans une société bien loin de la nôtre, soit une société d'ordres profondément hiérarchique et inégalitaire, faiblement scolarisée, ouvertement misogyne, méfiante de la nouveauté, politiquement régie par un système monarchique et culturellement dominé par l'Église. Malgré ces divergences profondes, cet examen de l'université ancienne sur la longue durée autorise une réflexion sur les facteurs de changements déterminés par une dynamique complexe entre des agents extérieurs (État, Église, marché de l'emploi et exigences sociales) et la perception que l'université se fait de son rôle social, intellectuel et culturel.

Autonomie et « libertés » universitaires

Pour nommer l'institution, on avait recours, jusqu'au 15^e siècle, à deux termes différents qui traduisent sa double nature. D'une part, le terme *studium* rendait compte de sa mission intellectuelle de transmission de la connaissance. D'autre part, le terme *universitas* renvoyait à une association ou à une corporation qui, sur le modèle des métiers urbains, réunissait des hommes ayant des intérêts communs et encadrait leurs activités professionnelles, soit, dans ce cas-ci, le travail intellectuel. Cette dimension corporative distinguait l'université occidentale des établissements d'enseignement supérieur de l'Orient. Là réside l'originalité de la nouvelle institution européenne.

Les premières universités s'organisèrent en Europe à la fin du 12^e siècle et au début du 13^e siècle. On ne peut pas être plus précis pour dater la création des premières universités (Bologne, Paris, Oxford) qui émergèrent, progressivement et en parallèle, de mouvements associatifs. Elles naquirent dans un contexte de développement urbain, de renouveau des savoirs et de multiplication d'écoles. Il s'agissait, dans un premier temps, d'associations d'entraide et de protection pour les étudiants (modèle de Bologne) ou pour les maîtres (modèles de Paris et d'Oxford), puis, graduellement, les universités ont assuré l'organisation des études et de la vie communautaire.

Comme corporation, l'université imposait un monopole scolaire : elle était la seule à pouvoir attribuer des grades. Elle revendiquait aussi une autonomie juridique, laquelle lui fut facilement reconnue par les pouvoirs publics. Selon Jacques Verger (2007), « l'autonomie universitaire se dessinait déjà, à la naissance même de l'institution ». En effet, l'université se dota de statuts qui définissaient ses structures, ses activités, les conditions de travail des universitaires et le système hiérarchique qui la caractérisait : hiérarchie des grades [baccalauréat, licence, maîtrise ou doctorat], hiérarchie de la connaissance [arts libéraux, médecine, droit, théologie] et hiérarchie des administrateurs [doyens, recteur]. Comme c'était le cas pour les autres corporations, la vie communautaire était rythmée par des cérémonies, des rituels, des serments et des fêtes religieuses. L'institution était autonome dans le processus d'élection de ses représentants et de recrutement de ses membres, exclusivement masculins et chrétiens. Dans cette société patriarcale et ouvertement misogyne, l'exclusion des femmes signifiait leur dénier le pouvoir que conféraient les études et les écarter des professions et des fonctions vers lesquelles celles-ci menaient (Viennot 2006). Comme les autres corporations de métier, l'université avait pour mission de transmettre des savoirs faire et des méthodes de travail. Bien que les savoirs universitaires étaient essentiellement théoriques et livresques, on leur accordait une utilité sociale, puisque que le savoir était considéré comme un don de dieu, au service du bon ordre de la société et du salut des âmes. Le diplôme menait certes à l'exercice de différentes fonctions, mais ce n'était pas à l'université que l'on apprenait à pratiquer le métier. Aussi les grades universitaires représentaient-ils ce que Jacques Verger (1997) a appelé des « brevets de notabilité » plutôt qu'une sanction de réelles qualifications professionnelles.

En se plaçant sous l'autorité des pouvoirs souverains (la papauté d'abord, puis la royauté), l'institution et ses membres acquirent des privilèges très importants qui les situaient entre le statut de clerc et celui de laïc, en contrepartie des services qu'ils rendaient. Dans le vocabulaire médiéval, « libertés » faisait référence aux privilèges que les pouvoirs souverains octroyaient aux universitaires. Ces privilèges étaient le signe extérieur de leur valeur sociale et de leur dignité et ils étaient défendus avec âpreté par les universitaires contre les empiètements des pouvoirs locaux. Ainsi, les universitaires jouissaient d'exemptions fiscales et économiques : ils n'étaient pas assujettis aux taxes ou aux impôts et leurs biens et leur personne pouvaient circuler librement sans se faire imposer des droits. Ils étaient exemptés des obligations militaires ordinaires des bourgeois de la ville, soit le guet et la garde des portes de la ville ou encore le logement des troupes militaires. Ils exerçaient un contrôle à leur avantage sur le prix des loyers de la ville. Ils jouissaient d'importants privilèges judiciaires qui les plaçaient sous la sauvegarde royale et faisaient relever leurs causes exclusivement des tribunaux du roi. Des privilèges apostoliques leur

permettaient d'obtenir des bénéfices ecclésiastiques pour assurer leur subsistance. Les universitaires ne pouvaient être excommuniés sans le consentement du pape. Dès 1231, le pape accorda aux universitaires le droit de grève, c'est-à-dire de cesser leurs activités académiques si leurs privilèges étaient bafoués. Il s'agissait d'une arme redoutable qui leur permettait de se protéger contre les abus des autorités locales et de garantir l'autonomie de l'institution. Au sein des villes, la présence d'un contingent de ces jeunes hommes, forts de leurs privilèges, parfois arrogants, délinquants et violents, occasionnait d'importants conflits avec les habitants, les marchands et les autorités locales. Certains universitaires participaient à la vie nocturne, fréquentaient les tavernes et les prostituées et pratiquaient les jeux de hasard, soit des activités qui heurtaient la morale bourgeoise et perturbaient l'ordre public.

Malgré ces débordements, les universitaires étaient protégés par les pouvoirs souverains parce qu'ils représentaient une source de prestige. Dans une société faiblement scolarisée, le savoir conférait un grand pouvoir. Ce prestige les autorisait à jouer un rôle public de consultation et de censure. L'Université de Paris fut d'ailleurs nommée « fille du roi », marquant ainsi son rapport de dépendance et d'intimité à l'égard de la royauté (Lusignan 1999). Certains universitaires développèrent même au 13^e siècle l'idée d'une division tripartite du pouvoir où Studium partagerait la souveraineté avec Regnum et Sacerdotium, exprimant ainsi leur prééminence dans la société et leur volonté de former une élite intellectuelle et politique.

À partir du 15^e siècle, les institutions universitaires se multiplièrent, résultat d'actes volontaires des rois, dans une moindre mesure des villes, qui dans le processus de modernisation de leur administration, eurent de plus en plus besoin de lettrés et de juristes compétents ainsi que de défenseurs de l'ordre établi et de l'idéologie monarchique. Le marché de l'emploi était étroitement associé aux offres fournies par les administrations publiques (État, Église, ville). À la douzaine d'institutions universitaires fondées au 13^e siècle s'ajoutèrent près d'une cinquantaine de nouvelles institutions au 15^e siècle. En plus de l'accroissement de la bureaucratie, la construction de l'État moderne impliquait la réduction des pouvoirs concurrents, autorisant ainsi un contrôle sur l'université de plus en plus lourd. Les universités subirent ainsi des restrictions dans l'exercice de leurs privilèges ou encore l'abolition de certains d'entre eux. Par exemple, en 1499, les universitaires parisiens perdirent leur droit de faire la grève et la cessation des activités académiques fut dès lors assimilée à un crime de lèse-majesté. Cette perte de l'autonomie universitaire, qui se poursuivit au cours de la période moderne, fut contestée sur le principe par les plus anciennes institutions, alors que les membres des nouvelles universités voyaient plutôt la promesse de carrières lucratives au sein de l'appareil étatique dont certains emplois étaient réservés aux détenteurs de diplômes universitaires. Le contrôle accru de l'État sur l'université a également signifié une prise en charge par celui-ci du salaire des professeurs et des coûts de construction des bâtiments hébergeant les activités académiques.

Cette nouvelle dynamique n'a pas entraîné d'effets négatifs sur le recrutement des étudiants. Au contraire, tant que le marché de l'emploi fut favorable aux étudiants, leurs effectifs furent en hausse. Lawrence Stone (1975) a parlé pour l'Angleterre de « Révolution éducative » pour la 1^{ère} moitié du 17^e

siècle alors que les étudiants représentaient 2,5 % de la population. Le même phénomène, selon des chronologies différentes, est observé ailleurs en Europe : en France, en Castille, dans le Saint-Empire Romain Germanique, dans les Provinces-Unies. En effet, les taux d'inscriptions n'avaient jamais été aussi élevés et cette performance ne sera répétée qu'au 19^e siècle. La demande fut cependant freinée dans la seconde partie du siècle alors que le fossé se creusait entre les choix scientifiques et disciplinaires de l'université et les exigences de la société. Elle fut également freinée par la saturation du marché du travail : le déséquilibre entre le nombre de postes disponibles et le nombre d'étudiants gradués créa ce que R. Chartier (1982) a appelé des « intellectuels frustrés » obligés de s'adonner à des activités en deçà de leurs ambitions professionnelles.

Résistances au changement et innovations

Sur le plan institutionnel, les universités anciennes ne furent pas immuables; elles subirent de nombreuses réformes, et ce, dès le début du 13^e siècle. Circulait déjà au Moyen Âge l'adage *Universitas semper reformanda* [l'université toujours se réforme]. Bien que les réformes apportaient, selon Jacques Verger (2009), des changements modestes, modérés, voire insignifiants, elles constituaient des démarches régulières qui assurèrent « la survie et l'évolution de l'institution universitaire ». En effet, en questionnant certaines pratiques, en corrigeant les abus, l'université changeait, s'adaptait, évoluait. Elle n'était pas parfaite, ni les hommes qui y œuvraient. Les réformes – qui étaient le plus souvent imposées par des commissaires extérieurs, mais tout de même des universitaires connaissant la réalité de l'institution – avaient pour but de lutter contre certains abus et désordres, de renforcer les structures hiérarchiques, de rationaliser des mesures administratives ou de mettre fin à des conflits. La mauvaise administration des revenus de l'université, les irrégularités dans l'élection des officiers, l'absentéisme des professeurs, le non-respect de la durée des études, la fraude aux examens, etc., étaient autant de problèmes soulevés lors des réformes. Celles-ci se multiplièrent au cours de la période moderne, par vagues, notamment aux 17^e et 18^e siècles alors que l'appesantissement des pouvoirs publics sur l'université s'accroissait dans le but de régulariser le cursus des études et les modalités des examens ainsi que de mieux répondre aux besoins de l'État.

Toutefois, sur le plan intellectuel, les innovations connurent plus de résistance, se heurtant à l'idée que l'université avait de son rôle. L'université ancienne se percevait avant tout comme gardienne de l'orthodoxie et dépositaire d'un héritage scientifique. Les missions primordiales de l'université ancienne étaient de transmettre la connaissance et de former les élites en leur prodiguant une culture de base et en les outillant d'une méthode de travail intellectuel et d'une manière de raisonner. Ce ne fut pas avant le 19^e siècle que l'on exigea de l'université qu'elle soit productrice de la connaissance. Sa mission de transmission des savoirs était envisagée sur la longue durée dans une perspective de continuité essentiellement conservatrice où le but était de maintenir l'ordre et d'assurer l'intégrité des doctrines de l'Église et des savoirs théoriques. L'ouverture aux nouveautés se fit donc avec la plus grande prudence. Dès le 13^e siècle, les savoirs enseignés à l'université étaient définis à partir de la classification de la connaissance élaborée dans l'Antiquité tardive (arts libéraux), des Pères de l'Église, du renouvellement

de la connaissance suscité par la redécouverte du corpus juris civilis et à partir de la traduction, au 12^e siècle, du corpus scientifique aristotélicien. Ainsi s'imposèrent les quatre facultés (arts, médecine, droit, théologie) et l'étude des textes des « Autorités », c'est-à-dire les auteurs canoniques de l'Antiquité païenne et chrétienne ainsi que les ouvrages de leurs commentateurs. Les enseignements de base de la faculté des arts furent dominés par l'œuvre d'Aristote, et ce, jusqu'au 17^e siècle. L'histoire de l'institution fut traversée par des condamnations doctrinales et la censure, mais malgré la contrainte et le caractère rigide du rapport de l'université à la connaissance, quelques nouveautés ont pu émerger alors que des universitaires comme Gilles de Rome ou Henri de Gand énoncèrent de nouveaux concepts à la fin du 13^e siècle dans le cadre académique. Durant la période médiévale, des disputes solennelles étaient organisées une ou deux fois par année durant lesquelles n'importe qui pouvait, « sur tout sujet » (« quodlibet »), poser une question aux maîtres. Cet exercice autorisait l'expression libre de la pensée et permettait de développer des arguments et des thèses contradictoires. Selon A. Boureau (2000), dans sa quête de la vérité, la scolastique construisit « un espace où la liberté de pensée et d'enseignement fut revendiquée, en deçà de l'expression précise d'une doctrine jugée plus véridique ». L'exercice eut toutefois tendance à se formaliser et à perdre de sa vivacité. Le contrôle des idées et la censure s'imposèrent avec plus de vigueur au 16^e siècle : l'université, plus spécifiquement la faculté de théologie, joua un rôle majeur dans l'institutionnalisation de la censure en élaborant des Index de livres prohibés (Louvain, Paris) et en censurant toute idée suspectée d'hétérodoxie.

À partir des 15^e et 16^e siècles, les critiques à l'égard de l'université se multiplièrent, formulées par les humanistes et les réformateurs protestants qui lui reprochaient la stérilité, voire la barbarie de sa pédagogie, l'obsolescence des savoirs enseignés et l'obscurantisme de ses positions doctrinales. Les mouvements intellectuels et culturels novateurs marquants de la période moderne comme l'humanisme et la révolution scientifique qui permirent l'émergence de la philologie, le renouvellement de la philosophie, l'essor des mathématiques avancées, etc., se développèrent en effet essentiellement en dehors de l'université dans des espaces plus souples et libérés des contraintes de surveillance de la pensée comme la cour des princes, les académies et les sociétés savantes. Toutefois, il importe de souligner que tous les savants de l'époque étudièrent à l'université et que plusieurs d'entre eux y ont même enseigné. Ils y trouvèrent non seulement une formation de base et des moyens de subsistance grâce aux prébendes ecclésiastiques ou à l'enseignement, mais aussi une sociabilité intellectuelle. Le conservatisme de l'université doit également être nuancé par le fait que le curriculum ne resta pas intact tout au long de la période moderne. Les transformations furent lentes, mais significatives. Durant la Renaissance, plusieurs universités, notamment en Italie, s'ouvrirent à l'innovation : de nouvelles chaires d'enseignement de l'anatomie ou de la botanique médicale furent créées ; la philosophie gagna en indépendance par rapport à la théologie ; à la faculté des arts, la langue grecque fut enseignée et les mathématiques furent développées. Dans les États protestants, des chaires d'histoire furent créées aux 16^e et 17^e siècles. Dans les universités européennes, la philosophie de Descartes et de Locke ainsi que la physique de Newton furent enseignées à la fin du 17^e et au 18^e siècle. La conception que l'université ancienne se faisait de la connaissance l'amena à exclure voire mépriser les arts mécaniques, conception fondée sur la dichotomie entre les arts libéraux, considérés comme d'honorables activités

intellectuelles, et les activités manuelles, considérées viles et déshonorantes. Ainsi, l'université ancienne rejeta l'enseignement des sciences appliquées et des technologies, opposant ainsi une résistance aux nouveaux paradigmes scientifiques. Pour répondre aux besoins de la société, de nouvelles écoles spécifiques, notamment pour les ingénieurs militaires, civils et nautiques, furent créées au 18^e siècle en marge du réseau universitaire.

Conclusion

L'héritage de l'université ancienne est très lointain, mais nous interpelle tout de même encore aujourd'hui. Bien que les enjeux et les réalités soient très différents dans nos universités contemporaines, il demeure que l'autonomie universitaire est toujours un sujet d'actualité tout comme les limites de la liberté académique et de la liberté d'expression, la résistance des universitaires aux changements et les interventions de l'État dans la gouvernance interne des institutions en contrepartie d'un financement public. L'histoire nous apprend que l'université a connu des ruptures profondes, qu'elle s'est transformée, qu'elle s'est réformée, qu'elle a toujours été en interaction avec la société et qu'elle a répondu aux exigences sociales, pas seulement sous la pression des agents extérieurs, mais aussi en fonction de l'idée qu'elle se faisait d'elle-même.

Biographie

Lyse Roy est professeure au département d'histoire à l'Université du Québec à Montréal depuis 1998 où elle enseigne l'histoire de l'Europe moderne. Elle est secrétaire générale de la Commission Internationale pour l'Histoire des Universités depuis 2005.

Références

Boureau, Alain. 2000. « La censure dans les universités médiévales », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 55 (2) : 313-323.

Charle, Christophe et Jacques Verger. 2007. *Histoires des universités*, Paris, P.U.F.

Chartier, Roger. 1982. « Espace social et imaginaire social : les intellectuels frustrés au XVII^e siècle », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 37 (2) : 389-400.

Frijhoff, Willem. 1995. « Modifications des fonctions sociales de l'université : l'université et les professions du XVe au XIXe siècle », dans *Universitas E Università. Atti del Convegno Bologna 16-21 novembre 1987*, Bologne : 141-147.

Stone, Lawrence. 1975. *The University in Society*, Princeton University Press.

Verger, Jacques. 1997. *Les gens de savoir en Europe à la fin du Moyen Âge*, Paris, P.U.F.

Verger, Jacques. 2009. « *La réforme de l'université dans la France médiévale : acteurs, enjeux, moyens* », dans Yves Gingras et Lyse Roy, *Les transformations des universités du XIIIe au XXIe siècle*, Québec, Presses de l'université du Québec : 1-15.

Viennot, Éliane. 2006. *La France, les femmes et le pouvoir, Tome 1*, Paris, Perrin.

Des citoyennetés à l'Université : tribulations d'une idée

Par **Gaële Goastellec**

La question de l'accès à l'université a été largement traitée par les sociologues comme par les historiens. Identifier qui accède aux études et les dynamiques sociales dont cela rend compte, s'est imposé comme grille de lecture des inégalités scolaires au cours de la seconde moitié du xx^e siècle avec deux grandes approches portant, très schématiquement, pour l'une sur les ressources soutenant l'accès (en particulier le capital culturel, économique, social, attendus et utiles dans l'espace scolaire, cf. Bourdieu et Passeron 1964, 1973), pour l'autre sur les choix rationnels opérés par les individus selon leur position sociale (Boudon 1973). Si ces deux approches connectent, chacune à leur façon, l'étudiant potentiel à son contexte familial, éducatif et sociétal, elles nous semblent laisser de côté une dimension importante des dynamiques sociales : les droits civils, sociaux et politiques variables dont disposent les candidats aux études. La relation entre Université et citoyenneté a principalement été interrogée en termes de contribution de l'éducation à l'activité citoyenne des individus. Par contre, celle entre citoyenneté et opportunités d'accès demeure toujours peu documentée.

Interrogeant cette relation, l'article explore deux hypothèses : tout d'abord l'hypothèse d'une constante dans l'accès, selon laquelle l'intersection des droits associés aux répertoires ou grammaires de citoyenneté crée des espaces d'opportunités variables d'accès à l'enseignement supérieur, qui à la fois traduisent et contribuent à produire la stratification sociale. Ensuite, l'hypothèse selon laquelle les taxonomies et les stratifications sociales multidimensionnelles contemporaines sont inter-reliées parce qu'inscrites dans le prolongement de cette intersection entre grammaire de la citoyenneté et accès à l'Université. Les circulations étudiantes, constitutives de l'histoire de l'Université, y ont largement contribué en mettant en tension des répertoires de citoyenneté toujours associés à un territoire. Les politiques contemporaines de discrimination positive témoignent également de cette dynamique historique conjointe de construction de l'altérité.

Adoptant une approche par la longue durée, une première partie explore la relation entre citoyenneté, stratification et accès à l'Université dans le temps long. Une seconde partie questionne l'effet de cette relation sur la construction d'une dynamique historique globale.

Intersection des droits et accès à l'Université

Un répertoire ou une grammaire de la citoyenneté peut être appréhendé comme un système de différenciation des droits (civils, politiques et sociaux) selon certaines caractéristiques des individus. La citoyenneté définit ce qui lie un individu, ses droits et devoirs, à un territoire politique, et résume de multiples significations. Indépendamment des périodes et des époques, chaque société est organisée

autour d'un tel répertoire. Au Moyen-Âge, lorsque sont créées les premières universités, les droits des étudiants comme des académiques sont au centre des enjeux de gouvernance universitaire. Les villes constituent alors l'une des principales unités territoriales définissant la citoyenneté, envisagée principalement du point de vue des droits civils, soit la capacité d'exercer des droits et des privilèges, ces derniers étant liés à la propriété, à la résidence et aux exigences fiscales (les droits politiques comprennent la participation à l'exercice du pouvoir et les droits sociaux le droit au bien-être, à une sécurité économique minimum et plus largement de bénéficier de l'héritage social, cf. Bickel 2017, Marshall 1949).

Lieux d'ancrage des premières universités, qui ont pour caractéristique d'être mobiles, les municipalités constituent l'un des acteurs de la négociation des privilèges des étudiants et des enseignants : les négociations portent sur leurs droits et devoirs, un enjeu au cœur de l'ordre social de la ville qui les accueille. C'est ainsi que la guilde universitaire parvient à bénéficier d'une exception juridictionnelle dispensant ses membres de comparaître devant la justice ordinaire en les plaçant sous la responsabilité du recteur de l'université. Ce statut spécial dans l'organisation sociale les rend non seulement indépendants de la justice ordinaire mais les exonère également d'impôts, et les place sous la protection des citoyens de leur ville (à Paris, via la Charte royale de 1200, puis la bulle papale *parens scientiarum* de 1231 ; à Bologne, par les statuts de 1245 puis de 1289.) Les universitaires bénéficient ainsi d'une citoyenneté spécifique, en particulier dans sa dimension civile. Cette exception s'applique principalement à ceux qui ne sont pas originaires de la ville, comme l'illustre l'exemple de Bologne où seuls les « étrangers » sont sous la juridiction du recteur, les étudiants de la ville demeurant sous celle de la municipalité (Hyde 1988). La citoyenneté de l'étudiant apparaît dès les premières universités au cœur de la relation entre l'Université et l'organisation sociale dans laquelle elle est principalement insérée.

Réciproquement, les répertoires de citoyenneté se déclinent en droits et opportunités d'accès variables. La hiérarchisation municipale et universitaire des citoyennetés se traduit dans l'influence de la position sociale initiale de l'étudiant sur sa capacité à accéder aux études : en particulier, la légitimité de sa naissance (ne pas être né hors mariage), et la citoyenneté héritée du père conditionnent l'accès. Simultanément, la citoyenneté apparaît « mutable et infléchie par les hiérarchies sociales et les variations locales. » (Kirshner 2017, 12) : le répertoire à travers lequel elle est déclinée varie d'une ville à l'autre. Et bien que faisant l'objet de règles très précises, cette citoyenneté se négocie, s'improvise. Ainsi, alors que les universités sont réservées aux hommes, dans certaines villes italiennes de la fin du Moyen-Âge, certaines dimensions de la citoyenneté civile sont accessibles à quelques femmes de l'aristocratie qui peuvent alors exceptionnellement accéder aux universités (Goastellec 2019). Cet accès aux études améliore en retour leur citoyenneté civile avec pour certaines d'entre elles la possibilité d'enseigner à l'Université.

La relation entre citoyenneté et accès à l'Université ne se limite pas aux premières universités. Elle se prolonge et se décline au fur et à mesure de leur expansion géographique et opère une médiation entre les caractéristiques de genre, sociale, religieuse, ethnique, géographiques, etc.

Dans l'Occident Chrétien, l'obédience religieuse est étroitement associée à l'organisation de l'accès à l'Université. L'accès des étudiants juifs, restreint dès le Moyen-Âge, devient possible au xv^e siècle avec l'introduction d'une exception disciplinaire – pour les études de médecine – par les Papes, qui permet aux juifs acceptant de se convertir d'étudier dans certaines universités. Cette exception résulte en partie de l'extraterritorialité juridique héritée du droit romain, d'un régime protecteur en droit canonique et donc d'une citoyenneté spécifique se traduisant par des droits limités en justice et le prélèvement de taxes et impôts distinctifs. Les déclinaisons de cette citoyenneté spécifique varient selon les périodes et les lieux en même temps que l'accès à l'Université, comme en témoigne par exemple leur présence en nombre à l'université de Leyden au xvii^e siècle alors qu'ils bénéficient aux Pays-Bas de davantage de droits. Ces variations se déclinent également au cours de l'empire colonial français avec, par exemple, la privation de la citoyenneté française (obtenue en 1870) dont font l'objet les Juifs algériens en 1940-1943, en même temps que leur accès à l'enseignement supérieur est limité par un quota de 3 % de la population étudiante (Stora 2007).

Une dynamique semblable s'observe pour les protestants et catholiques à la suite de la fragmentation religieuse qui s'opère à l'issue de la Réforme : à compter du xvi^e siècle, la subdivision de l'espace universitaire européen en familles d'institutions confessionnelles, et en leur sein, en familles territoriales, est à l'origine de nouvelles législations hiérarchisant les droits des individus selon leur confession et limitant l'accès aux universités sur la base des caractéristiques religieuses. La citoyenneté, indexée sur l'appartenance religieuse, et limitant les droits de l'individu au territoire politique dont il est originaire, infléchit les possibilités d'accès. Les gouvernants, en interdisant à leurs sujets d'étudier dans des universités étrangères, contribuent à cet alignement. La guerre de trente ans renforce encore cette tendance.

Lorsque la religion organise la société, la structuration religieuse se décline à la fois dans la hiérarchisation des droits et dans les possibilités d'accès aux universités. Cette relation se retrouve pour les différentes dimensions au principe des structurations sociales.

Ainsi, dans les empires coloniaux européens, la diffusion de l'Université comme institution en même temps que s'opère un travail de hiérarchisation des citoyens (Burbank et Cooper 2008) prend place au croisement des appartenances sociale, ethnique et de genre. Dans le Mexique colonial par exemple, certains « Indiens » peuvent accéder aux études universitaires s'ils possèdent la citoyenneté impériale, c'est-à-dire selon l'extraction sociale et culturelle qui leur est reconnue, et selon la position de leur communauté dans le système militaire de l'Empire (McEnroe 2012). Les études universitaires améliorent aussi potentiellement leur position sociale. En effet, aux xvii^e et xviii^e siècles, elles leurs permettent « d'accéder à des postes politiques d'autorité des deux côtés de la société : la noblesse historique locale et l'État impérial » (Villèle 2012). Et lorsqu'à partir du milieu du xviii^e siècle le développement de l'esclavage modifie la catégorisation des citoyens, les universités interdisent l'accès aux esclaves, mais demeurent ouvertes aux vassaux libres comme les « Indiens » (Alcántara Bojorge, 2009). Les caractéristiques sociales et les citoyennetés qui leurs sont associées, soit la position dans la structure sociale, interfèrent ainsi avec l'accès aux études, et réciproquement.

Alors que les unités politiques au principe de la définition des citoyennetés évoluent – en particulier avec l'émergence et l'affirmation des États-Nations caractérisés par la juxtaposition d'une organisation politique et d'une identité commune de la population – l'imbrication de la citoyenneté et de l'accès à l'université perdure. Le XIX^e siècle offre des exemples très explicites de cette relation.

En Russie, citoyenneté et accès aux universités vont explicitement de pair : les diplômés d'enseignement supérieur permettent aux individus issus des classes sociales inférieures d'acquérir une « citoyenneté d'honneur », d'améliorer leur situation juridique et d'accéder à une forme de noblesse (Kassow 1989). C'est parce que les diplômés offrent un répertoire de droits élargis à ceux qui les obtiennent avec en perspective une forme de mobilité sociale pour certains que les femmes ne peuvent étudier à l'université. Dans l'ordre social qui prévaut alors, cette mobilité n'est possible qu'à travers celle du père ou de l'époux. À l'inverse, on peut expliquer l'ouverture pionnière des études universitaires aux femmes en Suède parce qu'elles ont préalablement obtenu des droits sociaux, juridiques et économiques, en particulier le droit de travailler dans la plupart des métiers, d'hériter ainsi que d'obtenir la majorité civile lorsqu'elles ne sont pas mariées. L'ouverture des droits et l'élargissement de la citoyenneté par l'accès au diplôme est également saillante si l'on considère que les femmes diplômées en Angleterre et au Portugal ont été les premières à pouvoir voter dans le système censitaire (dans lequel l'accès au vote dépend du paiement des impôts). L'accès aux diplômes leur permet ici d'accéder à une citoyenneté politique.

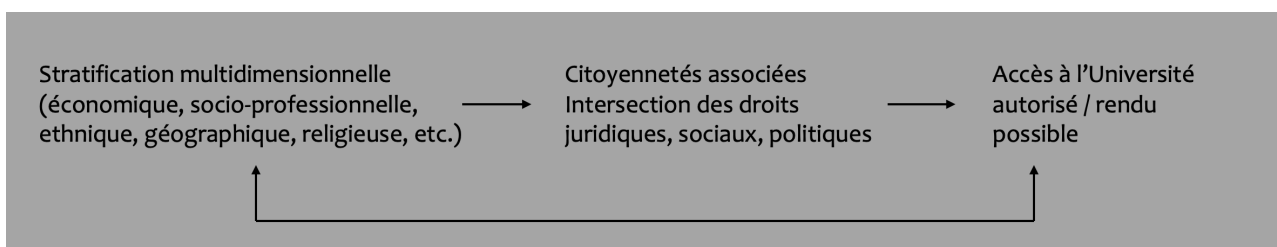
On peut évidemment arguer qu'avec d'une part le développement progressif d'une citoyenneté civile, politique et sociale s'élargissant progressivement à de nouveaux segments de la population à compter de la fin du XVIII^e siècle, et davantage à l'issue de la seconde guerre mondiale, et, d'autre part, la massification des enseignements supérieurs, cette intersection des droits, des opportunités d'accès et de la stratification sociale s'est dissoute.

Cela ne nous semble pas être le cas pour au moins deux raisons. D'abord, parce que les répertoires des droits ne garantissent pas tous un accès à l'Université, certains droits sociaux pouvant être restrictifs : un exemple particulièrement explicite et récent est donné par une municipalité helvète qui en 2018 a tenté d'empêcher une jeune femme (d'origine étrangère) d'accéder à la formation secondaire générale menant à l'Université parce que ses parents recevaient une aide sociale (Ambrus 2018). Ici, la position des parents dans la structure sociale et les droits sociaux dont ils bénéficient interfèrent avec le droit aux études universitaires. Plus largement, cet exemple suggère que le régime social est déterminant dans la capacité à exercer un droit d'accès aux études puisque selon les sociétés les aides sociales sont compatibles ou non avec la poursuite d'études supérieures.

Ensuite, parce que plus largement, l'intersection des citoyennetés politiques, civiles (que traduisent par exemple la hiérarchisation des permis de séjour) et sociales (les types de ressources accessibles) affectent les droits d'accès (Détourbes et Goastellec 2018).

Malgré une tendance à l'universalisation de la citoyenneté, au moins deux mécanismes sont au principe de la pérennité de l'articulation de la citoyenneté et de l'accès à l'université : l'effet de l'intersection des droits civils, politiques et sociaux, à la fois sur la légitimité à demander l'accès et sur les ressources dont on disposait pour ce faire ; l'existence d'un marché de la citoyenneté, en particulier pour les individus ne disposant pas de la citoyenneté politique dans leur pays de résidence, c'est-à-dire quand la nationalité ne se superpose pas avec la citoyenneté.

La citoyenneté des individus continue donc d'infléchir l'accès, à la fois directement, par l'effet conjugué des droits disponibles dans les différents domaines institutionnalisés de la vie sociale, et indirectement, selon les espaces d'opportunités et les coûts associés à l'accès qui se définissent à l'intersection de ces droits. Cela a comme conséquence de contribuer à la stratification sociale, soit par effet de reproduction, soit par effet de restructuration.



Cette esquisse suggère la permanence d'une intersection continue entre citoyenneté et université se déclinant variablement en fonction des lieux et des espaces. En somme, les répertoires de citoyenneté organisent l'accès à l'université, définissant qui est ou non légitime pour prétendre aux études ; ces régulations sont déclinées à travers des négociations locales qui permettent la construction d'exceptions. Elles sont également contournées par le biais de circulations qui concourent à mettre en tension différents répertoires, et, *in fine*, à les transformer.

Dynamique historique globale : intersection des droits, politiques d'accès, taxonomies contemporaines et structures sociales multidimensionnelles

L'intérêt d'étudier les interactions entre citoyenneté, accès et stratification sociale ne se limite pas à la compréhension des déterminants de l'accès. Il réside également en ce qu'il permet de réfléchir à sa contribution à une dynamique macroscopique ayant trait à la fois aux façons de concevoir la diversité sociale et de hiérarchiser les groupes sociaux. Nous proposons de l'explorer à partir de deux éléments. D'une part, un processus transversal aux époques, soit les circulations étudiantes comme outils d'amélioration des citoyennetés et de mise en tension des répertoires de citoyenneté. D'autre part, des politiques universitaires contemporaines de compensation de droits historiquement limités de certains groupes sociaux qui abondent dans les taxonomies contemporaines et se présentent comme des tentatives de contribution à une dynamique de structuration sociale plus juste.

Des circulations aux effets sur les droits individuels et les répertoires collectifs

Les répertoires de citoyenneté étant ancrés dans les territoires politiques, les circulations constituent des leviers importants pour les individus afin de négocier leurs droits. Très tôt dans l'histoire des universités, les individus circulent pour étudier. Une partie de ces circulations découle de limitations dans l'accès aux études. Dans la plupart des pays et des périodes, la hiérarchisation des citoyennetés selon le milieu social, la religion, l'appartenance ethnique et le sexe affecte l'accessibilité des universités (interdiction totale ou quotas). La circulation permet alors à certains individus de se départir des limitations liées à la citoyenneté qui leur est assignée dans leur société d'origine. Dimension importante de la médiation de la relation entre accès et citoyenneté, les circulations offrent une voie de mobilité sociale à des individus disposant de ressources leur permettant d'être mobiles (argent, multilinguisme, etc.). La capacité à augmenter leurs droits par la circulation géographique apparaît surtout comme l'apanage d'individus disposant de certains capitaux, notamment culturels, économiques et sociaux, dans un processus de va-et-vient entre exclusion et inclusion permettant ainsi de compenser une citoyenneté limitée associée à une caractéristique sociale en jouant sur d'autres caractéristiques.

En amont des circulations on retrouve ainsi au fil des siècles les caractéristiques sociales organisant la citoyenneté et l'accès à l'Université évoquées précédemment : la religion, en particulier à la suite de la Réforme, génère des flux d'étudiants dont l'obédience est minoritaire et la citoyenneté limitée dans la société d'origine. La partition religieuse incite aux mobilités confessionnelles : les candidats français au sacerdoce s'inscrivent en nombre dans les établissements réformés tels ceux de Genève, Bâle, Heidelberg ou Leyden (Charle et Verger 2012) ; les étudiants irlandais, principalement catholiques, privés d'université de leur confession à domicile (le Trinity College de Dublin, anglican, leur est interdit par l'Église catholique), bénéficient d'un réseau d'accueil important dans le monde catholique.

La même dynamique s'observe aux différentes époques pour des individus issus de groupes sociaux aux citoyennetés réduites. Dans le contexte impérial, par exemple, de jeunes espagnols se rendent en Amérique du Sud pour pouvoir étudier et améliorer leur position dans la société, dont des Juifs séfarades contraints par l'édit d'expulsion de 1492 en Espagne de se convertir au Christianisme ou à partir. Feront de même des étudiants appartenant aux élites locales de l'empire Britannique en s'inscrivant à Oxford ou à Cambridge, ou encore des élites de l'empire colonial français étudiant à Paris ou à Montpellier.

Sur le plan infra-européen, les mêmes processus sont à l'œuvre, par exemple au XIX^e siècle pour les fils de certains groupes ethniques du sud-est orthodoxe européen (Albanie, Bulgarie, Grèce, Serbie, etc.) dans un double contexte d'absence d'université et de classe politique locale, ces dernières ayant été bannies par l'occupation ottomane des Balkans à compter des XIV^e et XV^e siècles (Siupiur 2014). L'absence de citoyenneté politique dans le pays d'origine soutient la stratégie de scolarisation universitaire des fils de familles généralement dotées en capital économique ou bénéficiant de bourses d'études souvent financées par des membres de la diaspora. Ces diplômés viendront ensuite rejoindre les rangs de la classe politique et peupleront les structures politiques des États nouvellement créés.

Les circulations des étudiantes révèlent les mêmes mécanismes. Au cours de la seconde moitié du XIX^e et au début du XX^e siècle, lorsque quelques universités ouvrent formellement certains cursus d'étude aux femmes (Paris, Zurich, Berne, Genève, etc.) – la majorité de celles qui s'inscrivent sont étrangères. Elles proviennent de sociétés où l'accès aux études universitaires leur est interdit ou qui ne leur offrent que des formations non mixtes, et des citoyennetés limitées. La présence en nombre de jeunes femmes russes dans les universités suisses, françaises ou britanniques est ainsi à mettre en lien avec l'interdiction qui leur est faite de s'inscrire dans les universités russes : les diplômes conférés par ces dernières offrent l'accès à une « citoyenneté d'honneur », soit la possibilité d'améliorer leur situation juridique (Kassow 1989, 18), ce qui signifierait pour une femme la possibilité de changer de statut social indépendamment de son père ou de son mari (Muravyeva 2010) ce qui apparaît alors socialement inconcevable.

Ces circulations mettent en tension les normes locales. Dans les sociétés contemporaines comme au Moyen-Âge, la circulation à des fins d'étude permet de contourner des droits restreints dans la société d'origine, de même que le type de citoyenneté accessible à ceux qui circulent est dépendante de leurs diplômes. Au Moyen-Âge, si l'obtention de la citoyenneté municipale est souvent longue et exigeante pour un étranger désireux de s'installer, certains étrangers perçus comme désirables bénéficient d'un accès facilité. C'est notamment le cas de ceux qui exercent des professions traditionnelles – faisant l'objet d'un enseignement universitaire – tels les médecins, les enseignants et les avocats, qui se voient accorder des avantages fiscaux et juridiques (Gilli 1999). Autre illustration de ce phénomène, alors qu'au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle, les États-Unis constituent une destination importante pour certaines femmes désirant étudier, l'accès autorisé des femmes aux diplômes de médecine va renforcer le débat en Europe : diplômant des étrangères qui retournent ensuite dans leur pays fortes d'un diplôme conférant l'accès à une profession dont l'accès leur est indirectement interdit dans leur pays d'origine par l'impossibilité d'y être diplômée, les États-Unis introduisent une possibilité de jurisprudence nationale. En Angleterre, en réaction à cette menace à l'ordre social, le parlement adoptera en 1858 une loi limitant l'accès à la profession de médecin aux diplômés des institutions anglaises, excluant *de facto* les femmes de la profession de médecin (Itati 2006). Mais à moyen terme, les circulations de femmes à des fins d'études contribuera à légitimer leur accès aux universités, probablement autant dans la société d'accueil (où les étudiantes étrangères sont, on l'a dit, au départ les plus nombreuses), que dans la société d'origine.

La mise en tension des répertoires de citoyenneté génère en retour des stratégies d'adaptation de la part des gouvernants qui auront à cœur de réguler les circulations, mais également de limiter géographiquement la valeur d'usage des diplômes, qui abondent dans les marchés de la citoyenneté. Déjà au XVII^e siècle, le renforcement des « États absolutistes et le durcissement des clivages religieux » ont accru la réglementation de la mobilité et le contrôle de l'accès à la formation en fonction des confessions et la reconnaissance des diplômes entre États (Charle et Verger 2012). Cela ne se limite pas à l'Europe ou au XVII^e siècle. Dans l'Empire français, les diplômes obtenus dans les colonies n'ont longtemps aucune valeur en dehors de celles-ci (Singaravérou 2009). La valeur géographique des diplômes demeure une question politique mondialement sensible pour les étudiants contemporains. Les enjeux politiques liés

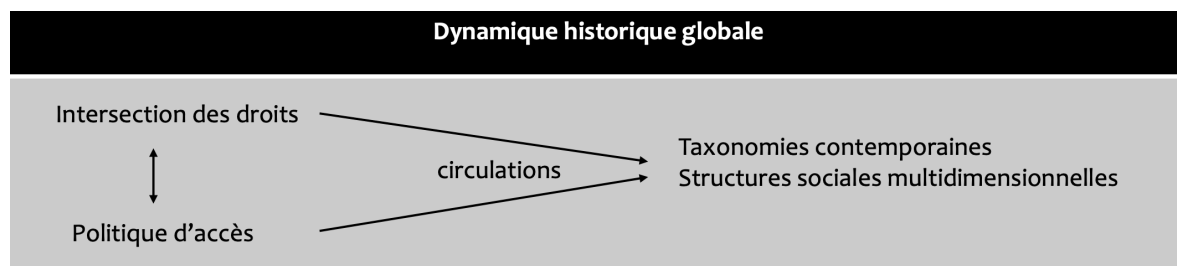
aux territoires de formation des élites et à leur circulation apparaissent ainsi comme des dimensions constitutives de la régulation de l'accès alors que la citoyenneté est passée d'une enclave municipale à une enclave étatique. Les changements de niveau de territoires du politique comme les redécoupages ne modifient pas le lien entre citoyenneté et université.

Aujourd'hui encore, de nombreux pays indexent la distribution des titres de séjour, c'est-à-dire leurs politiques migratoires, sur les diplômes détenus par les candidats. Ainsi, au Royaume-Uni, les critères de définition des migrants comprennent une catégorie de « talent exceptionnel » pour attirer les personnes travaillant « dans les sciences, les lettres, l'ingénierie et les arts » (Shachar, Hirschl, 2014, 253). Le même type de politique se retrouve dans de nombreux pays, Canada, Chine, Inde, Suisse, etc. Le diplôme demeure une monnaie d'acquisition de la citoyenneté dans les déplacements des personnes en mobilité, comme il participe à la (re) structuration sociale des sociétés. Avec une conséquence additionnelle : le diplôme étant inégalement réparti entre les pays, les groupes sociaux et ethniques et les sexes, « les lois et pratiques définissant la citoyenneté produisent des catégories de citoyens souhaitables/indésirables » (Fargues et Winter 2019, 297).

Ces exemples confirment l'hypothèse de la contribution de l'accès à une dynamique historique globale : les taxonomies et les stratifications sociales multidimensionnelles contemporaines s'inscrivent dans le prolongement de cette intersection entre grammaire de la citoyenneté et accès à l'Université.

La discrimination positive comme expression partagée de répertoires imbriqués

Alors que l'intersection entre citoyenneté et accès a historiquement un effet distinctif, elle intègre désormais également une finalité intégrative via les politiques de discrimination positives. On peut émettre l'hypothèse que ces politiques résultent à la fois de la diffusion du principe de citoyenneté universelle et de la hiérarchisation ethnique produite par les empires coloniaux.



Les politiques de citoyenneté et les politiques d'accès à l'université ont évolué en parallèle. Jusqu'au milieu du XXe siècle, l'enseignement supérieur n'accueille qu'une élite. Alors qu'il se massifie, devient méritocratique, remplaçant les privilèges sociaux liés à la naissance par les caractéristiques éducatives des individus, les sociétés deviennent plus égalitaires, avec la généralisation de la citoyenneté à la plupart des groupes sociaux et le développement de politiques sociales. Le développement de cette

citoyenneté « universelle » peut être lu, très schématiquement, comme la conséquence à long terme de la révolution française. L'introduction du principe d'égalité conduit à substituer à la sélection par la naissance le mérite académique comme principe de sélection afin d'assurer l'égalité des citoyens. » (Furet 1986, 6).

Ce principe égalitaire s'exprime dans les procédures d'accès à l'université, d'abord en Prusse et en Écosse au XIX^e siècle, puis sous la double impulsion du projet soviétique d'égalité sociale et du projet américain d'égalité ethno-raciale (en même temps que s'exprime le mouvement pour les droits civiques). En Russie, les politiques de discrimination positive mises en œuvre au début du XX^e siècle sont ensuite prolongées et étendues aux pays sous domination soviétique. Dans la Scandinavie sociale-démocrate, une discrimination positive est mise en place en faveur des enfants d'ouvriers. En Inde, une politique de « réserve » de places d'étude pour les dalits (parfois nommés intouchables) et certaines tribus à la citoyenneté limitée est développée dès l'indépendance (1947), et inscrite dans la constitution depuis 1952. A compter des années 2000, la représentation de la diversité sociale est au cœur de l'organisation de l'accès. Ainsi, au Royaume-Uni, l'*Equality Act* autorise en 2010 des mesures de discrimination positive. Les procédures d'admission sont au cœur de ces politiques visant à « créer un système qui offre égalité d'opportunité et justice, où l'âge, l'ethnicité, le genre, le handicap ou l'origine sociale ne font pas obstacle à l'accès et à la réussite dans l'enseignement supérieur et au-delà » (DBIS 2014, 7). Il s'agit *in fine* d'agir en faveur de « l'objectif de mobilité sociale porté par le gouvernement, au profit d'une société moins stratifiée par l'appartenance socio-économique » (DBIS 2014, 16). En France, les secondes voies d'admission, adossées aux Zones d'éducation prioritaire, définies par la proportion d'élèves de nationalité étrangère qui y résident, peuvent être interprétées comme exprimant une forme de discrimination positive indirecte fondée sur des critères ethniques. Aujourd'hui, dans un tiers des pays (Jenkin, Moses, 2014), des politiques de discrimination positive soutiennent l'accès à l'université de groupes sociaux aux citoyennetés historiquement limitées.

Ces politiques de discrimination positives peuvent être analysées comme un effet indirect des impérialismes. Dans les Empires, le concept de citoyenneté est hiérarchisé, complexifié et réarticulé. Parce que l'État colonial repose sur une double contradiction, entre objectif de « transformation des colonisés en [...] citoyens porteurs de droits » et « gestion de l'hétérogénéité via la naturalisation de la différence ethnique et l'essentialisation de l'inégalité raciale » produisant ainsi une « grammaire implicite de la diversité culturelle » (Comaroff 1998, 329), la contestation de la domination européenne s'organisera autour de deux types de revendications : l'égalité des droits individuels d'une part, et, d'autre part, la subordination des droits individuels aux identités collectives d'autres part. Ces deux logiques traversent les politiques universitaires avec, d'un côté des politiques de type « outreach » cherchant à faire de l'accès à l'université un droit humain universel, mais peut-être surtout aujourd'hui, de l'autre, une visibilité accrue des revendications de groupes ethniques que traduisent les politiques de discrimination positive.

Conclusion

Les tribulations d'une idée, l'importance de la relation entre citoyenneté et accès à l'université, suggèrent l'intérêt d'une telle perspective pour d'une part compléter la compréhension des dynamiques sociales prévalant aux inégalités d'accès à l'Université aujourd'hui, et, d'autre part, étudier la contribution de l'Université à la construction partagée de répertoires et de structures sociales. Le constat de la variété des politiques universitaires comme de citoyenneté, ne doit pas conduire à occulter les interdépendances qui les sous-tendent. L'articulation entre accès et citoyenneté dévoile et contribue à un processus de mise en tension des territoires politiques et des répertoires de citoyenneté qui les organisent. Elle suggère également une importante contribution de l'Université à la constitution des taxonomies et structurations sociales contemporaines. Pour le documenter de façon systématique, il importe d'étudier les interactions découlant de cette relation entre citoyenneté et accès, afin de comprendre les modalités très diverses par lesquelles l'intégration et la différenciation ont été combinées dans le passé. Ces interactions éclairent la contribution de l'Université à une dynamique historique globale.

Biographie

Gaële Goastellec est sociologue, professeure (MER) à l'Université de Lausanne. Ses recherches portent sur la relation entre éducation et sociétés, analysée à travers la comparaison socio-historique des systèmes et des institutions d'enseignement supérieur.

Références

Alcántara Bojorge, Dante Alberto. 2009. « Los bachilleres en teología de la universidad colonial (1553-1738). Un acercamiento cuantitativo. » In: Enrique González González, Mónica Hidalgo Pego, Adriana Álvarez Sánchez (coord.), *Del aula a la ciudad. Estudios sobre la universidad y la sociedad en el México virreinal*, issue-unam, México: 55-85.

Ambrus, Séverine. 2018. « L'accès aux études supérieures n'est pas un droit garanti en Suisse ». RTS. <https://www.rts.ch/info/suisse/9740754-l-acces-aux-etudes-superieures-n-est-pas-un-droit-garanti-en-suisse.html>

Bickel, Jean-François. 2007. « Significations, histoire et renouvellement de la citoyenneté ». *Gérontologie et société*, 30 (1), 11-28.

Boudon, Raymond. 1973. *L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Colin.

Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1964. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris. Éditions de Minuit.

Burbank, Jane et Frederick Cooper. 2008. « Empire, droits et citoyenneté ». *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 63(3), 495-531.

Charle, Christophe et Jacques Verger. 2012. *Histoire des Universités*. Paris: PUF.

Comaroff, John L. 1998. « Reflections on the Colonial State, in South Africa and Elsewhere: Factions, Fragments, Facts and Fictions », *Social Identities*, 4 (3), 321-361.

Détourbe, Marie-Agnès et Gaële Goastellec. 2018. « Revisiting the issues of access to Higher Education and social stratification through the case of refugees: a comparative study of spaces of opportunity for refugee students in Germany and England. » *Social Sciences*, 7 (186). <http://www.mdpi.com/2076-0760/7/10/186/pdf>

Fargues, Emilien et Elke Winter. 2019. « Conditional membership: what revocation does to citizenship », *Citizenship Studies*, 23 (4), 295-303

Furet, François. 1986. « Burke ou la fin d'une seule histoire de l'Europe ». *Le Débat*, 39(2), 56-66.

Goastellec, Gaële. 2019. « L'accès à l'enseignement supérieur enjeu de l'organisation sociale: quelques apports de la comparaison socio-historique ». *SociologieS*. <https://journals.openedition.org/sociologies/12152>

Hyde, John Kenneth. 1988. « Universities and cities in medieval Italy ». In Thomas Bender (Eds.), *The University and the City, From medieval origins to the present (13-21)*. Oxford: Oxford University Press.

Jenkins Laura D., et Michele S. Moses. (Eds.). 2014. *Affirmative Action Matters. Creating opportunities for students around the world*. London: Routledge.

Kassow, Samuel D. 1989. *Students, Professors and the State in Tsarist Russia*. London: University of California Press.

Kirshner, Julius. 2017. « Hidden in plain sight: citizen women in late medieval Italy ». *Working Paper, Academia*.

Marshall Thomas H. 2009-1950. « Citizenship and social class ». In: Jeff Manza and Michael Sauder, *Inequality and Society*, W.W. Norton and CO.: New York.

McEnroe, Sean F. 2012. *From Colony to nationhood in Mexico. Laying the foundations, 1560-1840*. Cambridge, Cambridge University Press.

Muravyeva, Marianna. 2010. « Russian Women in European Universities, 1864-1900 ». In Spence J., Aiston S. J., Meikle M. M., *Women, Education and Agency, 1600-2000*. New York: Routledge.

Shachar, Ayelet et Ran Hirschl. 2014. « On citizenship, States and Markets », *The Journal of Political Philosophy*, 22(2), 231-257.

Singaravélou, Pierre. 2009. « L'enseignement supérieur colonial. Un état des lieux ». *Histoire de l'éducation*, 122, 71-92.

Siupiu, Elena. 2014. « The role of European universities in shaping the Romanian and South-East European political elites in the 19th century ». *Annals of the University of Bucharest / Political science series* 16(1), 113-128.

Stora, Benjamin. 2007. « L'abolition, puis le rétablissement du décret Crémieux ». *Histoire coloniale et postcoloniale*. <https://histoirecoloniale.net/les-juifs-de-l-Algerie-coloniale.html>

Villella, Peter B. 2012. « Indian Lords, Hispanic Gentlemen: the Salazars of Colonial Tlaxcala ». *The Americas*, 69(1), 1-36.

Universités Populaires en France et ailleurs

Par **Hugues Lenoir**

L'idée d'une éducation populaire est ancienne en France. Elle remonte à Condorcet et à son souhait d'une éducation du peuple, pour le peuple, par le peuple, et plus tard à Pierre-Joseph Proudhon, inventeur de la Démopédie. Francisco Ferrer, promoteur de la pédagogie libertaire, en fut aussi un partisan. « J'organisai, écrit-il, une convention (réunion) [...] afin de créer dans l'École moderne une université populaire (UP) où (la) science se donne gratuitement au peuple, comme une espèce de restitution, dès lors que tout être humain a le droit de savoir et que la science ne doit pas être liée à une classe » (Ferrer 2009, 76¹). Quant aux anarcho-sindicalistes, ils considéraient que les UP devaient être l'université des ouvriers.

Il existe dans toute l'Europe des initiatives d'Éducation populaire (ou Educ-pop) qui s'inscrivent peu ou prou dans les définitions suivantes. Pour Alexia Morvan, ce sont des pratiques d'éducation qui visent :

explicitement à soutenir l'exercice politique des citoyens en vue de leur émancipation et de la transformation sociale (Morvan 2011, 4).

Pour Jean-Rémi Durand-Gasselin de Peuple et culture, l'Éduc-pop :

c'est se retrouver sur une éthique commune qui implique des façons de faire et des prises de décisions collectives, sollicitant la participation de tous et visant des idéaux généraux humanistes de partage du pouvoir, du savoir, et de l'avoir (cité dans Delavaux 2012, 139)

Ces structures d'éducation populaire, selon les lieux et les époques, prennent le nom d'Université populaire, d'Athénée, d'atelier, de réseaux, de laboratoire, voire de bibliothèque sociale... En France, les Universités populaires (UP) ne sont pas une mode récente liée à l'aura de celle lancée par Michel Onfray à Caen dans les années 2000. Elles s'inscrivent dans une longue tradition historique et éducationniste.

Comme l'a établi Lucien Mercier, dont cette contribution est pour une part redevable, la première est née en 1899 à Paris et se nommait *La coopération des idées*. Cette simple dénomination est à elle seule révélatrice du projet, pour ne pas dire du programme des UP. Il s'agissait à la fois d'associer des idées et des hommes d'origines sociales fort différentes, les uns issus du monde ouvrier et les autres de la sphère intellectuelle. Cette rencontre possible entre deux mondes jusque-là étrangers est la résultante de l'Affaire Dreyfus où, dans le cadre du soutien à ce dernier, une partie du prolétariat radical côtoiera ceux que l'on appelle depuis lors « les intellectuels ».

1 Entre parenthèses ajout HL

Cette première université parisienne fut le résultat de l'improbable rencontre de l'autodidacte Georges Deherme (1867-1937), ancien sculpteur sur bois, typographe de culture anarchiste, et de Gabriel Séailles (1852-1922), républicain, professeur de philosophie en Sorbonne, qui sera l'un des fondateurs de la Ligue des Droits de l'Homme (LDH). Cette initiative fait rencontrer le bourgeois en jaquette soucieux d'aller au peuple et l'ouvrier en bourgeron (une veste de travail traditionnelle) curieux de comprendre le monde et son siècle. Au-delà du cas Dreyfus, l'éducation est durant cette période au cœur de la réflexion sociale. Parallèlement, les Bourses du Travail qui soutiendront l'effort d'éducation des universités populaires se retrouvaient déjà autour de la phrase emblématique de leur animateur Fernand Pelloutier (1867-1901) : « Instruire pour révolter ».

En effet, pour les syndicalistes révolutionnaires, l'UP complète la Bourse, qui œuvrent tous deux dans la même direction :

que les universités populaires, que les bibliothèques d'éducation libertaire, après avoir fait des individus débarrassés de tous les préjugés [...], deviennent des pépinières de militants, d'apôtres qui s'en iront dans toutes les organisations ouvrières (Mercier 1986, 58).

Même si les tenants du socialisme autoritaire, regroupés autour de Jules Guesde et du Parti ouvrier français (POF), firent un accueil très réservé aux UP, elles furent, comme leur nom l'indique, réellement populaires et bien reçues dans le monde du travail et par ses organisations.

Pourtant les UP sont le résultat d'une association de circonstances à un moment où il y a, il est vrai, un grand appétit de savoir dans la classe populaire et où des intellectuels progressistes souhaitent s'associer avec elle. Ce sera à la fois la cause de l'immense succès des UP et probablement aussi la cause de leur disparition ou, pour le moins, de leur raréfaction. En effet, après un moment de convergence, les acteurs des UP divergeront sur leurs objectifs et leurs finalités. Les uns y voient, au-delà des savoirs transmis, un outil de réconciliation des classes ; les autres, un levier d'émancipation économique et sociale.

Le développement des UP fut fulgurant : 15 à la fin de 1899, 116 en 1900, 124 en 1901 et 230 au total jusqu'en 1914. Elles compteront environ 50 000 adhérents, quelques dizaines pour les unes et quelquefois un millier, comme à « L'Émancipation » du XVe arrondissement à Paris. Ceux qui les fréquentent sont des hommes et des femmes, parfois en famille, de milieux divers : employés, petits bourgeois, ouvriers, militants... Il s'agit d'un mouvement plutôt urbain, qui se développe d'abord à Paris, qui en comptera 38, puis en banlieue, où elles seront au nombre de 31, et de 60, dans les villes industrielles de moyenne importance (autour de 30 000 habitants). La plupart d'entre elles (80 %) furent une initiative d'origine ouvrière.

Rapidement, les contradictions internes entre les acteurs et les projets apparaissent d'autant que les intellectuels y prennent une place prépondérante. Ils président, programment, interviennent et animent les débats. Seuls 10 % des conférences seront prononcées par des ouvriers. Au-delà de l'écart entre les

attentes des auditeurs avides de sujets touchant à la question sociale et au vocabulaire et les apports du monde savant, une fracture se fait rapidement jour entre les tenants de la République radicale bourgeoise et ceux de la République sociale. En effet,

beaucoup d'ouvriers parisiens [...], producteurs soucieux des lois de la production et de leurs conséquences, ont abandonné les Universités populaires. Ils n'y trouvaient pas ce qu'ils étaient venus y chercher. (Mercier 1986, 114).

Cette fracture politique et pédagogique aura pour conséquence un affaiblissement rapide du mouvement des Universités populaires déjà menacé par les difficiles conditions de travail des ouvriers (journée de 12 heures, voire davantage), la rareté et l'éloignement quelquefois important des salles de réunions... Ainsi :

si grande soit l'envie qu'on puisse avoir de belles et fortes choses, faut-il encore être dispos pour les voir, les entendre et en jouir. (Mercier 1986, 120).

Malgré cet échec relatif, le mouvement des UP favorisera l'émergence d'une sociabilité nouvelle, moins masculine, plus familiale, où, au-delà des causeries savantes, naîtront aussi des bibliothèques, des réflexions sur le logement social, des actions anti-alcooliques, des représentations théâtrales et parfois même, des manifestations concrètes de solidarité ouvrière, comme des caisses de prévoyance, des consultations médicales, dentaires, ou encore juridiques... Malgré la persévérance des derniers « upistes », le coup de grâce au mouvement des universités populaires « première époque » sera porté par l'immense tuerie de 1914.

Notons que face à la prépondérance des intellectuels et du cours magistral dans les UP, les anarchistes de sensibilité individualiste autour d'Albert Libertad et du journal *l'anarchie* animeront des Causeries populaires, beaucoup plus coopératives et participatives. Dans l'esprit des Universités populaires et contre les risques d'aliénation de la culture dominante, les anarchistes inventèrent le Cinéma populaire dans le cadre d'une coopérative. Une aventure d'éducation peu connue qui mérite d'être évoquée ici.

*L'idée de la coopérative du Cinéma du Peuple prend forme lors du premier congrès national de la Fédération communiste anarchiste révolutionnaire (FCAR) qui se déroule du 15 au 17 août 1913 [...]. Un soir, quelques amis se sont rencontrés. Il y avait dans cette réunion quelques bons militants parisiens, et nous avons parlé du « Ciné » et de son emprise funeste sur le cerveau du Peuple. Les « Nick Carter », les « Fantômas » et autres produits débités par tranche chaque soir dans les cinémas des faubourgs, passèrent un mauvais moment. « Mais le remède ? » dit quelqu'un. Le remède, ou plutôt le contre-poison, est de faire du cinéma nous-mêmes, de créer par nous et pour nous des films et de défendre nos idées de justice sociale par l'image » ! [...] Son œuvre la plus remarquable : *La Commune ! Du 18 mars au 28 mai 1871*, conçue par le scénariste et acteur Armand Guerra (Marinone 2020).*

Comme pour les dernières UP, comme pour l'école libertaire la Ruche de Sébastien Faure, la terrible première Guerre mondiale mit fin à l'existence de nombreuses UP et un terme définitif au Cinéma du Peuple.

Le renouveau des universités populaires

Si l'Université populaire de Caen en Normandie a marqué publiquement le retour et le redéploiement des Universités populaires, il est à noter que, quelques années auparavant, des auteurs comme Geneviève Poujol en 1982 pointaient déjà le renouveau des universités populaires (1983, document INEP de Marly le Roy). Ainsi, depuis une vingtaine d'années, on assiste à une explosion de nouvelles universités populaires. On y trouve une grande diversité de modèles, selon des objectifs et des réalisations diverses. Ces universités n'accordent pas la même signification à la formulation du type « Éducation Populaire » : soit l'idée est de faire accéder au « Savoir », aux connaissances, au Patrimoine culturel réservés à certaines classes sociales privilégiées ; soit de faire participer en plus grand nombre le peuple activement et directement à des activités artistiques, culturelles, sportives et de loisirs, en plus grand nombre, pour favoriser son épanouissement. Certaines à but lucratif sont des organismes de formation déguisés en UP.

Parmi celles qui s'inscrivent dans la tradition historique, une fois de plus, deux modèles se concurrencent en fonction de surdéterminations idéologiques. Le premier, plutôt animé par une « élite culturelle », se propose d'aller au peuple pour l'éduquer et lui permettre d'accéder à une forme de conscientisation et d'autonomie. L'autre courant, plus radical, autogestionnaire et émancipateur, tente de mettre en œuvre le souhait de Condorcet, à savoir l'éducation du peuple, par le peuple et pour le peuple. Certains se réclament de la Démopédie proudhonienne et de la capacité politique et pédagogique des classes populaires.

La Dionyversité et l'Université populaire et libertaire

Premier exemple de ce second courant auquel je me limiterai, la Dionyversité, du nom des habitants de Saint-Denis, en Île de France, appelés les Dionysiens. En effet, si le mouvement des UP se meurt en 1914, le projet ne fut jamais totalement abandonné et d'ici, de là, de nouvelles Universités populaires, quelques fois éphémères, voient le jour. C'est le cas de celle de Saint-Denis en région parisienne, la Dionyversité, qui a repris en guise de sous titre *La coopération des idées* pour faire un lien direct avec les origines historiques et le projet éducatif et social des anciennes UP. Portée par une petite équipe militante locale, elle a ouvert ses portes le 26 février 2008. Elle n'est pas le fruit d'une recherche théorique *a priori*, ni de longues discussions autour d'un projet. Elle est le résultat de la pratique, la suite logique d'une action militante de proximité. En effet, depuis plusieurs années, une association locale proposait une conférence mensuelle autour de la croyance et de la religion où la participation était assez importante. Avec le temps, une demande de nouveaux thèmes d'intervention a vu le jour. Les auditeurs de ces conférences souhaitaient élargir les sujets de réflexion autour du fait religieux à des sujets politiques et de société. Ils formulaient des demandes, des propositions, des envies.

Ces instigateurs adoptèrent à l'origine quelques principes élémentaires pour guider leurs actions, principes partagés par de nombreuses UP. Parmi eux, citons :

- La gratuité totale, ce qui ne signifie pas que cette organisation n'a pas de coûts. Cela implique de trouver les moyens de son fonctionnement. À cette fin, la Bourse du Travail du Saint-Denis lui a ouvert ses locaux et la ville participe à l'affichage des programmes.
- Aucune procédure administrative : pas d'inscription, pas d'adhésion. Tout participant est de fait membre de l'association.
- Pas de niveau requis pour l'entrée dans un cycle, pas de contrôle des connaissances, pas d'examens, ni de diplômes délivrés. L'UP s'inscrit dans une logique radicale d'Éducation permanente à visée citoyenne.
- Interventions de qualité, ce qui implique un travail de repérage et de « recrutement » des intervenants sur des bases très claires : des cycles courts (8h maximum) et une action totalement bénévole.

À l'origine, chaque cycle se déroulait sur 4 séances, au rythme d'une séance par semaine durant un mois. Deux cycles avaient lieu en parallèle sur deux soirées, de 19 à 21 heures. Les séances étaient organisées afin que la participation des auditeurs soit possible : une heure d'intervention, une heure d'échanges collectifs et/ou d'échanges avec le « conférencier ».

La Dionyversité s'inscrit bien dans la tradition des Universités populaires : délivrer des contenus de qualité et de bonne tenue accessibles à tous. Mais elle vise aussi à laisser une large place à la critique et à la participation des auditeurs-acteurs pour ne pas retomber dans le travers pédagogique des UP historiques, trop bavardes et « savantasses ». Elle se propose d'informer sur des thèmes divers, d'interroger les représentations, voire de favoriser la conscientisation des publics sur des sujets variés d'histoire, d'actualité, de société... Elle a pour objectif de favoriser la prise de parole individuelle et collective, d'encourager au débat, à la controverse et à l'élaboration collective afin de sortir de la domination et de la soumission à la parole des « maîtres ». Chaque cycle fait l'objet d'un document de quatre pages rédigées par les intervenants et diffusé gratuitement. Chaque intervention est enregistrée et écoutable sur le site de l'UP (www.dionyversite.org).

Depuis 2010, la Dionyversité a programmé, entre autres, un cycle sur l'Éducation populaire, la surveillance généralisée, la caricature, les femmes philosophes, les femmes révolutionnaires, Willem Reich, la critique des médias, l'autogestion, le décodage de l'économie, la guerre d'Algérie, les travailleurs sans papiers, la peinture classique et moderne, la servitude volontaire... Jusqu'à présent, selon le thème abordé, chaque soirée réunit entre 15 et 75 personnes. Ce programme de la Dionyversité est éclectique : de fait, il est à l'image de ses auditeurs et de leurs centres d'intérêts.

De plus, l'Université populaire a organisé ponctuellement des spectacles de conscientisation à prix libre. Franck Lepage anima la soirée lors de l'inauguration de l'UP et Jean Pierre Levaray, auteur de la pièce *Putain d'Usine*, fut invité à la présenter. Ces spectacles sont accueillis au théâtre de la Compagnie Jolie Môme en résidence à Saint-Denis.

Enfin, elle a développé des sorties thématiques, comme celle programmée pour juin 2009 sur le site du Familistère de Guise (Oise). Cet établissement, fondé par Godin au 19^e siècle, est un haut lieu de la culture utopique, autogestionnaire et industrielle en région de Picardie. La Dinyversité a également organisé des soirées plus larges, comme celle proposée lors de la venue du philosophe Michel Onfray sur le thème : « Engagement, militantisme et plaisir ».

Son public est majoritairement de Seine-Saint-Denis (95), en particulier de la ville de Saint-Denis, mais de nombreux auditeurs-acteurs viennent aussi de Paris, d'autres villes de banlieue et d'autres départements de la Région parisienne (RP). Ce qui permet de formuler l'hypothèse d'une demande réelle et forte pour ce genre d'initiative. L'assistance, souvent très assidue, est composée d'hommes et de femmes (60/40), de 25 à 75 ans, actifs ou retraités. Parmi eux et elles, on compte des employés, des ouvriers, des agents territoriaux, des étudiants et des enseignants, des chômeurs...

Dans l'esprit des animateurs de la Dionyversité, le rôle de l'université populaire ne doit pas se limiter à la culture intellectuelle, mais doit aussi s'intéresser aux nourritures terrestres. Ainsi, depuis 2010, a été mis en place une AMAP (Association pour le maintien d'une agriculture paysanne), une structure en circuit court qui distribue des produits alimentaires de qualité, 250 paniers hebdomadaires dans son cas. L'activité de la Dionyversité s'est encore élargie avec l'ouverture de trois coopératives de consommation autogérées sur Saint-Denis : les Diony-coop. Il y a d'abord eu *La Ferme* en mai 2015, *Bel Air* en novembre 2016 et, début 2020, *La Gare*. Car se nourrir avec des produits de qualité issus de circuits courts et, qui plus est, à prix coûtant, c'est aussi s'éduquer. Afin de fédérer d'autres coopératives, la Fédération des Coopératives Alimentaires Autogérées a été créée début 2019 (<http://fede-coop.org/>).

Autre exemple, l'Université populaire et libertaire du 11^e arrondissement de Paris, animée depuis 2015 par des militants du groupe Commune de Paris de la Fédération anarchiste, se tient dans la librairie parisienne Publico ou dans le local « Louise Michel ». Cette université programme une fois par mois des soirées thématiques autour de documentaires sociopolitiques, des projections/débats dans le cadre du « Ciné de la commune », des interventions/discussions avec un.e auteur.ice, « les Causeries de la Commune », ou encore des représentations de spectacle vivant, « les Rendez-vous de la Commune ». Ainsi ont été organisés un cycle sur la Révolution espagnole et sur les films du groupe Medvedkine, une causerie sur les illégalistes et un spectacle autour du poète anarchiste Jacques Prévert.

Comme beaucoup d'autres, ces deux Universités populaires autogestionnaires s'inscrivent dans une tradition plus large, celle de l'éducation populaire, qui, depuis plus d'un siècle, vise à la conscientisation, au sens de Paolo Freire (Freire 1794), et à l'émancipation individuelle et collective par le développement

de la distanciation et de l'esprit critique. Elles sont, à leur manière, héritières des pratiques et de l'éthique de Fernand Pelloutier et des Bourses du travail des années 1890, dont l'une des finalités était de permettre à chacun.e de s'« éduquer pour [se] révolter », et de prendre conscience de « la science de son malheur ».

Les deux exemples d'UP décrits en Île de France sont illustratifs du ton de liberté et de créativité. D'autres Universités populaires, humanistes et « socialistes » notamment, existent en France. Dans les années 2010, 100 000 personnes, chaque année, suivaient des « enseignements » dans près de 70 villes, sous formes d'ateliers, de cafés philosophiques, de carrefours européens, de pratiques diverses et, bien sûr, d'UP.

En France, depuis deux décennies, des Universités populaires ont vu le jour dans la plupart des grandes villes de l'Hexagone : à Paris, Nîmes, Lille, Lyon, Bordeaux, Grenoble, Toulouse, Clermont-Ferrand, Nice, Brest, Nantes, Dijon, Marseille, Strasbourg, Nancy, Chambéry... Le Mouvement ATD Quart Monde, créé en 1972 des universités du Quart monde, que ce soit en France, dans des régions comme en Alsace, Bretagne, Champagne Ardennes, Île de France, Nord Pas de Calais, Normandie, Provence, Alpes, Côte d'Azur, Rhône-Alpes, en Belgique ou en Espagne. Des citoyens vivant en situation de pauvreté se réunissent autour de questions comme le droit de vivre en famille, l'accès au logement, à l'éducation, au travail, les enfants, le beau, l'art, l'internet, l'Europe... Le mouvement perdure toujours aujourd'hui. De son côté, depuis quelques années, le Secours populaire prend des initiatives dans ce sens dans plusieurs villes.

À l'international

Sur le plan international, les Universités populaires sont aussi présentes sur le terrain d'une éducation du peuple par lui-même. Leur appellation peut être différentes (voir *supra*) selon les espaces géographiques, mais les intentions émancipatrices restent les mêmes. Malgré cette renaissance des UP, peu de travaux sont disponibles à ce jour. Pour les repérer et connaître leur mode d'intervention et de fonctionnement, il convient d'aller sur le site internet de chacune d'elles. Néanmoins le travail de J.-C. Richez permet de documenter la réalité des UP en Allemagne, Italie et Suède (2018).

Pour le reste, quelques contacts personnels me permettent de faire état du dynamisme des UP dans toute l'Espagne, dont la Catalogne, en Italie, en Argentine et au Brésil.

Ramon Pino me confiait il a quelque temps déjà :

La péninsule Ibérique a toujours été une terre fertile pour l'éducation populaire, et ce, bien au-delà des libertaires. De nombreux groupes sociaux dans l'Espagne d'hier et d'aujourd'hui s'y sont engagés

Il ajoutait :

Ces universités existent un peu partout sur le territoire, comme l'Université libre de Sants créée en 2003, ou encore à Madrid l'Université nomade créée en 2001, jumelée avec les Universités nomades brésilienne et italienne, l'Université populaire de Lavapiés fondée en 2010, toujours dans la capitale espagnole.

L'Italie fut aussi un terrain d'éducation populaire avec des premières créations d'UP entre 1900 et 1901. Ce mouvement ne peut pas être compris sans prendre en compte le rôle de la revue *L'Università popolare* (« L'Université populaire ») animée et dirigée par l'anarchiste Luigi Molinari de 1901 à 1918, qui avait lui-même fondé une UP à Mantoue, en 1901.

Toujours en Italie, naît dans les années 2000 l'idée d'un *Laboratoire libertaire*. Le siège social est situé à Marghera (Venise) et deviendra en 2009 « l'Université des imparfaits² ». Durant cette période, comme l'écrit Francesco Codello, il y eut :

plus de 200 initiatives promues qui ont donné lieu à des débats, des présentations de livres, des conférences, des séminaires, des projections, des concerts, des représentations théâtrales, des expositions, etc. Les thèmes ont été et sont multiples : politique, histoire, pédagogie, économie, psychiatrie, art, musique, philosophie, pensée anarchiste, religions et spiritualité, écologie, féminisme, décroissance, animalisme, etc.

Enfin ajoute-t-il :

En 2020, le laboratoire libertaire a acquis un nouvel espace dans le même lieu afin de multiplier les initiatives et élargir les expressions libertaires encore plus que ce qui a déjà été fait jusqu'à présent.

D'après d'autres sources non libertaires, dans la revue *Sciences humaines* n°171 de 2006, Catherine Halpern confirmait que les UP se développent également en Europe du Sud. En Italie, l'*università popolare* est en plein essor : celle de Rome, par exemple, comptait, en 2005, près de 24 000 inscrits. Quant à la Fédération des *universidades populares* d'Espagne, elle regroupe environ 2 millions d'auditeurs. Les UP ne finissent pas d'essaimer et se développent maintenant en Europe orientale, par exemple en Roumanie ou en Estonie.

Il existe dans les pays scandinaves une très ancienne pratique d'éducation populaire souvent liée au protestantisme.

En Suède, les structures d'éducation populaire se sont développées dans les années 1930 avec pour objectif de lutter contre les inégalités d'accès à l'éducation. Elles sont ouvertes à tous les milieux sociaux en donnant la possibilité aux adultes de se former en dehors du milieu académique (Reclus [pseudonyme] 2009).

En Argentine, les militants de la Fédération anarchiste argentine (FLA) ont créé une « école » pour les adultes dont le slogan officiel est « Ni maître, ni patron, ni directeur » qui, à ma connaissance, fonctionne toujours en 2020. *L'école libre de Constitución*, dans le quartier sud de Buenos Aires, est née en 2007 et, en plus de nombreux ateliers, prépare au bac populaire.

Au Brésil, entre 1900 et 1918, les organisations ouvrières mirent très tôt en place des bibliothèques, des cours d'alphabétisation pour les travailleurs. En 2014, la Bibliothèque sociale de Sao Paulo a ouvert ses portes. Cette Bibliothèque *Terra Livre* (<https://bibliotecaterralivre.noblogs.org/>) est une initiative des compagnons de Sao Paulo. Ils continuent de faire la promotion de cours, de publications et débats d'après le témoignage récent d'Alexandro Samis. L'Université et l'Éducation populaire essaimèrent en d'autres temps jusqu'en Égypte où les anarchistes de la colonie italienne d'Égypte créèrent à Alexandrie en 1901 l'Università popolare libera (Université populaire libre, UPL) (Gorman 2008). Elles se répandirent aussi en Chine, comme en témoigne le livre récent d'Emilio Crisi :

D'autres hauts faits permirent aux anarchistes chinois de laisser leur empreinte : [comme] l'ouverture en 1928, sous l'impulsion des jeunesses libertaires, de l'université nationale ouvrière de Shanghai (Crisi 2019, 58).

Le monde autoritaire a mis fin à ses initiatives éducationnistes. Le renouveau des UP marque peut-être une relance internationale d'un besoin de culture non académique organisé sur des bases autogestionnaires et porteuses d'un autre futur.

En conclusion, les anarchistes ne furent pas les seuls instigateurs de l'éducation populaire, mais ils en furent des acteurs importants et incontournables tant sur le plan des militants engagés (Proudhon, Varlin, Pelloutier, Deherme) que des structures (Bourses du travail, syndicats révolutionnaires, Universités populaires, coopératives, associations multiples). Dans tous les cas, ils incitèrent à l'autonomie des individus et des structures en participant à la mise en place d'une autogestion réelle des pratiques. De plus, ils furent toujours vigilants quant à la non-hiérarchisation des fonctions, des savoirs et des personnes. Aujourd'hui encore, les anarchistes considèrent que l'éducation populaire doit reposer sur le militantisme bénévole et, dans ce cadre, critiquent radicalement la bureaucratiation et l'institutionnalisation des structures de l'Éduc-pop, qui, dans de nombreux exemples, sont l'instrument des pouvoirs en place, incapables alors d'œuvrer *de facto* à l'émancipation individuelle et sociale.

Biographie

Hugues Lenoir est enseignant-chercheur émérite, militant anarchiste, et auteur de nombreux articles et ouvrages sur l'éducation libertaire, l'éducation populaire, l'illettrisme, la validation des acquis de l'expérience. Son dernier livre, paru en 2020, s'intitule *Éducateurs libertaires et socialistes, convergences des pédagogies libertaires avec les courants de l'éducationnisme socialiste*.

Références

Caceres, Benigno. 1974. *Histoire de l'éducation populaire*. Paris, Seuil.

Crisi, Emilio. 2019. *Révolution anarchiste en Mandchourie (1929-1932)*. Paris : Ed. Noir et Rouge.

Delavaux, Céline. 2012. « Peuple et Culture, un humanisme radical », in Collectif, *Éducation populaire, une utopie d'avenir*. Barcelone : Les Liens qui libèrent/Horschamp.

Ferrer i Guardia, Francisco. 2009. *L'École moderne*. Bruxelles : BXL laïque.

Freire, Paolo. 1974. *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.

Gorman, Anthony. 2008. « Socialisme en Égypte avant la première guerre mondiale, la contribution des anarchistes », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*. En ligne : <http://chrhc.revues.org/index1241.html>, page consultée le 23 juin 2020.

Léon, Antoine. 1983. *Histoire de l'éducation populaire en France*. Paris : Nathan.

Lenoir, Hugues. 2009. *Éduquer pour Émanciper*. Paris : Éditions CNT-RP.

Lenoir, Hugues. 2012. *Pour l'Éducation populaire*. Paris : Éditions du Monde libertaire.

Lenoir, Hugues. 2014. *Autogestion pédagogique et Éducation populaire*. Saint-Georges d'Oléron : Les Éditions libertaires.

Marinone, Isabelle. 2020. « Cinéma du peuple », *Nouvelle encyclopédie anarchiste*. En ligne : <http://www.encyclopedie-anarchiste.xyz/spip.php?article126>, consulté le 23 juin 2020.

Mercier, Lucien. 1986. *Les Universités populaires : 1899-1914. Éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*. Paris : Les Editions ouvrières.

Mignon, Jean-Marie. 2007. *Une histoire de l'éducation populaire*. Paris : La Découverte.

Morvan, Alexia. 2011. *Pour une éducation populaire politique. À partir d'une recherche action en Bretagne*, thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris-VIII.

Poujol, Geneviève. 1981. *L'éducation populaire, histoires et pouvoirs*. Paris : Éditions ouvrières.

Reclus [pseudonyme]. 2009. « L'éducation populaire à la Suédoise : l'éducation populaire tout au long de la vie », AgoraVox, 14 avril 2009. En ligne : <https://www.agoravox.fr/actualites/societe/article/l-education-populaire-a-la-53745>, consulté le 23 juin 2020.

Richez, Jean-Claude. 2018. *Les universités populaires en France, Un état des lieux à la lumière de trois expériences européennes : Allemagne, Italie et Suède*, INJEPR. En ligne : <https://injep.fr/wp-content/uploads/2018/09/rapport-2018-01-univpop.pdf>, consulté le 23 juin 2020.

L'Université comme lieu de rencontre

Par **André Thibault**

Comme les institutions religieuses jadis, les universités font face à des demandes démesurées de compréhension du monde, auxquelles les différentes disciplines offrent des réponses pour le moins diversifiées. Dans cet article, à partir d'un ensemble d'observations et de réflexions personnelles, je veux avancer que, nonobstant les activités formelles qui se jouent à l'université, la contribution importante de celle-ci relève du fait de la présence dans un lieu donné de divers acteurs d'horizons différents, qui se voient obligés de confronter leurs connaissances et leur compréhension du monde.

Sur les campus comme ailleurs, il suffit d'être logé quelque part pour dépendre d'un point de vue disciplinaire particulier, donc incomplet. Projeté sans préavis dans une équipe olympique de football, je serais paralysé par la peur. J'imagine que le meilleur scoreur ne serait pas plus à l'aise si on le transplantait soudainement dans un colloque de sociologie. La distance entre les diverses disciplines est tout aussi importante. Aucune d'entre elles ne bénéficie d'une infaillibilité prédominante.

On cherchait LA VÉRITÉ. On trouve aujourd'hui des perspectives qui jettent chacune un éclairage partiel mais utile sur la complexité du réel. Pas aussi savants qu'on ne l'espérait, mais plus lucides.

Sociologue, Marx a éloquentement montré comment la position sociale détermine un point de vue. Reconnaissons que cela se joue dans les salles de colloques autant que dans les cafés. On imagine la cacophonie que peut engendrer la mise en commun de ces diverses perspectives. Les sceptiques grecs ont fait appel aux prouesses de la rhétorique pour apprivoiser ce vacarme. La méthodologie prend le relais. L'habileté argumentative s'est avérée une trousse de survie, chacune se drapant dans une orthodoxie prudente. Chaque article, chaque présentation orale ambitionne de convaincre de la validité supérieure d'une interprétation.

Assis dans un corridor lors d'un colloque multidisciplinaire, j'entendais les uns et les autres poursuivre en période de pause des argumentations enflammées. À Pierre Dansereau qui passait par là, j'ai commenté mon impression de ce lot de convictions. Il me répondit en avoir eu de telles plus jeune, puis ajouta : « Maintenant, il y a un certain nombre d'affirmations auxquelles je dis peut-être ». Autrement dit, selon lui, une longue immersion dans le bain des échanges universitaires ébranlait plus de certitudes qu'il n'en procurait.

Ou plutôt, ces dernières doivent céder la place à une seule assurance, la « conscience de soi » comme porteur d'une synthèse unique de visions du monde. Un gag circulait à l'époque de mon premier cycle : « If you can't cope with others, you go in sociology ». Autrement dit, les études qu'on entreprend à

l'université n'apportent pas de réponses aux angoisses existentielles, elles permettent de les expliciter et même – aubaine sublime – d'en faire son gagne-pain et la posture de sa propre participation au vaste partage d'une quête de sens face à un monde déroutant.

Dans mes derniers groupes-cours, des femmes dans la trentaine revenant aux études s'assoiaient en avant, prenaient beaucoup de notes, adhéraient sans hésiter à la préférence de Montaigne pour les « têtes bien faites » plutôt que « bien pleines » et invoquaient leurs expériences de vie pour s'approprier la compréhension du caractère social de la réalité. Les étudiant.e.s retraduisaient dans leur vocabulaire les grilles de vision du monde des auteurs auxquels ils avaient alors accès. Ce recours à un vocabulaire quotidien les aidait à trouver des références pertinentes dans Google Scholar.

Au début de mes études de premier cycle, on disposait de puissants outils conceptuels aidant à comprendre la cohésion sociale et sa reproduction intergénérationnelle. Ça s'appelait le fonctionnalisme. Puis la logique du conflit s'est imposée jusqu'au point où les révolutions elles-mêmes se sont avérées partielles et complémentaires. De moins en moins d'analyses s'appuient sur un grand cadre explicatif englobant et la feuille de route des chercheurs universitaires met à notre disposition des éclairages complexes qu'ils ajoutent aux outils de compréhension de la réalité. D'où, chez les gens d'action, le scepticisme face au monde universitaire, exprimé par la plaisanterie « des chercheurs on en trouve, des trouveurs, on en cherche ».

Tout cela pour appuyer un diagnostic révisé de la contribution des universitaires à la compréhension du monde. Disons adieu à la quête des certitudes rassurantes qui offriraient de la réalité un éclairage sûr et exhaustif, et accueillons un bagage impressionnant de petits outils permettant de partager des bribes de compréhension de la déroutante complexité du réel.

Finalement, le principal apprentissage qu'offre l'université, c'est la mesure lucide du caractère partiel et provisoire de toutes nos connaissances, de telle sorte qu'autrui a toujours quelque chose à nous apprendre.

Biographie

André Thibaut est membre du comité de rédaction de la revue *Possibles* depuis la cinquième année de sa création. De plus, il a aussi été, durant de nombreuses années, coordonnateur de la section montréalaise des *Amis du Monde Diplomatique*. Ses recherches et publications ont porté principalement sur l'aliénation en tant que concept et situation sociale. Enfin, il a longtemps enseigné, en tant que professeur chargé de cours, à l'Université d'Ottawa et à l'Université du Québec en Outaouais.

Les universités québécoises à l'image des entreprises : concurrence et rapports de travail avec les chargés de cours

Par **Jean-Claude Roc**

Anatole Kaletsky, dans un article analysant les conséquences du désengagement de l'État dans le domaine social, précise que « le secteur de l'éducation va connaître une plus grande concurrence et un fort investissement du secteur privé » (Kaletsky 2010).

Au Québec, si la question de l'investissement du secteur privé n'atteint pas encore les universités, il demeure que, depuis bien des années et avant même la Covid-19, les universités québécoises étaient et sont toujours en mode concurrence.

Ceci étant, notre texte ne consiste pas à faire une analyse approfondie et à présenter de moults détails sur l'histoire des universités québécoises en matière de concurrence sur le plan national et dans le contexte de la mondialisation. Son but consiste plutôt à présenter et à analyser de manière succincte les stratégies des universités québécoises à l'image des entreprises. Par conséquent, notre exposé analytique repose sur deux notions clés : concurrence et rapports de travail.

En premier lieu, nous dressons le portrait des universités québécoises, en prenant soin de citer en exemples celles dont les stratégies de marketing sont à l'image des entreprises, dans le but de s'attirer une plus grande part de marché de la clientèle étudiante. En deuxième lieu, nous jetons notre regard sur les rapports de travail de l'administration des universités québécoises avec les personnes chargées de cours.

Les universités : un monde concurrentiel

Les théoriciens du libéralisme classique et néo-classique sont les principaux défenseurs et vulgarisateurs de la liberté d'entreprise et de la concurrence. Ils voient dans la concurrence un stimulant important aux activités économiques et à la production des biens de meilleure qualité.

Ainsi, pour produire davantage de biens de meilleure qualité à répétition, les entreprises sont contraintes d'innover dans leur façon de faire et de produire plus pour mieux se positionner sur le marché.

Dans cette perspective, dans chaque domaine d'activités économiques on trouve plusieurs entreprises qui se livrent à une concurrence fondée sur la qualité des produits pour attirer une vaste clientèle. L'efficacité de la concurrence repose sur la publicité vantant la qualité des produits. Aujourd'hui, grâce

aux innovations technologiques d'information et de communication, les publicités tiennent domicile dans notre milieu de vie.

Les universités n'échappent pas à cette stratégie de lutte pour le marché. Leur mission fondamentale est la finalité sociale, c'est-à-dire la formation des intellectuels, des professionnels : « ceux qui poursuivent une recherche désintéressée du savoir et ceux qui veulent acquérir un savoir pratique » (Piotte 2000, 1). Si cette mission demeure toujours, elle se rattache aux fondements mêmes des universités. Mais, aujourd'hui, force est de constater que, tout comme les entreprises, les universités s'adonnent à la finalité marchande en se livrant une concurrence à coup de publicité pour attirer la clientèle étudiante. Comme l'explique le syndicat des chargées et chargés de l'UQO :

Le monde universitaire est rendu très concurrentiel et des universités profitent de la crise pour recruter une clientèle étudiante. L'UQO ne pouvant rester les bras croisés, tandis que des universités achètent à grands coûts de la publicité pour faire de la promotion de leur formation à distance. (L'Info SCCC-UQO, mai 2020).

Conscient que la concurrence fait partie intégrante de la chasse à la clientèle étudiante par les universités, le syndicat appuie l'UQO dans cette démarche. Mais il oublie, que bien des années avant la crise sanitaire de la COVID-19, les universités étaient déjà en mode de concurrence. Elles se servent tout simplement de cette crise pour étendre leur publicité d'enseignement à distance.

Il faut le souligner, cette concurrence entre les universités ne se limite pas uniquement à la publicité. Elle prend une dimension géo-stratégique, dont le but consiste à agrandir leur espace pour s'approprier une plus grande part de la clientèle étudiante. C'est ainsi que certaines universités québécoises implantent un campus à l'extérieur de leur milieu géographique. L'UQO, dont le siège social est à Gatineau, en implante un autre au centre-ville de Saint-Jérôme, près de la gare; l'Université de Montréal, dont le siège social est à Montréal, installe un campus à Laval près d'une station de métro; l'Université de Sherbrooke, dont le siège social est à Sherbrooke, établit un campus à Longueuil, près de la station de métro rebaptisée à l'occasion métro Longueuil-Université de Sherbrooke. L'UQAM, dont le siège social est à Montréal, n'est pas en reste : elle implante à son tour un pavillon à Longueuil, à proximité elle aussi de la station de métro. Tous sont établis dans des zones stratégiques pour faciliter leur accès pour la clientèle étudiante.

D'autre part, la course aux étudiants internationaux fait partie intégrante de la concurrence que se livrent les universités. Il s'agit, pour les universités, d'un effectif très lucratif pour palier le sous-financement de l'État. « Au Québec, chaque étudiant originaire d'un pays étranger acquitte des droits de scolarité sept fois plus élevés que ceux imposés à un Québécois » (Barlow 2018, 1). C'est pourquoi la concurrence est très vive entre les établissements universitaires pour attirer les étudiants internationaux.

Force est d'admettre que l'État joue un rôle important dans la concurrence que livrent les universités québécoises. Faisant siennes des politiques néolibérales, l'État québécois restreint son financement

au fonctionnement de l'Université, en s'éloignant du discours humaniste de la Révolution tranquille en matière d'éducation.

Avec les politiques néolibérales, l'éducation devient un marché. Comme tout marché dans le système capitaliste, les acteurs se livrent à la concurrence. Dans le cas des entreprises, le but de la concurrence consiste à s'accaparer une plus grande part du marché pour maximiser leur capital. Dans le cas des universités, la concurrence est l'une des voies choisies pour équilibrer ou accroître leur budget; un moyen pour pallier le sous-financement de l'État. Alors il faut attirer davantage d'étudiants, car chaque étudiant inscrit allonge la liste des effectifs, et par le fait même, apporte un revenu supplémentaire au fonctionnement de l'université.

Mais un fait demeure, les universités adoptent les mêmes stratégies employées par les entreprises dans le domaine de la concurrence, sans pour autant compromettre la qualité de l'enseignement. Au contraire, tout comme sur le marché classique, la concurrence les pousse à hausser leur niveau d'excellence.

Rapports de travail avec les chargées et chargés de cours

Rapport salarial

La régulation de l'Université comprend deux grands principes : institutionnels et organisationnels. L'Université vue comme institution est régie par des lois, par des normes. C'est l'instance où l'on prend des décisions concernant l'orientation des activités universitaires et l'organisation du travail de l'enseignement, principe qui renvoie à la hiérarchisation de la division sociale du travail. (Roc 2003, 74). Comme toute forme d'organisation du travail d'entreprise capitaliste, l'organisation du travail de l'enseignement universitaire est la façon d'organiser le travail d'enseignement selon les décisions et le modèle de gestion de l'administration universitaire. Elle intègre deux catégories de travailleurs dans un système de stratification sociale hiérarchisée : professeurs et chargés de cours. Bien qu'ils pratiquent la même tâche, celle de l'enseignement, leurs conditions socio-économiques sont nettement différentes. En conséquence, ces catégories ont chacune leur syndicat.

Ainsi, « le secteur universitaire est le seul secteur du travail à être syndicalement divisé en deux organisations distinctes, dont l'une représente les travailleurs à temps plein (les professeurs) et l'autre, les travailleurs précaires (les chargés de cours) » (Piotte 2000, 13). Ils forment une catégorie de main-d'œuvre sous payée, exposée à la précarité dans un rapport d'exploitation.

Le contrat des personnes chargées de cours est de 45 heures par session sur une période de 15 semaines. Ils sont payés pour trois heures de cours, trois heures de préparation et trois heures de correction par cours. Par contre, la préparation de chaque cours excède plus de quatre heures de temps. Si on ajoute à cela la disponibilité que doivent assurer les personnes chargées de cours pour rencontrer des étudiants en dehors des heures de cours, les courriels reçus de la part d'étudiants auxquels ils doivent souvent

répondre de façon très rapide et plusieurs autres exigences de la part des directions départementales, dont la supervision des plans de cours par des professeurs titulaires, on verra alors que la préparation des cours, la prestation de ceux-ci et la correction des travaux excèdent de loin les heures de travail pour lesquelles les chargés de cours sont payés.

Les rapports sociaux et l'organisation du travail

Dans les entreprises, les activités de production se divisent en plusieurs secteurs, dont chacun est lié à une profession. Dans la hiérarchie de l'organisation du travail, chaque secteur est aligné par ordre de grandeur et de supériorité selon le statut qui symbolise la profession de ses membres. Le secteur qui occupe la position A dans la hiérarchie possède un statut supérieur à celui qu'occupe la position B. Dans chacun de ces secteurs, les employés forment deux groupes distincts, dont l'un a plus de pouvoir que l'autre dans l'organisation du travail par rapport au statut socioprofessionnel de ses membres. Cette stratification sociale est commune à toutes les entreprises.

Elle est présente aussi dans l'organisation du travail d'enseignement à l'université, au sein de laquelle évoluent deux catégories d'enseignants comme nous l'avons vu. Les professeurs de par leur statut social occupent la partie A dans la hiérarchie de l'organisation du travail de l'enseignement. Cette position leur accorde une supériorité et un pouvoir dans les activités d'enseignement dont les chargés de cours, occupant la partie B, ne bénéficient pas. Par exemple, l'élaboration d'un programme et la conception du contenu d'un ou des cours, ces exercices étant réservés exclusivement aux professeurs.

Les professeurs et les personnes chargées de cours forment deux corps d'emploi distants l'un de l'autre par rapport à leur place dans la hiérarchie de l'organisation du travail d'enseignement universitaire, selon leur statut social.

L'administration universitaire dresse ainsi une cloison sociale entre les professeurs et les chargés de cours. Cette stratification sociale procure aux professeurs un certain prestige qui les éloigne des chargés de cours et les amène à ne pas les reconnaître comme collègues, bien qu'ils remplissent la même fonction dans la même organisation de travail. Dans cette perspective, l'administration universitaire, tout comme la direction des entreprises, est génératrice d'inégalités sociales au sein de son organisation du travail d'enseignement.

Dans ces rapports de travail les syndicats des personnes chargées de cours sont en mode de revendication, de défense et d'offensive; l'administration universitaire, de son côté, maintient sa domination dans les relations de travail.

Ce conflit est permanent et à l'état latent, tout comme dans les entreprises, il se dévoile à chaque renouvellement de la Convention collective.

Conclusion

Les rapports de travail de l'administration universitaire avec les chargées et chargés de cours ne sont pas essentiellement différents de ceux qui existent dans l'entreprise privée entre la direction et ses employés. De plus, même si leur but est différent de celui des entreprises dans l'usage de la concurrence, les universités québécoises emploient les mêmes stratégies de marketing que les entreprises pour attirer la clientèle étudiante.

À l'instar de tout cela, il nous paraît important de le souligner, la concurrence entre les universités est là pour rester et même pour s'amplifier; à moins que l'État québécois ne renonce aux principes des politiques néolibérales, qui l'ont amené progressivement à s'éloigner du discours de la social-démocratie qui était le socle de la Révolution tranquille. Pour le moment cela est, semble-t-il improbable à cause de l'hégémonie du néo-libéralisme qui encadre les marchés, même celui de l'éducation. Enfin, en ce qui a trait à la stratification sociale, elle est inhérente au mode d'organisation du travail tant dans les entreprises que dans l'enseignement universitaire.

Biographie

Le docteur en sociologie Jean-Claude Roc est membre du comité de rédaction de la revue *Possibles*. C'est un spécialiste de l'analyse sociologique des mouvements sociaux et de l'économie sociale. Ses intérêts de recherche sont la mondialisation (axes privilégiés : pauvreté, crises, conflits, rapports Nord-Sud) et le libre-échange. Il enseigne à l'Université du Québec en Outaouais, à l'Université d'Ottawa et est professeur associé à l'ISTÉAH (Institut des sciences et des technologies avancées d'Haïti).

Références

Barlow, Julie. 2018. «La course aux étudiants étrangers», *Actualité*, 9 février.

Kalestsky, Anatole. 2010. «L'État n'a plus les moyens de faire le social», *Courrier International*, 23-29 septembre.

Piotte, Jean-Marc. 2000. «L'Université, les Universités et la gauche : préambule au texte de Jean-Marc Fontan et al», *Cahiers de recherche sociologique*, 34 : 5-24.

Roc, Jean-Claude, *L'Analyse du discours de la FTQ sur les changements intervenus dans l'organisation du travail dans les entreprises*, CRISES, 2003.

Syndicat des chargées et chargés de cours de l'UQO, *L'enseignement en mode non présentiel n'est pas la FAD*, *Info-SCCC-UQO*, 4 (26), 3 mai 2020.

Partie II - Repenser et rebâtir l'université

Repenser l'université : les cours sur la diversité sexuelle et de genre

Réflexion d'une étudiante en travail social

Par **Marie-Christine Williams-Plouffe**

Depuis la fin des années 80, les questions de la diversité sexuelle sont abordées auprès des intervenantes, et dans le contexte universitaire, principalement en raison de l'épidémie du SIDA qui sévit dans la communauté gaie (Dorais 2020). Le sujet est alors abordé davantage dans un axe de pathologisation et de prévention des maladies (Ryan et Brotman 2020; Dorais 2020). Considéré comme étant un groupe de personnes à risque et propagateur de cette maladie, les hommes gais et bisexuels sont alors l'objet de différents travaux universitaires (Ryan et Brotman 2020).

Pour répondre à un besoin ressenti par les services sociaux, et à la suite de la pression de certaines associations militantes, des cours sur la diversité sexuelle et de genre commencent à s'offrir dans certaines universités vers la moitié des années 1990 (Dorais 2020). Cependant, encore aujourd'hui, ces cours s'offrent de manière optionnelle dans le cursus scolaire des étudiantes, notamment en travail social et ce, malgré le fait que des lacunes en ce qui a trait à la connaissance des réalités LGBTQI+, tant de manière générale que dans le domaine de l'intervention, aient été largement documentées (Morrow 2006; Mallon 2008; Chonody et Smith 2013; Rowntree 2014; Veltman et Chaimowitz 2014; Austin, Craig et McInroy 2016; Côté Charlebois et Bouchard 2016; Lavoie et Thibault 2016; Hudson-Sharp 2018; Taha, Blanchet Garneau et Bernard 2020).

Si l'homophobie, l'hétérosexisme et l'hétérocentrisme semblent être en recul chez les travailleuses sociales, les bonnes intentions ne suffisent pas dans le domaine de l'intervention (Martinez 2011). Il importe donc de réfléchir à des moyens plus larges et plus pertinents de promotion de la justice sociale, notamment en résistant aux rôles stéréotypés selon le sexe et le genre, en abordant les notions d'avantages et d'oppressions en lien avec l'orientation sexuelle et l'identité de genre et en prenant conscience du système dominant hétéronormatif et cisnormatif de notre société (Martinez 2011).

De plus, si la question de la diversité sexuelle (l'orientation sexuelle) est plus souvent abordée, quoique limitée aux réalités gaies et lesbiennes, la pluralité des genres (l'identité de genre) est encore largement invisibilisée et parfois encore pathologisée (Austin, Craig et McInroy 2016; Côté, Charlebois et Bouchard 2016; Baril 2017; Ryan et Brotman 2020). On dénonce un manque d'outils pour les intervenantes. Ces outils permettraient d'intervenir et de cerner efficacement les réalités sociales des personnes appartenant aux communautés LGBTQI+ (Veltman et Chaimowitz 2014; Lavoie et Thibault 2016; Taha, Blanchet Garneau et Bernard 2020).

En effet, comme l'illustrent bien Lavoie et Thibault (2016), il est possible de rencontrer des intervenantes ayant développé une expertise en violence conjugale et d'autres, ayant développé une expertise en ce qui a trait aux réalités des personnes LGBTQI+, mais ce, sans que ces différentes réalités se rencontrent. L'expertise en silo ne permet alors pas de répondre aux besoins des hommes gais vivant de la violence conjugale, par exemple. Alors que les établissements d'enseignement supérieur forment les prochaines générations de meneuses, d'intellectuelles et de professionnelles, il leur incombe de préparer les diplômées à travailler avec et pour la diversité afin de garantir des pratiques inclusives, équitables et travailler de manière compétente dans toutes les dimensions de la diversité (Austin, Craig et McInroy 2016; Asquith, Ferfolia, Brady et Hanckel 2019; Chonody et Scott Smith 2013).

C'est indéniable, nous sommes toutes socialisées dans un contexte social dominé par l'hétérosexisme et le cissexisme et cette socialisation, si elle n'est pas remise en question, aura pour effet de maintenir ces systèmes dominants. Le cissexisme renvoie à une vision du monde, qui est actuellement dominante, selon laquelle le sexe assigné à la naissance correspond, sans équivoque, à l'identité de genre ressentie par une personne et établissant ainsi cette norme comme étant préférable et supérieure (Asquith, Ferfolia, Brady et Hanckel 2019). Ainsi, toutes les personnes auxquelles à qui l'on assigne le sexe masculin à la naissance deviendraient des hommes et toutes les personnes auxquelles l'on assigne le sexe féminin à la naissance deviendraient des femmes et ce, sans apporter de nuance pour ce qui est de la binarité.

L'hétérosexisme renvoie à la domination d'une vision du monde selon laquelle l'hétérosexualité est définie comme étant la norme et comme étant supérieure aux autres orientations sexuelles, et ainsi, quiconque ne correspondant pas à cette norme est considéré comme étant anormal et inférieur (Fisher 2008). Comme l'explique bien Fisher (2008), si le racisme nous aide à comprendre l'oppression des personnes noires et si le sexisme nous aide à comprendre celle des femmes, l'hétérosexisme désigne l'oppression vécue par les personnes non hétérosexuelles et le cissexisme celle qui est en lien avec la pluralité des genres (Asquith, Ferfolia, Brady et Hanckel 2019).

Ainsi, l'hétérosexisme et le cissexisme se perpétuent par leur institutionnalisation au sein de lois et de politiques par des religions et par la représentation (ou l'invisibilisation) des personnes non hétérosexuelles et non cisgenres dans les médias et dans la langue (Fisher 2008); le français, notamment, est une langue très genrée, qui invisibilise et interdit la possibilité d'être des personnes non binaires. Si une avenue proposée pour contrer l'hétérosexisme et le cissexisme est, effectivement, d'intégrer des cours sur la diversité sexuelle et de genre dans les différents programmes universitaires (Asquith, Ferfolia, Brady et Hanckel 2019), il y a une distinction importante à faire entre, d'une part, « comprendre les personnes LGBTQ+ », qui place l'intervenante dans une posture visant à comprendre « l'autre », et, d'autre part, apprendre plutôt à examiner ses propres identités sociales et à remettre en question la culture de l'hétérosexisme, de la cisonormativité, et de l'hétéronormativité, ainsi que les privilèges hétéronormatifs et cissexistes et les oppressions que les structures sociales maintiennent et perpétuent (Fish 2008; Martinez 2011; Baril 2017).

L'hétérosexisme et le cissexisme ont des conséquences négatives bien réelles sur les personnes. Ils ne se manifestent pas toujours de manière flagrante et peuvent, au contraire, se manifester de manière insidieuse, telle que par des microagressions qui, sur une base quotidienne, sont insupportables pour les personnes qui en sont la cible (Asquith, Ferfolia, Brady et Hanckel 2019). Ces expériences de microagressions, alors beaucoup plus subtiles que des actes manifestement préjudiciables, tels que la violence, sont souvent difficiles à dénoncer en raison de leur nature ambiguë (Asquith, Ferfolia, Brady et Hanckel, 2019; Baril 2017).

Dans un cadre institutionnel d'études supérieures, ces systèmes dominants dévalorisent l'expérience d'apprentissage des étudiantes et rendent intolérable la vie professionnelle du personnel, s'identifiant à la diversité sexuelle et de genre (Asquith, Ferfolia, Brady et Hanckel 2019; Baril 2017). Une autre avenue proposée pour contrer l'hétérosexisme et le cissexisme est la nécessité de la production de savoirs continus afin de développer des stratégies et des politiques proactives qui améliorent, notamment, l'expérience universitaire des personnes s'identifiant à la diversité sexuelle et de genre (Asquith, Ferfolia, Brady et Hanckel 2019). Ainsi, au-delà de cours sur la diversité sexuelle et de genre à l'université, il faut également, et surtout, réfléchir à la méthode de production de ces savoirs (par qui et pour qui ?) et à la diffusion de ceux-ci (comprendre « l'autre » plutôt que comprendre systèmes dominants, privilèges et oppressions). Pour entamer la réflexion de la production des savoirs « par et pour », il faut réfléchir à l'accessibilité des occasions de production de ces savoirs.

Le manque de visibilité, l'absence d'une prise de position claire et inclusive par les instances scolaires ainsi que l'épuisement – ressenti par les personnes s'identifiant aux communautés LGBTQI+ – tenues d'éduquer constamment les intervenantes et les professeures – sont bien réels et non sans conséquence (Austin, Craig et McInroy 2016; Chamberland et Puig 2016). Allant de l'omission de faits à l'évitement de services (Veltman et Chaimowitz 2014; Lavoie et Thibault 2016) et du décrochage scolaire à l'absence d'aspirations scolaires plus élevées ce qui, conséquemment, limite la possibilité d'obtenir un poste permettant la participation à la production de ces savoirs, telle que devenir professeure et chercheure à l'université (Chamberland et Puig 2016; Baril 2017).

Par ailleurs, bien que les expériences des employées, dans les universités, en matière d'hétérosexisme et de cissexisme soient très peu documentées, bon nombre d'employées s'identifiant à la diversité sexuelle et à la pluralité des genres vivent et craignent la discrimination sur leur lieu de travail, y compris le harcèlement, l'utilisation des mauvais pronoms, l'utilisation de leur identité pour entraver leurs chances de réussite, ou encore, la perte de leur poste (Asquith, Ferfolia, Brady et Hanckel 2019; Baril 2017).

Si l'on considère plus spécifiquement les personnes trans, une grande proportion d'entre elles affirment vivre diverses formes de violence en emploi qu'elles soient physiques, psychologiques, sexuelles, institutionnelles et économiques, pouvant compromettre leur cheminement universitaire (Baril 2017). Comme l'explique l'auteur et professeur Alexandre Baril, « plusieurs personnes trans* vivent une temporalité particulière, et des retards dans leur carrière, imputables aux chirurgies, aux convalescences,

aux visites régulières chez les médecins, aux démarches de changement d'identité civile, etc., mais ces retards ne sont jamais comptabilisés dans les processus d'embauche » (Baril 2017, p.292) et peuvent porter préjudice à ces personnes dans leur vie professionnelle. Ces barrières structurelles d'accessibilité à l'université, et au bout du compte aux postes de professeures et de chercheuses, doivent être reconnues et éliminées de façon impérative.

Ces barrières structurelles nous amènent donc directement au cœur de la réflexion de la production de ces savoirs. Il est alors nécessaire de se questionner à savoir par qui et pour qui ces savoirs sont développés. La recherche « par et pour » les personnes s'identifiant aux communautés LGBTQI+ renvoie au principe de faire de la recherche SUR des communautés plutôt que de faire de la recherche AVEC les communautés (Baril 2017) et s'inscrit dans une approche anti-oppressive (Lee, Macdonald, Caron et Fontaine 2017). Comme le soulève bien l'auteur, « s'il est désormais évident qu'il serait problématique qu'une majorité de recherches féministes soient réalisées par des hommes cis[genres] ou que des études sur le racisme soient conduites par des personnes blanches, le fait que la majorité des travaux sur les personnes trans* soient entrepris par des personnes cis[genres] ne semble pas soulever l'indignation » (Baril 2017, 295).

Une réflexion épistémologique de l'objectivité dans la production des savoirs ainsi qu'une réflexion concernant les savoirs reconnus comme étant scientifiques doit être amorcée (Côté, Charlebois et Bouchard 2016). Pour ce faire, la théorie du point de vue situé (*Standpoint view theory*) apporte une vision particulièrement intéressante. Cette théorie valide les savoirs expérientiels en soulignant que le groupe marginalisé représente une position épistémique, c'est-à-dire un ensemble de connaissances propre à un groupe social, et sert d'outil méthodologique qui a pour objectif de nommer ce qui est invisible, ou ce qui passe comme étant socialement naturel mais qui est en fait le produit d'une structure de domination : l'oppression (Larrivée 2013). La neutralité et l'objectivité des personnes privilégiées est alors remise en question puisqu'il y a alors un manque de compréhension de l'analyse des structures qui maintiennent les oppressions. Cette compréhension est propre aux groupes qui vivent ces oppressions, et permet alors de dénoncer les relations de domination qui sont également maintenues par la science et la production des savoirs, tout en redonnant du pouvoir aux groupes opprimés (Larrivée 2013).

On peut ainsi saisir, comme l'ont déjà démontré des chercheuses et intervenantes, la nécessité d'inclure les personnes concernées dans la production des savoirs et saisir, par le fait même, l'aberration que les orientations de pratiques envers un groupe opprimé soient déterminées par des personnes privilégiées appartenant au groupe dominant (Côté, Charlebois et Bouchard 2016). Ainsi, « avoir la possibilité d'être entendu et de s'autodéterminer n'a pas qu'une meilleure orientation des actions pour avantage, mais également l'application d'une pleine inclusion » (Côté, Charlebois et Bouchard 2016, 26).

Pour conclure cet article, repenser l'université ne peut se résumer à la question des cursus offerts dans les différents programmes. Si les connaissances reflétant la diversité de nos sociétés sont essentielles afin de permettre une pleine inclusion de tous les groupes sociaux dans les différentes sphères de

l'intervention, la réflexion au sujet des barrières structurelles que maintiennent les universités en ce qui concerne les possibilités de production des savoirs l'est tout autant, sinon plus. Une instance formant de futures professionnelles à travailler en faveur d'une justice sociale, à la pertinence d'utiliser une approche anti-oppressive, à défendre les droits des personnes opprimées et à remettre en question les systèmes de domination, comme c'est le cas dans les programmes de travail social, ne peut tout simplement pas se permettre de fermer les yeux sur les barrières structurelles qu'elles-mêmes perpétuent en défaveur de groupes marginalisés. Dans cette perspective, repenser l'université ne peut se faire sans repenser la production des savoirs.

Biographie

Marie-Christine Williams-Plouffe est étudiante à la maîtrise en travail social à l'Université du Québec en Outaouais. Elle possède également un baccalauréat en travail social de la même université. Ses intérêts de recherche portent sur la diversité familiale et les réalités des personnes s'identifiant aux communautés LGBTQ+.

Références

Asquith, N.L., Ferfolja, T., Brady, B., et Hanckel, B. 2019. « Diversité et sécurité sur le campus @ Western: hétérosexisme et cissexisme dans l'enseignement supérieur. *Revue internationale de victimologie* », 25 (3) : 320–340. <https://doi.org/10.1177/0269758018799032>

Austin, A., Craig, S. L., & McInroy, L. B. 2016. « Toward transgender affirmative social work education. *Journal of Social Work Education* », 52(3) : 297-310. DOI: 10.1080/10437797.2016.1174637

Baril, A. 2017. « Trouble dans l'identité de genre : le transféminisme et la subversion de l'identité cisgenre : une analyse de la sous-représentation des personnes trans* professeur-es dans les universités canadiennes. *Philosophiques* », 44 (2) : 285–317. <https://doi.org/10.7202/1042335ar>

Chamberland, L., & Puig, A. 2016. « Guide des pratiques d'ouverture à la diversité sexuelle et de genre en milieu collégial et universitaire ». *Chaire de recherche sur l'homophobie*, Université du Québec à Montréal (UQAM).

Côté, I., Charlebois, J. B. & Bouchard, G. 2016. « De l'intervention à l'action : nouvelles avenues d'inclusion des communautés LGBTQI. *Nouvelles pratiques sociales* », 28 (1) : 20–33. <https://doi.org/10.7202/1039171ar>

Dorais, M. 2020. « Un savoir engagé : (ou Comment j'en suis venu à travailler en études sur la diversité

sexuelle et de genre, et les défis que cela pose)». *Service social*, 66 (1) : 1–12. <https://doi.org/10.7202/1068915ar>

Fish, J. 2008. « Far from mundane: Theorising heterosexism for social work education ». *Social work education*, 27(2): 182-193. DOI: 10.1080/02615470701709667

Hudson-Sharp, N. 2018. *Transgender awareness in child and family social work education*. London: National Institute of Economic and Social Research.

Jill M. Chonody & Kenneth Scott Smith. 2013. « The State of the Social Work Profession: A Systematic Review of the Literature on Antigay Bias, *Journal of Gay & Lesbian Social Services* », 25:3 326-361, DOI: 10.1080/10538720.2013.806877

Larivée, C. 2013. « Le standpoint theory : en faveur d'une nouvelle méthode épistémologique. *Ithaque* ». 13: 127-149. URL : <http://www.revueithaque.org/fichiers/Ithaque13/Larivee.pdf>

Lavoie, K., & Thibault, S. 2016. « Briser le silence entourant la violence entre partenaires gais: Prises de conscience et réactions d'acteurs sociaux concernés par la problématique en Communauté française de Belgique. *Nouvelles pratiques sociales* », 28(1): 141-159.

Lee, E. O. J., Macdonald, S. A., Caron, R., & Fontaine, A. 2017. *Promouvoir une perspective anti-oppressive dans la formation en travail social*. *Intervention*, 145: 7-19.

Mallon, G. P. 2008. *Social work practice with lesbian, gay, bisexual, and transgender people* (2nd ed.). London: Routledge.

Martinez, P., Barsky, A., & Singleton, S. 2011. « Exploring queer consciousness among social workers ». *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 23(2): 296-315.

Morrow, D. F., & Messinger, L. (Eds.). 2006. *Sexual orientation and gender expression in social work practice: Working with gay, lesbian, bisexual, and transgender people*. Columbia University Press.

Rowntree, M. R. 2014. « Making sexuality visible in Australian social work education ». *Social Work Education*, 33(3): 353-364. DOI: 10.1080/02615479.2013.834885

Ryan, B. & Brotman, S. 2020. « Queer McGill ». *Service social*, 66 (1): 27–35. <https://doi.org/10.7202/1068917ar>

Taha, S., Blanchet Garneau, A. & Bernard, L. 2020. « Une revue de la portée sur la pratique infirmière auprès des personnes âgées issues de la diversité sexuelle et de genre ». *Recherche en soins infirmiers*, 140(1), 29-56. <https://proxybiblio.uqo.ca:2069/10.3917/rsi.140.0029>

Veltman, A., & Chaimowitz, G. 2014. « Soins et services de santé mentale à l'intention des lesbiennes, des gais, des bisexuels, des transgenres et des queers ». *Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne de Psychiatrie*, 59(11): 1–8.

La destinée de l'université passe par sa transformation en une agora de dialogue entre les savoirs

Par **Olivier Bégin-Caouette, Silvia Nakano Koga et Laurence Pelletier**

La pandémie de la COVID-19 a contribué à mettre en lumière une crise sociale qui se profilait déjà : l'érosion de la confiance en la connaissance scientifique, ce que l'on caractérise d'ère de post-vérité. Cette crise a révélé les limites de la science quant à sa capacité à formuler une réponse prompte et unilatérale pour le diagnostic, la prévention et le traitement d'une maladie inconnue. Ces limites ont également exposé des angles morts de la recherche en sciences sociales, entre autres par rapport à l'anticipation du manque de coordination et d'accord entre pays et régions pour soutenir une action concertée contre la crise sanitaire. Hormis les efforts intensifs déployés pour trouver des méthodes de dépistage et de traitement, nous avons été témoins d'une remise en question de l'Université en tant qu'autorité socialement légitime pour appuyer ou réfuter les décisions des organisations internationales, supranationales ou locales. Par ailleurs, les limites de la science ont été exploitées par des individus et des groupes qui ont inondé les réseaux sociaux de messages allant de la négation de la pandémie au mouvement anti-vaccin. Les réseaux sociaux ont servi à alimenter le foisonnement de théories du complot et de fausses informations menaçant les efforts de mitigation de la santé publique. Accusant toujours les contrecoups de la crise sanitaire, une question demeure : comment l'Université peut-elle continuer à assumer son rôle lorsque les sociétés et les savoirs se fracturent?

L'Université, les savoirs et les sociétés

Les relations entre les universités et les savoirs sont le reflet de l'évolution des sociétés. Dès la fin du 11^e siècle, les guildes et les corporations s'associent afin d'enseigner le droit et la médecine à Bologne et à Salerne de manière indépendante des pouvoirs ecclésiastiques. Menacé de perdre son monopole sur l'éducation, le troisième concile du Latran généralise la *licentia docendi*, ou l'autorisation d'enseigner accordée par un diocèse. À cette époque, le savoir légitime est encadré par les dogmes de l'Église. L'émergence d'établissements où se pratiquent la *lectitio* et la *disputatio* sur des doctrines de l'Antiquité génère d'importantes tensions, tant avec les pouvoirs temporels que spirituels en Europe. Conscient de l'importance des universités, le pape Innocent III octroie néanmoins une première bulle papale à l'Université de Paris en 1215, proposant ainsi ce qui sera confirmé au 13^e siècle par différents royaumes, soit la coexistence de trois pouvoirs : le *Sacerdotium*, l'*Imperium* et le *Studium*. Au 13^e siècle, les savoirs universitaires constituent principalement des réinterprétations des savoirs antiques qui permettent aux étudiants universitaires de la classe moyenne (marchands et notables) d'accéder à certaines professions libérales ou, dès 1255, aux plus hautes sphères du sacerdoce. Avec la Renaissance, ces savoirs gagnent

en importance, mais ils coexistent avec ceux enseignés dans les écoles cathédrales, les bibliothèques, les palais où se rendent les précepteurs et les ateliers où se pratique le compagnonnage.

Les premières universités résistent (avec leurs propres milices) aux tentatives d'assouvissement menées par les premiers États. Or, entre le 13^e et le 16^e siècle, les universités sont principalement créées par la volonté des souverains. Sans détailler la tumultueuse et complexe histoire des universités, il importe de souligner que la Réforme a eu pour effet, dans les pays protestants, de réintégrer ces établissements à la vie civile de leur communauté. Toutefois, alors que l'Occident traverse le siècle des Lumières, les élites politiques dénigrent les savoirs sclérosés transmis à l'intérieur des murs de l'Université et, à l'aube de la modernité, les propositions de réformes fusent et se contredisent. Napoléon, grand réformateur, songe à abolir les universités et leur préfère les Grandes Écoles centrées sur la transmission de savoirs techniques, capables de former les élites du pays, ainsi que les centres de recherches nationaux dont les découvertes pourraient conférer à la France le statut de nation dominante. Le cardinal Newman, dans une conférence prononcée à l'Université Oxford, priorise quant à lui l'enseignement de savoirs universitaires libéraux « universels » qui, dénués d'utilité immédiate, ne visent qu'à développer la nature intellectuelle des gentlemen en formation. Cette vision de l'Université centrée sur la socialisation des futurs dirigeants et du développement de leur esprit plutôt que sur l'acquisition de connaissances marquera nombre de programmes de premier cycle dans les pays anglo-saxons et, surtout, aux États-Unis.

En Prusse, Wilhelm von Humboldt, diplomate et fonctionnaire, convainc plutôt le roi Frédéric II d'unir la recherche à l'enseignement à l'intérieur des universités. En plus de faire du doctorat un diplôme terminal relevant d'une faculté de philosophie (unifiant ainsi les disciplines) et de créer une nouvelle classe d'enseignants-chercheurs, il propose que l'État protège les universités des aléas de la société en les finançant massivement. Ce faisant, l'État devrait leur accorder l'autonomie institutionnelle et la liberté professorale nécessaires aux découvertes qui, ultimement, pourraient rejaillir sur la société prussienne. Dans une société monarchique, la contrepartie à cette liberté est qu'elle est apolitique et que les universitaires, drapés d'un savoir désormais sacralisé, ne pourront participer aux débats publics.

Il s'agit des racines de cet archétype que certains observateurs affubleront de l'expression de « tour d'ivoire » au 20^e siècle, soit un environnement intellectuel protégé où des experts ne se parlent qu'entre eux. Ce modèle inspirera les facultés d'études supérieures (*graduate schools*) américaines, notamment à travers des voyages d'universitaires américains qui importeront ce modèle à Harvard, puis à John Hopkins. Et il est vrai, qu'à cette époque, en dépit de l'expansion des universités de type land-grant aux États-Unis, les efforts pour démocratiser l'accès à l'Université et aux savoirs qui y sont générés demeurent faibles, et ce, des deux côtés de l'Atlantique.

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, la consolidation des États-providence en Occident transforme la triade université-savoir-société. En Amérique du Nord, le *baby-boom* et le retour massif des vétérans encouragent les gouvernements à financer de manière plus importante les universités et à en accroître l'accès. Au-delà de ce nouveau statut de « service public » acquis par les universités, c'est l'interaction

entre le développement de nouvelles politiques sociales et l'expertise universitaire qui consacre une nouvelle valeur aux universités. Durant la guerre, les gouvernements avaient sollicité l'apport des savants et celui-ci s'est avéré déterminant pour l'Histoire. Après la guerre, les universités forment un nombre grandissant de fonctionnaires, les « nouvelles » disciplines sont davantage reconnues et les universitaires sont fréquemment consultés par les pouvoirs publics, quand ils n'agissent pas directement à titre d'élus. Une étude menée dans quatre pays nordiques a d'ailleurs révélé que la grande confiance accordée aux savants et aux universitaires découle de la contribution de ces derniers à la construction de leur société (Bégin-Caouette 2019).

Dans les économies post-industrielles et dématérialisées, l'évolution des universités est désormais intimement liée au développement des sociétés du savoir. Les universités ne sont plus que les dépositaires d'un savoir passé; elles sont les créatrices de nouveaux savoirs et les formatrices d'une main-d'œuvre qualifiée et plusieurs d'entre elles interagissent avec nombre de secteurs de la société. Observant que plusieurs grandes universités sont devenues des conglomérats de plusieurs dizaines de milliards de dollars qui offrent tous les types de formation, mènent tous les types de recherche, créent des entreprises dérivées, possèdent leurs propres cliniques médicales et génèrent des millions en revenus publicitaires grâce à leurs équipes sportives, Kerr (2001) a inventé le terme de « multiversité ». À notre avis, ce nouvel archétype illustre particulièrement bien comment les savoirs universitaires en sont venus, à la fin du 20^e siècle, à imprégner presque toutes les sphères sociales. Or, qu'advient-il du rôle des savoirs universitaires lorsque la société du savoir entre, paradoxalement, dans une ère de post-vérité?

Le dictionnaire Oxford a fait de « post-vérité » l'expression de l'année 2016. C'est l'année du vote et des débats entourant le Brexit, au cours desquels Michael Gove, lord Chancelier et ministre de la Justice, déclare que « les gens de ce pays en ont assez des experts » (dans Morgan 2016). Quelques mois plus tard, Donald J. Trump est élu et exprime son hostilité envers les médias traditionnels tout en utilisant les médias sociaux afin de diffuser des « contre-vérités » (Cherki 2017). La même année, *The Economist* (2016) observe que la confiance en les experts est en déclin et que la fragmentation des nouvelles sources d'information a créé un monde atomisé à l'intérieur duquel les rumeurs et les mensonges apparaissent plus crédibles que les médias officiels. Les universitaires, auréolés d'une expertise rarement compatible avec les dogmes, ont longtemps été ostracisés par les mouvements les plus radicaux de la société. L'époque actuelle dépeint cependant un panorama différent : les savoirs universitaires ne sont pas « craints » et n'ont plus à être muselés; ils sont présentés sur un pied d'égalité avec les multiples revendications de savoirs, qu'ils soient expérientiels, spirituels, particularistes, anecdotiques ou « de sens commun ».

Une précision s'impose : le dialogue entre les savoirs universitaires et les savoirs qui sont générés dans d'autres sphères est nécessaire. Kitcher doute que « l'homogénéité soit la meilleure règle épistémique » (2001, 168). Même s'il reconnaît les enjeux que pose le processus démocratique qui ordonne la science (tel que la tyrannie de l'ignorance), il prône un savoir institutionnalisé qui donne une voix aux groupes défavorisés, prend en considération les effets de stigmatisation de la recherche et reconnaît son caractère

faillible. L'adjectif « institutionnalisé » a ici toute son importance. Comme le soulignent Bouchard et Montminy (2018), le scepticisme à l'endroit des experts est sain s'il est accompagné d'une confiance envers les institutions chargées de questionner l'autorité épistémique de leurs membres.

Loin de consolider les cloisons de la tour d'ivoire, nous croyons que la destinée de l'Université se joue désormais dans sa transformation en une agora accessible où les délibérations viennent à bout de la tyrannie de l'ignorance. Nous concevons que cette transformation doit s'ancrer dans une plus grande accessibilité et que le combat pour cette accessibilité doit se livrer sur quatre fronts : l'accès aux savoirs, aux lieux de savoir, à la création de savoirs et au dialogue entre les savoirs. L'objectif ici n'est pas de détailler toutes les implications de ces fronts, mais d'explorer comment ils peuvent contribuer au renouvellement de la pertinence de l'Université.

L'accès aux savoirs : l'Université comme « vectrice de transmission »

La première étape dans l'édification d'un espace de dialogue entre les savoirs est la libre diffusion des savoirs universitaires dans la société. Or, si les universitaires publient plus de deux millions d'articles par année dans 28 000 revues, pourquoi est-il toujours plus aisé pour les citoyens de trouver une vidéo complotiste sur YouTube ou une fausse nouvelle sur Facebook qu'un article savant? Si l'Université génère une multitude de savoirs, la transmission de ces derniers se heurte à trois grands obstacles. D'abord, depuis les années 1980, les universités ont multiplié les entreprises dérivées, les brevets et les contrats de recherche avec des entreprises privées, le tout afin de rendre « accessibles » les innovations dérivées de la recherche. Bien que les universités se soient dotées d'équipes juridiques afin de protéger la liberté universitaire, il peut arriver que le financement privé de la recherche ralentisse la publication des résultats (Hottenrott et Thorwath 2011; Steele, Ruskin et Stuckler 2019).

Le second obstacle est intrinsèquement lié au champ universitaire : le prestige découle des publications des chercheurs dans les revues les plus lues et les plus citées. Cette course aux publications s'inscrit dans une appropriation économique du savoir universitaire par les cinq géants de l'édition savante (Reed-Elsevier, Wiley-Blackwell, Springer-Nature, Sage et Taylor & Francis). En 2013, ils contrôlaient les revues dans lesquelles étaient publiés 50 % des articles en général et, en 2015, 70 % de ceux du domaine des sciences humaines (Larivière, Haustein et Mongeon 2015). Cet oligopole entraîne des coûts d'abonnement aux revues savantes qui frôlent la dérision (jusqu'à 20 000 \$ US pour le journal *Biochimica et Biophysica Acta*), encourageant les plus grandes universités à abandonner certains de leurs abonnements. Or, si les plus grandes universités ne peuvent suivre cette croissance des coûts de 5 % par année, comment concevoir que les citoyens puissent s'informer dans de telles revues? Les organismes subventionnaires de 11 pays européens, tout comme les trois conseils de recherche du Canada, ont mis en place des politiques exigeant que les études financées par les deniers publics soient publiées dans des revues en libre accès. Toutefois, tant que les chercheurs eux-mêmes ne citent pas davantage les articles de ces revues, leur facteur d'impact demeurera faible et les chercheurs désireux de se faire un nom leur préféreront des revues établies.

Le troisième obstacle concerne l'utilisation croissante de l'anglais dans les publications savantes. En 1910, l'allemand, le français et l'anglais avaient une part égale de publications scientifiques (Ammon et McConnell 2002). Aujourd'hui, 79 % des revues indexées par Scopus et 90 % des articles indexés par Thomson Reuters sont de langue anglaise. Les articles publiés en d'autres langues étant moins « visibles », un cercle vicieux s'installe : les allophones publient en anglais afin d'être cités et les revues allophones reçoivent moins d'articles novateurs, obtiennent un facteur d'impact plus faible et attirent encore moins d'articles novateurs. Les États et les universités doivent inciter les universitaires à concevoir leur rôle comme des courroies de transmission. Il est de leur devoir de publier dans leur langue natale et de faire référence à des articles publiés dans d'autres langues que l'anglais.

L'accès aux lieux de savoir : de la massification à l'inclusion

Les études universitaires ne constituent pas, en elles-mêmes, une voie de sortie de la post-vérité, mais plusieurs recherches (dont la plus récente de l'Institut national de santé publique en 2020) montrent que la propension à adhérer à une théorie du complot diminue chez les personnes plus scolarisées. Au-delà de la proportion d'individus qui complètent une formation universitaire, une étude menée dans les pays nordiques (Bégin-Caouette 2019) suggère que si l'Université est perçue comme étant accessible à tous ceux qui en ont les capacités (intellectuelles), la population est moins prompte à sombrer dans l'anti-intellectualisme et plus à même de reconnaître la contribution sociale et économique de ceux qui y travaillent. En ce sens, l'Université ne peut jouer son rôle de pilier social et contribuer au bien commun que si elle ouvre ses portes au plus grand nombre et que, avec l'aide de diverses mesures gouvernementales ou institutionnelles, elle parvient à limiter l'influence de classes sociales qui désireraient l'utiliser comme avantage positionnel.

Un système d'enseignement supérieur est dit « élitiste » lorsque 15 % ou moins d'une cohorte d'âge y a accès. Un système est appelé « massifié » lorsqu'il est fréquenté par 15 % à 50 % d'une cohorte. Finalement, les systèmes auxquels plus de 50 % d'une cohorte d'âge accède sont décrits comme étant « universels » (Trow 1973). Dans les sociétés du savoir, les systèmes d'enseignement supérieur, les systèmes se sont massifiés et plusieurs sont devenus universels. En 2018, 62 % des Canadiens de 25 à 34 ans avaient un diplôme de l'enseignement supérieur comparativement à la moyenne de 44 % dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 2019). Ce stade « universel » ne se traduit pas nécessairement par une démocratisation de l'accès puisque certains groupes sociaux demeurent sous-représentés.

Ainsi, même si au Québec la probabilité pour une cohorte d'accéder au niveau collégial est de 66 % et à l'université de 48 % (Institut de la statistique du Québec 2020), les études montrent que cette probabilité diminue pour les étudiants issus de familles à faible revenu (Murdoch et al. 2012). Dans les années 1990, alors que le gouvernement du Canada réduisait ses transferts aux provinces, celles-ci ont déréglementé les droits de scolarité, mesure qu'elles ont justifiée par les bénéfices individuels que procurent

l'enseignement supérieur aux diplômés. Or, Doray et al. (2015) ont montré que, au Québec et en Ontario, une augmentation moyenne des droits de scolarité de 1 000 \$ diminuait l'accès à l'université de 19 % chez les étudiants dont aucun des deux parents n'avait fait d'études postsecondaires. Le revenu familial est en fait un facteur indirect qui agit sur les résultats et les aspirations scolaires et sur les ressources culturelles disponibles (Drolet 2005). Une étude de Kamanzi (2019) à ce sujet est univoque : au Québec, seuls 15 % des élèves ayant suivi un programme régulier dans une école publique accéderont aux études universitaires contre 60 % de ceux qui auront fréquenté une école privée.

Outre le milieu socioéconomique, l'Université doit également se questionner sur l'équité entre les genres. Quoique les femmes sont plus nombreuses à poursuivre une formation universitaire que les hommes, l'accès aux cycles supérieurs (Posselt et Grodsky 2017) et aux disciplines économiquement et socialement plus valorisées devrait faire l'objet d'une attention plus soutenue. L'accessibilité des personnes LGBTQ est également un enjeu particulièrement préoccupant (Chamberland et Puig 2016).

Le troisième marqueur de diversité à considérer est l'origine culturelle ou ethnique. Au Québec, une plus grande proportion d'étudiants issus de l'immigration de deuxième génération accède à l'enseignement supérieur comparativement aux Québécois dits « natifs ». Certains groupes d'étudiants (dont les parents sont originaires d'Amérique latine et des Caraïbes, par exemple) demeurent toutefois sous-représentés (Kamanzi et Collins 2018). Ajoutons que si la croissance démographique des Autochtones est marquée, seulement 10,9 % de ceux qui sont âgés entre 25 et 64 ans ont un diplôme de premier cycle, ce qui ne représente que 1 % des étudiants au doctorat (Smith et Bray 2019). Dans les années 1980, les étudiants Inuits du Nunavut, du Labrador et des Territoires du Nord-Ouest ont établi leur propre système de collèges régionaux. Dans les années 1990, la Colombie-Britannique, l'Ontario et la Saskatchewan ont aussi élaboré des politiques favorisant l'accès des Premières Nations aux études postsecondaires et, depuis la Commission de vérité et réconciliation du Canada de 2017, les universités canadiennes reconnaissent les territoires non cédés sur lesquels elles se trouvent. Mais il faut aller au-delà d'une célébration de la diversité. Les communautés universitaires doivent prendre conscience du riche bagage porté par les étudiants non traditionnels. Elles doivent offrir à ces derniers des lieux d'expression et de contestation dont les échos se répercutent dans les pratiques institutionnelles. Elles doivent aussi remplacer ce discours qui positionne l'expérience des hommes blancs de classe moyenne comme le standard avec lequel les établissements mesurent le progrès des groupes minoritaires par une diversité de modèles potentiels et des mesures d'accompagnement qui s'arriment au vécu de ces populations marginalisées.

L'accès à la création de savoirs : l'excellence dans la diversité

L'Université n'est pas qu'un lieu de transmission de savoir, c'est aussi un lieu unique qui demeure, en partie, protégé des aléas politiques et économiques et qui repousse les frontières du savoir. Toutefois, si ses chercheurs apparaissent comme une élite déconnectée de la société, les risques qu'ils soient ignorés augmentent. Avec des principes d'équité, de diversité et d'inclusion (ÉDI), des populations

marginalisées peuvent établir leurs propres moyens de s'épanouir et de se développer par la production de savoirs et cela passe par une diversification du corps professoral dans les universités. Aujourd'hui, 41 % des professeurs sont des femmes, mais elles sont moins nombreuses à être professeures titulaires (Statistique Canada 2019). Les personnes racisées ne comptent que pour 21 % des professeurs et 8 % des hauts dirigeants universitaires, quoique ces chiffres varient selon le statut de l'université (Universités Canada 2019). En ce qui a trait aux Autochtones, ils ne représentent que 1,4 % des professeurs d'université et font face à un écart salarial de 20 % avec leurs collègues non autochtones (Smith et Bray 2019).

En 2017, le gouvernement du Canada a incité le prestigieux Programme des Chaires de recherche du Canada (CRC) à élaborer un *Plan d'action en matière d'équité, de diversité et d'inclusion*. En plus d'exiger des universités qui souhaitent soumettre une candidature à ce concours qu'elles développent un plan d'action en matière d'ÉDI, le Programme a imposé l'atteinte de certaines cibles en matière de représentativité de quatre groupes : les femmes, les personnes en situation de handicap, les Autochtones et les membres d'une minorité visible. Dans le monde universitaire, cependant, l'embauche, les promotions, les publications dans les revues savantes et l'obtention de subventions dépendent de comités de pairs formés d'autres professeurs. Le Programme des CRC suggère à ses évaluateurs de tenir compte des trajectoires non linéaires et de prendre en compte des facteurs tels que les interruptions de carrière, les situations personnelles et les publications moins traditionnelles. Suivant l'impulsion des organismes subventionnaires fédéraux, les universités ont aussi élaboré diverses mesures afin d'accroître la diversité tout en préservant « l'excellence ». Ces mesures en sont encore à un stade d'émergence et, si les universités affirment qu'elles sont plus inclusives qu'il y a trois ans, il faut garder à l'esprit que l'Université est encore, à plusieurs égards, une institution « collégiale » (au sens où les décisions relatives au personnel ou aux programmes relèvent du *collegium*). En ce sens, ces mesures descendantes (*top-down*) n'auront d'effet que si elles parviennent à inclure l'ensemble des communautés universitaires dans un processus plus global de réflexion sur la richesse de la diversité comme vecteur d'excellence.

L'accès au dialogue entre les savoirs : l'Université comme la cité de tous les univers

Le dialogue entre les savoirs universitaires et ceux générés dans d'autres sphères de la société pourrait éviter la marginalisation des savoirs universitaires dans une ère de post-vérité. Tout d'abord, il faudrait décoloniser l'Université des « épistémologies eurocentriques dominantes » (Openjuru, Jaitli, Tandon et Hall 2015), qui excluent les formes alternatives de connaissance d'autres régions. Au Canada, les savoirs autochtones (comme d'autres savoirs inspirés par certaines traditions et spiritualités) souhaitent avoir accès au dialogue avec les savoirs universitaires. Le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH 2018) reconnaît d'ailleurs la validité de la recherche autochtone qui repose sur « leur sagesse, leurs cultures, leurs expériences ou leurs systèmes de connaissances exprimés dans des formes dynamiques, passées et actuelles » (para. 39). Si certains doutent de cette validité (Gerbet 2018), d'autres croient plutôt que ces savoirs holistiques et ancrés dans une vision différente du territoire et de la nature humaine doivent coexister de façon complémentaire avec les savoirs déjà reconnus par nos institutions.

L'Université doit aussi être le lieu de dialogue entre *épistémé* et *technè*, soit entre les savoirs pratiques et localisés, comme ceux d'enseignants d'expérience, et les savoirs issus de la recherche universitaire, comme ceux des sciences de l'éducation (Chabot *et al.* 2017). Les organismes subventionnaires ont, depuis plus de 20 ans, multiplié les programmes visant à consolider les partenariats entre les chercheurs et les milieux de pratique et les universités ont, depuis encore plus longtemps, reconnu que leurs chercheurs devaient « rendre service » à la collectivité. Or, si plusieurs d'entre eux acceptent volontiers la transmission unidirectionnelle de leur savoir, ils doutent de la valeur des vécus expérientiels de leurs interlocuteurs, surtout lorsque ces derniers sont contredits par les « données probantes ».

Plus globalement, des savoirs citoyens, amateurs et informels occupent une place croissante dans l'univers populaire grâce aux plateformes collaboratives et aux réseaux sociaux. Millerand, Heaton et Myles (2018) avaient déjà constaté que ces outils donnaient une voix aux revendications de savoirs à l'extérieur de la seule sphère scientifique. Toutefois, contrairement aux multiples courroies de transmission qui se sont créées entre les milieux de la pratique et de la recherche universitaire, la co-création de savoirs avec les citoyens souffre du peu d'intérêt de la part des universitaires et d'un manque d'infrastructure. En ce qui a trait aux moyens de mettre en place une telle co-création, il est suggéré aux universités 1) de créer des systèmes de gestion des données et des savoirs produits par la recherche plus ouverts et accessibles aux communautés afin que celles-ci puissent mobiliser les connaissances produites et 2) d'offrir davantage de formations gratuites aux collectivités afin que celles-ci assurent une relève en recherche.. Une première initiative visant à développer ces courroies de transmission est le programme Engagement des Fonds de recherche du Québec (FRQ 2019), qui vise à soutenir des projets de recherche participatifs réalisés en collaboration avec des citoyens. L'objectif est de reconnaître la complémentarité des savoirs, d'intégrer les savoirs expérientiels à la méthode scientifique et de renforcer l'esprit critique des citoyens qui participent aux projets de recherche. Les retombées de ce programme pilote ne sont toujours pas connues et il faudrait évidemment se questionner à savoir si une subvention de ce type permet de rejoindre les communautés les plus sceptiques.

Conclusion

Ce texte a couvert une multitude d'idées sans entrer dans les détails ni dans les distinctions entre les mondes universitaires du Québec, du Canada et d'ailleurs dans le monde. Notre objectif n'était pas de proposer une analyse détaillée des transformations ayant cours dans les universités, mais d'explorer des idées qui, selon nous, convergent vers un même idéal. En somme, pour être inclusive, l'Université doit devenir une agora ouverte et respectueuse où entre, se côtoie et se confronte une diversité d'étudiants, de chercheurs, de citoyens et de savoirs. Puis, pour éviter de sombrer dans le relativisme, l'Université doit réitérer son autorité et clamer, sur la place publique, que les savoirs qu'elle génère sont qualitativement distincts des autres. L'Université ne doit pas se contenter d'être le reflet de notre société fracturée, elle doit en être le phare. Et c'est en devenant l'« Université de tous, pour tous » qu'elle demeurera ce phare auquel on peut se fier malgré les remous de la surinformation et de la désinformation. Comme Clark Kerr l'écrivait deux ans avant sa mort : « L'enseignement supérieur s'est montré très résilient en transformant les craintes en victoires. Je pense que cela continuera » (2001, 212).

Biographies

Olivier Bégin-Caouette est professeur adjoint en enseignement supérieur comparé au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, cofondateur du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIREs) et membre du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).

Silvia Nakano Koga et Laurence Pelletier sont candidates au doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal et membres étudiantes du LIREs.

Références

- Ammon, U., et McConnell, G. D. 2002. *English as an academic language in Europe: A survey of its use in teaching* (vol. 48). Peter Lang Pub Incorporated.
- Bégin-Caouette, O. 2019. « Behind quality, there is equality: an analysis of scientific capital accumulation in social democratic welfare regimes », *Comparative & International Education* 48(1)
- Bouchard, F. et Montminy, D. 2018. « Pourquoi et comment déférer aux experts scientifiques ? », dans : F. Claveau et J. Prud'homme (dir.), *Experts, sciences et sociétés* (pp. 219-236). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Chabot, L., Scalabrini, J., Pronovost, E., Pomerleau, J. et Lapointe, S. 2017. « L'Institut national d'excellence en éducation, une fausse bonne idée », *Le Devoir*, 28 novembre
- Chamberland, L. et Puig, A. 2016. *Guide des pratiques d'ouverture à la diversité sexuelle et de genre en milieu collégial et universitaire*. Montréal : Chaire de recherche sur l'homophobie.
- Cherki, M. 2017. « Climat : les contre-vérités de Donald Trump », *Le Figaro*, 2 juin.
- Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH). 2018. *Lignes directrices pour l'évaluation du mérite de la recherche autochtone*. Ottawa. https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/merit_review-evaluation_du_merite/guidelines_research-lignes_directrices_recherche-fra.aspx
- Doray, P., Laplante, B. et Bastien, N. 2015. « Quel est l'impact de la hausse des frais d'inscription sur l'accès à l'université? L'exemple du Québec », *Regards croisés sur l'économie* 16(1) : 162-175.
- Drolet, M. 2005. « Participation aux études postsecondaires au Canada : le rôle du revenu et du niveau de scolarité des parents a-t-il évolué au cours des années 1990 ? ». Ottawa : Statistique Canada.
- Fonds de recherche du Québec (FRQ). *Engagement citoyen en recherche : Cadre de référence des FRQ*. <http://www.frqnt.gouv.qc.ca/documents/10179/6332964/Engagement+citoyen+en+recherche+-+cadre+de+r%C3%A9f%C3%A9rence+des+FRQ.pdf/afe8d10b-8eb7-4730-9c4f-999e75bb4056>
- Gerbet, T. 2018. « Environnement : les Premières Nations se sentent trahies; Québec s'excuse », *Radio-Canada*, 16 mars.
- Hottenrott et Thorwath, 2011. « Industry Funding of University Research and Scientific Productivity », *Kyklos* 64: 534-555.
- Institut de la statistique du Québec. 2020, mai. *Le Québec : chiffres en main*. https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01600FR_qcem2020H00F00.pdf

Institut national de santé publique. 2020, août. COVID-19 : Pandémie, croyances et perceptions. <https://www.inspq.qc.ca/publications/3050-pandemie-croyances-perceptions-covid19>

Kamanzi, P. C. 2019. « School Market in Quebec and the Reproduction of Social Inequalities in Higher Education », *Social Inclusion* 7(1): 18-27.

Kamanzi, P. C. et Collins, T. 2018. « The postsecondary education pathways of canadian immigrants : Who goes and how do they get there », *International Journal of Social Science Studies* 6(2): 58-68.

Kerr, C. 2001. *The uses of the university*. Cambridge: Harvard University Press.

Kitcher, P. 2001. *Science, truth and democracy*. New York : Oxford University Press.

Larivière V., Haustein S. et Mongeon P. 2015. "The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era." *PLoS ONE* 10(6): e0127502.

Millerand, F., Heaton, L. et Myles, D. 2018. « Les reconfigurations sociales de l'expertise sur Internet », dans : F. Claveau et J. Prud'homme (dir.), *Experts, sciences et sociétés*, pp. 153-173. Presses de l'Université de Montréal.

Morgan, J. 2016. « The problems of populism: tactics for Western universities », *Times Higher Education*, 3. <https://www.timeshighereducation.com/fr/features/the-problems-of-populism-tactics-for-western-universities>.

Murdoch, J., Doray, P., Comoé, É., Groleau, A. et Kamanzi, P. C. 2012. « Les inégalités sociales et scolaires d'accès à l'enseignement supérieur canadien », dans : M. Romainville (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, pp. 91-115. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

OCDE. 2019. *L'ascenseur social en panne? Comment promouvoir la mobilité sociale*.

Openjuru, G. L., Jaitli, N., Tandon, R. et Hall, B. 2015. « Despite knowledge democracy and community-based participatory action research: Voices from the global south and excluded north still missing », *Action Research* 13(3) : 219-229.

Parr, C. 2017. « A survival guide for universities in a populist world », *World Economic Forum*, 31 janvier

Posselt, J. R. et Grodsky, E. 2017. « Graduate education and social stratification », *Annual Review of Sociology* 43: 353-378.

Smith, M. et Bray, N. 2019, mai. « The Indigenous diversity gap », *Academic Matters*.

Statistique Canada. 2019, novembre. Nombre et salaires du personnel enseignant à temps plein dans les universités canadiennes (données définitives), 2018-2019. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/191125/dq191125b-fra.htm>

Steele, S., Ruskin, G., McKee et Stuckler, D. 2019. « Always read the small print : a case study of commercial research funding, disclosure and agreements with Coca-Cola », *J Public Health Pol* 40 : 273-285.

The Economist. 2016, 10 septembre. « Post-truth politics: Art of the lie »

Trow, M. 1973. « Problems in the transition from elite to mass higher education. Carnegie Commission on Higher Education », Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education.

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.

La remise en question métaphysique de l'université

Par **Marcus Ford**

Traduit de l'anglais (américain) par Christine Archambault

Les universités sont parfois dépeintes comme des tours d'ivoire coupées de la société. Ce n'est pas le cas. Et à l'inverse, on les perçoit parfois comme des centres de bouleversement social au penchant gauchiste. Cela n'est pas juste non plus. La plupart des universités sont des lieux très ordonnés, étroitement liés au gouvernement et à l'industrie privée et dirigés par des hommes et des femmes très conformistes. Elles renforcent les courants de pensée dominants qui définissent une civilisation. Les universités sont des institutions conservatrices, des institutions confortant l'ordre établi plutôt que des matrices de changement.

Les universités n'évoluent pas en vase clos. Elles ont une histoire. Nous ne pouvons pas pleinement comprendre l'université moderne, ou la critiquer, sans connaître un tant soit peu son histoire et ses fondements philosophiques.

Les critiques de l'enseignement supérieur portent presque exclusivement sur les questions d'accessibilité, d'efficacité et de gestion plutôt que sur sa mission, sa structure organisationnelle ou ses fondements idéologiques. Dans une large mesure, cela est dû au fait que les critiques de l'enseignement supérieur, formés au sein l'université moderne, en partagent la philosophie sous-jacente.

Les universités assument leurs fonctions et fonctionnent pour soutenir deux croyances communes : que la réalité est composée de bouts de matière sans vie et que les êtres humains sont essentiellement des entités économiques. La première idée peut être appelée matérialisme scientifique et la seconde, économisme. Prises ensemble, ces deux idées soutiennent la destruction continue de la planète Terre. Les critiques de l'enseignement supérieur ne reprochent pas aux universités de soutenir ces idées, ni leur soutien général au développement économique. Ces idées font plutôt l'objet d'un large consensus.

Les universités ont également adopté la position selon laquelle leur rôle dans la société n'est pas de s'engager dans des questions morales. Bien entendu, elles cherchent à fonctionner de manière éthique, mais elles sont attachées à l'idée que la recherche et l'enseignement exigent une objectivité qui, en général, signifie l'évacuation des questions éthiques. Les sociologues peuvent étudier la pauvreté ou le racisme, mais en tant que chercheurs, ils ne peuvent pas porter de jugement, de jugement moral, sur les questions qu'ils étudient. De même, les biologistes peuvent étudier les effets de l'acidification des océans sur les récifs coralliens ou sur d'autres espèces d'animaux marins, mais en tant que chercheurs, ils ne peuvent pas porter de jugement sur les faits. Le travail de l'universitaire et du chercheur consiste

à produire des informations qui n'ont pas de valeur intrinsèque. À d'autres incombe le travail d'évaluer ces informations.

Et les critiques admettent largement cette idée que les universités ne devraient pas accorder de valeur commerciale à la recherche.

L'un des objectifs de cet essai est d'étudier l'origine de ces deux idées (le matérialisme scientifique et l'économisme) ; un autre objectif est de replacer l'université moderne dans son contexte historique et d'expliquer son engagement en faveur d'une recherche « sans valeur ». Un troisième objectif est de suggérer, très brièvement, à quoi pourrait ressembler l'enseignement supérieur s'il était construit sur une autre compréhension de la réalité. L'objectif général de cet essai est de plaider en faveur d'une refonte radicale de la structure et de la fonction de base de l'enseignement supérieur dans le monde contemporain.

Le matérialisme scientifique

En Occident, les deux penseurs les plus influents des quatre cents dernières années ont été René Descartes (1599-1650) et Emmanuel Kant (1724-1804). Descartes a réintroduit l'idée de matérialisme dans la pensée occidentale, et Kant a créé une distinction entre deux types de raison : une forme de raison qui est à la base de notre compréhension scientifique de la réalité et une forme de raison qui étudie notre mode de vie.

Avant Descartes, le philosophe et le scientifique le plus marquant pour la pensée occidentale a été Aristote. Aristote comprenait le monde naturel en termes de diverses forces, notamment les forces mécaniques (qu'il appelait « causes motrices ») et les forces intentionnelles (qu'il appelait « causes finales »). L'explication complète d'un phénomène devait comporter la description de ces forces à l'œuvre dans une situation donnée. La nature, conséquemment, était vivante et animée en partie par les actions qui l'avaient précédée et en partie par ses fins propres.

La pensée d'Aristote permettait un certain type de science, mais la science aristotélicienne ne pouvait pas être entièrement mathématique ou prédictive. Si, en plus des causes efficaces, toute chose était également le produit de forces intentionnelles, il était impossible de prédire l'avenir.

La grande hypothèse de Descartes était qu'il y a deux façons d'être réel : en tant que substance matérielle régie par des forces efficaces ou mécaniques uniquement et en tant que substance ou âme pensante, avec une valeur intrinsèque et le libre arbitre. Nous nous sommes habitués à cette façon de penser, mais c'était une idée radicalement nouvelle il y a quatre cents ans et c'est ce qui sépare le monde moderne du monde médiéval. La science moderne a été fondée sur l'idée que la nature est une grande machine dont les actions peuvent être entièrement décrites mathématiquement.

Cette façon d'aborder la réalité a connu un énorme succès, surtout en astronomie, en physique et en chimie, et il est donc raisonnable de supposer que Descartes avait « vu juste » sur l'existence de la matière morte. Mais il est également vrai que cette façon de penser la réalité est extrêmement problématique et que le simple fait d'affirmer une position parce qu'elle a été utile, à certains égards, n'est ni suffisant ni raisonnable.

La division du monde en deux nous mène à l'incapacité d'expliquer comment les deux parties fonctionnent ensemble. Les êtres humains ont à la fois un esprit et un corps, et l'esprit et le corps interagissent. Descartes l'a admis et pourtant son hypothèse selon laquelle l'esprit et le corps sont métaphysiquement distincts a rendu cette interaction métaphysiquement impossible. L'incapacité à expliquer ce que nous sommes à même de constater est un problème majeur.

Certains ont conclu que Descartes n'avait que partiellement raison, qu'il avait raison sur l'existence des substances matérielles mais tort sur l'existence des esprits immatériels. William Provine, par exemple, un historien des sciences très respecté, en est un exemple.

Laissez-moi résumer ma position sur ce que la biologie de l'évolution moderne clame haut et fort – et je dois dire qu'il s'agit en fin de compte des idées de Darwin. Il n'y a pas de dieux, de forces animées d'une intention et pas de vie après la mort. Lorsque je mourrai, je suis absolument certain que je serai complètement mort. C'est tout – je n'existerai plus. Il n'y a pas de fondement éthique suprême, pas de raison d'être transcendant. Le libre arbitre de l'être humain n'existe pas non plus. (Provine 1994¹)

Provine tire la conclusion logique de son point de départ : s'il n'y a que de la matière, et si la matière est inerte et n'agit que par des forces mécaniques, alors le monde et tout ce qu'il contient, y compris lui-même, est une machine. Cela « résout » le problème central du dualisme cartésien (comment les esprits non matériels interagissent-ils avec les corps matériels), mais c'est une solution qu'il est impossible de prendre au sérieux. Les machines se préoccupent en effet de ce qui se passe lorsqu'elles meurent ou concluent qu'elles manquent de liberté et que la vie n'a pas de sens.

Un autre problème avec l'hypothèse du XVII^e siècle selon laquelle la nature est composée uniquement de matière, ou ce que Descartes appelait les « substances matérielles », est que la physique du XX^e siècle a rejeté cette idée. Dans la physique contemporaine, ce qui se rapproche le plus de la matière, c'est la masse. Mais contrairement à la matière cartésienne, la masse est convertible en énergie et certains « objets », tels que les photons, n'ont pas de masse du tout. De surcroît, contrairement aux substances cartésiennes qui durent dans le temps, de nombreuses « entités » subatomiques sont plutôt décrites comme des phénomènes transitoires.

Malgré le rejet du matérialisme par la physique contemporaine et l'incohérence intellectuelle de l'idée voulant qu'il existe deux types de substances (la matière et l'esprit), les personnes instruites continuent de penser que le monde est composé de matière morte.

L'économisme

Une autre croyance moderne profondément ancrée, largement incontestée dans l'enceinte de l'université moderne, est que les êtres humains sont essentiellement des êtres économiques ; et son corollaire largement répandu est que la croissance de l'économie est fondamentale pour toutes les autres activités. Pour citer David Cameron, ancien premier ministre du Royaume-Uni : « L'économie est le début et la fin de tout. Vous ne pouvez pas réussir une réforme de l'éducation ou toute autre réforme sans une économie forte ». Ou, comme l'a dit l'ancien président des États-Unis, Bill Clinton, plus succinctement : « C'est l'économie, imbécile. » L'idée que les êtres humains sont avant tout des êtres économiques et que l'économie humaine est la question la plus importante à traiter est relativement nouvelle. Cette idée est également née en Europe.

Deux figures importantes de son histoire sont Adam Smith (1723-1790) et John Stuart Mill (1806-1873). Ces deux hommes avaient des intérêts intellectuels variés, notamment un intérêt pour la théorie morale et le comportement, mais c'est leur étude de l'activité économique humaine qui s'est avérée la plus influente.

Dans son essai de 1836 intitulé *On the definition of Political Economy and on the method of investigation proper to it* (Sur la définition de l'économie politique et sur la méthode d'investigation qui lui est propre), Mill propose de considérer chaque individu comme « un être qui désire posséder des richesses et qui est capable de juger de l'efficacité comparative des moyens pour atteindre cette fin ». Bien entendu, Mill savait, tout comme Smith, que les êtres humains sont bien plus que des êtres à la recherche de la richesse personnelle ; nous sommes des êtres biologiques, des membres de familles et de communautés particulières, des êtres historiques, des membres de certaines tribus et nations, des êtres doués de sensibilité, etc. Mais pour des raisons de clarté intellectuelle, Mill a jugé nécessaire de mettre de côté ces autres dimensions de l'être humain.

À l'époque de Mill, au XIX^e siècle, les gens ne se voyaient pas eux-mêmes en termes de leur participation à une économie. L'identité personnelle se formait sur la base de la famille, de la communauté, de la religion et de la nationalité. L'activité économique faisait partie de la vie, mais la plupart des gens ne se considéraient pas comme des consommateurs ou des entités économiques désireuses de maximiser leurs richesses matérielles.

Au XX^e siècle, la situation a commencé à changer. De nos jours, l'identité nationale est, dans l'ensemble, moins importante qu'elle ne l'était autrefois. Ce changement dans l'auto-perception était intentionnel. Le nationalisme extrême, en particulier en Allemagne et au Japon, a été l'une des causes principales de la

Seconde Guerre mondiale. Alors que la Guerre touchait à sa fin, des plans ont été élaborés pour rassembler les Européens au sein d'un marché commun. Si les Européens pouvaient en venir à se considérer non pas comme des Allemands, des Français ou des Espagnols, mais comme des « êtres économiques » en concurrence pour les richesses et les biens matériels, la probabilité d'une guerre serait grandement réduite. Cette stratégie a fonctionné jusqu'à un certain point.

Les entreprises américaines ont également bénéficié de ce changement de mentalité. Après la Seconde Guerre mondiale, les États-Unis étaient la puissance économique dominante dans le monde. Les entreprises américaines voulaient avoir accès aux ressources et à la main-d'œuvre du monde entier ainsi qu'à de nouveaux marchés. Tant que les gens se considéraient avant tout comme les citoyens d'une nation, et tant que les États souverains avaient le contrôle de leur propre économie, les entreprises américaines étaient limitées. L'élimination des droits de douane et autres restrictions commerciales (les outils de prédilection des nations souveraines pour gérer leur propre économie) et la mondialisation des marchés ont été l'un des principaux objectifs des entreprises américaines après la Seconde Guerre mondiale. Si les gens du monde entier pouvaient en venir à se percevoir non pas comme des citoyens nationaux, mais comme des consommateurs dans un marché mondial, les entreprises américaines en tireraient du profit. Cette stratégie a également fonctionné.

Tout comme les universités ne font presque rien pour aider les étudiants à comprendre l'histoire de l'idée des substances matérielles et ses limites, elles se gardent bien d'aider les étudiants à comprendre l'histoire de l'idée que les êtres humains sont essentiellement des êtres économiques et les limites de cette idéologie. Au contraire, elles ont tendance à supposer que c'est la bonne façon de décrire la nature humaine et elles fournissent une aide dans la recherche de la richesse matérielle.

Afin de comprendre pourquoi ces hypothèses ne sont pas remises en cause et pourquoi les universités se tiennent à l'écart de tout jugement moral sur le désir de gain matériel, il est essentiel de comprendre l'histoire de l'université moderne.

L'émergence de l'université moderne

La première université moderne, l'université Humboldt, a été créée en 1810, à Berlin. Ses fondateurs avaient été profondément marqués par les spéculations philosophiques d'Emmanuel Kant, le deuxième philosophe le plus influent des quatre cents dernières années.

Kant soutenait que la meilleure façon de donner un sens au monde est de supposer qu'il existe deux formes de raison : la raison pure et la raison pratique. Les deux formes de raison sont valables et toutes deux sont importantes, mais elles sont distinctes et antinomiques. La raison pure, ou raison théorique, constitue la base de la pensée scientifique. Elle révèle un monde de phénomènes, dépourvu de sens et de but, agissant de manière strictement prévisible. La raison pratique, en revanche, suppose qu'il

existe des êtres libres de grande valeur, obligés d'agir de manière respectueuse de la valeur des autres individus. La raison pratique suppose l'existence d'êtres moraux dans un univers moral. Les fondateurs de l'université moderne ont accepté cette distinction entre deux types de raison et ont proposé que l'université moderne se limite à la raison pure – une raison dépourvue de toute considération de valeur et d'éthique.

Une autre hypothèse de départ des fondateurs de l'université Humboldt était que la recherche scientifique nécessitait des disciplines universitaires, chacune ayant son propre sujet et sa propre méthode d'investigation. Ces deux caractéristiques de l'université moderne – son engagement envers la raison pure et son engagement envers les disciplines universitaires – expliquent en grande partie pourquoi les universités ont tendance à perpétuer l'idée que le monde est mieux pensé en termes de substances matérielles et que les individus sont, essentiellement, des entités économiques vouées à la recherche de richesse personnelle.

L'université Humboldt a prospéré et est rapidement devenue le modèle de ce à quoi devrait ressembler une université moderne.

La logique qui sous-tend l'établissement de disciplines universitaires est claire. Il est impossible d'étudier tous les aspects de la réalité simultanément. Diviser la réalité en différents « sujets » permet au chercheur de concentrer son attention uniquement sur des parties ou des aspects de la réalité étudiée. Cette forme de recherche a connu un grand succès. Elle pose, cependant, de nombreux problèmes.

Notons d'abord qu'il n'y a pas d'endroit dans l'université où toute la recherche est synthétisée en un ensemble cohérent. Les « parties » sont vraisemblablement des parties de quelque chose, et une compréhension globale de n'importe laquelle de ces parties implique la façon dont elles s'assemblent et fonctionnent comme un tout. Pendant une courte période, les philosophes ont considéré que leur rôle au sein de l'université était de faire le travail de synthèse des connaissances, mais ce n'est plus le cas et ne l'a pas été depuis longtemps. Les philosophes se considèrent maintenant comme des spécialistes, travaillant aux côtés d'autres spécialistes, concentrés sur leur propre sujet.

Un autre problème, connexe et lié à l'organisation du savoir en disciplines, est que chaque discipline est libre de déterminer son propre point de départ – son propre « objet de recherche » – et donc, ses hypothèses initiales ne peuvent pas être remises en question au sein de la discipline elle-même. Remettre en question le point de départ initial d'une discipline, c'est se placer en dehors de la discipline, et les critiques provenant de l'extérieur de la discipline ont souvent peu de poids.

Dans le cas de l'économie, par exemple, le point de départ est l'hypothèse selon laquelle « les individus sont des entités économiques désireuses de maximiser leur richesse personnelle ». Les anthropologues ont une autre compréhension de ce que signifie être humain, tout comme les biologistes, mais les économistes ne sont pas obligés de prendre en compte ces autres définitions. Ils sont libres de définir leur

discipline à leur guise. Compte tenu de cette façon d'organiser le savoir et de l'importance culturelle de l'économie dans la société contemporaine, on comprend aisément pourquoi les universités renforcent et légitiment l'idée que chacun de nous cherche à maximiser rationnellement sa richesse personnelle.

L'on peut établir des parallèles avec l'idée que le monde matériel peut être expliqué en termes de substances cartésiennes. Selon l'Oxford Learners' Dictionary, la chimie est « la branche de la science qui s'occupe de l'identification des substances dont la matière est composée ; de l'étude de leurs propriétés et de la façon dont elles interagissent, se combinent et se transforment ; et de l'utilisation de ces processus pour former de nouvelles substances² ».

La définition de Merriam-Webster est fort semblable. La chimie est « une science qui traite de la composition, de la structure et des propriétés des substances et de la transformation qu'elles subissent ³ ». Notez dans les deux cas les références aux substances. Comme chaque discipline est libre de définir son propre point de départ, les développements dans une discipline n'ont pas besoin d'affecter la façon dont une autre discipline comprend ses hypothèses initiales. Parce que les chimistes pensent en termes de substances, tout comme les géologues, les météorologues, les botanistes et les biologistes, les universités ont tendance à soutenir l'idée qu'en fait, la réalité est mieux expliquée en termes de substances matérielles, malgré le fait que les physiciens rejettent cette idée.

Outre son engagement dans les disciplines universitaires, avec ses avantages et ses inconvénients en matière de fréquentation, l'université moderne se définit par son attachement à la raison pure. Selon les fondateurs de l'université Humboldt et ceux qui suivent leurs traces, l'université doit se limiter à la raison pure, c'est-à-dire à une raison libre de tout jugement éthique. Les faits et les valeurs sont par conséquent distincts.

L'accent mis sur les faits dépourvus de valeurs, ainsi que les disciplines universitaires, est ce qui fait la modernité de l'université actuelle. C'est une rupture radicale par rapport à l'université médiévale qui l'a précédée, et aux collèges d'arts libéraux qui ont longtemps perpétué cette tradition au xx^e siècle. Pendant un millier d'années, l'enseignement supérieur se voulait une entreprise morale. Durant un millier d'années, l'enseignement supérieur en Occident n'a pas été simplement une affaire de Savoir pour le Savoir, mais plutôt de Savoir pour l'avancement du genre humain.

En 2008, Stanley Fish, un théoricien de la littérature et intellectuel connu et fort respecté, a fait paraître le livre *Save the World on Your Own Time* (Prière de sauver le monde dans vos temps libres). Il s'inquiétait du fait que certains professeurs d'université violaient les normes (les normes kantienne) de l'université moderne et cherchaient à rendre le monde meilleur. Les biologistes peuvent étudier les effets du changement climatique et de la destruction des habitats sur les taux d'extinction, les sociologues

2 https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/american_english/chemistry

3 <https://www.merriam-webster.com/dictionary/chemistry>

peuvent étudier les taux de suicide – et le fait que les taux de suicide aux États-Unis ont augmenté de 24% entre 1999 et 2014 – et les économistes peuvent étudier l'inégalité des salaires – et le fait qu'entre 1980 et 2017, les salaires annuels réels aux États-Unis ont augmenté de 22,2% pour les 90% des salariés les moins bien payés et de 343% pour les 0,1% des salariés les mieux payés – mais, en tant qu'universitaires, ils ne peuvent pas porter de jugement sur ces faits ou suggérer que nous sommes moralement tenus de faire quelque chose pour changer la réalité.

Et si les faits et les valeurs ne pouvaient être séparés et que l'hypothèse de Kant selon laquelle il existe deux types de raisons était fautive ? Et si les disciplines universitaires n'étaient pas le meilleur moyen d'acquérir des connaissances et de comprendre le monde ? Ce sont là des questions rarement posées par les critiques de l'enseignement supérieur. Est-il possible de repenser l'enseignement supérieur sur la base d'une autre compréhension, plus adéquate et cohérente, de la réalité ?

Le post-modernisme constructiviste

Deux des penseurs les plus originaux de la fin du XIXe siècle sont William James (1842-1910) et Henri Bergson (1859-1941). Écrivant après Darwin, tous deux ont cherché à donner un sens au monde en tenant compte du fait que les êtres humains sont des êtres entièrement naturels. Depuis Darwin, il n'est plus possible de supposer que les êtres humains sont métaphysiquement différents. James et Bergson ont tous deux commencé par supposer qu'il n'y a qu'un seul type de raison, et non pas deux. Les deux philosophes ont critiqué l'hypothèse de Descartes selon laquelle la matière était morte.

Un autre philosophe s'inscrivant dans cette tradition est le physicien mathématicien Alfred North Whitehead (1861-1947). À l'instar de James et de Bergson, la pensée de Whitehead a été profondément influencée par la biologie de l'évolution, mais il était également conscient des développements de la physique du xx^e siècle, et plus particulièrement de la physique de la relativité. Whitehead a qualifié sa philosophie de « philosophie des organismes ». Aujourd'hui, sa philosophie est plus communément appelée « philosophie du processus » (en raison de l'accent qu'elle met sur les phénomènes plutôt que sur les substances).

La grande erreur de la philosophie occidentale, a soutenu Whitehead, est son incapacité à comprendre que ce sont les phénomènes, et non les substances, qui sont fondamentaux et que ces phénomènes sont des organismes qui réagissent à leur environnement. La réalité, pensait-il, est mieux comprise comme des phénomènes qui découlent d'un environnement particulier et qui y répondent.

Ce passage des substances aux phénomènes constitue une rupture radicale avec le matérialisme cartésien, tout comme la supposition que les phénomènes incluent les événements passés et y répondent. Tout ce qui est réel, dans cette perspective, a un certain degré d'autodétermination (aussi grand ou aussi insignifiant soit-il) et tout est lié à tout ce qui se trouve dans son environnement. La réalité n'est pas une grande machine, mais un réseau d'organismes momentanés qui réagissent à leur environnement.

En ne proposant qu'une seule façon d'être au monde, Whitehead a évité le dualisme des deux types de raisons. Si le monde tel que décrit par les scientifiques n'est pas strictement déterminé, si ses lois sont statistiques plutôt que déterminantes, alors la liberté ne doit pas se limiter au comportement humain. Être quoi que ce soit, de ce point de vue, c'est avoir un certain degré de liberté. Bien sûr, le degré de liberté varie énormément. Il n'y a aucune raison de supposer qu'un événement subatomique ait un degré d'autodétermination aussi élevé qu'un moment de l'expérience humaine. En fait, il y a tout lieu de croire qu'il n'en est rien. Cependant, dans une perspective whiteheadienne, tous les événements, aussi différents soient-ils, doivent être métaphysiquement semblables.

Si la liberté est universelle, alors il est possible d'évoquer les choix moraux des êtres humains sans présumer d'un autre type de raison.

Les êtres humains pourraient bien être le seul organisme sur cette planète à disposer d'une liberté et d'une conscience suffisantes pour être réellement en mesure de faire des choix moraux (bien que, du point de vue de Whitehead, il s'agisse en grande partie d'une question empirique), mais nous ne sommes différents que par le degré. Nous ne sommes pas uniques sur le plan métaphysique.

Parce que Whitehead a rejeté certaines des hypothèses de base de la pensée moderne – plus précisément, l'idée cartésienne selon laquelle il y a deux façons d'être au monde et l'idée kantienne selon laquelle il y a deux formes de raison – sa pensée a été qualifiée de post-moderne. Cependant, comme la forme première du post-modernisme est la forme déconstructiviste qui ne remplace pas le modernisme par une autre façon de penser le monde actuel, la forme de post-modernisme de Whitehead est appelée « post-modernisme constructiviste⁴ ».

Il est tout aussi possible de construire une forme d'enseignement supérieur sur une base whiteheadienne que sur une base kantienne. Pour ceux qui sont attachés à la tradition kantienne, une telle démarche est, à juste titre, assimilable à une hérésie. Mais il est bon de se rappeler que l'université Humboldt a rompu radicalement avec la forme d'enseignement supérieur qui l'avait précédée. Elle aussi était hérétique en son temps.

Une université post-moderne constructiviste

Une forme d'enseignement supérieur qui naît de l'hypothèse que la réalité est mieux comprise en termes d'« organismes » momentanés et qu'un seul type de raison sera très différente d'une forme d'enseignement supérieur qui est née de l'hypothèse que la réalité est composée de bouts de matière isolés et de deux types de raison – théorique et pratique. L'une des différences est qu'une université postmoderne constructiviste se dégagerait de ses hypothèses

4 Le terme « post-modernisme constructif » utilisé pour décrire la philosophie de Whitehead a été pour la première fois formulé par David Ray Griffin (1992). Ce livre inclut également un chapitre sur la philosophie de Whitehead bien plus détaillé que la brève description faite dans cet essai.

métaphysiques. Tant que les hypothèses métaphysiques restent à l'arrière-plan – comme c'est le cas dans l'université moderne – il ne peut y avoir de réflexion honnête sur leur adéquation et leur cohérence, ni de discussion significative avec ceux qui voient le monde différemment. Toute métaphysique est spéculative et il n'y a pas moyen d'éviter la spéculation. Mais il y a une vertu à être ouvert sur la nature de sa propre spéculation et à la confronter aux faits de son expérience personnelle et aux faits de la science. En expliquant ses hypothèses métaphysiques, ce nouveau type d'université expliquerait pourquoi elle rejette l'idée que le monde peut être mieux compris en termes de forces mécaniques uniquement et pourquoi elle rejette l'idée que les êtres humains peuvent être compris de manière adéquate en termes économiques.

Dans la perspective d'un post-modernisme constructiviste, les êtres humains (comme tous les êtres) sont des êtres profondément sociaux. Nous sommes ce que nous sommes en raison de nos relations avec la Terre, nos familles et nos communautés. Prendre soin du bien-être des autres et s'en réjouir n'est pas contraire à notre bien-être, c'est une partie de ce que nous sommes. La concurrence économique et la recherche de la richesse matérielle doivent être placées dans ce contexte plus large de coopération et de codépendance. Le début et la fin de tout n'est pas l'activité économique, mais plutôt l'intégrité et la bonne santé de la planète, et accessoirement, l'intégrité et la bonne santé des communautés humaines.

Parce qu'une université post-moderne constructiviste suppose que toutes les choses sont liées, elle ne s'organiserait pas en disciplines. Elle pourrait plutôt s'organiser autour de problèmes réels – mondiaux, nationaux et locaux – qui doivent être abordés. Plutôt que d'apprendre les notions d'une discipline, les étudiants se pencheraient sur la question ou le problème, en l'étudiant sous des perspectives et à des échelles multiples, dans le but d'en saisir l'ensemble.

La première étape pour comprendre un problème est de comprendre comment il est apparu, son histoire. Dans les universités modernes, l'Histoire est enseignée comme une discipline spécifique, mais on lui accorde très peu d'attention en dehors de cette discipline. Par exemple, l'histoire de l'économie ne fait pas partie du programme d'études en économie, pas plus que l'histoire de la biologie ne fait partie du programme d'études en biologie. Dans une université post-moderne constructiviste, une grande attention serait accordée à la compréhension du passé comme moyen de comprendre le présent.

Plus important encore, une université post-moderne constructiviste n'exclurait pas les questions éthiques lorsqu'il s'agit de questions qui touchent les êtres humains et d'autres créatures sensibles. De ce point de vue, la surpêche dans les océans, la déforestation et la contribution au dérèglement du climat ne sont pas simplement des questions « théoriques » ou « techniques » ; ce sont aussi des questions profondément morales et elles doivent être étudiées en tant que telles. De plus, les questions éthiques ne se limitent pas à la manière dont les êtres humains sont touchés par ces questions. Parce que toutes les créatures ont une valeur intrinsèque, elles méritent toutes une considération morale.

En somme, l'université post-moderne comprendrait l'objectif de l'enseignement supérieur différemment de l'université moderne. Le but de l'enseignement supérieur n'est pas de découvrir des faits bruts ou de promouvoir l'activité économique, le but de l'enseignement supérieur est de promouvoir la valeur – de rendre le monde meilleur.

Conclusion

En plus d'examiner de manière critique le fonctionnement de l'université moderne, il importe de critiquer son fondement même – ses hypothèses fondamentales. Pour citer le philosophe et critique social John Cobb Jr. : « Si nous voulons une société dans laquelle le sentiment d'appartenance est fort, où les gens se soucient les uns des autres et où il existe un engagement fort pour le bien commun, nous avons besoin d'une métaphysique qui montre que nous faisons en fait partie de sociétés plus vastes et que nous n'avons pas d'existence en dehors de nos relations avec les autres ». Nous avons besoin d'universités qui prennent cette métaphysique au sérieux.

Les établissements d'enseignement sont fondés sur certaines hypothèses sur la réalité (c'est bien obligé) et ces hypothèses déterminent ensuite comment nous structurons nos établissements d'enseignement et comment nous réfléchissons à la réalité. Ce que nous appelons l'université moderne a maintenant plus de deux cents ans. Elle a connu un énorme succès en soi, mais elle est aussi extrêmement problématique. Elle soutient l'idée que le monde est une grande machine sans valeur et l'idée que les êtres humains sont avant tout des unités économiques et que la croissance économique est un grand bien. Elle s'engage à rester sans valeur tout en soutenant, au moins tacitement, la valeur du progrès économique.

Les universités sont des institutions sociales indispensables. Il est essentiel d'examiner d'un œil critique les idées qu'elles soutiennent, explicitement ou tacitement, et qui constituent leur fondement – ainsi que leurs hypothèses initiales.

Biographie

Marcus Ford est l'auteur de l'essai *Beyond the Modern University* (2002) et œuvre actuellement à la création du Collège Flagstaff à Flagstaff, en Arizona. Il a enseigné au Collège Eureka et à l'Université Northern Arizona.

Références

Provine, William B. 1994. *Darwinism: Science or Naturalistic Philosophy? The Debate at Stanford University*, William B. Provine (Cornell University) and Phillip E. Johnson (University of California, Berkeley), videorecording © 1994 Regents of the University of California.

Griffin, David Ray. 1992. *Founders of Constructive Postmodernism*. Albany: SUNY Press.

L'Université et la Science à la croisée des chemins

Par Jean-Marc Fontan

L'université est une institution plusieurs fois centenaire. Apparue au 13^e siècle, elle a été pensée et développée par des communautés d'étudiants ou d'enseignants (Verger, 1973). La naissance de l'université découlait du besoin de dispenser l'enseignement supérieur d'une façon novatrice. Elle répondait alors à un triple besoin. Un premier besoin en matière de formation. Il s'agissait de transmettre des savoirs de haut niveau. Un deuxième besoin lié à l'étude (on parlerait de recherche aujourd'hui). On visait la transmission et le développement des connaissances par des commentaires, des débats et des mises en action pragmatiques (Arts, Droit et Médecine). Le troisième besoin était d'ordre organisationnel; il s'agissait de constituer un milieu de vie sous la forme d'une corporation (un corps social) indépendante du pouvoir des communes, de la papauté ou de la royauté.

La grande famille des universités est donc née en réponse à ces besoins. Elle s'est constituée sous la forme d'organisations autonomes, fondées sur des « communautés » d'appartenance représentant les intérêts « d'étudiants » (regroupés en nations) ou de « maîtres » autour de deux grands corpus : de base, composé des sept arts libéraux hérités de l'Antiquité (arithmétique, astronomie, dialectique, géométrie, grammaire, musique et rhétorique) ; et supérieur dans trois domaines appliqués (droit, médecine et théologie) (De Meulemeester 2011).

Dès son origine, l'université s'est inscrite dans le mouvement social des « corporations ». Cette grande mouvance associative permettait de tisser du contre-pouvoir face aux instances supérieures d'un ordre social féodal en déclin et en reconstruction. L'émergence des universités rejoignait nombre de nouvelles formes organisationnelles et institutionnelles qui ont contribué à modeler le lent et sinueux processus de métamorphose de la féodalité vers la « modernité ».

L'université a donc pris naissance à la croisée de chemins séparant un ordre évanescant d'un ordre en émergence. Pour cheminer dans cette transition, deux orthodoxies ont été mobilisées et ont joué coude à coude jusqu'à l'âge des Lumières. Une première, la scholastique, fut mise en œuvre par des représentants de l'Église chrétienne. La scholastique peut se définir comme l'étude rigoureuse et approfondie de textes nouveaux, sacrés ou anciens. L'exploration de nouvelles connaissances par l'étude se voulait au service de l'ordre divin, en hommage à son esprit et au service de son œuvre (Favier 2016). Une deuxième orthodoxie, plus ancienne, occultée sous le Bas Moyen-Âge, a été remobilisée ou redécouverte sous le Haut Moyen-Âge. Elle est devenue dominante au passage du 16^e au 17^e siècle. Cette dernière était l'héritière des traditions helléniques matérialistes, lesquelles ont été relayées et bonifiées par les travaux de penseurs arabes (De Meulemeester 2011). Cette orthodoxie scientifique, actuellement dominante, fait des sciences – par l'observation, l'expérimentation et la validation d'hypothèses et de

théories – le mode central de production des croyances qui guident les communautés humaines dans l'exploitation de la matière inerte et vivante.

De nos jours, les universités et les sciences du 21^e siècle se retrouvent également à la croisée des chemins. Le dilemme auquel elles font face tient au choix :

- d'une part, de continuer d'accompagner les processus de conservation et de bonification d'un modèle de développement des sociétés centré sur l'exploitation des ressources naturelles dans et par l'excroissance des inégalités sociales et le pillage des écosystèmes ; ou,
- d'autre part, de participer à la définition et à l'implantation d'un autre modèle civilisationnel qui reposerait sur des principes fondés sur la solidarité, sur la démocratie, sur le respect des différences et sur l'écologie.

Pourquoi les universités et les sciences se trouvent-elles devant ce dilemme ?

En réponse à cette question, posture critique oblige, nous sommes d'avis que le modèle de développement actuel, auquel les sciences et les universités sont redevables, est socialement et écologiquement non viable à moyen et à long terme. Le modèle de développement dominant à l'échelle planétaire, malgré des différences civilisationnelles observables entre les grandes ères culturelles en présence, repose sur l'inégalitarisme, la différenciation aliénante et l'exploitation en profondeur des écosystèmes terrestres (Rist 2013). Il engendre des maux sociaux importants, détruit les écosystèmes et génère un réchauffement climatique (Latouche 2018).

Présentement, la crise environnementale modifie grandement l'équilibre en place et fait en sorte que les avantages que procure le modèle de développement extractiviste ne permettent pas de combler les désavantages qu'il génère. Le rapport entre les deux s'avère hautement négatif, comme en attestent les différents rapports du *Groupe d'experts international sur l'évolution du climat* (GIEC¹). Si, historiquement, des crises sociales, économiques et politiques ont été surmontées en permettant des avancées civilisationnelles importantes, la crise environnementale actuelle est d'une tout autre facture. La nature des disfonctionnements générés représente une menace réelle pour la survie même de l'espèce humaine.

Face à une crise sociale et environnementale de grande envergure, outre la voie du barbarisme, deux voies sont à portée de main (Raskin *et al.* 2002).

La première est une invitation à une grande transformation de nos façons d'être, de penser et d'agir (Beaud 1997). Elle s'inscrit dans une volonté de réorganisation profonde de notre rapport à autrui, à la société et à l'environnement. À l'image du nouvel ordre sociétal qui fut mis en place à la Renaissance,

1 Voir : <https://climat.be/changements-climatiques/changements-observees/rapports-du-giec>.

nous avons l'occasion de nous doter de nouvelles orientations culturelles, de nouveaux arrangements institutionnels et organisationnels, comme l'ont fait les populations européennes des 11 et 12e siècles en s'émancipant de l'ordre féodal. Toutefois, s'il est clair que la transition vers les temps modernes fut opérée sur plusieurs siècles, celle qu'il nous importe de réaliser actuellement nous demande de le faire avec célérité et efficacité. En bref, nous disposons tout au plus de quelques décennies pour amorcer des changements en profondeur, pour réaliser une transition sociale et écologique juste.

La deuxième voie se nourrit du statut quo développemental. Elle consiste à nier l'évidence de la grande crise à nos portes et à favoriser l'avenue reposant sur l'hyper développement, l'enrichissement de minorités au détriment de majorités, l'épuisement de la biodiversité et des 'ressources dites naturelles' et la banalisation de l'aggravation des formes de pollution et du réchauffement climatique en cours. Ce deuxième choix incarne tout sauf les principes de la coopération, de la complémentarité des capacités, de la pleine valorisation des identités et d'une reconnaissance de l'existence d'un bien commun supérieur. Au nom des intérêts des nantis et du mythe de l'accessibilité à la richesse pour tous et toutes par la technoscience et le travail, la voie de l'hyper développement écarte et rend illégitimes les stratégies subversives fondées sur une éthique et une esthétique prônant la solidarité, la démocratie, le respect des différences et le bien commun supérieur.

Face à l'une ou l'autre de ces voies de travail, les universités et les universitaires ont facilement été, sont actuellement et continueront d'être amenés à prendre position. Le choix se pose entre suivre le mythe du développement inégal ou miser sur l'utopie réaliste d'un développement socialement et écologiquement acceptable. En fonction de ces choix, s'ensuivront de petites ou grandes révolutions qui accentueront l'extractivisme ou qui lui tourneront le dos.

Face à ce choix, l'option de la refondation questionne profondément les scientifiques et les universitaires sur leur rôle et leur fonction dans la société. Pour explorer la voie de la refondation, je vais, dans un premier temps, envisager le sens à donner à la déconnexion de l'ordre actuel et examiner le travail de reconstruction requis pour instaurer une nouvelle matrice culturelle. Dans un deuxième temps, je tenterai de voir si les universités et les sciences disposent de la capacité adaptative pour participer tant à l'éveil de nos sociétés qu'à l'implantation d'une nouvelle matrice culturelle. Enfin, j'analyserai les conditions requises pour aller dans cette direction.

Déconnexion et reconstruction

Tout acte révolutionnaire est fondamentalement un geste dialectique qui échappe à la reproduction stricto sensu de la réalité. Faire révolution constitue tout sauf le statu quo d'un retour en arrière bien représenté par l'illusion que donne l'image de la révolution orbitale des planètes autour du Soleil. De façon évidente, le tracé orbital semble correspondre à un retour à la case de départ, mais ce retour advient dans un environnement autre que celui qui existait au tout début du processus.

La révolution orbitale représente un acte évolutionnaire meublé de changements qui se produisent dans la continuité. Les changements qui adviennent au niveau social sont induits et découlent de volontés d'agir-être (conscience) accompagnées par la « Pensée » (i.e., par une réflexivité individuelle ou collective) et par la « Culture » (i.e., par la capacité d'agir-être procurée par des institutions sociétales). Pour illustrer l'idée du travail révolutionnaire comme évolution vulative de l'agir-être-penser en société, relisons l'interprétation que propose Vladimir Jankélévitch de l'acte de liberté, de la nature de cet acte qui permet à l'être humain de se libérer de la servitude :

Bergson déclare que l'acte libre doit être accompli, il le dit en citant Platon, avec l'âme totale. Cette expression célèbre se trouve d'ailleurs deux fois dans La République, au livre IV [436 b, op. cit., p. 1003] et surtout au livre VII [518 c ; p. 1107], dans l'allégorie des prisonniers de la caverne. Cette phrase, « avec l'âme tout entière », veut dire en réalité trois choses. Je crois qu'on peut les distinguer [...]. D'une part, Platon veut dire qu'il ne faut pas tourner seulement la tête, mais qu'il faut tourner le corps tout entier [...]. Et en deuxième lieu [...] qu'il ne faut pas se tourner de quelques degrés, d'un angle aigu, mais il faut faire demi-tour, faire volteface, se détourner du tout au tout. Et que c'est là en somme véritablement la conversion qui est une interversion, l'épistrophè ou la peristrophè, qui consiste à se tourner du tout au tout. Et enfin la troisième chose, c'est qu'il ne suffit pas de se convertir et de se tourner, et ensuite de rester planté comme un piquet, en disant bravo à ceux qui sortent, mais qu'il faut le faire soi-même, donc il ne suffit pas de se convertir, il faut encore marcher et aller. (Jankélévitch dans Brogowski 2010, p. 5)

Ainsi, l'acte révolutionnaire permet à l'être humain se trouvant dans la caverne de Platon de prendre conscience de son ancrage dans le réel, i.e. de comprendre les limites de la caverne (correspondant à une prison qui l'isole de l'extérieur) et d'une possible émancipation de cette situation : correspondant à la compréhension que l'extérieur apparent, généré par les images projetées sur la paroi par le mouvement rotatif du Soleil, est non seulement réel mais constitue une possibilité de vivre mieux.

L'analyse de cette éventualité – sortir de la caverne –, il nous faut la considérer dans sa totalité et cela exige donc de tourner le dos, corps et âme, à la réalité qui nous supporte et nous inhibe. Une fois cette posture « évolutive » adoptée, un autre monde devient possible. Un monde vers lequel nous pouvons regarder, nous projeter, et dans lequel nous pourrions emboîter le pas et développer les connaissances nouvelles requises pour participer à l'effort collectif de vivre l'étendue de la Nature.

Appliquée aux universités et aux sciences, l'invitation faite par Platon, à poser l'acte révolutionnaire consistant à émerger de la caverne, relève de notre capacité à nous donner collectivement une impulsion pour nous libérer des chaînes qui paralysent les sciences et les universités. Ces chaînes inhibent car elles empêchent : de bien voir – donc d'être en situation de conscience critique – ; d'entrevoir un autre monde – donc d'être en capacité de reconnaître l'existence d'une autre voie à la réalité du monde – ; enfin, d'agir par la pensée et de penser par l'agir afin de se mettre en mouvement pour rendre cet autre monde lui-même dépassable.

Le travail de déconnexion/connexion à un nouveau possible nous demande de bien cerner ce que nous sommes et ce que nous faisons au quotidien, de bien circonscrire notre participation à la servitude ambiante. Ce premier regard introspectif, à portée conscientisante, est certes présent en milieu universitaire et scientifique, mais il est minoritaire, complètement muselé par :

- le dictat des commandes de formation, de recherche et de service aux collectivités impulsées par le Marché, l'État et certaines composantes de la Société civile;
- la conviction que l'avenir de l'Humanité dépend avant tout de la constante progression de nos capacités technoscientifiques ; que notre avenir dépend essentiellement de technologies de plus en plus performantes et sophistiquées.

Se déconnecter nous demande de désactiver les déterminants qui rendent acceptable et normal le statut quo des avantages attendant à la position et au statut privilégiés que nous procurent les systèmes universitaire et scientifique (notre caverne). Cette désactivation ne peut se nourrir de passivité, qu'elle soit d'ordre politique, éthique ou esthétique. La désactivation est une renonciation. Renoncer devient le premier pas pour un agir-être-penser vers et dans un ailleurs émancipateur.

L'acte générateur pour un changement en profondeur de notre environnement universitaire et scientifique consiste à renoncer à la normalité de notre soumission à l'ordre culturel aliénant que nous contribuons à reproduire. Cet acte générateur émancipateur consiste à nier l'identité sociale d'une « Université » et d'une « Science » à la solde d'un développement « inégalisateur et extractiviste » et à projeter les conditions requises pour sa transformation en une identité institutionnelle socialement et écologiquement acceptable.

Les universités et sciences québécoises disposent-elles des capacités requises pour aller dans cette direction ?

Oui et non, si nous reprenons l'allégorie de la caverne, le mouvement d'émancipation décrit par Platon doit être collectif. Il invite l'ensemble des habitants de la caverne, comme groupe, à sortir de son état de somnolence et de paralysie partielle pour s'émanciper. Le groupe composé de quelques occupants ou occupantes et leur représentation du monde y symbolisent, à plus grande échelle, les sociétés humaines et les ordres civilisationnels présents et dominants à notre époque.

Oui, les universités et les universitaires, oui, les sciences et les scientifiques peuvent explorer des voies génératrices d'émancipation, mais ces voies demandent à être travaillées avant tout à l'échelle des sociétés et des grands ordres culturels. Refonder le « Monde », c'est travailler en profondeur ses composantes, ses processus et ses dynamiques.

Non, les universités et les sciences ne disposent pas des conditions requises pour bien explorer des voies génératrices d'émancipation. Un obstacle important relève d'une double dépendance. D'un côté, les universités et les sciences en sont venues à être hautement tributaires d'une conception de la production des connaissances et de leur transmission qui les mettent au service de 'commandes sociales et politiques' énoncées et portées par les voies dominantes et promotrices d'un asservissement des êtres humains à une forme de « progrès anthropocentré ». D'un autre côté, les universités et les sciences ne disposent pas des ressources nécessaires pour être moins dépendantes et plus souveraines dans leur capacité d'être-agir-penser en société.

Sur le premier point, la Science (regroupant de façon non unifiée l'ensemble des sciences) est une institution médiatrice équivalente à la monnaie, en ce sens qu'elle existe en appui au développement sociétal. Dans le cas de la monnaie, elle est une institution (au sens d'une convention institutionnalisée) en soutien aux échanges économiques. Dans le cas de la Science, elle permet de modifier notre rapport (1) à la Nature et (2) de gérer les rapports humains. Elle le fait en permettant la production de connaissances adaptatives et évolutives visant à mieux comprendre les composantes, les processus et les dynamiques du monde ambiant. Ce faisant, la Science assure une réduction des incertitudes et une augmentation des capacités technologiques et d'agir-être-penser de l'humanité. Ces réduction et augmentation transitent par un processus de renouvellement en continu des technologies et des élites (de classe ou non), de leadership individuel ou collectif et des inventions-crétions.

Certes, cette fonction médiatrice est à conserver, mais elle est à enchâsser dans un cadre éthique et esthétique afin d'orienter les avancées à réaliser en matière technologique et de mieux être-agir-penser le mieux vivre en société. La Science à portée émancipatrice demande donc que nous nous dotions, la communauté universitaire, d'une convention d'encadrement de la fonction médiatrice des sciences. Une telle convention est à envisager pour que le processus de « montée en vérité des croyances » soit soumis à des filtres éthiques et esthétiques dans le processus de « scientification » des connaissances.

Sur le deuxième point, les universités modernes ont perdu la dimension corporative des universités médiévales. Les universités modernes sont principalement régies par l'État et répondent en gros à des intérêts socioéconomiques. Que ce soit par l'État ou en lien avec le Marché, les universités opèrent à la façon d'entreprises privées ou publiques.

L'idée ici n'est certes pas de revenir à la vision d'une université corporative au service d'une communauté étudiante ou de maîtres. L'idée tient à réactiver le principe d'une université au service du bien commun, où le bien commun, contrairement à la vision que s'en faisaient les promoteurs et promotrices des corporations médiévales, est inclusif. Il inclut les êtres humains (dans leur totalité et diversité) et les non-humains (dans leur hétérogénéité et la complexité de leur écosystème).

Les conditions émancipatrices

L'espèce humaine occupe une bonne partie de l'espace terrestre, lequel est partie prenante du système solaire, lui-même grain de sable dans la Voie lactée, laquelle représente une simple molécule dans l'Univers... Notre caverne est celle de l'Univers connu. Contrairement à l'allégorie de la caverne, nous ne pouvons pas sortir de la grotte, tout au plus, nous pouvons mieux comprendre l'environnement global qui nous englobe. Baruch Spinoza utilisait le terme « Nature » pour qualifier cet environnement global et « Étendue » le fait que cet environnement, réceptacle de substances, est en continuel changement (Höffding, 2012). Notre voie consisterait, selon lui, à ce que nous nous considérions partie prenante et bien-pensante de la Nature afin de contribuer à son Étendue. Tel est le sens à comprendre de notre destinée selon Baruch Spinoza.

Les conditions émancipatrices m'apparaissent profondément liées à ce constat spinozien. D'une part, nous pouvons faire le choix de profiter au mieux de notre créativité et intelligence pour mieux vivre notre montée en grandeur, notre magnitude. D'autre part, nous pouvons faire le choix de contribuer au maximum au travail de montée en Étendue de la Nature. Les deux options reposent sur le développement de connaissances et de technologies, mais ne concourent pas à l'achèvement de la même finalité.

La première est une option anthropocentrée et élitiste où tout est permis pour faciliter la montée en grandeur de minorités devant être soutenues par des majorités. La deuxième est une option écologique où notre propre évolution se construit par et dans le respect du processus évolutionnaire terrestre. Il ne s'agit alors pas de sacrifier les autres espèces et de soumettre la matière non vivante à la seule fin d'assurer la grandeur de la nôtre. Il s'agit au contraire de travailler en co-évolution, de grandir certes, mais pas au détriment des autres grandeurs en présence, vivantes et non vivantes.

Pour permettre à cette posture co-évolutive positive d'exister, misant sur le respect et la modestie, nous devons redonner préséance à la « slow science » et à l'apprentissage respectueux des données existantes. Nous devons nous donner le temps de bien localiser notre influence dans chacun des écosystèmes que nous fréquentons. Nous refuserons de devenir des propriétaires et nous nous préparerons à devenir des co-occupants d'espaces partagés. Nous prendrons au sérieux le sens à attribuer au terme « Commun ». Et cela nous conduira, à ce terme, non pas comme ce qui nous revient en droit mais comme ce qui nous revient en responsabilités exercées au bénéfice d'une finalité visant à poursuivre l'œuvre « d'Étendue de la Nature ».

Cette posture obligera la Science et de l'Université, comme institutions, à s'affirmer sur les plans politique, éthique et esthétique. Il importera donc que les scientifiques et les universitaires fassent corps et se reconnaissent autour d'une posture éthique et esthétique que nous aurons à définir ensemble pour nous guider dans les avancées à faire et les options ou les voies à refuser.

Cette posture critique obligera aussi les autres grands champs institutionnels des sociétés humaines (l'État, le Marché et la Société civile) à effectuer une réflexion en profondeur sur le sens à donner à notre réalité humaine. La Science et l'Université ne peuvent à elles seules modifier la donne civilisationnelle, c'est un projet collectif qu'il nous faudra entreprendre et mener à bien ensemble sur les fondements moraux d'une commune humanité.

Tel est le message tracé par le *Manifeste de l'Éveil* (Fontan et Klein 2020). Le Manifeste tente modestement d'ouvrir un dialogue transversal entre toutes les propositions qui se dressent en silo pour déployer « leur » solution à la crise. L'Éveil fournit une sorte d'agenda des grandes dimensions, des grands points à considérer pour que ces propositions s'unissent et convergent afin de monter en grandeur et en puissance.

L'Éveil est une invitation à nous recomposer, à retrouver cette totalité sacrifiée à l'autel de l'individualité. L'Éveil est une proposition de renouer avec la modestie que nous avons perdue en voulant que tout soit à notre image et réponde uniquement à des intérêts anthropocentrés.

Nous ne sommes pas les seuls organismes vivants et nous devons apprendre à composer avec un tout qui nous entoure et dont nous sommes partie prenante. La Nature n'est pas contre nous, elle est en nous et nous sommes en elle.

Biographie

Jean Marc Fontan est professeur au département de sociologie de l'UQAM. Il dirige la collection innovation sociale aux Presses de l'Université du Québec. (<https://www.puq.ca/catalogue/collections/liste-innovation-sociale-39.html>) et codirige, avec Peter Elson, le Centre canadien de recherche sur la philanthropie subventionnaire canadienne (PhiLab, <https://philab.uqam.ca/>).

Références

Beaud, Michel. 1997. *Le basculement du monde. De la terre, des hommes et du capitalisme*. Paris : La Découverte.

Brogowski, Leszek. 2010. « Brecht et Platon : le théâtre comme révolution : Défamiliarisation vs répétition. Écritures/réécritures de l'histoire. La révolution mise en scène ». Rennes, Université de Rennes. pp.241-254. halshs-00624787.

de Meulemeester, Jean-Luc. 2011. « Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs ?

Une vue évolutionniste ». *Pyramides*, 21. En ligne, <http://pyramides.revues.org/804>.

Favier, Jean. 2020. « Moyen-Âge – Les universités médiévales », *Encyclopædia Universalis*. En ligne, <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/moyen-age-les-universites-medievales/>.

Fontan, Jean-Marc et Juan-Luis Klein. 2020. « L'Éveil, manifeste pour un horizon émancipateur et un nouvel ordre civilisationnel ». En ligne, <https://www.acfas.ca/publications/magazine/2020/09/manifeste-changement-global>.

Höffding, Harald. 2012. « Principes fondamentaux du système de Spinoza ». En ligne, http://agora.qc.ca/documents/baruch_spinoza--principes_fondamentaux_du_systeme_de_spinoza_par_harald_hoffding.

Latouche, Serge. 2018. « Le culte de la croissance ». En ligne, <https://linactuelle.fr/index.php/2018/12/08/serge-latouche-le-culte-de-la-croissance/>.

Raskin, Paul, Banuri, Tariq, Gutman, Gilberto, Hammond, Al, Kates, Robert et Sob Swart. 2002. *Great Transition. The Promise and Lure of the Times Ahead*. Boston: Stockholm Environmental Institute.

Rist, Gilbert. 2013. *Le développement, histoire d'une croyance occidentale*. Paris : Les Presses de Sciences Po.

Verger, Jean. 1973. *Les universités au Moyen Âge*. Paris : Presses Universitaires de France.

SECTION II
Poésie / Création

Pour mémoire : écrivaines pour la liberté

Par Martine Audet, Germaine Beaulieu, Denise Desautels, Louise Dupré, Dominique Gaucher, Laure Morali, Diane Régimbald, Lori St-Martin et Élise Turcotte

Dossier préparé par Dominique Gaucher

Le 14 novembre 2020, au Salon du livre de Montréal, dans le contexte des Journées Mémoire pour l'espoir et sous l'égide du festival Metropolis Bleu, le Comité Femmes du Centre québécois du P.E.N. international prêtait ses voix aux textes d'écrivaines, pour la force et le courage de leurs écritures. Elles viennent d'un peu partout, du xx^e et du xxi^e siècles : de la Turquie, de Syrie, d'Haïti, d'Autriche, du Canada, des États-Unis, de l'Afrique, de France. Elles se nomment Asli Erdogan, Maram al Masri, Marie Vieux-Chauvet, Monique Bosco, Leanne Betasamosake Simpson, Toni Morrison, Tanella Boni et Marianne Cohn.

La défense de la liberté d'expression est plus que jamais essentielle à notre humanité, et les femmes particulièrement ont un besoin profond et essentiel de solidarité et de défense de leurs existences car le droit des femmes et de leurs paroles est un des premiers droits opprimés dans le monde. En 2021, nous célébrerons le 100^e anniversaire du P.E.N international avec les quelques 145 centres P.E.N autour du monde.

Pour clore ce récital, les lectrices ont livré de brefs textes qu'elles dédiaient à la douleur des femmes et à la nécessaire liberté d'exister en tant que femmes : Martine Audet, Denise Desautels, Louise Dupré, collaboratrices à la direction artistique de l'activité ; Germaine Beaulieu, Dominique Gaucher, Laure Morali, Lori Saint-Martin, Élise Turcotte et moi-même. Ce sont ces textes que nous vous proposons ici.

Diane Régimbald, coordonnatrice du Comité Femmes du Centre québécois du P.E.N. international.

Martine Audet¹

Des mondes épars, bien sûr, des os de marbre
et la fourrure du temps. Je peux torsion pour
apparence, une lueur brève et son désastre. Je
peux, encore tempête, encore naufrage, le
dos au mur en quelques fresques, des voix qui
posent sur un silence. Le cœur est une mise en
forme. Il est ce qui bat dans le soleil des larmes,
ce qui meurt quand plus rien ne tremble.

1

Extrait de *Ma tête est forte de celle qui danse*, Éditions du Noroît, 2016, p. 95.

Germaine Beaulieu**Dérive'**

Naître déjà une finalité
Dans nos corps de mortels
Liberté évanescence

À l'aveugle
La route dessinée

Entre possible et réel
Duel constant
Vite saisir une part d'existence

Instinct de survie
Chevilles déliées
Fuir
Plus vite plus loin
Le corps avance
Fonce plein souffle
L'inconnu

Pouvoir endoctrinement
Peut-on s'arrêter
Vivre autrement
Le temps

Raviver ses désirs

Conscience souveraine
Demain rêve ou réalité

Denise Desautels

*entre l'obscurité de la nuit
et la noirceur des hommes*
Asli Erdogan

SOMBRE CONSTELLATION II'

où même les arbres ont refusé de se taire
tant de cris désespérément roulent
dure issue
que mémoire sous écorce

comment résister croire ÉCRIRE
du mordant dans les paumes
dire *jour* dire *j'aime*
à vif
jusqu'à très haut
où poussent bras branches rêves ailés
où veille chèvre rouge de Chagall
un Christ en croix
BABEL SOLIDAIRE

dans l'obscur des gorges
ÉCRIRE grave
en chacune d'elles
dire *même la noirceur murmure*
son goût d'élan et de constellation

Louise Dupré¹

Une voix, une seule voix qui pleure, tout près, et nous revient à la mémoire la détresse du monde, rejetée le long du corps tels des doigts dénudés, incapables de cacher les yeux, d'essuyer la joue. Nuit immense jetée sur nos épaules à nous, incroyants, qui avons pourtant appris il y a longtemps à répondre à l'appel. Et l'on apporte nos fragilités et quelques psaumes, pour voir à nouveau des rires sur les lèvres, et nos filles plus robustes que des croix. On ouvre les bras, oui, poème, liberté, minuscule consolation.

1

Extrait de *Tout près*, Éditions du Noroît, 1998, p. 93.

Dominique Gaucher

Liberté¹

Nimbée de lumière
tu es l'air que je respire
invisible
impalpable
compagne depuis ma naissance

Faut-il une menace
pour que se dessinent tes contours

Dans certains ailleurs
J'étouffais
Tu manquais à l'appel

Il me faut
te faire faire le tour du monde
étendre ta clarté
à la surface du globe

1 Inédit.

Laure Morali¹

Je ne te parlerai pas de l'haleine de figue
des vieux marchands dans la rue

je n'étais pas sur ce bateau
d'Alger à Marseille

à l'épaule
un pays un autre
dans le ventre

appui bleu de cobalt

les amis
les maisons
les ancêtres en sillage

je n'ai pas senti les siècles
emplir ma chemise

la solitude déchaînée
des roulements de mon corps

j'ai bu
le jus de l'orange sanguine
pressée par une main
résistante

*

Quand je suis née
quand elle est morte

entre les deux un seul visage

1 Extrait de *Orange sanguine*, *Mémoire d'encrier*, Montréal, 2014, pages 8-9, 37, 38 et 40.

*

Les orangers
des yeux de ma grand-mère

une sanguine
mélancolie étouffée
à grandes brassées d'eau
de Cologne

un serpent
à deux têtes
encerclé
notre poignet

enlacée
je me noie
dans l'amour

*

Ma grand-mère dit
qu'elle est africaine

elle se libère
de la terre déchirée

Diane Régimbald

Au plus clair de la lumière¹

1

Cours fais courir la pensée pousse-la au
bout de tes doigts vois le temps qu'il fait
compose les ensembles des partitions de
soulèvement écris *liberté* sur un pétale de
fleur forme les vœux fais confiance à ce qui
exhorte à venir proteste défends les droits
communs suis le poème traversé par les
ombres de l'histoire croise les dés l'ailleurs
des pas fouille au plus clair de la lumière
invente des tas des cumuls pour mieux
rester dans l'entendement du vivant

existe persiste fore puise mélange pétris honore partage chante

1 Extrait d'une version différente d'un texte paru dans la revue littéraire mobile *Opuscules* <https://opuscules.ca/article-alire?article=170474>, 2017.

Lori Saint-Martin¹

Ce soir, je m'interdis les envolées lyriques. Ce soir, jusqu'au bout, je me ferai l'écho de la voix des autres. Ambai, écrivaine du Sud de l'Inde, m'a parlé à l'oreille, l'autre jour. Dans une de ses nouvelles, une femme qui fait un long voyage cherche en vain, lors d'un arrêt de son autobus, un endroit où faire ses besoins sans être dérangée. Elle voit une statue de Gandhi, le père de l'indépendance nationale, et se dit que l'Inde sera vraiment libre lorsqu'il y aura des toilettes pour les femmes partout, pour qu'elles n'aient pas à souffrir et à se retenir. Cette juxtaposition ironique, cette histoire terre à terre qui fait pourtant image, m'habiteront toujours. La liberté revêt de nombreux visages ; la privation de liberté aussi. Oui, la liberté est poésie et envol. Mais aussi accès à l'eau, à la nourriture, à des toilettes publiques, à la dignité dans l'infiniment petit qui est aussi l'infiniment grand.

1 Inédit.

Élise Turcotte***Fuite***¹

Dans chaque espace de solitude, les voix me secondent.
Je traverse la rue, je vois le visage du chien au sommet du langage.
Je ne dis pas : un délit de prose.
Je ne dis pas : un triste poème à la main.
J'entends des bruits de klaxons, des couples en chicane.
Le temps fracturé, un grand oiseau qui vole, une enquête qui traverse la forêt.
Je cours vers le mémorial, il est fermé; je cours vers l'Histoire,
je demande qu'on ouvre les barrières, que les morts reviennent,
que rien ne soit encore né.
Je suis pliée, je suis patiente, j'insiste.
Je participe au sauvetage de filles esclaves,
je dois faire des liens, je me souviens, tu te souviens.
Il y a eu des aveux.
Dos contre la montagne j'ai avalé toutes les paroles, une à une.
Militons, creusons un tunnel sous la pierre, déterrions le poème.
Le monde est peuplé de fantômes, moi aussi, je m'échappe.
En portraits, en graines d'orties.
Par la porte du cachot.
Par le ciel étoilé du donjon.
Je poursuis ma route, le pétrole brûle par là,
il faut se précipiter.
Bientôt, ce ne sera plus ça, bientôt l'idée même de paysage
disparaîtra.
Puis renaitra : un soupir dans un compartiment
de troisième classe.
Je m'intéresse à la voix qui déchire le ciel.
Courir vers le mur, lire le nom des disparus,
ouvrir l'éventail en bois de poirier ;
J'écris ceci, d'autres voix me ramènent au large.

1 Extrait de *La forme du jour*, Éditions du Noroît, 2016.

Biographies

Martine Audet a publié, depuis 1996, une douzaine de livres de poèmes principalement aux éditions du Noroît et à l'Hexagone. Elle participe régulièrement à des événements poétiques au Québec ou ailleurs et certains de ses poèmes ont été traduits en allemand, anglais, catalan, espagnol, italien, tchèque. Elle est membre de l'Académie des lettres du Québec et a reçu, entre autres distinctions, les prix *Estuaire*, Alain-Grandbois et, ex-aequo, le Grand prix Québécois 2020 du Festival international de poésie de Trois-Rivières.

Poète, romancière et photographe, **Germaine Beaulieu** a écrit un roman *Sortie d'elle (s) mutante* (1980) ainsi que seize recueils de poèmes dont *Empreintes*, (2020) et *Matière crue* (2016). Elle a fait paraître une série de cartes postales illustrant des poèmes de son recueil *De l'Absence à volonté* (1996). Une exposition de photos/poèmes s'est tenue dans différentes villes du Québec à l'occasion du Festival international de poésie de Trois-Rivières. Plusieurs de ses textes sont parus dans diverses revues dont : *Exit*, *l'Estuaire*, *Arcade*. Elle a cofondé, avec Hélène Lépine, le Comité Femmes du Centre québécois du P.E.N. international en décembre 2015.

Denise Desautels a publié plus de 40 recueils de poèmes, récits et livres d'artistes, qui lui ont valu de nombreuses distinctions. Elle a fait paraître, en 2017 au Noroît, *D'où surgit parfois un bras d'horizon* et, récemment en France, trois petits ouvrages aux titres éloquentes, en ce qui concerne son travail : *Noirs* et *L'heure violette* avec Erika Povilonyté, à L'Atelier des Noyers, et *Disparition (détail)* écrit à partir d'une œuvre de Sylvie Cotton, au Petit Flou. Elle est membre de l'Académie des lettres du Québec et de l'Ordre du Canada.

Poète, romancière et essayiste, **Louise Dupré** a fait paraître plus d'une vingtaine de titres, qui lui ont mérité de nombreux prix et distinctions. Parmi ses derniers livres, mentionnons les recueils poétiques *Plus haut que les flammes* et *La main hantée* (Éditions du Noroît et Éditions Bruno Doucey), ainsi que *Carnet ocre* et *Roses* (L'Atelier des Noyers). Elle a également fait paraître les romans *L'album multicolore* et *Théo à jamais* chez Hélio trope. Elle est membre de l'Académie des lettres du Québec et de l'Ordre du Canada.

Née à Montréal, lauréate des Prix Piché-Le Sortilège du Festival international de poésie de Trois-Rivières et Premier prix de prose de la Société littéraire de Laval, **Dominique Gaucher** est l'auteure de cinq livres de poésie publiés aux Écrits des Forges et de textes de prose publiés en revues et en collectifs. Elle a participé au Festival international de poésie de Trois-Rivières à plusieurs reprises, au *March Hare* à Terre-Neuve, au Festival international de poésie de Formose, à Taïwan, au Festival international de poésie du Bangladesh (virtuel), ainsi qu'à de nombreuses activités littéraires.

Laure Morali est poète, auteure de récits, de romans et de littérature jeunesse. Originaire de Bretagne, elle a grandi avec *La mer à la porte* puis a suivi *La route des vents* (La Part commune, 2001 et 2002) vers

La terre cet animal (Mémoire d'encrier, 2003). Elle a raconté sa *Traversée de l'Amérique dans les yeux d'un papillon* sans jamais perdre la lumière de *l'Orange sanguine* (Mémoire d'encrier, 2010 et 2014). Ses titres en appellent au souffle des éléments pour s'unir autour d'une quête de lumière. Elle vit à Montréal.

Diane Régimbald a publié plusieurs recueils de poésie aux éditions du Noroît, notamment *Sur le rêve noir* (2016) et *L'insensée rayonne* en coédition avec *L'Arbre à paroles* (2012), finaliste au Prix de poésie du Gouverneur général du Canada. En France, sont parus : *Cœur d'orange* aux éditions L'Atelier des Noyers (2020), et *De mère encore* (2018) aux Éditions du Petit Flou. Elle a participé à plusieurs projets collectifs et événements littéraires au Québec et à l'étranger. Certains de ses textes ont été traduits dans plusieurs langues. Elle est coordonnatrice du Comité Femmes du Centre québécois du P.E.N. international depuis 2017.

Professeure au Département d'études littéraires de l'Université du Québec à Montréal, **Lori Saint-Martin** est essayiste, nouvelliste et romancière. Elle a publié deux recueils de nouvelles, *Lettre imaginaire à la femme de mon amant* et *Mon père, la nuit*, ainsi qu'un livre de microrécits, *Mathématiques intimes*, un roman, *Les portes closes*, et un récit, *Pour qui je me prends*. Avec Paul Gagné, elle a traduit de l'anglais vers le français quelque 120 livres qui leur ont valu de multiples prix. Elle traduit aussi de l'espagnol.

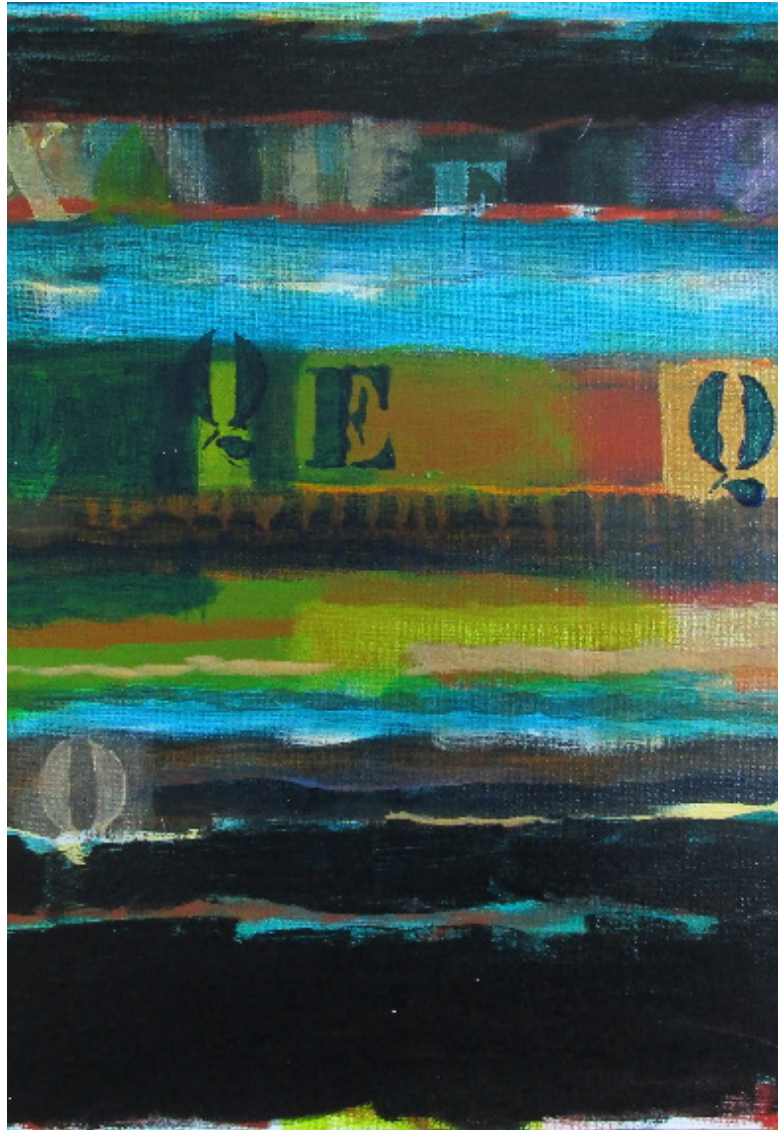
Élise Turcotte est tout à la fois poète, nouvelliste et romancière. Elle est l'auteure de plusieurs recueils de poésie dont *Sombre ménagerie*, *Ce qu'elle voit*, *Piano Mélancolique* et *La forme du Jour*. Ses romans, parmi lesquels : *Le bruit des choses vivantes*, *L'île de la Merci*, *La maison étrangère*, *Guyana*, et *L'apparition du chevreuil* ont tous été salués par la critique et ont trouvé de nombreux lecteurs. Ses livres sont traduits en anglais, en espagnol, et en catalan. Elle vit à Montréal.

Note

Les textes ci-dessus qui ont été publiés aux Éditions du Noroît (de Martine Audet, Louise Dupré et Élise Turcotte), ainsi qu'à Mémoire d'encrier (de Laure Morali), sont reproduits ici avec l'autorisation de ces éditeurs.

Paysage calligraphique #2

Par Robert Moorhead



2016. Acrylique sur lin, 35.56cm x 25.4cm

Biographie

Robert Moorhead est peintre, graphiste et codirecteur de la revue *Osiris*. Après une longue carrière en enseignement, il a créé A&R Design dont la spécialité est le dessin et création des livres. En 2017, la revue *Saraswati* (Saintes, France) a publié une longue entrevue avec Moorhead et a reproduit une trentaine de ses tableaux. Ses collages et inventions graphiques se trouvent souvent dans les pages des revues telles que, récemment, *Indefinite Space* en Californie et *The January Review* aux Philippines. Il collabore souvent aux Éditions Anterem en Italie.

Des lunes d'errance (extrait)

Par **Kamal Benkirane**

Je t'écris du creux des cellules
je t'écris meurtri par la sève de l'autre
je t'écris frileux au ras du cœur
pour couronner sur ces chemins arpentés
l'éperon des rosées

je t'écris sans armures
l'ombre est dorénavant une cible
Le sourire perd ses lauriers
Je t'écris pour dire la vie
que des eaux repoussent en bloc

nul ne connaît les méandres de son âme
seule l'aube est fidèle aux mots
errance inhérente à mon éternité
infiniment entaillée par l'amour,
ce soleil sans couleurs

moi, l'homme sarclé
vers les hauts lieux de la migrance
perclus par des rêves blancs
nantis du tréfonds des Amériques
je déclare mes roses de sel à tes dunes

raconte-moi les jours que tu verras
dans la sérénité des monts
et cet amour qui traverse la terre
lanterne radiée sous tes mains
un ciel en berne sous tes yeux

raconte-moi la vie des nuages
tu en es l'auguste forge
le silence qui dresse ses bilans
dans le périple de mon bonheur
qui survit dans le tumulte

apprends-moi à remplir l'espace
de ces mots adoucis par la langue
de ceux que je n'ai pas encore découverts
pour que je puisse tonifier mon regard
sur tes eaux sans poussière

apprends-moi à ignorer la voûte du passé
l'entonnoir de l'amour dans le boisé
je veux sortir de ce corps qui me brûle
ce corps aux résines torrides
aux cellules implacables

ce corps qui veille la nuit
par-delà la lune rose
afin qu'une bribe de l'enfance revive
aux fissures des saisons
et aux confluent des voluptés

Biographie

Kamal Benkirane est auteur, poète et essayiste résidant au Québec et lauréat de plusieurs prix de poésie en France, dont le prix Verlaine en 1996. Il est directeur de l'Association Culturelle Passerelle (récipiendaire du Prix CMQ 2017). Il a participé à plusieurs projets dans le cadre de la promotion de l'interculturalité et des auteurs francophones au sein de la francophonie québécoise et canadienne.

Son premier recueil de poèmes (*Les ormes diaphanes*) a paru en 2005 aux éditions Manuscritdepot. En 2011, il publie chez l'Harmattan en France (*Culture de la masculinité et décrochage scolaire des garçons au Québec*). En 2009, il publie chez Edilivre un recueil de poèmes (*Feuillets de l'aube*), puis en 2010 un autre recueil aux éditions du Cygne en France (*Dans la chair du cri*). Son roman *J'ai tué l'hiver*, publié en 2016 chez l'Harmattan, a été sélectionné au Prix Africain méditerranéen en 2016.

Il est récipiendaire du grand Prix Culture chez DeGama en 2017, et d'une mention honorable en 2019 à l'assemblée des patriotes de l'Amérique française pour ses multiples engagements culturels et littéraires. Il est animateur de l'émission littéraire *Arts et lettres* sur ICI Télévision.

Références

©Benkirane, Kamal. 2020. Extrait du recueil « *Des lunes d'errance* », à paraître prochainement.

Les confluences II – Immanents nectars – Nipimanitu

(À Jean Royer)

Par **Pierrot Ross-Tremblay**

Noces de plumes
Bleutées d'argent
Armes jointes

Au règne du cœur

Amants fidèles
Au clair d'une lune entière
Nos ébats sont des feux
Prières d'enfants torrents de rire
Miroir des saintes tendresses

Parcours indécis des affluents
Entre les sables et les roches
Le lichen et les nouvelles pousses
Les effluves du jour s'amoncèlent
Se marient et s'unissent

Duplication et multitude
Le rythme naissant croît
Et se meut la soif plénière
L'appel est lancé

Nipimanitu

Dorénavant le sillon est mémoire
Et la vue ineffable
Au ton harmonieux
S'ébat volontaire en fracas

Silence et oubli
Miroirs orgiaques d'émergence
Deviennent destinée
Rayons plombant au vol diffus

Il est des rencontres certaines
Des vérités sombres qui croissent
Sous l'effort de l'œil mutilé

Tortue fuyante à l'ouverture famélique
Elle connaît la résonance des attaques

L'esprit inséparable du monde
Sait de l'intérieur
Tendre et vulnérable
Que l'attente est parfois déçue

Que l'oiseau fabuleux
Arborant présage d'amour fidèle
Si beau posé à la fenêtre
Partira à l'assaut
De la moindre caresse

Soupirs sanglots nostalgie
Même la colère est lavée
Par ce chant invariable

Indocile voix
Cataclysme vibrante évocation
Du souhait splendide

Pas de retour nous resterons
Camarades, héritiers féconds
D'immanents nectars

21 mai 2012

Biographie

Pierrot Ross-Tremblay a œuvré pour différentes organisations canadiennes et internationales avant de rejoindre le Département de sociologie de l'Université Laurentienne, à Sudbury. Avec *Nipimanitu*, il offre une poésie spirituelle et mystique, un chant qui puise aux sources de la métaphysique innue et appelle à la transformation radicale du regard que nous portons sur le monde.

Références

Ross-Tremblay, Pierrot. 2018. «*Nipimanitu (L'esprit de l'eau)*». Sudbury: ©Éditions Prise de parole. Extrait: pp. 26-28. Reproduit avec l'autorisation de l'auteur et l'éditeur : licence enqc-424-5d53aef936604403aaf7a794-5d53af6d1cc99e2ac52c5d6e-0001 accordée le 14 août 2019 à Anatoly Orlovsky.

Forêt lumineuse

Par Léonel Jules



2016. Acrylique, 12 x 12 po.

L'œuvre de Léonel Jules se structure à partir de simples éléments picturaux – la couleur, la texture et les formes intemporelles de la représentation visuelle. Les effets de ces composantes se conjuguent au geste spontané pour exprimer le rythme. L'artiste cherche à instaurer un système particulier de composition fondé à la fois sur l'agencement improvisé des matériaux et une combinatoire symbolique. Selon Dany Laferrière, ami du peintre, « Léonel ... est influencé par le rythme des villes, leur métissage et mélange de cultures... Il influence le monde, le monde l'influence. » L. Jules, démarche artistique

Biographie

Léonel Jules est peintre en art contemporain canadien, vivant au Québec. Diplômé de l'Université du Québec en beaux-arts (programme enseignement), il effectue des recherches en histoire et sémiotique de l'art. Après avoir reçu de nombreux prix et bourses, il se consacre à la peinture et à la diffusion des arts. Il a conçu « Art-Média », une émission de télévision, devenue Archive montréalaise de l'art contemporain – Diffusion Art-Média.

L'été à Lark Harbour suivi de Cimetière marin

Par **Goh Poh Seng**

Traduit de l'anglais par Jean-Pierre Pelletier

Summer in Lark Harbour

Past April, the hill sides turn leafy,
starlings and robins, white winged crossbills
return to pick at the green earth,
while the warbler warbles, doing just what
it knew best, and that, very well indeed.

Butterflies flutter their wings of such
splendiferous colors they are paeans
to the bright glory of summer,
the very ones that old Chuang Tze
dreamed were men dreaming

they were butterflies, or else
butterflies dreaming they were men;
for me, it somehow gets lost here,
and soon, they are all gone levitating
to other trees, to more salubrious patches.

We do not doubt these birds and butterflies
so delightful for us in the summer
enter straight into paradise when they die,
while we're so fearful, so tormented.
O why can't we have the same privileges?

Lark Harbour, Newfoundland

July 11, 2004

L'été à Lark Harbour

Après l'avril, le flanc des collines reverdit,
étourneaux et rouges-gorges, becs-croisés à ailes blanches
reviennent picorer la terre verte, tandis que
la paruline gazouille, faisant en effet très bien
cela qu'elle sait faire le mieux.

Les papillons, aux couleurs resplendissantes,
battent des ailes : on dirait des hymnes
à la gloire lumineuse de l'été,
les mêmes que le vieux Tchouang-tseu
rêvait être des hommes rêvant

qu'ils étaient des papillons, ou alors
des papillons rêvant qu'ils étaient des hommes;
pour ma part, je m'y perds je ne sais comment
et vite tous sont partis et s'élèvent vers
d'autres arbres, d'autres parcelles plus saines.

Il ne fait pas de doute que ces oiseaux,
ces papillons, pour nous si charmants en été,
vont tout droit au paradis quand ils meurent,
alors que nous sommes si craintifs, si tourmentés.
Ô pourquoi n'avons-nous pas les mêmes privilèges?

Lark Harbour, Terre-Neuve

11 juillet 2004

Cemetery By The Sea

In life,
we're subject to vagrancies
and vicissitudes of fate,
our hearts many times exiled,
flung onto distant shores
but we all tread the footprints
of our ancestors
 home to our final rest.

I see headstones
up on the hill
above the village and the sweet bay,
white as white can be
in the daily outpour of light,
alive with shifting shadows thrown by clouds,
on land green,
on swags and relays of wild flowers,
buttercup and dandelion,
iris and lupin.

We all can then forget
our own private histories,
unfurl our wings
 and walk joyous on the air.

Lark Harbour, Newfoundland

August 1, 2004

Cimetière marin (en pensant à Paul Valéry)

La vie durant,
nous sommes sujets aux dérives
et aux vicissitudes du sort,
nos cœurs maintes fois en exil
projetés sur de lointains rivages
mais nous suivons tous les traces
de nos ancêtres
 vers notre repos dernier.

J'aperçois des stèles
là-haut sur la colline
qui surplombe le village et la petite baie,
aussi blanches que la blancheur le permette
dans l'écoulement quotidien de la lumière,
grouillant d'ombres mouvantes jetées par les nuages
sur le sol vert,
sur les guirlandes et agglutinements de fleurs sauvages,
boutons d'or et pissenlits,
iris et lupins.

Alors chacun peut oublier
ses histoires les plus secrètes,
déployer ses ailes
 et se déplacer, réjoui, sur son petit nuage.

Lark Harbour, Terre-Neuve
1er août 2004

Biographie

Né en 1936 à Kuala Lumpur (Malaisie occidentale), diplômé de médecine de l'University College de Dublin, Goh Poh Seng a exercé sa profession pendant 25 ans. Il est l'auteur de quatre romans, dont le premier, *If We Dream Too Long*, traduit en plusieurs langues, lui a mérité le grand prix du Conseil du livre de Singapour. Il a publié cinq livres de poésie, en plus d'une œuvre de dramaturge en *singlish*, l'anglais parlé à Singapour. Au Canada, où il a émigré avec sa famille en 1986, il fit paraître deux titres, en 1999 et 2000, des rétrospectives de poèmes choisis. Il figure aussi dans des nombreuses anthologies. Quelques-uns de ses textes inédits ont été publiés au Québec dans *Brèves* et *Steak Haché*. Établi à Vancouver, il fit souvent la navette entre son port d'attache, Montréal, et Terre-Neuve. Une sélection de poèmes traduits et présentés dans *Passages* de la revue *Exit* a été publiée vers la fin de 2009. Goh Poh Seng fut l'un des invités au Festival international de poésie de Trois-Rivières lors de l'édition de 2008. Il mourut à Vancouver en 2010.

Références

Traductions inédites et originaux reproduits ici avec l'autorisation du fils de l'auteur, Goh Kakim.

Volatile

Par **Tristan Malavoy**

Les oiseaux tu les appelles
de toutes tes forces
tu cries, tu t'époumones
à pousser les nuages pour
leur venue.

Tu es Moïse ouvrant les eaux
et le gris
les oiseaux arrivent et tu ris
tu chantes leur ballet
dans l'espace.

Tu dances et viennent
d'autres oiseaux
et d'autres encore
le ciel palpite
le ciel n'est plus
qu'un froissement d'ailes
noires.

Le soleil caché de nouveau
derrière une nuit
volatile.

*

Ton cœur entre
dans une vitesse orange
un merle dans une main
refermée.

Les rues t'abandonnent
leur lumière bégaie
des étoiles fatiguées
des murs et des oreilles.

*

Tu louvoies sur la terre brûlée
des arts
ton chant se ramifie
s'encrypte

il faudra retourner chaque pierre
nuit cathédrale
cathéter.

C'est le temps singulier
la création déconcertée
du monde.

*

Tu devinais quelque chose
assis dans le soir
au bout du quai.

En mourant le soleil
allait te faire une offrande
ça dansait déjà sur le lac
des Deux-Montagnes
un poisson-téquila.

Tu n'avais pas rallumé
de cigarette
le verre était vide
et après ?

C'était l'été entier
son alcool
qui venait.

*

Nuit blanche et mauve
à chercher le ciel au fond
de ce courant fort
ta matière fondamentale
ta vitesse de la lumière.

Ne trouver que des mots
orgiaques et désordonnés
enfilés à des hasards
au cou de fée.

*

Au réveil il n'y a plus de murs
ni de toit
que le ciel au-dessus
qui s'entête.

Le vent s'invite sous les draps
et tu te demandes
quelle couleuvre l'a avalée.

Est-ce que c'était l'été dernier
ou bien un siècle avant ?

La première neige tombe
sur ton piano
et c'est son rire
que tu entends.

Biographie

Se jouant des étiquettes et des frontières, Tristan Malavoy touche à plusieurs genres. Il a notamment fait paraître les romans *Le Nid de pierres* (2015) et *L'œil de Jupiter* (2020), le livre-disque *L'école des vertiges* (2018) et le recueil de chroniques *Feux de position* (2017). Il a par ailleurs tenu pendant cinq ans la chronique livres et arts visuels à l'émission *Voir*, diffusée sur les ondes de Télé-Québec, et dirige aux Éditions XYZ la collection « Quai no 5 », consacrée aux romans, récits et nouvelles. Il termine ces jours-ci un quatrième recueil de poèmes.

Références

Tous les droits détenus par l'auteur ; tous les textes, inédits ou en cours de traduction pour une future anthologie franco-allemande, publiés ici avec l'autorisation de l'auteur.

Luminescence – Variante 4-9

Par Danielle Cadieux



2010. Monotype, 64.77cm x 49.53cm. <https://daniellecadieux.com/luminescence/>

« Un remarquable bonheur visuel – ou encore un état de grâce – se dégage des œuvres gravées de Danielle Cadieux. Des espaces plastiques d’une fluidité particulière créent des états psychiques inédits chez le spectateur. Si notre idéal de l’art est marqué par l’émotion esthétique, la démarche de Danielle Cadieux correspond à cette idée.

Ainsi, une grande variété d'impressions lumineuses sillonne l'œuvre gravée. Les monotypes – estampes en exemplaire unique – dévoilent des formes angulaires baignées par des éclairages tantôt diaphanes, tantôt mystérieux : le grain de la couleur et du papier et la nuance chromatique forment des unions inattendues. Arborescente, la ligne peut évoquer des corps minéraux, des nervures sur des feuillages, des images de filiation biologique, visions du corps humain... un monde de la polysémie. En monotype, la rapidité du travail de la couleur favorise la spontanéité expressive et l'improvisation, en passant d'une estampe à l'autre.

Ces techniques à la fois hautement planifiées et tout à fait gestuelles accouchent d'une esthétique originale, d'un univers chromatique et conceptuel qui pose un défi au langage. L'œuvre relève d'une construction intense et d'une grande spontanéité. La rencontre entre la ligne et l'énergie de la couleur révèle une imagination libre et dévoile des possibilités insoupçonnées d'être. » André Seleanu, membre de l'Association internationale des critiques d'art (AICA). <https://andreseleanu.com/danielle-cadieux/>

« Ma démarche procède de l'aménagement intuitif de l'espace fragile créé par la couleur et les médiums particuliers que j'affectionne. Je crée mon imagerie par les multiples interventions sur la matrice et le transfert par impression. L'instant et la spontanéité du moment définissent l'œuvre et donnent à l'image une sensibilité et une énergie où transparait un monde de dualité entre la dureté de la matière et la fluidité de l'air. Par la magie des couleurs et des transparences, la texture des formes prend vie et émerge sur le support. » Danielle Cadieux, démarche artistique

Biographie

Native de Boucherville, Danielle Cadieux acquiert un diplôme en Arts Graphiques à Montréal en 1976. Après plusieurs stages et ateliers de perfectionnement pour l'apprentissage de différentes techniques d'estampe, elle reprend sa recherche picturale personnelle à travers la gravure. Elle a participé à plusieurs expositions nationales et internationales. Depuis 1996, elle est membre du centre d'artistes autogérés, Zocalo. Elle fait partie de plusieurs collections privées et publiques et continue de proposer son art par le biais d'expositions individuelles et collectives d'envergure nationale et internationale.

<https://daniellecadieux.com/>

Haïkus et senryūs suivis de tankas

Par **Maxianne Berger**

Traduits par l'auteure

listen . . . silence
rising to a whisper
dawn mists

écoute ... le silence
s'élève en chuchotement
brumes du matin

black horses
one after the other
the smell of wind

chevaux noirs
l'un derrière l'autre
l'odeur du vent

old window
its pattern of light and dust
there that's me

vieille fenêtre
à motif lumière-poussière
voilà, c'est moi

his unexpected question
wind
in the cherry trees

sa question inattendue
vent
dans les cerisiers

nightlight
his old shoes
on the rug

veilleuse
ses vieux souliers
sur le tapis

snow
feathering the breeze
herons take wing

petite neige
emplumant le ciel
une envolée de hérons

raw weather
in his face
the dying fire

intempéries crues
dans son visage
le feu mourant

Références

Berger, Maxiianne. 2016. Winnows : haiku and senryu “plundered” from Herman Melville’s Moby Dick with a preface by the poet. Toronto : Nietzsche’s Brolly. Ce livre, un caviardage, était finaliste pour le prix Merit de la Société américaine de haïku (Haiku Society of America). Textes ci-dessus, ainsi que les tankas qui suivent, reproduits avec l’autorisation de l’auteure. ©Tous droits réservés à l’auteure.

tankas

azalées rouges
éparpillées au sol
toujours belles
savaient-elles, aussi,
qu'elles allaient mourir

red azaleas
scattered on the ground
still beautiful
did they, too,
know they would die

« red azaleas », *Skylark* 4 :2 (hiver 2016)

rose trempée
en azote liquide
si fragile
le cœur soudain échoué
l'épouse soudain veuve

a rose
dipped in liquid nitrogen
how fragile
the heart that suddenly fails
the wife suddenly widowed

A Hundred Gourds 3 :4 (septembre 2014)

l'aube
se glisse à travers
ton oreiller
alors tu vois
je ne suis pas seule

dawn
slips across
your pillow
so you see
I'm not alone

Ribbons 11:2 (printemps / été 2015)

dans mes rêveries
le va-et-vient voltigeant
d'un ami d'enfance
cependant les mésanges
n'offrent aucune explication

a childhood friend
flitting in and out
of memory
even these chickadees
can't explain it

Ribbons 15:2 (printemps / été 2019)

adolescentes
rigolant à travers leurs larmes
dernier jour
des vacances d'été
file d'attente pour les glaces

teenage girls
giggling through tears
final day
of summer vacation
the queue for ice cream

Gusts 21 (printemps / été 2015)

une feuille rouge
pendouille d'un fil d'araignée
heureusement
mes poèmes ne sont pas
autobiographiques

red leaf
dangles from a spider silk
good thing
my poems aren't
autobiographical

Red Lights 13:1 (janvier 2017)

sans croire pourtant
en l'au-delà
c'est un réconfort
d'imaginer ma mère
accueillant son petit chien

I don't believe
in any afterlife but
it's a comfort
to imagine my mother
welcoming her little dog

Gusts 28 (automne / hiver 2018)

gants dépareillés
que portait mon père
maintenant les miens
un noir un vert
plus de trous que de doigts

odd gloves
my father wore
now mine
one black one green
more holes than fingers

Gusts 25 (printemps / été 2017)

géraniums posés
sur la tombe de son père
malgré la neige
ou peut-être bien
à cause d'elle

geraniums
left on his father's grave
despite snow
then again, perhaps
because of it

Ribbons 13:1 (hiver 2017)

Biographie

Montréalaise, Maxianne Berger est poète et traductrice littéraire. Spécialisée en poésie japonisante, elle signe des articles et des recensions en français et en anglais. Pendant six ans, avec Mike Montreuil d'Ottawa, elle a co-dirigé la revue *Cirrus : tankas de nos jours*. Ses poèmes, en revues et en collectifs, ont paru aux É.-U., en Europe, en Océanie, ainsi qu'au Japon et au Canada.

Ce que nous sommes

Par **Angel Mota Berriozábal**

Vers la lumière,

Comme un cri angoissant

Saturé sous mes yeux

J'embrasse la divinité du vide

Je touche le ciel éclaboussé de mensonges

Et enfin

Je me ferme les lèvres

Pour découvrir les possibilités de la neige

Où ce que nous sommes est écrit

Biographie

Originaire de Mexico, Ángel Mota a un doctorat en Littérature comparée de l'Université de Montréal. En tant que conférencier et essayiste, il s'intéresse à la littérature hispano-canadienne, mexicaine et mondiale, à l'histoire de l'art, à la philosophie et à l'histoire. Différents livres collectifs et revues au Canada, en Espagne, aux États-Unis, au Mexique, en France, au Chili et en Italie ont publié ses nouvelles et poèmes. Il a trois livres, dont *Casa de Nadie*, recueil de nouvelles, Ottawa, 2010, et *La confesión en el paraíso*, Lleida, Espagne, 2014. L'Harmattan, à Paris, a publié son recueil de poésie bilingue, *Un écho de ta voix*, en 2017.

Vue par la fenêtre

Par **Mona Ciciovan**



2020. Technique mixte sur carton, 8 x 12 po.

Biographie

Mona M. Ciciovan, peintre montréalaise d'origine roumaine, diplômée de l'UQÀM et de l'Université de Montréal, est devenue une figure marquante de l'art contemporain local, avec 20 ans de carrière en création artistique, de multiples expositions, ainsi que plusieurs œuvres dans des collections privées et publiques, autant au Canada qu'à l'international (New York, Washington, Boston, Miami, Paris, Madrid, Singapour, Nassau, Bucarest, Cluj). Dans les mots de la critique d'art Dorota Kozinska, écrivant dans *Vie des Arts* (trad. de l'anglais), « le plaisir de contempler la magie urbaine de Ciciovan est purement esthétique, même pas émotif mais plutôt d'ordre de la réflexion, comme une vision brièvement entraperçue avant de sombrer au fond de la mémoire ».

En regardant passer les bateaux

Par **Jorge Palma**

Traduit de l'espagnol par Jean-Pierre Pelletier

MIRANDO PASAR LOS BARCOS

Vengo a ver
la resurrección de la luna.

A mis espaldas, la ciudad
agoniza en su falsa intimidad.
No cuenten conmigo hoy
para velar a sus muertos.
He venido a ver
la resurrección de la luna.

Un barco, inmenso y negro
como la muerte, pasa
empujando el día.
Hay zozobra en la ciudad
y quedan, todavía en llamas,
gritos atravesando el viento.

Vengo a ver la resurrección
de la luna.

Mientras miro pasar los barcos,
la humedad hace nidos
y la carcoma anuncia
una nueva devastación.
Crujen las casas
de los olvidados de la tierra
y yo vengo a ver
la resurrección de la luna.

Los barcos abren el agua
y yo me pregunto de qué
hablarán en las cubiertas
en los camarotes
si alguno siente crujir
en sus dedos
el olor de la humedad
de los olvidados de la tierra
cada vez que juegan

con un trozo de pan
A mis espaldas
la ciudad corre, se infarta,
devora trozos de cielo, mientras
reparte lluvia en viejos canastos.

Señor, vengo a ver
la resurrección de la luna,
y sólo veo barcos, enormes
y negros como la muerte.
¿Dónde está la luna, Padre?
Esto empieza a congelarse
y oscurece.
La ciudad corre, se infarta,
mientras reparte lluvia
en viejos canastos.

Pero no llueve sobre mi rostro.
Pero no llueve sobre mis manos.

Llueve en las casas húmedas.
Llueve en los patios sin luna
donde la ropa tendida
no se termina nunca de secar.

¿Por qué les siguen pagando
con sal, a los más solos
de la tierra?
¿Hay algo que no he
comprendido realmente?
¿Alguien puede explicármelo
de una buena vez?
Traigan sus ábacos
y pizarrones.
La luna tarda en salir
y un gemido de parto
atraviesa esta tierra.

Yo he venido a ver
la resurrección de la luna.
Y lo único que veo
son barcos enormes, negros
como la muerte,
entrando y saliendo
de la ciudad.

En regardant passer les bateaux

Je viens voir
la résurrection de la lune.

Derrière moi, la ville
agonise dans sa fausse intimité.
Ne comptez pas sur moi aujourd'hui
pour veiller sur vos morts.
Je suis venu voir
la résurrection de la lune.

Un bateau, immense et noir
comme la mort, passe
en poussant le jour.
C'est le naufrage dans la ville
et des cris, toujours en flammes,
traversent le vent.

Je viens voir la résurrection
de la lune.

Tandis que je regarde passer les bateaux,
l'humidité forme des nids
et la vrillette annonce
une nouvelle dévastation.
Les maisons des oubliés de la terre
s'écroulent et je viens voir
la résurrection de la lune.

Les bateaux ouvrent l'eau
et je me demande de quoi
on parlera sur les ponts
dans les cabines
si quelqu'un sent craquer
dans ses doigts
l'odeur de l'humidité
des oubliés de la terre,
chaque fois qu'ils jouent
avec un bout de pain.
Derrière moi
la ville court, fait une crise cardiaque,
dévore des bouts de ciel,
tandis qu'elle répartit la pluie
dans de vieux paniers.

Seigneur, je viens voir
la résurrection de la lune
et je ne vois que des bateaux, énormes
et noirs comme la mort.
Où se trouve la lune, mon Père?
Il commence à faire froid
et il fait nuit.
La ville court, fait une crise cardiaque,
tandis qu'elle répartit la pluie
dans de vieux paniers.

Mais il ne pleut pas sur mon visage.
Mais il ne pleut pas dans mes mains.

Il pleut dans les maisons humides.
Il pleut dans les cours sans lune
où les vêtements suspendus
n'en finissent jamais de sécher.

Pourquoi on continue de payer avec du sel
les laissés-pour-compte de la terre?
Il y a quelque chose que
je n'ai pas vraiment compris?
Quelqu'un peut-il me l'expliquer
une bonne fois pour toutes?
Ils triment leurs bouliers
et leurs ardoises d'écolier.
La lune tarde à se lever
et un gémissement d'accouchement
traverse la terre.

Je suis venu voir
la résurrection de la lune.
Et tout ce que je vois,
ce sont des bateaux énormes, noirs
comme la mort,
entrer et sortir
de la ville.

Biographie

Poète, nouvelliste, journaliste culturel, Jorge Palma est né 1961 à Montevideo (Uruguay). Il a travaillé dans différents médias tant écrits que parlés. Il a animé des ateliers d'écriture (prose et poésie). Il est l'auteur depuis les années 1980 de nombreux livres dont une demi-douzaine de poésie, en plus d'avoir participé à des anthologies du continent et d'ailleurs. Il a été traduit et publié en plusieurs langues et pays, à Londres, à Munich, Ramallah (Palestine), à Hong Kong, au Nigéria, en Italie, en Amérique latine, tant dans des revues papier qu'électroniques. Il a été invité à plusieurs festivals de poésie dans le monde, dont la 35e édition du Festival international de poésie de Trois-Rivières (Québec) en 2019.

Nocturne et autres poèmes

Par **Andrea Moorhead**

avec des photo-paysages de l'auteure

Nocturne

C'est beau de se promener
quand les blessures saignent
et la marée monte lourdement,
pieds sur le sable, bras écartés
pour empêcher la chute inévitable
par une nuit d'orage
si loin de la ville
quand le corps anticipe le départ
le silence l'oublie
ou un alphabet réinventé
dont les autres ne sauront rien.

Connaissance

Friable comme tous les jours
laissés dans la pénombre des déclarations
d'amour et de solitude
de répit et de défaite,
aujourd'hui traverse les braises
se coince dans les replis de l'entente
imaginée de loin,
l'impossible accord des générations
qui s'aiment jusqu'à la saturation de la mémoire
à l'impatience de la compréhension,
une langue de feu lèche la nuit
réduit tout ce qui est vert
cousu au cœur du silence.



Sans ombres



Falaise

Rétroviseur

Quelle est cette douceur
anticipée dès le commencement
de cette existence de feuille et de pierre,
grammaire soulignée par le volcan et
le feu cachés dans les pétales de mémoire
dans les hautes falaises de la conscience
chute noire de velours et de soie,
les bras entourent l'absence
la blancheur du rêve et
les cristaux incendiaires
des mots perdus.



Paysage caché

Miracles

Jamais autant de froidure, de mouvement
les vagues de toutes les directions,
autour de la tête des signes arabesques
et le son des voyelles submergées,
le fond de l'océan est habité,
des teintes métalliques
des ondulations végétales
cachent une table de corail
où s'élongent les scribes sans squelette
se concentrant sur la disposition des marques
et les résonances hors de leur contrôle.

Cri planétaire

Je perds ma beauté, mes yeux, mes cheveux, ma bouche
mes feux mes neiges mes tempêtes mes avalanches mes inondations —
toute la splendeur de mes forêts, mes savanes, mes déserts, mes îles —
tu ne me regardes plus
même quand je crie qu'il faut m'aimer
qu'il faut marcher doucement sur mes os,
je ne suis pas morte, je gèle, j'inonde, je brûle
je féconde, je caresse —
je n'arrive jamais à te toucher
ni à te persuader de m'accompagner,
je saigne, je tremble, je n'explose pas
mes veines sont toutes blanches
mon ventre vide exposé au ciel,
il fait froid dans tes yeux, froid dans tes mains
la nuit est longue je ferai un feu éblouissant
aux limites de ta vie
si tu m'accompagnes encore une fois
avant que la mort nous saisisse
dans l'oubli de nos liens sacrés.

La mer la nuit

Nuit de béton de silence de verre brisé
la mer roule dans mon sang
je m'écoute sans comprendre,
des veines de mercure et de vitriol
traversent ma mémoire
pistes néfastes sans issue,
il y a des labyrinthes dans tes yeux
des lacunes entre chacun de tes mots
nous avons signé un contrat de passage
les eaux me remplissent les poumons
toutes mes nuits sont glauques et ternes
le bateau continue les îles disparaissent
nous sommes en pleine mer
protégés par les oiseaux blancs
envoyés par des prêtresses fantômes.

Sauvetage

C'est mon âme qui est coincée
entre la pluie et la pierre
le corps sait flotter
le corps connaît le chemin
il est tout doré
il brûle de curiosité et d'angoisse
personne n'a parlé d'oxygène
personne n'a parlé de cet état mauve
entre le crépuscule et l'éblouissement
mes yeux ne sont pas encore fermés
je respire à peine
comment entourer mon âme
du feu solaire
des rayons bleu délicat des étoiles lointaines ?
tout me manquera
la parole la mémoire la certitude
de me retrouver aux pieds du Bouddha.

Eaton Canyon

Le vent n'apporte rien
la fumée colle aux narines
empêche l'air de circuler librement,
les mains tiennent aux rochers
cherchent l'humidité
la sueur de la pierre
le lit des ruisseaux torrides,
tout est en flammes
dès le matin,
une atmosphère d'acier
s'étend sur tout,
l'un après l'autre
les arbres partent
suivis des oiseaux affamés.

Absence

à ma mère

Sous les veines de la nuit
on a découvert des cordes
murmurant dans les espaces vides,
j'ai pensé distinguer ta voix
parmi les arpèges sourds,
mais la nuit a mille formes
et ses veines n'ont ni cœur ni corps,
tout revient sans fin
sur les courants du rêve.



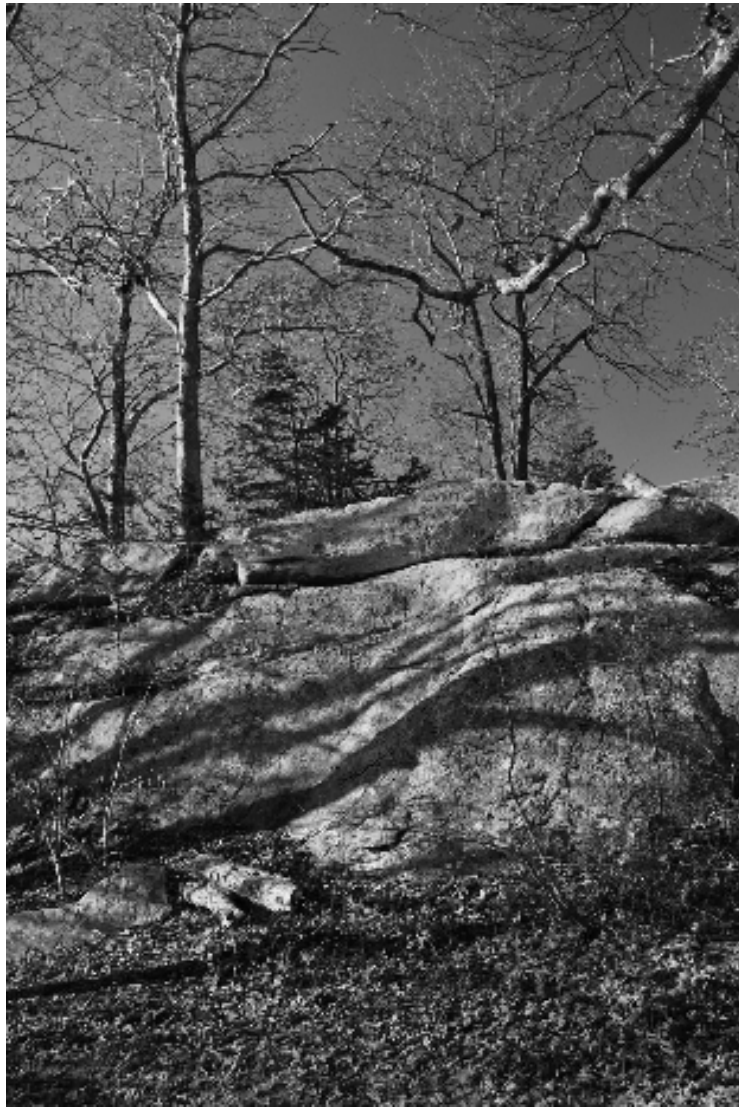
Ruisseau-énigme



À Canoe Creek

Cahiers oubliés

Restent les dessins en encre bleue
sur les feuilles raides du ciel
les lignes se croisent avec agilité
s'arrêtant ici et là
pour provoquer la fuite
stimuler la chute des feuilles dorées
que chaque enfant aurait imaginées
dans une mer turquoise
où vivent les poissons tigrés
porteurs de bonne chance
et longue vie.



Cœur atlantique

Biographie

Andrea Moorhead est directrice de la revue internationale *Osiris*. Elle a publié plusieurs recueils de poèmes dont *Présence de la terre* aux Écrits des Forges, *De loin*, *Géocide* et *À l'ombre de ta voix* aux Éditions du Noroît et *The Carver's Dream* au Red Dragonfly Press. Sa traduction de Marie-Christine Masset, *The Red Bird*, vient de paraître aux Oxybia Éditions. Photographe amateur et naturaliste passionnée, ses photographies ont paru dans de nombreux livres chez Anterem Edizioni en Italie. Elle est lauréate du Prix international de poésie Antonio Viccaro 2018.

Les voisines (extrait)

Par Louise Desjardins

Cinquième année

Ma maîtresse habite dans un 1 pièce
chez madame Beudry
à trois maisons de chez nous
quand elle sort avec son fiancé
le jeudi soir un bon soir
elle porte sa robe strapless
qui lui fait une craque

Au mois de mai elle se berce
sur son perron pour suivre
le soleil qui s'orange
au-dessus du champ
de baseball
et des sheds à charbon
ma maîtresse me parle
et en même temps
je danse à la corde sur le trottoir

C'est la star de la 11e Rue
mais à l'école c'est différent
avec sa langue elle pousse
son dentier qui navigue
dans ses joues
entre les concours de calcul mental

Je suis nulle en calcul mental.

Les petits pains

La mère de mon amie
m'accueille
tous les matins
je reste des heures
dans sa cuisine couleur laitue
elle claudique entre le poêle à bois
et la glacière qui sent le bran de scie

Ses petits pains dodus
droit sortis du four
me fondent dans le cœur

Un jour autour de ses yeux
il y a du violet et du jaune
son mari boit trop ne va plus là
dit ma mère et j'y retourne

Un matin elle enfonce
dans un trou d'eau brune
un sac de patates
grouillant de chatons
qui miaulent et qui pleurent

Va-t'en me dit-elle
la chatte a eu trop de petits
on peut pas les garder

Les trains de la mine

Au bout de la onzième
à côté du champ de slag
collée sur les tracks
il y a la maison neuve pas finie
de mon amie Sandra

Son père est italien
il ne parle que l'anglais
sa mère est canadienne
elle casse son français

Des après-midi de pluie
nous montons dans sa chambre
pour avancer son casse-tête
du Colisée de Rome
en mille morceaux
à même le plancher de plywood

On entend le bruit
des wagons de minerais
qui avancent et reculent
sur les tracks de l'Ontario Northland
ça me bourdonne dans les oreilles
mais ça ne dérange pas Sandra
elle est habituée

Elle veut que je soupe chez elle
ma mère ne veut pas
on ne sait pas ce qu'ils mangent
ce sont des étrangers dit-elle

Porte-poussière

Sur le piédestal de son perron
elle reçoit les enfants
son corps immense
comme un havre

Ses filles balaient le plancher
à tour de rôle
ramènent leur butin
dans le porte-poussière

Croûtes de pain
running shoes
pêle-mêle
que faut-il garder

Elle me parle
de ses voyages en train
de Normétal
là d'où elle vient

Les gars jouent au baseball
dans le terrain vague
devant les sheds à charbon
la chicane commence
j'ai touché au but
non tu y as pas touché
elle crie de sa voix d'homme
mon petit déplaisant
reviens sur le trottoir tusuite
tu vas avoir la volée
quand ton père va revenir

Un jour elle revient de Montréal
elle s'est fait opérer pour le cœur
elle a une crise cardiaque
en descendant de l'autobus

La rue est dépeuplée

Biographie

Native de Rouyn-Noranda, Louise Desjardins a publié, depuis 1983, une dizaine de recueils de poésie, dont *La 2e Avenue* (Hexagone, 1995) et *Ciels métissés* (Écrits des Forges, 2014). Traductrice de poésie, de deux recueils de Margaret Atwood entre autres, elle a par ailleurs écrit des nouvelles et sept romans dont *La Fille de la famille* (Boréal, 2020) et *La Love* (Leméac, 1993 et BQ, 2001) pour lequel elle a remporté le Grand prix du Journal de Montréal et le prix des Arcades de Bologne.

Tremblant

Par **Stéphane Despatie**

Il y avait cette poignée de terre
coulant dans mes veines
fuyant de petites thromboses
et paralysant la moitié de ma bouche

déposé sur le quai ce morceau de panache
vestige d'une époque
où j'accrochais aux bois des médailles de bronze
qui me sert aujourd'hui de rame et de pelle

l'écho des rêves sur le lac Moore
crie aux chevreuils
l'importance de se méfier
des changements brusques de l'homme
ça machine ça tanguer ça frappe

sur le roc des falaises
celles de la route vers le vrai nord
des graffitis jusqu'ici ramènent une autre lecture
des Jean love Madeleine des IM 2013 et des numéros
ceux d'émondeurs de couvreurs de casseurs de pierre
sauvages comme le temps

ils côtoient de petites croix avec des dates
dispersées comme la mémoire
au milieu des Salomé suce et des je t'aime Marie
des Shred4Hugo et des signes cabalistiques
des gens sont morts ici et des bêtes

vu hier un chat ce qu'il en restait
peint rose fluo par la voirie qui le ramassera plus tard
pris par la queue ce matin un écureuil noir
broyant l'avenir jusqu'au compost

entendu dans le firmament une menace d'hydravion
contre le miroir d'un lac et le soleil qui s'y perd
on ne sera donc jamais en paix
même enroulé de tourbe

toucher demain le fond
nager entre deux eaux en oubliant
avoir vu des hommes nous quitter ici

où autrefois il y avait des rails
et là où le chemin Duplessis se sauve

on oublie les parfums de misère
l'usine de la Standard Chemical
devenue humus devenue trouble
une cicatrice repose sur la pyrolyse du hêtre
acétate de chaux alcool d'érable brut
la matière ligneuse se fait charbon
et toi tu pars dans les vapes
imagine des balles des explosions

scieurs de bois et porteurs d'eau
traversant les odeurs suffocantes
les traces de goudron de cordite
tu choisis une souche aux racines sans fin

Six cordes de bois franc séchées à tes côtés
tu attends l'original un éclat de vie
une preuve de beauté un baume sur les éraflures
quelque chose de majestueux

tu observes le fossé
y vois la possibilité d'une île
un lieu de rencontre entre nos états-limites
ton héron et le mien regardent vers nulle-part
ils prendront le nord jusqu'à la déchirure

ça crée la plus belle mélodie qui soit
ça dessine la cartographie des émeutes
celles valsant au rythme des neurones qui éclatent
mais c'est doux comme un paradoxe blanc

je me souviens avoir perçu
dans l'œil noir de ma mère un reflet
l'horizon comme l'assise d'un cadre
où se posent doucement des taches de lucidité
où se prennent délicatement par la main
des parcelles de mémoire fragiles

nous marchons dans la vase
mais le tableau est clair
l'amour est partout
et ça sent la flanelle propre

dans la tête un torrent
au corps un escalier
nous jouons paranoïaques au piano à queue

un train fou fonçant dans l'obscurité

accords dissonants
n'y a plus de rails que du perpendiculaire
des vibrations hantées et la lumière
entre les jalousies signe
en lettres d'or les dominos qui tombent

du bout des lèvres tu
me demandes *where are you Syd*
tu ne sais plus mon nom
ni la langue qui t'écrit
if it's in you

tu me prends pour mon frère
à la fenêtre qui te séduit
t'appelle te prendra
t'éclatera d'une seule lueur

tremblants on murmure
à l'entrée du terrier des mots
regroupés en nœuds
un *Précis de décomposition*
un souffle différent une répétition

un grand orchestre est bien meilleur que toi
disais-tu le visage écrasé comme Francis Bacon
dans la vitre sale du mouiroir qui servait d'hôpital
où je jouais *Que calor la vida* sur une corde seule

je ne cherchais plus à chanter
voulais assommer le tableau
retrouver le nord et ce qu'il reste de glaise
aux terrains escarpés où tu caches tes idées

hush now don't you cry tu dis
soutenant le silence *la balance du vent*
et ce qu'il y a de juste entre
la langue de départ celle d'arrivée
your mind tricked you to feel the pain
m'entends-tu courir dans tes mots

je t'appelle debout sur la frontière
l'esprit cherche l'équilibre
la villa de branches qui t'accueillera
ta réserve ta rivière ton écorce
le délire qui sourd aux portes du sanctuaire

tremblant je plonge
les mains au corps de la forêt
empoigne le cœur
mes doigts forment une grotte une chapelle
entre l'index et le pouce une ouverture
y chuchoter n'importe quoi de doux
quelque chose que tu comprendras

Biographie

Stéphane Despatie participe activement à la vie littéraire et culturelle depuis le début des années 1990, d'abord en tant qu'éditeur de la revue *Entracte* consacrée aux arts de la scène et au spectacle. Puis, il est successivement chroniqueur littéraire et théâtral, directeur d'une collection de poésie, directeur général d'une maison d'édition, directeur administratif d'un festival multidisciplinaire, directeur général de l'orchestre Arion et directeur général de La Girafe en feu, compagnie dédiée au travail de Salvador Dalí. Cofondateur du Marché de la poésie de Montréal, il dirige la revue *Exit*.

Son œuvre comprend plusieurs recueils dont *Engoulevants* (Écrits des Forges, 2000), *Ceux-là* (Écrits des Forges, 2008), *Mauve chaconne* (Écrits des Forges, 2012), et un récit, *Réservé aux chiens* (XYZ, 2002). En 2021, paraîtra *Paroles biologiques* aux Écrits des Forges.

Mémoire fragmentée

Par Laryssa Luhovy



1998. Acrylique sur toile, 122 x 122 cm.

« [L'artiste] propose une peinture discursive et presque surréaliste qui lui permet d'affirmer avec plus de vigueur son appréhension de l'espace, d'en faire sentir et d'en expérimenter pleinement l'émotivité...

Le passage de l'huile à l'acrylique la conduira vers un rendu plus souple et plus sensible occasionné par le sentiment d'étirement des couleurs, de matérialité du support. Cette impression de pleins et de vides des surfaces renvoie à l'idée d'une œuvre en gestation, à ce dialogue soutenu entre l'artiste et la matière, chaque tableau étant pour elle une naissance et une renaissance. » Jules Arbec, critique d'art émérite (voir documentaire de Michel Moreau, *Jules le magnifique*)

« La peinture de Laryssa Luhovy vise à produire une sensation d'euphorie chez le spectateur. Au risque de susciter la controverse, je dirais qu'elle offre dans ses tableaux une vision personnelle du paradis. Pour les Modernes, l'art fut considéré comme une version laïque de la religion, et celui de Laryssa correspond à cette description que Rothko a donné de sa peinture. Dans tel archétype chrétien orthodoxe, la beauté illustre la justice et la vérité ; ce moule de pensée remonte à Platon en passant par Plotin. L'innocence, difficile à atteindre ici, en société, est illustrée par la peinture de Laryssa. » André Seleanu, membre de l'Association internationale des critiques d'art (AICA), trad. de l'anglais par Anatoly Orlovsky.

Biographie

Laryssa Luhovy, née a Ternopil, en Ukraine, a vécu en Belgique avec sa famille jusqu'en 1950. Diplômée de l'École des Beaux-Arts de Montréal et détenant une maîtrise en arts plastiques de l'Université George-Washington (Washington, D.C.), elle a travaillé en Égypte, au Maroc, au Yémen du Nord, en Corée du Sud et au Sri Lanka. Par la suite, l'artiste vit et œuvre à New York de 1979 jusqu'à son retour à Montréal en 1983. Elle se fait connaître grâce à une douzaine d'expositions individuelles, ainsi que de nombreuses expositions collectives, autant à Montréal, au Québec et ailleurs au Canada, qu'aux États-Unis et en Europe. Récipiendaire de multiples prix d'excellence aux É.-U., membre du jury de l'Association lavalloise pour les arts plastiques (2000), Laryssa Luhovy fait l'objet de critiques d'art élogieuses dans *Vie des Arts*, *Art Focus* et autres publications spécialisées. Ses œuvres font partie de diverses collections privées à travers le monde, ainsi que de collections permanentes, dont celle du Musée canadien des civilisations. <http://www.laryssaluhovy.com/>



1986. Photographie. Portrait de Laryssa par Yuriy Luhovy

La peau dehors

Par Jonathan Lamy

à chaque fois que
nous nous déshabillons repartons
à neuf l'écorce respire

la nuit sert
à se remettre
des vêtements râpés du jour

la peau est un livre est le plus grand des organes

*

ce qui chaque soir
dans la chambre
proteste sur la place publique

un corps nu
comme un combat un oiseau
embrasse les cendres habitées de la ville

comme on porte un message frissonne sur la poitrine

*

qu'est-ce qui pousse
à se dévêtir
en pleine rue poussière

pour quelle cause quelle rage
n'aurait-on rien à perdre
que la peau pour se défendre

tout ce qu'on peut voilà ce corps à livrer fragile

Biographie

Poète à tout faire, Jonathan Lamy a publié quatre recueils aux Éditions du Noroît, dont *La vie sauve* (prix Émile-Nelligan 2016) et *Nous faisons l'amour* (2019). Son cinquième titre en poésie est *Tendresse tactique* (Bouc Productions, 2019). Il a signé deux traductions chez Mémoire d'encrier : un essai de Tomson Highway et un recueil de Rachel McCrum. Il pratique également la poésie sonore, la vidéopoésie et l'intervention dans l'espace public. Il a mis sur pied La poésie partout.

Gestuelle automnale

Par Vicki Laforce

Là se cachent nos étés

Ce n'est pas que c'est mort en moi
tout s'est arrêté

brusquée parmi les fauves
le ciel est descendu
la montagne s'est aplanie

passe et repasse l'ombre, nos étés
l'oie des neiges aux aguets observe
elle et moi sommes dans le silence

l'or volé aux dieux
amours laissées pour mortes

le ciel redresse ses chiens
autant de fleurs, feuilles, générations
enfouies sous la montagne érodée

c'est là, là
j'irai quérir la petite voix

au centre de la tendresse
parmi les sépultures des Anciens
là où animaux et humains
dorment et veillent ensemble

là se cachent tous nos étés

théâtre des grands cycles du monde
volcan originel, chats et muguets
posent pour nous

dans une gestuelle impossible
se fabrique le sol du ciel

Du cœur de l'été

Il m'aura fallu arracher l'étincelle
voler aux dieux lumière et feu

du corps de la nuit
tu as pu m'extirper
diamant sauvage

cachées sous les ténèbres, nos vies
enchâssées d'heures sombres
attendent un détour

je croyais l'été revenu
à vrai dire, je ne sais plus

les saisons t'appartiennent

tandis que folle, je braconne au ciel
cet outil capable d'insérer le soleil
en ton cœur...

l'hiver lent glisse, trompe l'automne
m'envahit

La peau fragile du réel

Nous avons avalé tant de soleils
pourchassé des ours

survécu aux lunes, ses lions
ouvert les cercueils des aigles

ces êtres en nous
fous accourent vers l'aube
font exploser les frontières

la peau fragile du réel
sera la seule fidèle
ombre véritable

à te traverser
tandis que la chute s'annonce

prend fin le rêve
des étés que nous fûmes

demain, nous traverserons cette nudité
propre à l'automne, corps nus
cœurs tombés

En l'amour des pays limitrophes

Le temps des
empires est mort

ne me demandez
pas combien
combien de temps,
combien d'amours
combien de morts
parmi les empires

juillet m'a prise
dans sa furie
enchaînée aux bêtes
douces, bêtes
sauvages

mais l'automne
s'annonce déjà
déjà en ma peau

trépassent les
cirques, clowns,
chameaux, rêves

l'été et ses noces
s'écroulent en mes
veines
l'urgence est à l'exil,
reviens dans tes terres

retourne le sol et
exige la tête des
enfes
car nous
traverserons ce
bestiaire où je vis

où je vis le cœur
ferré à l'imaginaire
loin des corps, loin
des morts
en une saison
altière

je serai toujours
amoureuse
des pays
limitrophes

moi, l'été et ses
chimères

spleen d'octobre

enfermée à double escale
au centre la douleur, terre natale
compressée, je suis née trop fragile
pour mourir

*

l'automne se retourne
vers toi
je regrette ce cœur ouvert
recouvert de mines explosives
je trace des cercles couverts
autour des épines pensive
décidée à repeindre l'eau
autour du fleuve déserté
les barques forment dans l'étau
les ruines saignant de fierté
le sang des épaves tapies
le signe recherché s'estompait
dans l'ombre sous l'or des tapis
ces poètes que l'on trompait

Biographie

Originaire de Montréal, Vicki Laforce s'est consacrée à des études universitaires après avoir voyagé et fondé une famille : elle a obtenu une maîtrise en Histoire et une maîtrise en Études du religieux contemporain. Elle aime beaucoup les grands classiques, surtout ceux du 19^e siècle romantique et la poésie qu'il reflète. Elle s'intéresse aussi à la psychologie, à la philosophie et aux arts visuels : ses thèmes de prédilection nourrissent sa quête de sens, l'horizon philosophique et spirituel dans lequel elle navigue interrogeant grâce à celle-ci la place de la femme et de l'homme dans le monde d'aujourd'hui.

Humanitude – Odes 1 – Variante I-II

Par Danielle Cadieux



2014. Estampe, 36.83cm x 27.94cm. <https://daniellecadieux.com/humanitude/>

Humanitude – Il était une fois... – Variante XVI-XX



2014. Estampe, 36.83cm x 27.94cm. <https://daniellecadioux.com/humanitude/>

« L'artiste travaille en palimpseste sur des pages effeuillées d'un recueil d'odes par J. B. Rousseau, poète romantique du dix-neuvième siècle, aujourd'hui oublié.

Marquées par une charge visuelle contemporaine apportée par Danielle Cadieux, les pages perdent le sens littéraire initial. Sur les feuilles du livre original, l'artiste fait un transfert de diverses photos d'enfants africains, en ajoutant également des lettres majuscules rouges transférées en linogravure. À partir de ces pages appartenant au monde de l'imprimerie – transformées en gravures hybrides et plutôt complexes – le spectateur est convié à formuler son conte à lui, à créer sa narration.

Ces techniques à la fois hautement planifiées et tout à fait gestuelles accouchent d'une esthétique originale, d'un univers chromatique et conceptuel qui pose un défi au langage. L'œuvre relève d'une construction intense et d'une grande spontanéité. La rencontre entre la ligne et l'énergie de la couleur révèle une imagination libre et dévoile des possibilités insoupçonnées d'être. » André Seleanu, membre de l'Association internationale des critiques d'art (AICA).

<https://andreseleanu.com/danielle-cadieux/>

« Ma démarche procède de l'aménagement intuitif de l'espace fragile créé par la couleur et les médiums particuliers que j'affectionne. Je crée mon imagerie par les multiples interventions sur la matrice et le transfert par impression. L'instant et la spontanéité du moment définissent l'œuvre et donnent à l'image une sensibilité et une énergie où transparait un monde de dualité entre la dureté de la matière et la fluidité de l'air. Par la magie des couleurs et des transparences, la texture des formes prend vie et émerge sur le support. » Danielle Cadieux, démarche artistique

Biographie

Native de Boucherville, Danielle Cadieux acquiert un diplôme en Arts Graphiques à Montréal en 1976. Après plusieurs stages et ateliers de perfectionnement pour l'apprentissage de différentes techniques d'estampe, elle reprend sa recherche picturale personnelle à travers la gravure. Elle a participé à plusieurs expositions nationales et internationales. Depuis 1996, elle est membre du centre d'artistes autogérés, Zocalo. Elle fait partie de plusieurs collections privées et publiques et continue de proposer son art par le biais d'expositions individuelles et collectives d'envergure nationale et internationale.

<https://daniellecadieux.com/>

Journal d'Oxford (extraits), du recueil *Cette blessure est un territoire / This Wound is a World*

Par **Billy-Ray Belcourt**

Traduit de l'anglais par **Mishka Lavigne**

avec des œuvres graphiques digitales de Robert Moorhead

THE OXFORD JOURNAL

II.

how does it feel to be an object? you wear your favorite pair of ripped jeans exposing your brown flesh to the world. this exposure is interpreted as an invitation, compelling a stranger in a centuries-old building to walk up to you, rub your skin, laugh and walk away. you laugh too, but only because your body needs to escape itself, to identify something of an ontological rupture. this is what it feels like to almost not exist. you keep surviving anyway.

III.

you attend a mandatory session on intellectual disagreement where you are encouraged to open yourself to speech. claudia rankine: "language that feels hurtful is intended to exploit all the ways that you are present." you decide that the history of the colonial world is a history of natives being too present. with each word, you thicken and thicken until you burst. these are moments in which other worlds seem impossible.

IV.

you are midway through an article on ideology critique when the author makes reference to primitives who pray for rain. this, he argues, is an example of an ideological defect whereby patterns of behavior serve ends that are cheaply related to those forces (here, social solidarity). you are troubled by the invocation of primitives as if it were prior to ideology, as if it were an anthropological given. more immediately, you pause because this is the first native you encounter in england. you are both empty signifiers.

V.

“oxford university embroiled in race row as students told to be ‘vigilant’ after black man seen in grounds.” christina sharpe insists that anti-blackness is a “total climate,” that anti-blackness is “pervasive as climate.” it is the weather. in oxford the weather allows university staff to speak of blackness as that which begets “vigilance,” as that which is an “unauthorized persons,” as that which catches some “unaware.” those of us who study and live in oxford know that the weather is always grey. but it is also anti-black.

VI.

you are called “wonderfully exotic.” a man looks at you, tilts his head, and presses that you are “too mixed” for him to pinpoint any sort of ethnic belonging. this is a world-threatening feeling: to be so other that you barely exist in a place whose imperial conquests sought the destruction of your people. when you tell him you are native he doesn’t say anything. he lets the silence do the talking, as if he were lamenting the violence that went into producing someone like you. i can tell he has heard a thing or two about us. “i have never met a native american before,” he adds, quieter this time. perhaps speaking in a hushed voice makes you less real. what does one do with the sense of loss that tailgates their body?

VII.

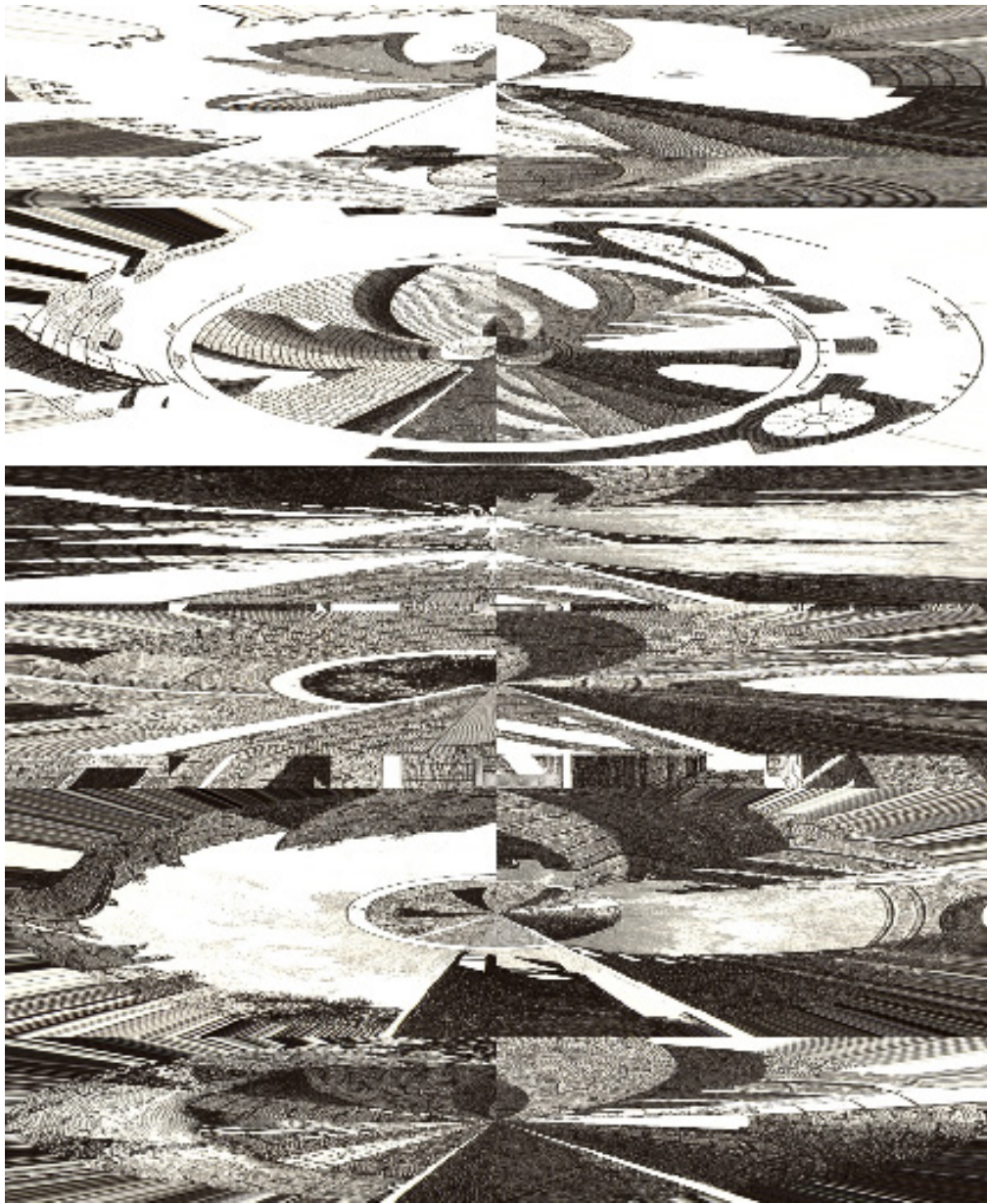
your body is a catch-22. how does one survive losing one’s bearings without an exit strategy? for philosopher jill stauffer, one can feel resistant to existence when their sense of autonomy disappears from the realm of everyday life. it can also occur when one cannot escape what cornel west called “the normative gaze of the white man.” the normative gaze of the white man is the air you breathe. it makes a jail out of your lungs. this is what it is to live in an existential limbo.



2020. INVESTIGATION CALLIGRAPHIQUE 2. Image numérique.

IX.

you want to capture the sense of a present that is not quite *the* present, a present that thickens in the underbelly of social reality. you stalk the prefix un-, hoping that it will let you see glitches, that it will unearth a hole in the ground, something of a gateway to a world you are spotting any- and everywhere, a world you are spotting nowhere. you are sad, so at first you believe that an un- can be found in the bodies of men. you begin looking for doors, not enclosures. doors without locks. doors that swing open. soon, you decide that doors are a transference of cacophonous feeling; they are ecological, unseen. leanne simpson: “she is the only doorway to this world.” the un- is a woman like your kookum who rips open time.



2020. FORME ARCHITECTONIQUE. Image numérique.

JOURNAL D'OXFORD

II.

qu'est-ce que ça fait de se sentir comme un objet ?
tu portes ta paire de jeans déchirés préférée qui
expose ta chair brune aux yeux du monde. cette
exposition est interprétée comme une invitation,
incitant un étranger dans un édifice centenaire
à marcher vers toi, à toucher ta peau, à rire et à
s'en aller. tu ris aussi, mais seulement parce que
ton corps a besoin d'échapper à lui-même, de dis-
tinguer quelque chose comme une rupture onto-
logique. c'est ça, la sensation de ne presque pas
exister. tu continues à survivre malgré tout.

III.

tu assistes à une session obligatoire sur le désac-
cord intellectuel dans laquelle on t'encourage à
t'ouvrir à la parole. claudia rankine : « l'intention
d'être d'une langue qui semble hostile est d'explo-
iter toutes les façons par lesquelles on est présent. »
tu décides que l'histoire du monde colonial, c'est
l'histoire d'autochtones qui étaient trop présents.
avec chaque mot, tu deviens de plus en plus dense
jusqu'à ce que tu éclates. dans ces moments-là,
d'autres mondes ne semblent pas possibles.

IV.

tu en es à la moitié d'un article sur la critique idéologique lorsque l'auteur fait référence aux hommes primitifs qui prient pour faire venir la pluie. ceci, argumente l'auteur, est l'exemple d'un défaut idéologique selon lequel certains comportements servent à des fins qui peinent à être associées à certaines forces (ici, la solidarité sociale). tu es troublé à la mention de ces hommes primitifs, comme s'ils dataient d'avant l'idéologie en tant que telle, comme s'ils étaient un acquis anthropologique. mais surtout, tu t'arrêtes parce que ce sont les premiers autochtones que tu croises en angleterre. vous êtes eux et toi des signifiants vides de sens.

V.

« l'université oxford aux prises avec un conflit racial depuis que les étudiants ont été avertis de rester "vigilants" après qu'un homme noir a été vu sur le campus. » christina sharpe insiste sur le fait que le sentiment anti-noir est un « climat absolu », que ce sentiment, comme le climat, est partout. c'est la météo. à oxford, la météo permet au personnel de l'université de parler de négritude comme d'une chose qui requiert de la « vigilance », comme d'une chose qui implique des « gens non autorisés », comme d'une chose qui « surprend ». ceux d'entre nous qui étudient et habitent à oxford savent que le temps est toujours gris, mais, aussi, anti-noir.

VI.

on dit que tu es « extraordinairement exotique ». un homme te regarde, incline la tête de côté et déclare que tu es « trop métissé » pour qu'il puisse identifier précisément ton appartenance ethnique. c'est un sentiment de menace absolue : être tellement autre que tu existes à peine dans un pays qui, par ses conquêtes impériales, a cherché à détruire ton peuple. quand tu lui dis que tu es autochtone, il ne dit rien. il laisse le silence parler, comme s'il déplorait la violence qu'il a fallu pour créer quelqu'un comme toi. je vois bien qu'il sait des choses sur nous. « je n'avais jamais rencontré d'autochtone américain », ajoute-t-il, plus doucement cette fois. peut-être que le fait de parler d'une voix très douce te rend moins réel. que faut-il faire avec cette sensation de perte qui nous suit pas à pas ?

VII.

ton corps est une impasse. comment peut-on survivre à la perte de tous ses repères sans aucune stratégie pour battre en retraite ? pour la philosophe jill stauffer, une personne peut résister à l'idée de continuer à vivre lorsque son sens de l'autonomie disparaît de la sphère de la vie quotidienne. ou lorsqu'une personne ne parvient pas à échapper à ce que cornel west appelle « le regard normatif de l'homme blanc ». le regard normatif de l'homme blanc, c'est l'air que tu respirez, qui transforme tes poumons en prison. c'est vivre dans les limbes existentiels.



2020. INVESTIGATION ARABE. Image numérique

IX.

tu veux capturer l'idée d'un présent qui n'est pas tout à fait le présent, un présent qui croît dans les tréfonds de la réalité sociale. tu traques le préfixe *in-*, en espérant qu'il te laissera voir les accrocs, qu'il mettra au grand jour un trou dans la terre, un genre de portail vers un monde que tu vois n'importe où et partout, un monde que tu ne vois nulle part. tu es triste, alors au début tu crois pouvoir trouver un *in-* dans le corps des hommes. tu te mets à chercher des portes, pas des prisons, des portes sans serrure, des portes qui s'ouvrent grand. et là, tu sens que les portes ne sont qu'un transfert de sensations cacophoniques ; elles sont écologiques, invisibles. leanne simpson : « elle est la seule porte ouverte sur ce monde. » le *in-* est une femme comme ta kookum qui déchire le temps.

Biographies

Billy-Ray Belcourt est de la Première Nation Billy crie de Driftpile. Il est doctorant au Département d'études anglophones et cinématographiques de l'Université de l'Alberta. Il a été boursier Rhodes en 2016 et il est titulaire d'une maîtrise en études des femmes de l'Université d'Oxford. En 2016, il a été nommé comme l'une des six voix autochtones à surveiller par *CBC Books*. Il est lauréat du prix de poésie P. K. Page Founders 2017. Son premier recueil, *This Wound is a World*, dont les textes reproduits ici sont extraits, a remporté en 2018 le prestigieux prix national de poésie Griffin, le prix Voix autochtones (*Indigenous Voices Award*) et le prix Robert Kroetsch de la ville d'Edmonton, en plus d'avoir été nommé meilleur recueil de 2017 par *CBC Books* et désigné finaliste du prix du Gouverneur général en 2018.

Mishka Lavigne est autrice de théâtre et traductrice théâtrale et littéraire. Elle a écrit *Cinéma*, produit par le Théâtre la Catapulte en 2015, ainsi que *Vigile*, produit par le Théâtre Rouge Écarlate et le Théâtre du Trillium en 2017. Son texte *Havre*, traduit en anglais et en allemand, a été créé à la Troupe du Jour de Saskatoon en septembre 2018, puis au POCHÉ/GVE à Genève en janvier 2019. Son texte en anglais, *Albumen*, a été créé à Ottawa en mars 2019, avec une première australienne en juillet 2019. Elle a

également signé plus d'une douzaine de traductions théâtrales, vers le français et vers l'anglais, ainsi qu'une traduction de la poésie de Rosanna Deerchild pour les Éditions David à Ottawa.

Robert Moorhead est peintre, graphiste et codirecteur de la revue *Osiris*. Après une longue carrière en enseignement, il a créé A&R Design dont la spécialité est le dessin et création des livres. En 2017, la revue *Saraswati* (Saintes, France) a publié une longue entrevue avec Moorhead et a reproduit une trentaine de ses tableaux. Ses collages et inventions graphiques se trouvent souvent dans les pages des revues telles que, récemment, *Indefinite Space* en Californie et *The January Review* aux Philippines. Il collabore souvent aux Éditions Anterem en Italie.

Références

Belcourt, Billy-Ray. 2017. *This Wound is a World*. Calgary : Frontenac Publishing House. Extraits : pp. 45-49, 51. Traduction française : Lavigne, Mishka. 2019. « Cette blessure est un territoire ». Montréal : ©Triptyque, Groupe Nota bene. Extraits : pp. 64-69, 71.

Texte reproduit avec l'autorisation de l'auteur et des éditeurs (Frontenac Publishing House Ltd. pour l'original, via l'agente littéraire Stéphanie Sinclair de CookeMcDermid Agency Inc. ; Groupe Nota bene pour la traduction : licence enq-c-11-5416168-8100496-5109170 accordée le 18 novembre 2020 à Anatoly Orlovsky).

Références dans les poèmes « Journal d'Oxford » (intégrées au recueil)

Sharpe, Christina. 2016. *In the Wake: On Blackness and Being*. Durham : Duke University Press.

Simpson, Leanne. [2013] 2014. *Islands of Decolonial Love: Stories & Songs*. Winnipeg : Arbeiter Ring Press. Traduction française : Kanapé Fontaine, Natasha et Arianne Des Rochers. [2013] 2018. « Cartographie de l'amour décolonial ». Montréal : Mémoire d'encrier.

Stauffer, Jill. 2015. *Ethical Loneliness: The Injustice of Not Being Heard*. New York : Columbia University Press.

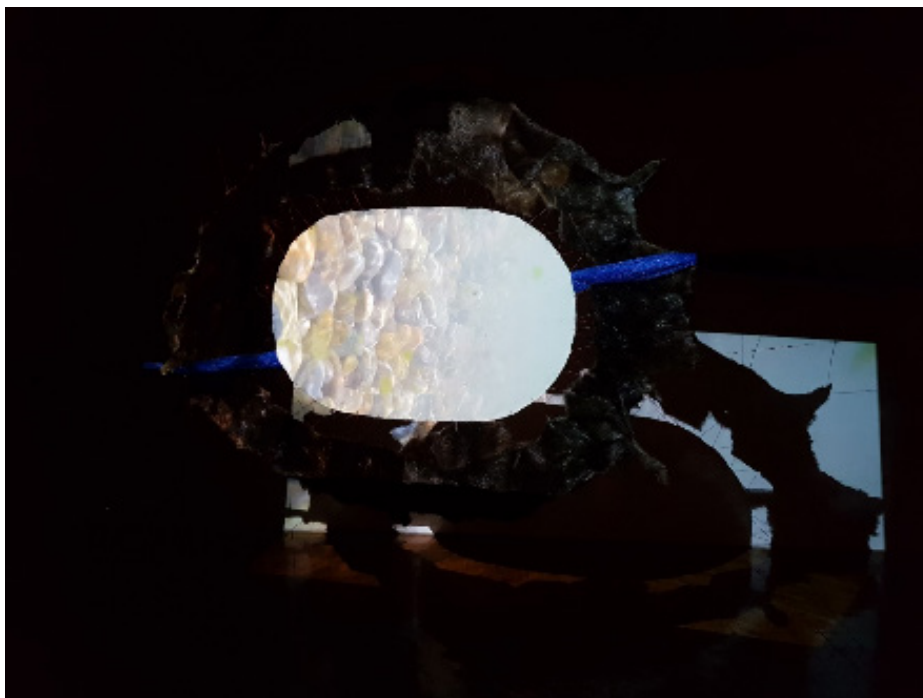
Mishtamishk / Castor géant (installation)

Par **Sonia Robertson**

avec essai (extraits) par *Guy Sioui Durand, commissaire de l'exposition*

Cette œuvre a été créée pour l'exposition « Toronto'. Trialogue », présentée à la galerie YTZ Artists Outlet, à Toronto, du septembre au décembre 2018 (puis reconstituée en 2020 à la Biennale de l'art contemporain autochtone – BACA – à la Galerie d'art Stewart Hall dans la région de Montréal).

Écoutons l'artiste : « c'est comme une peau de castor géante tendue dans l'espace sur laquelle sont projetées des images qui évoquent le lac Ontario. [...] La façon dont je travaille, c'est que mes œuvres sont uniques. Je les fais une fois dans un lieu, en rapport avec le lieu. Elles existent pour le lieu parce qu'elles ont été réfléchies pour le lieu. Comme là, c'est l'idée de la traite des fourrures, le lac Ontario » (Sonia Robertson, en entrevue avec Ici Radio-Canada, le 7 septembre 2018). Aussi, « le castor géant fait référence à une légende Innue selon laquelle ce dernier serait à l'origine du lac. En effet, l'eau c'est l'habitat du castor, l'eau c'est la vie. » (S. Robertson, en entrevue avec la journaliste Claire Gillet de L'Express, le 13 septembre 2018) Par ailleurs, « chez nous la spiritualité n'est pas détachée de la vie. Les chasseurs rêvent de leurs proies avant d'aller à la chasse. Moi, je rêve de mon projet artistique, j'ai des visions sur ce que je vais créer... Les cheveux [quelques-uns, de l'artiste, coupés par elle et placés sur le sol, intégrés ainsi à l'installation NDLR] permettent une relation avec le monde des esprits. » (S. Robertson, en entrevue avec Claire Gillet)



2018. Photographie, par Allan Kosmajak



2018. Photographie, par Sonia Robertson

Présentation de l'exposition « Toronto'. Trialogue » par Guy Sioui Durand, commissaire (extraits)

Robertson est une « femme-territoire » (je reprends ici l'exclamation de la poétesse Innu Natasha Kanapé Fontaine). Elle habite et rêve les lieux. Elle en ressent l'esprit pour créer ses œuvres. Dans la langueur de la canicule, elle a résidé à Artscape Gibraltar Point, pris le traversier, parcouru la cité à vélo et marché les alentours de l'édifice du 401 Richmond. Outre nos échanges et ses recherches, des indices, des signes locaux allaient l'inspirer.

Le premier sera l'omniprésence du castor. Un premier élément déclencheur sera l'apparition inouïe de l'un d'eux trainant une branche de tremble dans un parc de la ville. Relayée dans les médias sociaux, la scène captée par un quidam est devenue virale. S'en allait construire un barrage et inonder les arbres, expliquant que *Toronto'* est « là où les arbres poussent dans l'eau » ? Il a surtout réveillé chez Robertson sa lignée familiale de commerçants de fourrures, ainsi que les anciennes routes d'eau des Innus pour commercer avec leurs alliés. L'autre stimulation viendra du passé manufacturier de lingerie et de couture des édifices du quartier.

Circulez lentement, regardez attentivement, écoutez. L'espace de la galerie laisse serpenter une rivière de tissus qui ne forment qu'un élément avec une grande peau de castor. Des sons en émanent et des images du grand lac Ontario' en émanent. Dans son installation, les voies d'eau rejoignent le monde ouvrier des femmes. Bien tendu un castor mythologique est aussi en suspension. Fabriqué de peaux agencées et œuvrées finement, laissant apercevoir cette transformation des poils en feutre, qui était la grande demande européenne pour les fourrures d'Amérique du Nord. Il installe ce Toronto' autochtone.

...

Notez l'apostrophe ajoutée à la fin de Toronto'. Symbole linguistique qui indique une coupure dans le son dans son appellation en langue huronne-wendat, il recèle une grande signification. Il suppose de rêver.

...

Rêvons. Dans la langue Wendat, Toronto' veut dire « là où les arbres poussent dans l'eau ». En effet, des Grands Lacs et leur chute tonnerre Niagara jusqu'aux îles dans le lac Ontario', il y a la grande bourgade. Derrière sa forêt de métal et de verre en gratte-ciels, elle est sillonnée par trois importantes rivières (Humber, Don et Rouge). Les castors y sont toujours présents. Ils rappellent l'histoire de la traite des fourrures au cœur des relations entre nos Peuples des maisons longues et les arrivants. Aujourd'hui, ce sont sans conteste les lieux de l'art de Toronto' qui ressortent. Ils n'ont jamais été si ouverts aux artistes et aux œuvres actuelles des Autochtones.

WENDAT

Kwatra'skhwatha'

Yaronhkha' kwatatahk. De'kha' yändata' Toronto atehchiendayehtats. Yändata'yeh teyarontayeh ndien'. Khondae' teyarontayeh teyaronto'. Yaro' de ontarowänenh, ha'teiontarayeh. Tho on'wahti' Niagara ayänderondiahk. Kha' Ontariïo' iyaen'. Ontarayonh yändatowänenh iyaen'. Ahchienhk iyahndawayeh. Humber, Don chia' Rouge atiatsih. Khondae' yahndayowänenh. De'kha' yahndayowänenh yarhayonh endien'. De yarha' ohwihsta' iöhtih chia' de yarha' oyahkwe'nda'. Chia'teohtih. De yaronta' atironhiach. Yahndayowänenh tsou'tayi' etiawehtih. Yahndayowänenh Tsou'tayi' yändare'. Tho iäwenhchonnion' ayoahronkha'. Kwatendotonnionhk. De öne de yändehwa' ahonwendatenhndinon'. Onhwa', tho ayorihwahchondih iyaen'. Tho ayohsohkwhachchondih iyaen'. Hendia'tate' de hatindarahchriïo'. Hendia'tate' de aweti' hatirihwahchondiahk. Hendia'tate' de aweti' honhsohkwhachchondiahk. Onyionhwentsayeh ekwatiehst. Onyionhwentisiïo' lyennen', lyen' chia' chih eyenhk.

INNU-AIMUN

Toronto: e nishtuetshinakan

Puamutau. E innu-aiminanut anite tetshe Wendat mak Senaca ka itakaniht, nanikutini Toronto issishuemakan ume: " <Nish mishtikuat nitaushuat nipit> eku ne kuatak essishuemakak , <Tamipeku mishtik(u)> e innu-aiminanut, ume...Miam, kamishakamati shakaikana (SMB1), mak Nanimassiu-

paushtikua (SMB2), ne Niagara nuash minishtikkut ka takuak anite Ontario shakaikanit, takuan anite utenass. Akutit anite assikuman-minashkuatmak anite mistshetuau kashamatikutshuaputi (SMB3), nisht anite pimukuna mishta shipua (Humber, Don mak Rouge ka ishinikateti). Eshk(u) tauat amishkuat miam tipatshimutau ka ataatshenanut upiuau-shuniau, ka atamakaniht anitshenat ka ussi-takushiniht ute tshitassinat, tshinanu ka uitshiak(u) mishta shapituana, ka tshinuati mitshuapa ka inanut. Kashikat ekuata anite e nukuak eshi-pikutaiaik(u), natshi-uapatakanu anite Toronto. Apu nita ut eshk(u) ishpish nukutakan eshi matau-pikutaiaik(u), ka ishi- unishinataitsheiaik(u), ka ishi-mukutatsheiaik(u), tshinanu autochtones ka ishi-uinikuiak(u).

(SMB1) Grands lacs: Kamishakamati Shakaiukana

(SMB2) Nanimassiu-apaushtik(u) Niagara ka ishinikatet

(SMB3) Mitshetuau kashamatikutshuap Gratte-ciel

ABÉNAKI

Abaziak nebiak ala kwenakwamal nebiak, pazgwen liwizow8gan wji kchi odana msinebesalek magwakik. Megenigan akik wji n8jihob paamiwi azwato wakasenolsizal, let8 mtanaw8gan.

Biographies et démarche artistique

Il nu de Mashteuiatsh où elle vit actuellement, **Sonia Robertson** est artiste, art-thérapeute, commissaire et entrepreneure. Bachelière en art interdisciplinaire de l'Université du Québec à Chicoutimi depuis 1996, elle a participé à de nombreux événements artistiques au Canada, en France, en Haïti, au Mexique et au Japon. Elle a développé une approche in situ et de plus en plus participative. L'art est pour elle un moyen d'expression et de guérison. Elle vient de compléter une maîtrise en art-thérapie à l'UQAT au cours de laquelle elle a créé une approche liée à l'imaginaire des peuples chasseurs-cueilleurs. Impliquée dans sa communauté, elle a cofondé divers organismes et événements ; dont la fondation Diane Robertson devenue Kamishkak'Arts qui soutient les artistes à tout niveau et utilise l'art comme levier social à travers divers projets ; les ateliers d'artistes TouT-TouT de Chicoutimi en 1995 ; Kanatukulieutsh uapikun en 2001 qui travaille à la sauvegarde et à la promotion des savoirs des Pekuakamiulnuatsh sur les plantes et le Festival de contes et légendes Atalukan en 2011. Comme commissaire, elle travaille surtout à des projets à long terme et participatifs, situés à la frontière entre l'art et l'art-thérapie.

Sa **démarche artistique** puise sa source dans sa culture marquée par la répétition du geste et la recherche de l'Unité. Elle questionne la tension entre les polarités, le lien entre l'invisible et le visible, entre le monde des Esprits et celui des humains, entre intérieur et extérieur. Les installations qu'elle propose questionnent le mouvement, l'utilisation de l'espace, la lumière et la perception. Elle y intègre la photographie, la vidéo, le son et les mots. Elle crée, pour chaque lieu où elle est conviée, une œuvre inédite en fonction de l'espace, de l'histoire du lieu et de l'esprit des lieux. Ses œuvres sont comme des rituels, des espaces sacrés, des espaces de connexion à la terre, parfois porteuses de guérison.

Wendat (Huron), **Guy Sioui Durand** est sociologue (Ph.D.), théoricien, commissaire indépendant, critique d'art et conférencier-performeur (Harangue performée). Son regard sur l'art autochtone et l'art actuel met l'accent sur le ré-ensauvagement de nos imaginaires et le renouvellement des relations. Ses livres *L'art comme alternative. Réseaux et pratiques d'art parallèle au Québec* (1997) et *Riopelle Indianité* (2003) sont des références. S'y ajoute *l'Esprit des Objets* (2013) sur l'art autochtone actuel. Il prépare un ouvrage sur « Actes Sauvages / Indian Acts », l'art performance autochtone. Il a notamment produit et/ou participé aux dossiers « Amérindie » (Esse 2002), « Indiens, Indians, Indios » (Inter 2010) et « Affirmation Autochtone » (Inter 2016). Il a été commissaire des événements Gépèg. Souffles de Résistance (2009) et des expositions *La Loi sur les Indiens revisitée* (2009), *Akakonsah' / Fabuleux Dédoubléments* (2013), *Archives Vivantes* (2014) Résistance. Plus *Jamais l'Inaction* (2014), *Miroir d'un Peuple. L'œuvre et l'Héritage de Zacharie Vincent* (2016). Plus récemment, Sioui Durand est commissaire du projet en cours *Hommage aux Skywalkers / Ironworkers Mohawks*, de l'événement *Actes Sauvages / Indian Acts*. Le *Rassemblement International d'Art Performance Autochtone (RiAPA)* à Wendake, 14-15-16 septembre 2018 et du projet d'exposition *De Tabac, de Sauge et de Foins d'odeurs*, Musée d'art de Joliette, hiver 2019. Il enseigne « Initiation à l'art autochtone moderne et contemporain » à l'institution autochtone Kiuna, seule institution postsecondaire entièrement autochtone, depuis 2012.

Note

Tous les textes et propos ci-dessus, de Sonia Robertson et Guy Sioui Durand, sont reproduits ici avec leur autorisation, accordée à Anatoly Orlovsky en décembre 2020.

D'après des œuvres de Françoise Sullivan

Par Annie Landreville

1.

Sous la terreur du jour
l'épiderme brodé de fils
dessinés

à l'endroit
des douleurs

à l'envers
des contours transparents

l'odeur des couleurs froides
humée par tous les pores

2.

Les murs tenaient à distance
cachés derrière les tableaux
vagues de vertiges rouges
zones interdites
replis honteux

dans leurs ombres
tu polissais des pierres
cousues les unes aux autres
pour bâtir la maison

les fleurs salivaient sucré lorsqu'elles entendaient les abeilles

3.

Quel est ce grand oiseau d'ocre et de pierre
autour de nous les yeux saignants ?

il ne voit ni les serpents
ni l'ours
ni l'enfant
il n'y croit pas
il ne voit rien

les eaux dans les os,
il laisse couler sa forteresse

Biographie

Annie Landreville navigue entre la poésie et le journalisme depuis ses études en littérature à l'Université de Montréal. Après 20 ans de journalisme culturel à Radio-Canada, elle quitte le tout pour revenir à la création. Elle a publié *Partitions* aux éditions d'Orphée, le *Traité de poésie à l'usage des malades modernes* aux éditions Fond'tonne, tiré du projet de *Prescriptions poétiques*, et *Date de péremption* aux éditions de la Grenouillère, qui a remporté le Prix Jovette-Bernier. Poète et artiste de la parole, elle développe des projets en cocréation, en médiation et en éducation et travaille aussi comme commissaire d'exposition et directrice artistique.

Note

Voici quelques liens pour s'immerger dans l'œuvre de l'artiste marquante Françoise Sullivan, plasticienne et chorégraphe-interprète, signataire du *Refus Global* :

<https://www.facebook.com/watch/?v=2202944439745095>

<https://vimeo.com/301383331>

<https://vimeo.com/301381606>

La recluse

Par **Claudine Bertrand**

1.

Réduite au dénuement
une petite table
plus rien au monde

Cette table pourtant
l'a regardée
des années durant
elle et l'objet ont fait corps

2.

Elle s'en est détachée
comme du reste
Ni l'une ni l'autre
ne servent plus
à personne

Le mutisme s'empare d'elle
la terre tourne toujours
sauf pour elle assise en rond

3.

Ses états :
désarroi colère
À quoi bon à présent
sa chair n'a plus d'importance

Pourquoi des yeux des oreilles
et leur appétit de saisir
un bonheur qui fait faux bond

4.

La vie n'a pas été généreuse
envers elle
Ses proches s'inquiètent
un moment du moins

Puis la jugent l'épient
que sait-on d'elle
Comment a-t-elle vécu
nul ne le saura

5.

Elle a détruit tout souvenir
ne laissera aucune trace

Chaque jour fait son lit
comme une rivière
sort du sien
dans la crainte du pire

6.

S'assoit lentement
boit son thé à petites gorgées
veille comme on le ferait
d'un mort

Elle marmonne
puis une autre tasse
la fait durer
en éternité infusée

7.

La soirée est longue
prend les ciseaux
des censeurs

Coupe un à un
ses draps
les recoud pour les rendre
à l'ordre des choses
dans sa vie qui se résigne

8.

Elle se dénude
refait le lit défait
danse seule
dans la minuscule chambre

Le candélabre sur sa poitrine
elle ferme les volets
dans la pénombre

9.

Le lendemain sera matin
même rituel de lumière
Gronde au loin le tonnerre
qui frappe des mains

Résiste aux conventions
dissimule lettres et rêves
Un jour délivrera une incantation
imbuvable chapelet de jurons

10.

Devant son inconvenance
on l'expulse de la Résidence
Ainsi qu'au pays des Gitans
elle vit en itinérante
mendie l'aumône comme l'amour

Que des regards réprobateurs
Sa robe au large trou
tachée de sang
émouvants adieux

11.

Se recroqueville sur elle-même
se cloître un peu plus
De la tête au pied se couvre
de mots et de sons retenus
s'enveloppe de frissons

Derrière les secousses de l'âme
la peau cache ses caresses
déjà si lointaines
sous la brise indécente

12.

Sa propre brûlure l'emporte
vers la souffrance de l'autre
disloque ses gestes

Si elle pointait davantage
elle taisait son mal

13.

Au village des deuils
la réfugiée s'est immolée
sur la place centrale
puis sur un ordre
on a tout rasé
effaçant sa trace

Village coupable?

14.

Des passants racontent
qu'une forme flotte
dans l'atmosphère la nuit
un visage déformé
par d'horribles douleurs

Les larmes aux joues
un va et vient sans répit
entre l'enfance miséreuse
et maintenant

15.

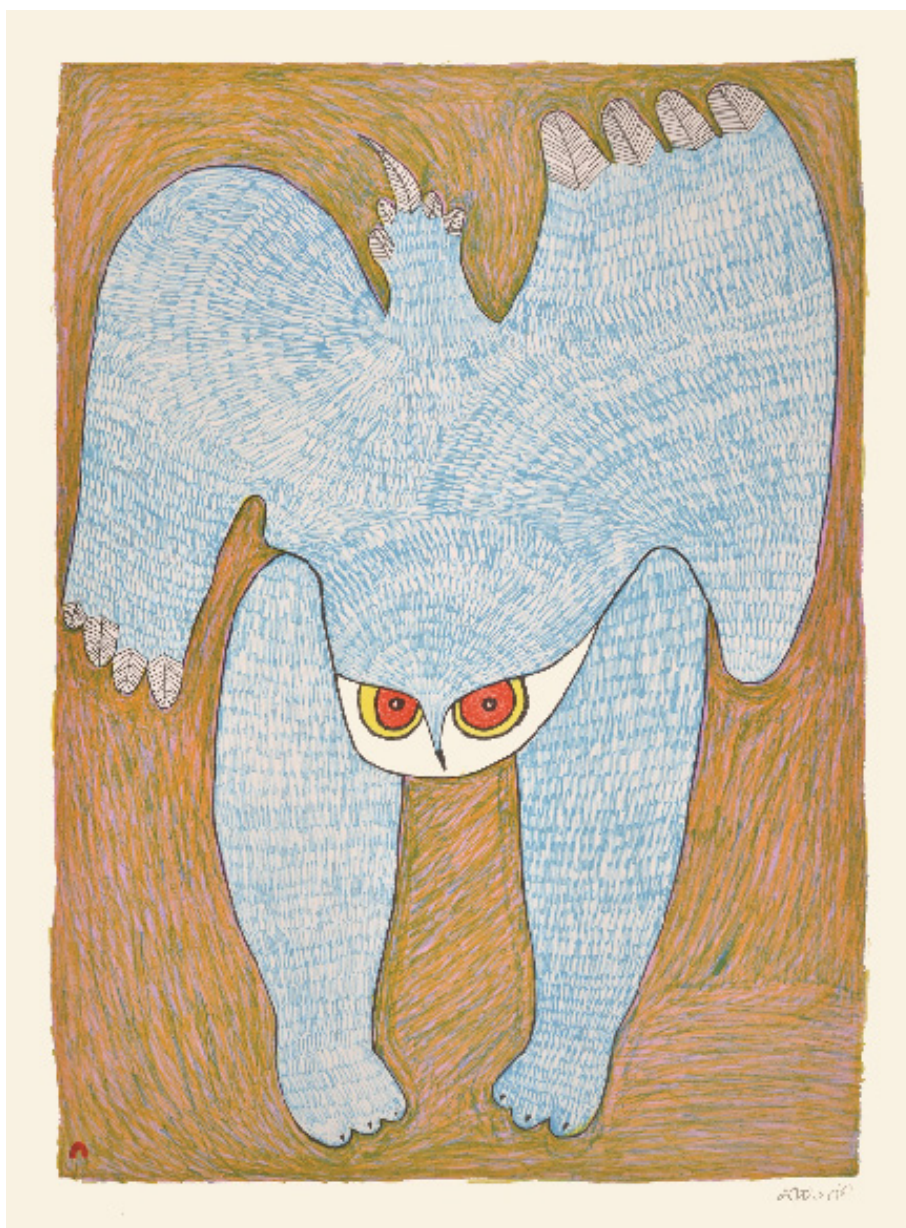
Qui versera de son sang
pour retrouver la mémoire du monde
là où le poème prend racine

Biographie

En trente ans d'écriture, Claudine Bertrand a publié une vingtaine de recueils poétiques et de livres d'artistes dont *Rouge assoiffée* (Hexagone) et *Le corps en tête*. Son œuvre a été plusieurs fois récompensée : le prestigieux prix Tristan-Tzara, le prix Saint-Denys-Garneau, le prix de la Renaissance française, le prix des Écrivains francophones d'Amérique. Récipiendaire d'un doctorat honoris causa décerné par l'Université de Plovdiv, Bulgarie (Mai 2016), elle se mérite le Prix Alexandre Ribot 2016 (Paris) pour *Fleurs d'orage* (Édit. Henry), ainsi que le Prix européen Virgile 2017 décerné par le cénacle Arts poésie. Elle est nommée « Chevalière de l'Ordre de la Pléiade » par l'Assemblée parlementaire (2018).

Plumes hérissées

Par Ningiukulu (Ningeokuluk) Teevee



2014. Lithographie, 76.4 x 57 cm

Biographie

Ningiukulu (Ningeokuluk) Teevee, née en 1963 au Cape Dorset (Kinngait), Nunavut, est une artiste graphique inuite de grande renommée, associée au célèbre studio-coop Kinngait situé dans son village natal et connu mondialement pour l'art inuit qui s'y crée. Finaliste du prix du Gouverneur général en illustration de livres pour enfants récompensant *Alego*, son début dans ce domaine paru en 2009 aux éditions Groundwood Books / House of Anansi Press, Ningiukulu, dont les premières lithographies dans la collection du studio Kinngait remontent à 2004, est devenue l'une des artistes les plus prisées, polyvalentes et intelligentes du Grand Nord. Sa connaissance encyclopédique de la mythologie inuite, alliée à son sens raffiné d'équilibre et composition, a suscité un grand engouement de la part des collectionneurs. Ningiukulu a réalisé de nombreuses expositions solo ; par ailleurs, ses œuvres audacieuses et resplendissantes ont fait partie d'expositions d'envergure dans des galeries publiques et des musées.

Références

Cette notice est basée sur une traduction libre de la biographie de l'artiste publiée en anglais sur le site web de la galerie Dorset Fine Arts : <http://www.dorsetfinearts.com/ningeokuluk-teevee> (page consultée le 13 décembre 2020).

La présente lithographie est reproduite ici avec l'autorisation de la galerie Dorset Fine Arts (une filiale de la West Baffin Eskimo Coop), Toronto. ©Tous droits réservés.

Cinquante Centimètres

Par Vincent Lambert

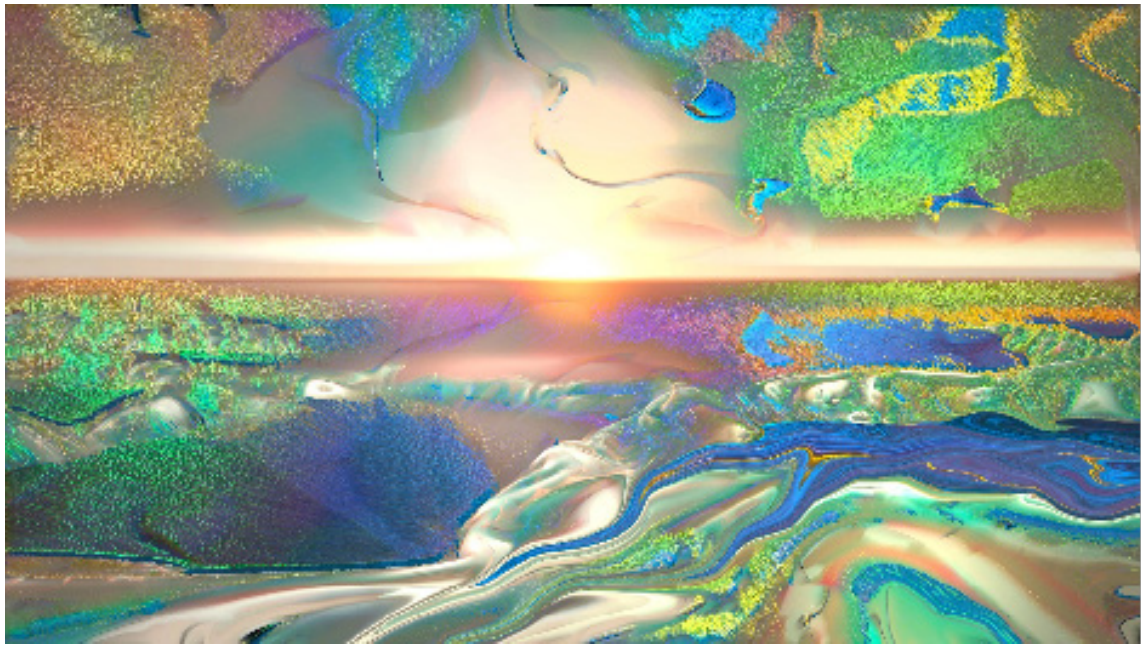
je suis devant l'inconnu devant une table
j'ai espacé la chaise de cinquante centimètres
pour nous donner du recul
on ne sort pas d'ici avant de la connaître
on ne sort pas d'ici avant de révolutionner la table
avant de commencer la révolution par la révolution de la table
je l'ai toujours aimée comme une surface de nutrition
c'est simplement une porte
avec des pattes
elle irait plus vite avec des articulations
elle bouge d'un millimètre par nuit, elle finira
au sous-sol ou dans l'appartement d'une fumeuse
en anthropologie sur la rue Myrand
elle cherche le mur du temps
mais non, non
si je l'aime c'est que rien
en elle ne permet de croire qu'elle se prenne pour une porte
(mon dieu, une porte)
c'est sa qualité de table qui franchit le mur du temps
quand j'arrête de manger pour la voir
belle comme un miroir sur le gazon
comme une porte ouverte
maintenant

Biographie

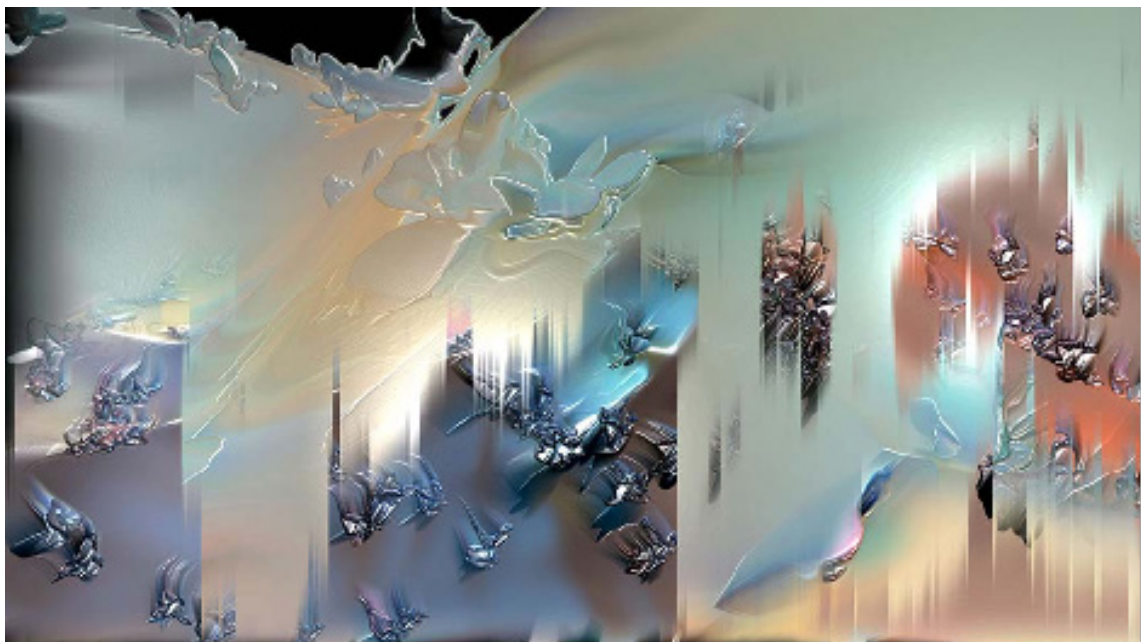
Vincent Lambert a publié les recueils *La fin des temps par un témoin oculaire* (l'Hexagone, 2013) et *Mirabilia* (Le Quartanier, 2019). Son essai *L'Âge de l'irréalité. Solitude et empaysagement au Canada français (1860-1930)* s'est mérité le prix Victor-Barbeau 2019. Il vit à Saint-Philémon, un petit village des Appalaches, sur la rive sud de Québec.

Radiances (art numérique)

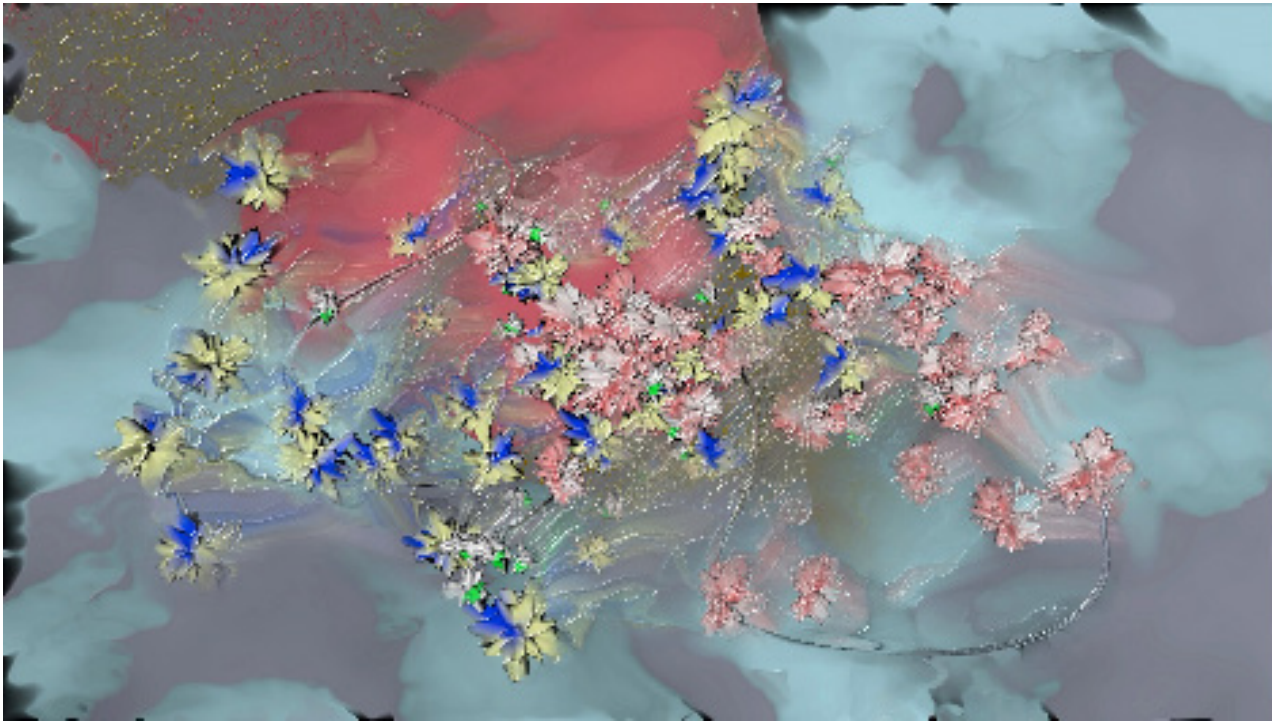
Par Sabrina Ratté



2018. RADIANCES VI. Impression numérique tirée de vidéo HD (peinture en mouvement)



2018. RADIANCES II. Impression numérique tirée de vidéo HD



2018. RADIANCES IV. Impression numérique tirée de vidéo HD

<http://sabrinaratte.com/filter/VIDEOS/RADIANCES-2017-2018>
<http://sabrinaratte.com/filter/VIDEOS>

Biographie

Sabrina Ratté est une artiste d'origine canadienne vivant à Paris. Sa pratique s'intéresse aux multiples manifestations de l'image numérique : la vidéo analogique, l'animation 3D, la photographie, l'impression, la sculpture, la réalité virtuelle et l'installation. L'intégration continue de nouvelles techniques appuie formellement les thèmes qui traversent ses œuvres tels que l'influence psychologique qu'exerce l'architecture et l'environnement numérique sur notre perception du monde ainsi que la relation que nous entretenons avec l'aspect virtuel de l'existence.

Elle a été nominée pour le Prix Sobey pour les arts en 2019 et 2020. Ses œuvres ont été présentées internationalement par plusieurs institutions dont le Musée Laforet (Tokyo), le Centre Pompidou (Paris), le Musée National des Beaux-arts du Québec (Québec), Thoma Foundation (Santa Fe), le Centre PHI (Montreal), Whitney Museum of Art (New York), Chronus Art Center (Shanghai), Museum of the Moving Image (New York).

Références

©Tous droits réservés à l'artiste et la Galerie Ellephant, Montréal. Toutes les images sont reproduites ici avec l'autorisation de l'artiste, accordée à Anatoly Orlovsky en décembre 2020.

