



L'UNIVERSITÉ AU QUÉBEC

Enjeux et défis

Sous la direction de :

Olivier Bégin-Caouette,
Émanuelle Maltais, Jean Bernatchez,
Jason Luckerhoff, Martin Maltais,
Michel Umbrico

LIRES

LABORATOIRE INTERDISCIPLINAIRE
DE RECHERCHE SUR
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Collection **Regards sur l'université**

Bernatchez, J. et Lemieux, O. (2025). La liberté académique universitaire. Une analyse politique du phénomène. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 351-382). Les Publications du LIRES.

Chapitre 13

La liberté académique universitaire

Analyse politique du phénomène

Jean Bernatchez, Université du Québec à Rimouski

Olivier Lemieux, Université du Québec à Rimouski

Résumé

L'objectif de ce chapitre est de proposer une analyse politique du phénomène de la liberté académique universitaire afin de cerner les conditions de sa mise à l'agenda puis de dégager les enjeux et les défis de la mise en œuvre de la politique afférente. Après avoir exposé la problématique à l'étude, nous présentons les théories de la mise à l'agenda, les conditions liées à la mise à l'agenda d'un problème et, enfin, les événements associés à l'adoption au Québec de la Loi sur la liberté académique. Par la suite, nous analysons trois enjeux : la professionnalisation des programmes de formation, l'instrumentalisation de la recherche et la culture de l'annulation. Nous concluons en présentant trois défis, soit : renforcer la collégialité au sein des collègues scientifiques, rendre les administrations universitaires responsables de la gestion de la liberté académique et faire de l'université un lieu privilégié de dialogue.

Mots clés

liberté académique; culture de l'annulation; collègues scientifiques; programmes universitaires; recherche universitaire

Abstract

The purpose of this chapter is to offer a political analysis of the phenomenon of university academic freedom to identify the conditions for its placement on the agenda, as well as to delineate the issues and challenges of implementing the related policy. After outlining the problem under study, we present the theories of agenda-setting, the conditions associated with the agenda-setting of a problem, and, finally, the events associated with the adoption of the Academic Freedom Act in Québec. Subsequently, we analyze three issues: the professionalization of training programs, the instrumentalization of research, and the culture of cancellation. We conclude by presenting three challenges, namely: strengthening collegiality within scientific colleges, holding university administrations accountable for the management of academic freedom, and making the university a privileged place for dialogue.

Keywords

academic freedom; cancel culture; scientific collegium; university programs; university research

La liberté académique¹ est un phénomène ancien qui évolue dans le temps, mais dont les principes marquent l'essence de l'institution universitaire. Dans sa déclinaison contemporaine, cette possibilité d'agir sans contrainte doctrinale est reconnue à la personne enseignante à l'université. Elle se déploie en contexte d'autonomie universitaire, le corollaire institutionnel de la liberté académique individuelle, ces deux principes se renforçant mutuellement. La dimension individuelle du phénomène – la liberté académique – peut ainsi se définir comme

la liberté d'enseignement et de discussion en dehors de toute contrainte doctrinale, la liberté d'effectuer des recherches et d'en diffuser et publier les résultats, le droit d'exprimer librement [une] opinion sur l'établissement ou le système au

¹ Le terme juste en langue française est « liberté universitaire ». Cependant, « liberté académique » est très largement utilisé et c'est pourquoi nous le retenons. Dans plusieurs documents normatifs, la forme plurielle « libertés académiques » est employée.

sein duquel [on] travaill[e], le droit de ne pas être soumis à la censure institutionnelle et celui de participer librement aux activités d'organisations professionnelles [...] et académiques (UNESCO, 1997, art. 27, p. 29).

La dimension institutionnelle du phénomène – l'autonomie universitaire – se traduit quant à elle par

la latitude nécessaire pour que [les universités] puissent prendre des décisions efficaces concernant leurs activités académiques, leurs règles de fonctionnement, leur gestion et autres activités connexes, dans la mesure où elles sont conformes aux systèmes de contrôle public [...] et respectent les libertés académiques et les droits de la personne (p. 26).

Dans le contexte québécois, l'autonomie universitaire est reconnue dès la publication du Rapport Parent, qui précise le droit pour les universités québécoises « d'établir le contenu des programmes d'études, de nommer les professeurs, d'admettre et de refuser les étudiants en tenant compte des normes établies, d'innover et d'expérimenter » (CP, 1964, § 366, p. 241).

La liberté académique est essentielle à la réalisation de la mission des universités, elles-mêmes considérées comme « des communautés d'érudits qui ont pour mission de préserver et diffuser le savoir traditionnel et la culture, d'exprimer librement leur opinion à ce sujet et de poursuivre leur quête de la connaissance sans être entravés par des impératifs doctrinaires » (UNESCO, 1997, art. 4, p. 24). Dans la plupart des universités québécoises, elle est définie et inscrite à la convention collective de travail des professeures et professeurs (Besner, 2022), mais ce n'est pas le cas partout. De plus, ce principe est souvent interprété de différentes manières selon les contextes. D'ailleurs, plusieurs événements récents liés à la censure de la parole universitaire, dont l'affaire Lieutenant-Duval, contribuent à placer la liberté académique à l'avant-plan des préoccupations des universitaires et du législateur québécois. C'est dans ce contexte qu'est adoptée en 2022 la Loi sur la liberté académique en milieu universitaire, qui prévoit notamment que toutes les universités québécoises se dotent d'une politique portant exclusivement sur la liberté académique.

L'objectif de ce chapitre est de proposer une analyse du phénomène de la liberté académique universitaire au Québec en mobilisant les outils théoriques et méthodologiques de l'étude des politiques publiques. Nous souhaitons cerner les conditions de la mise à l'agenda (*agenda setting*) du problème de la liberté académique universitaire, puis dégager les enjeux et les défis de la mise en œuvre de la politique afférente. Dans la première partie du chapitre, nous présentons les théories de la mise à l'agenda, les conditions liées à la mise à l'agenda d'un problème et les événements associés

à l'adoption de la loi sur la liberté académique. Dans la deuxième, nous analysons trois enjeux ayant un impact sur la liberté académique universitaire : la professionnalisation des programmes de formation, l'instrumentalisation de la recherche et la culture de l'annulation. Nous concluons avec la présentation de trois défis : renforcer la collégialité au sein des collèges scientifiques, rendre les administrations universitaires vraiment responsables de la gestion de la liberté académique et faire de l'université un lieu privilégié de dialogue.

Notre analyse est fondée sur différentes théories associées à l'étude des politiques publiques, qui seront nommées et définies au fil du chapitre. Sur le plan des méthodes, l'analyse documentaire et l'observation participante sont mobilisées. Le corpus des documents étudiés se compose d'ouvrages sur l'histoire des universités, d'articles sur le thème de la liberté académique, de documents normatifs émanant d'organisations telles l'UNESCO, des gouvernements, des universités, des syndicats et des associations de professeures et de professeurs et, plus généralement, de parties prenantes (*stakeholders*)². L'observation participante a été réalisée dans les milieux dans lesquels nous évoluons en tant que professeurs d'université en administration et politiques scolaires ainsi que contributeurs aux travaux de deux organisations se préoccupant de la liberté académique universitaire, soit : le Syndicat des professeures et professeurs de l'Université du Québec à Rimouski et le Comité permanent sur la liberté académique de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (COPLA-FQPPU).

1 La mise à l'agenda du problème de la liberté académique

Le mot « politique » peut être défini de plusieurs manières. Au féminin, il désigne les formes de gouvernement, l'organisation et l'exercice du pouvoir. Au masculin, il traduit le champ social dominé par des conflits d'intérêts réglés par les pouvoirs publics. Les politiques, quant à elles, sont associées à des formes d'action finalisées visant à résoudre un problème ou à répondre à une demande (Lefebvre, 2022). C'est ce troisième sens qui est mis à contribution dans ce chapitre.

Une politique se réalise en plusieurs étapes : émergence, élaboration, adoption, mise en œuvre et évaluation (Jones, 1970). Nous nous intéressons dans cette première partie aux trois premières étapes de la réalisation de la

² En analyse des politiques, une partie prenante est un acteur individuel ou collectif concerné par une décision ou par un projet et dont les intérêts peuvent être affectés positivement ou négativement par cette décision ou ce projet.

politique sur la liberté académique universitaire au Québec; nous insistons spécialement sur son émergence, qui se caractérise par une manifestation du phénomène de la mise à l'agenda. Pourquoi et comment la liberté académique universitaire devient-elle au Québec un problème priorisé dans l'espace public, au point où il conduit en 2022 à l'adoption d'une loi qui lui est spécifique?

1.1 Les théories de la mise à l'agenda

Une politique vise à résoudre un problème, à répondre à une demande ou à mettre de l'ordre dans un secteur donné. Un problème est un écart entre une situation réelle, observée ou mesurée, et une situation souhaitable. La notion d'agenda se définit quant à elle par « l'ensemble des problèmes faisant l'objet d'un traitement [...] de la part des autorités publiques et donc susceptibles de faire l'objet d'une ou plusieurs décisions » (Garraud, 1990, p. 27). Enfin, l'expression « mise à l'agenda » évoque le passage d'un problème du domaine privé au domaine public par le biais d'une fenêtre d'opportunité (Kingdon, 2010; Lemieux, 2009). Cette fenêtre s'ouvre au moment où un problème rencontre une solution et lorsque les acteurs sont disponibles pour réaliser ce couplage (Kingdon, 2010; Lemieux, 2009). Les courants théoriques de la mise à l'agenda sont les suivants (Kingdon, 2010) :

1. le courant dit *des problèmes*, au sein duquel les autorités prêtent attention à cet écart entre le réel et le souhaitable parce qu'il suscite de l'intérêt dans l'espace public;
2. le courant dit *des solutions*, qui se présente lorsqu'il existe une panoplie de solutions possibles pour combler cet écart;
3. enfin, le courant dit *des politiques*, qui suppose la disponibilité et l'intérêt des acteurs pour régler le problème.

Zahariadis (2016) propose une autre conceptualisation de la mise à l'agenda à travers un modèle dit « des 4 p » (Bendaoud, 2020) :

1. Le *pouvoir* représente la possibilité de persuader autrui et d'exécuter une action sur la base d'une légitimité ou d'un rapport de force en faveur des personnes qui aspirent à exercer ce pouvoir. Les théoriciens de l'élitisme suggèrent que seuls les puissants influencent la mise à l'agenda, alors que d'autres auteurs adhèrent au pluralisme et soutiennent plutôt que les acteurs disposant d'un capital moindre y parviennent néanmoins (Baumgartner et Jones, 2009).
2. La *perception* joue un rôle central dans l'évaluation de l'importance des problèmes, eux-mêmes en compétition dans l'espace public. Les autorités ne peuvent pas tous les mettre à l'agenda car l'attention publique est une ressource rare (Hilgartner et Bosk, 1988). Certains groupes sont perçus comme

plus méritants, aussi s'en préoccupe-t-on davantage (Schneider et Ingram, 1993). Les groupes politiquement signifiants suscitent plus d'attention que des valeurs comme la justice sociale ou l'altruisme (Hecló, 1995).

3. La *puissance* concerne le caractère intense d'un problème. Plus un problème est intense, plus il est prioritaire. Les parties prenantes tentent de convaincre de l'intensité du problème qui les préoccupe en utilisant des données chiffrées (Mayne *et al.*, 2018).
4. La *proximité* évoque le peu de distance (géographique, temporelle, culturelle) entre le problème en cause et le vécu des gens.

En outre, trois dynamiques contribuent à la mise à l'agenda d'un problème (Hassenteufel, 2010), mais

ce sont moins les propriétés intrinsèques d'un problème (sa gravité, le nombre de personnes concernées, son urgence...) que sa mise en visibilité par différents acteurs (à travers des mouvements sociaux, des médias, des experts...), les ressources de ceux qui le portent et le relaient, les réponses disponibles en termes d'action publique et son adéquation avec des valeurs dominantes dans une société donnée et à un moment donné qui expliquent sa mise sur agenda par des autorités publiques (p. 53).

Ces dynamiques se formulent ainsi :

1. La *mobilisation* des groupes agissant de concert devant un problème et entrant souvent en conflit avec les tenants du *statu quo*. Ces groupes recherchent le soutien de l'opinion publique et des personnes-relais qui en sont issues sont invitées à porter le message.
2. La *médiatisation* fait suite à la mobilisation, mais elle peut se déployer de manière autonome dans le champ médiatique : « La mise sur agenda d'un problème trouve donc souvent son origine dans des faits auxquels la promotion médiatique donne une forte audience » (p. 52). La médiatisation est davantage conditionnée par le désir des médias de capter l'attention de l'auditoire que par l'importance du problème.
3. Enfin, la *politisation* représente le moment de prise en charge du problème par les autorités. C'est alors que s'actualise le couplage du problème et de la solution.

L'ensemble des éléments théoriques décrits ci-dessus sont utiles pour expliquer les conditions de la mise à l'agenda du problème de la liberté académique au Québec.

1.2 Le cas de la liberté académique

Sur le plan historique, la liberté académique se fonde sur deux sources : d'une part, les traditions de liberté d'expression et d'autogouvernance du corps professoral illustrées par Newton et ses collègues de Cambridge pour résister aux ingérences du roi d'Angleterre au 17^e siècle; d'autre part, le

développement de la *Lehrfreiheit* (liberté d'enseignement et de recherche) et de l'autonomie institutionnelle dans les universités allemandes au 19^e siècle, découlant elles-mêmes du modèle d'université conceptualisé par Humboldt (ACPPU, 2021). Ce modèle implique la combinaison de l'enseignement et de la recherche, l'autonomie de l'université par rapport aux contraintes extérieures, la formation par la recherche et la division de l'université en facultés. Le concept d'autonomie, central à ce modèle, peut se définir comme la quête désintéressée du savoir et l'élaboration de la science sans considération utilitaire. Le modèle allemand d'université est la source d'inspiration principale des universités nord-américaines à compter de la fin du 19^e siècle et du Québec francophone à compter de 1920 (Bernatchez, 2009).

Sur le plan juridique, le concept de norme est un critère auquel se réfère un jugement de valeur. On édicte des normes pour préciser ce qui est attendu : elles ne décrivent pas une chose mais la prescrivent. Le principe de la hiérarchie des normes repose donc sur un classement de celles qui caractérisent les systèmes juridiques d'un État de droit afin d'en garantir la cohérence et la rigueur. Ainsi, toute règle de niveau inférieur trouve un fondement dans une règle de niveau supérieur. Les éléments enchâssés dans une loi constitutionnelle sont ainsi plus contraignants que ceux que l'on retrouve dans les autres lois, dans les règlements et dans les énoncés de principes; ces derniers présentent néanmoins une valeur symbolique.

L'Association canadienne des professeures et professeurs d'université (ACPPU, 2011) propose un énoncé de principes sur la liberté académique qui n'a pas de valeur légale, mais qui inspire d'autres textes. La liberté académique n'est pas inscrite dans les chartes canadienne et québécoise des droits et libertés, mais elle est reconnue à la Loi sur l'Université du Québec depuis 1989, dans les chartes des universités québécoises et dans la plupart des conventions collectives de travail des professeures et professeurs d'université (Besner, 2022). Selon l'article 2085 du Code civil du Québec, ceux et celles-ci sont cependant des personnes employées associées à l'université par un contrat de travail et un lien de subordination. Le contrat de travail est celui par lequel la personne salariée s'oblige, moyennant rémunération, à effectuer un travail sous la direction de l'employeur.

Si l'on reprend la terminologie développée plus haut, les nombreux cas documentés d'atteinte à la liberté académique au Québec et au Canada constituent le *problème*, soit l'écart entre la situation observée et la situation souhaitable. Ces cas sont souvent liés à la contrainte de *ne pas révéler*, par exemple de ne pas pouvoir faire état publiquement d'un fait scientifique

avéré, mais dérangeant pour le commanditaire. Cette situation s'observe dans l'affaire Olivieri, qui implique une chercheuse en pharmaceutique de l'Université de Toronto en relation contractuelle avec la firme Apotex (Olivieri, 2003). Ces cas peuvent aussi être liés à la contrainte de *devoir faire*, comme l'illustre l'affaire Maillé, impliquant une chercheuse au doctorat de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) se voyant contrainte par les tribunaux de première instance, à la demande de la firme Éoliennes de l'Érable, de divulguer ses données de recherche brutes en dépit d'un protocole éthique qui l'interdit (Maillé, 2018). De plus en plus, ces cas sont liés à la contrainte de *ne pas dire*, comme dans l'affaire Lieutenant-Duval et sa mention sans intention raciste du « mot en n » en contexte pédagogique par une personne chargée de cours de l'Université d'Ottawa³ (Gilbert *et al.*, 2022).

Si les forces du marché sont le vecteur des problèmes associés à la liberté académique au tournant des années 2000, à compter de la décennie des années 2010 – en contexte d'instrumentalisation accrue de la recherche universitaire à des fins commerciales –, ce sont plutôt les différentes formes de décolonisation de l'université qui font la manchette.

Dans un texte d'opinion publié dans le site spécialisé *Inside Higher Ed* sous le titre « Decolonizing the Academy », Mintz (2021) distingue chez ses promoteurs une faction radicale et une faction modérée. Dans sa forme radicale, la décolonisation de l'université signifie : « résister et désapprendre activement l'héritage dangereux et nuisible de la colonisation, en particulier les idées racistes selon lesquelles les Noirs, les indigènes et les personnes de couleur sont inférieurs aux Européens blancs » (Mintz, 2021, n. p., inspiré par Tuck et Yang, 2012⁴). Les modérés militent pour une prise en compte du phénomène par les intellectuels, puisque cela relève de leur responsabilité :

En tant qu'intellectuels, les professeurs ont la responsabilité de remettre en question les paradigmes et les hiérarchies établis, de lutter contre l'effacement (ou la simple ignorance) des connaissances produites par ceux qui ne font pas partie des institutions établies, de mettre en valeur les contributions, les idées et les expériences de tous et de reconnaître la manière dont les relations de pouvoir façonnent la production, la diffusion et l'application des connaissances (n. p.⁵).

³ « Lieutenant-Duval n'a pas *utilisé* le mot, elle l'a mentionné. Il n'y a eu aucun incident à caractère raciste » (Paquerot, 2022, p. 332).

⁴ Trad. libre de : « At its most radical, decolonization means "resisting and actively unlearning the dangerous and harmful legacy of colonization, particularly the racist ideas that Black, Indigenous, and People of Color (BIPOC) people are inferior to White Europeans". »

⁵ Trad. libre de : « Professors have a responsibility as intellectuals to question established paradigms and hierarchies; combat the erasure (or mere ignorance) of knowledge produced by those outside

Le même auteur fait état de cinq espaces universitaires à décoloniser : les programmes de formation, les plans de cours, la dynamique de la classe, les pédagogies et l'accompagnement des personnes étudiantes. De nombreuses universités nord-américaines et européennes répondent à cela en publiant des appels à décoloniser l'université et les savoirs qui prennent souvent la forme de manifestes. Au Québec et au Canada, les politiques et les pratiques d'équité, de diversité et d'inclusion (ÉDI)⁶ le permettent. Comme pour les comités institutionnels d'éthique de la recherche avec des êtres humains, dont les principes et les modalités doivent être reconnus depuis 2001 pour que les universités soient admissibles à recevoir les octrois des organismes subventionnaires fédéraux (GÉR, 2022), depuis 2017, toute université recevant des fonds du Programme des chaires de recherche du Canada est tenue de produire un plan d'action en matière d'ÉDI et de déployer des efforts concertés pour atteindre des cibles et offrir un milieu de travail inclusif.

L'action n'exige pas pour autant la conviction : souvent, les universités obéissent à l'injonction en pratiquant une gestion technocratique des enjeux d'ÉDI, mais des îlots de résistance demeurent néanmoins actifs, à la fois à l'université et dans l'espace public. Cette *mobilisation* conditionne aussi la *médiatisation* des enjeux d'ÉDI, notamment chez des chroniqueurs qui enflamment l'opinion publique en soulevant ces questions. Nous y reviendrons plus loin lorsqu'il sera question de l'enjeu de la culture de l'annulation.

L'intersectionnalité est un autre phénomène qui permet de comprendre la dynamique d'ÉDI. Le déploiement du champ d'études et de recherche des *Cultural Studies* repose entre autres sur cette notion :

L'intersectionnalité examine la façon dont les rapports de pouvoir imbriqués influent sur les rapports sociaux dans diverses sociétés, ainsi que sur l'expérience des individu.e.s dans la vie quotidienne. En tant qu'instrument d'analyse, l'intersectionnalité considère que les catégories de race, de classe, de genre, de sexualité, de nationalité, de capacité, d'ethnicité et d'âge – entre autres – sont interdépendantes et façonnées les unes par les autres. L'intersectionnalité est une manière de comprendre et d'expliquer la complexité du monde, des personnes et des expériences humaines (Bilge et Hill Collins, 2023, p. 24).

established institutions; highlight the contributions, ideas and experiences of all people; and recognize the ways that power relations shape the production, dissemination and application of knowledge. »

⁶ Paquerot (2022) parle de la doctrine ÉDI(D), la parenthèse désignant la décolonisation des savoirs.

L'intersectorialité comme cadre d'analyse suppose aussi une praxis intersectorielle, ce qui explique le militantisme des personnes qui y adhèrent, souvent associées au mouvement woke, dont nous parlerons plus loin.

1.3 La Loi sur la liberté académique au Québec

Convient-il d'encadrer la liberté académique grâce à une loi, rendant ainsi ses principes et ses modalités plus contraignants et leur application, plus universelle? Il semble en effet paradoxal de *contraindre* une liberté. Autre paradoxe : la liberté académique est le corollaire de l'autonomie institutionnelle; selon ce dernier principe, il appartient à chaque université de définir et de baliser localement la liberté académique (Bernatchez, 2022). C'est d'ailleurs l'argument des personnes occupant le rectorat des universités québécoises qui soutiennent la non-pertinence d'adopter une loi sur la liberté académique. La plupart des autres parties prenantes sont sceptiques – avec raison – quant à la volonté des administrations universitaires de défendre avec vigueur et conviction les professeures et professeurs lésés. En se rangeant derrière les arguments d'Apotex, l'administration de l'Université de Toronto n'est pas solidaire de la professeure Olivieri. Un comportement similaire est observé du côté de l'attitude de l'administration de l'Université d'Ottawa face à la chargée de cours Lieutenant-Duval. Enfin, l'administration de l'UQAM tarde à se ranger derrière l'étudiante Maillé.

Le législateur québécois voit dans la *politisation* des problèmes liés à la liberté académique une occasion de les résoudre à un coût financier ou budgétaire nul, l'adoption d'une telle loi ne commandant pas l'octroi de ressources. Cette stratégie centralisatrice est aussi adaptée à la culture politique du parti au pouvoir. En effet, le gouvernement Legault est sensible à la *médiatisation* du problème, d'autant qu'elle est le fait de chroniqueurs nationalistes et conservateurs qui alimentent une panique morale autour du mouvement woke, comme le fait aussi le premier ministre lorsque l'occasion se présente. Finalement, une intervention législative est propice à satisfaire une base électorale non acquise aux idées politiques du parti au pouvoir, celle des professeures et des professeurs d'université qui se réjouissent de cette initiative.

En ce qui concerne les événements politiques récents, à la suite du Printemps érable de 2012, le Sommet sur l'enseignement supérieur organisé en 2013 par le gouvernement Marois suscite des espoirs sur le plan de la reconnaissance de la liberté académique, espoirs traduits dans le rapport Bissonnette-Porter, qui reconnaît que la liberté académique n'est pas

qu'affaire de liberté d'opinion : « Elle est [...] le fondement de l'indépendance des activités d'enseignement et de recherche, elle les préserve de la censure, de l'intimidation, d'influences indues. Elle doit donc trouver l'expression la plus généreuse dans la loi » (Bissonnette et Porter, 2013, p. 22). L'adoption d'une loi-cadre promise par ce même gouvernement est toutefois rejetée par le gouvernement Couillard. Quant au gouvernement Legault, il montre une ouverture à reconnaître le principe. Y voyant une fenêtre d'opportunité propice à la reconnaissance juridique de la liberté académique, la FQPPU crée un comité sur la question en 2019. Accompagné par des juristes, le COPLA-FQPPU prépare et soumet aux parlementaires un projet de loi clés en main, repris en 2020 dans un mémoire présenté lors de la consultation publique sur l'avenir de l'université québécoise. En 2021, le « Rapport des journées de délibération », publié dans le document *L'université québécoise du futur*, propose finalement

la reconnaissance de la liberté académique comme condition nécessaire d'accomplissement réel, au bénéfice de la société, de la mission universitaire dans les activités de formation, de recherche et de création, de transfert du savoir et de service à la collectivité, et comme corollaire de cette reconnaissance, la protection appropriée des membres de la communauté universitaire se prévalant de cette liberté académique dans l'exercice de leurs fonctions universitaires et les prises de position publique pouvant en découler (FRQ, 2021, p. 90).

À la suite de la consultation et du dépôt, la ministre de l'Enseignement supérieur McCann note un large consensus au sujet de la reconnaissance de la liberté académique, mais observe néanmoins des avis partagés sur la manière de reconnaître le principe. C'est dans ce contexte qu'elle crée en 2021 la Commission scientifique et technique indépendante (CSTI) sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire, qui a comme mandat « de rédiger une proposition d'orientations gouvernementales sur la liberté académique en milieu universitaire et de déterminer le meilleur véhicule pour reconnaître celle-ci ». La Commission doit produire un état des lieux de la situation au Québec et une analyse des enjeux. L'échéancier prévoit que cette reconnaissance soit chose faite dans le cadre du premier mandat du gouvernement, qui prend fin avec les élections d'octobre 2022. La Commission tient des audiences publiques du 24 août au 1^{er} septembre 2021 dans le contexte desquelles sont reçues 23 personnes intervenantes et 46 mémoires, témoignages et avis d'experts. Des sondages sont réalisés auprès des professeures et professeurs et de la communauté étudiante universitaire. Dans la déclaration de fermeture des audiences, la Commission note que

[p]lusieurs suggestions [...] ont été faites dans le cadre de [ses] travaux, dont l'adoption d'une loi qui reconnaîtrait les principes de la liberté universitaire et assurerait du même souffle un seuil minimal de protection auquel l'ensemble des établissements universitaires devraient se conformer. D'autres intervenants ont plutôt proposé l'adoption d'un énoncé gouvernemental qui respecterait mieux, à leurs yeux, le principe d'autonomie des universités (CSTI, 2021a).

Déposé en décembre 2021, le rapport de la CSTI recommande l'adoption d'une loi sur la liberté académique. En juin 2022, cette loi, largement inspirée des conclusions de la CSTI, est adoptée par l'Assemblée nationale; elle est bien accueillie par la communauté universitaire québécoise, même si elle n'impose pas l'obligation explicite aux administrations universitaires de prendre fait et cause pour les personnes lésées quant à leur droit de jouir pleinement de la liberté académique. Dans ses communications, la ministre insiste sur l'idée que cette loi a pour finalité de mettre fin à la censure dans le milieu universitaire. La loi prévoit en outre que toutes les universités québécoises se dotent d'une politique portant exclusivement sur la liberté académique, ainsi définie :

[L]a liberté académique universitaire est le droit de toute personne d'exercer librement et sans contrainte doctrinale, idéologique ou morale, telle la censure institutionnelle, une activité par laquelle elle contribue à l'accomplissement de la mission d'un établissement d'enseignement. Ce droit comprend la liberté : 1) d'enseignement et de discussion; 2) de recherche, de création et de publication; 3) d'exprimer son opinion sur la société et sur une institution, y compris l'établissement duquel la personne relève, ainsi que sur toute doctrine, tout dogme ou toute opinion; 4) de participer librement aux activités d'organisations professionnelles ou d'organisations académiques. Il doit s'exercer en conformité avec les normes d'éthique et de rigueur scientifique généralement reconnues par le milieu universitaire et en tenant compte des droits des autres membres de la communauté universitaire (Loi sur la liberté académique en milieu universitaire, art. 3).

2 Les enjeux du phénomène de la liberté académique

L'enjeu « est un espace de sens où les idées et les valeurs s'actualisent en actions, où se cristallisent les convergences et les divergences entre les opinions et les intérêts des acteurs » (Bernatchez, 2017a, p. 527). Des enjeux de liberté académique tels le mouvement de professionnalisation des programmes de formation, le mouvement d'instrumentalisation de la recherche

universitaire ou la culture de l'annulation (*cancel culture*) ont un impact sur le travail professoral.

2.1 Le mouvement de professionnalisation des programmes de formation

Les approches-programmes, la création, l'évaluation et l'agrément des programmes constituent un premier enjeu lié à la dimension de la formation, constitutive de la tâche professorale. Ayant un impact direct sur la liberté académique, il s'inscrit dans le contexte du mouvement de professionnalisation des programmes de formation universitaire. Gingras (2021) s'étonne qu'il n'existe pas de module de formation sur ce qu'est une université, alors qu'il en existe sur tant d'aspects de la tâche professorale. Il propose ironiquement que la ministre de l'Enseignement supérieur « mandate l'une de ces firmes habituées à produire de tels modules [...] d'en préparer un portant spécifiquement sur cette institution très spéciale qu'on nomme université » (n. p.). On y apprendrait sans doute aussi ce qu'est un programme universitaire...

La définition proposée dans un lexique de terminologie universitaire publié dans le site Web de l'UQAM (s. d.) est celle qui apparaît d'emblée lorsqu'on interroge un moteur de recherche; selon cette source, il s'agit d'« un ensemble cohérent de cours portant sur une ou plusieurs disciplines, sur un ou plusieurs champs d'études ordonnés à une formation définie par son principe intégrateur » (n. p.). Quant au cours, il y est défini comme « un ensemble d'activités d'apprentissage (leçons magistrales, travaux pratiques, séminaires, [...]), s'échelonnant [...] sur un trimestre [...]. Un cours entre dans la composition d'un ou de plusieurs programmes » (n. p.).

Le programme est le cadre intégrateur qui regroupe un ensemble de prestations d'enseignement et d'apprentissage. Il arrive parfois que les personnes enseignantes ne soient pas familières avec les programmes dans lesquels s'inscrivent les cours qu'elles offrent. Il est possible aussi qu'elles n'y voient aucun intérêt. Toutefois, pour être en mesure de livrer une prestation d'enseignement de qualité, il est nécessaire de connaître le cadre dans lequel cette prestation s'inscrit; c'est le primat sur lequel repose l'approche-programme :

[A]xée sur la cohérence du programme de formation ou le décloisonnement des disciplines en vue de l'intégration des apprentissages[,] l'approche-programme s'oppose à une série de cours sans relations explicites les uns avec les autres, puisque tous les cours d'un programme de formation sont interreliés en fonction de principes d'harmonisation et de cohérence (CAPFE, 2007, p. 1).

Cette approche requiert la concertation des professeures et professeurs regroupés en collèges scientifiques (départements, modules, comités de programmes) à propos desquels Maheu (2023) se demande s'ils sont « en butte [...] à un leadership managérial autoritaire et centralisateur, à une gestion corporatiste de l'université freinant l'expression de leur collégialité académique » (p. 230). Une enquête réalisée en 2018 auprès des professeures et professeurs travaillant au sein d'universités canadiennes révèle que 60 % jugent que les membres des collèges scientifiques ont la main haute sur les programmes (Maheu, 2023). Le devoir de concertation dans la définition et la mise en œuvre des programmes ne peut en revanche être considéré comme une contrainte à la liberté académique. Les limites à l'exercice de cette dernière peuvent donc être prescrites par les pratiques collégiales associées au respect de l'approche-programme, à défaut de quoi il est possible d'être reconnu coupable d'insubordination (Graham, 2019).

Les programmes qui conduisent à un grade (baccalauréat, maîtrise et doctorat) doivent être évalués au moins une fois tous les dix ans selon un processus ponctué d'une autoévaluation, d'une évaluation externe et d'une évaluation institutionnelle. Mais les universités québécoises présentent la particularité, par rapport aux autres universités canadiennes, d'offrir un grand nombre de programmes courts ne conduisant pas à l'obtention d'un grade. En 2018, 2 % des diplômes ontariens de 1^{er} cycle sont couplés à des programmes courts, alors que c'est le cas de 40 % des diplômes de 1^{er} cycle québécois et de plus de 50 % des diplômes de 1^{er} cycle des universités québécoises francophones, puisque les universités québécoises anglophones en décernent peu (Maheu, 2023). Toujours selon le lexique publié par l'UQAM, « [l]e programme court est gouverné par un principe intégrateur qui se situe dans un corpus de connaissances bien délimité » (n. p.). En général, ce type de programme présente une visée utilitaire plus importante que les programmes conduisant à un grade. On peut en déduire que les attentes étudiantes par rapport à un cours s'inscrivant dans un de ces programmes sont plutôt orientées vers cette visée utilitaire. S'il est entendu que les étudiantes et étudiants « ne peuvent prétendre [...] avoir le droit de définir le contenu des cours ou le choix des professeurs » et que ce n'est qu'« une fois admis à l'université [qu'ils et elles] pourront [...] faire connaître, via les évaluations de fin de cours, [leur] opinion sur divers aspects des cours qu'il a suivis et choisis » (Gingras, 2021), les programmes courts viennent avec une injonction informelle, traduite par ces évaluations, de les orienter vers une formation pratique plutôt que vers une formation fondamentale.

Les processus d'évaluation et de création de programmes reposent sur des critères de qualité, d'efficacité et de pertinence. La pertinence d'un programme se traduit dans ses dimensions scientifiques (par rapport à l'état de développement de la discipline ou du domaine d'études), socioéconomiques (par rapport au marché de l'emploi), systémiques (par rapport aux programmes comparables offerts au Québec) et institutionnelles (par rapport à l'état des ressources et aux stratégies de développement de l'université) :

Concrètement au Québec, la dimension de la pertinence scientifique impose que les programmes universitaires revus ou créés soient davantage orientés objet⁷ que disciplinaires [...]. La dimension de la pertinence socioéconomique induit une professionnalisation du système de formation au détriment de ses visées critiques et culturelles, afin d'assurer une meilleure adéquation aux besoins du marché de l'emploi. La pertinence systémique s'actualise dans un contexte de rapports paradoxaux entre concurrence et collaboration interuniversitaires où une hiérarchie entre universités s'impose naturellement. La pertinence institutionnelle impose aux universités de faire des choix stratégiques, ce qui implique là aussi une hiérarchisation des domaines du savoir, alors que ce qui est utile est privilégié par rapport à ce qui est fondamental (Bernatchez, 2016, p. 134).

Entre autres dimensions, la pertinence socioéconomique d'un programme est donc considérée comme un préalable à son offre, ce qui explique le mouvement de professionnalisation de la formation universitaire. C'est dire que la professionnalisation des programmes universitaires observée depuis la mise en œuvre de la politique-cadre d'évaluation périodique des programmes de la Conférence des recteurs et des principaux des universités québécoises en 1991 influence le contenu des enseignements et les choix pédagogiques des personnes enseignantes.

Une contrainte supplémentaire s'observe dans le cas des programmes nécessitant un agrément. En plus d'être soumis aux processus institutionnels d'évaluation de programmes, certains nécessitent d'être agréés par des ordres ou d'autres types d'organisations professionnelles : médecine, génie ou formation initiale en enseignement. Cet agrément peut également être volontaire, comme dans le cas des programmes en gestion de projets portant la certification PMI (Project Management Institute). Ce sont donc des instances extérieures à l'université et à ses collègues scientifiques qui déterminent les objectifs et les contenus de formation.

⁷ C'est-à-dire orienté vers un objet naturel ou culturel à étudier (les études féministes, les sciences de la Terre par exemple...) plutôt que vers une discipline traditionnelle (la chimie, la sociologie...).

Le mouvement de professionnalisation de la formation universitaire, tributaire des processus d'assurance qualité, est couplé à une tendance mondiale lourde, en adéquation avec le déploiement du dogme néolibéral, soit l'approche par compétences :

L'évaluation [...] s'institutionnalise dans tous les systèmes éducatifs. Comme « science agissante », elle vise à adapter les pratiques éducatives aux cadres normatifs [du néolibéralisme]. L'assurance qualité permet d'assurer cette adéquation. La compétence [...] devient le vecteur de cette stratégie : c'est un savoir-agir qui permet de mobiliser des ressources en situation réelle. De référentiels professionnels en approches pédagogiques orientées, la compétence balise désormais le champ éducatif, de la maternelle à l'université (Bernatchez, 2017b, p. 39).

Un référentiel de compétences est un outil de type managérial qui présente la liste des compétences requises pour exercer un métier ou une profession. Il est souvent construit en tenant compte de quatre pôles : savoir, savoir-faire et savoir-être, qui se déploient eux-mêmes en un savoir-agir. Des programmes universitaires de plus en plus nombreux sont fondés sur des référentiels de compétences souvent pensés et construits hors de l'université. De plus, un mouvement se profile à l'effet d'utiliser l'intelligence artificielle (IA) pour définir les référentiels : « Avec un référentiel unificateur [...], l'IA pourrait mieux apprendre et mieux corréler les compétences et les comportements avec les activités organisationnelles des [personnes] » (Audrerie, 2017). Non seulement les organismes extérieurs à l'université et à ses collèges scientifiques tendent à déterminer le contenu des programmes de formation, mais il est probable que les machines assistent, voire remplacent, les concepteurs de référentiels de compétences.

2.2 Le mouvement d'instrumentalisation de la recherche universitaire

La recherche orientée et les clauses restrictives liées à certains octrois de recherche affectent également la liberté académique et constituent un deuxième enjeu. Associé cette fois à la dimension de la recherche de la tâche professorale, il s'inscrit dans le contexte du mouvement d'instrumentalisation de la recherche universitaire, qui donne lieu à une recherche dite *orientée*. « [R]echerche fondamentale ou appliquée dont l'objet [...] et le cadre théorique [...] sont déterminés par les partenaires [...] qui la financent » (OQLF, 2019a, n. p.), elle s'oppose à la recherche dite *libre*, soit une « recherche fondamentale ou appliquée dont l'objet [...] et le cadre théorique ne sont pas déterminés par les partenaires [...] qui la financent » (2019b, n. p.). Ces définitions ne sont pas opératoires puisqu'elles reposent sur des

catégories non exclusives, aussi toute quantification de la chose se bute à des obstacles méthodologiques importants⁸.

Les distinctions entre recherche fondamentale et appliquée sont aussi pertinentes. La recherche fondamentale est une « recherche scientifique qui vise à repousser les limites de la connaissance ou à dégager de nouvelles perspectives de recherche » (2019c, n. p.). La recherche appliquée est une « recherche scientifique qui vise l'acquisition et la mise en application de connaissances contribuant à la résolution d'un problème pratique » (2019b, n. p.). La recherche scientifique universitaire peut être définie, par ailleurs, comme

une dynamique individuelle ou collective constituées d'activités normées (normes scientifiques et éthiques) visant la production de nouveaux savoirs (savoir-faire et savoir-être), conduites par des acteurs (professeurs, chercheurs, professionnels et techniciens), s'inscrivant dans le cadre de disciplines ou de domaines du savoir et dont les résultats sont validés et rendus publics, le tout évoluant dans le temps (Bernatchez, 2019, p. 170).

La recherche scientifique est qualifiée d'*universitaire* lorsqu'elle est réalisée par des personnes associées aux universités, peu importe leur statut ou le lieu où la recherche se déploie. La recherche est « la science en train de se faire » (Latour, 1989), une science en action vivante et mouvante. Plutôt qu'un processus, elle est une dynamique complexe caractérisée par le multiple et l'incertain (Morin, 1977). Cette dynamique fait en sorte qu'un même projet peut, selon l'observateur ou le moment, être associé à la fois à la recherche libre et orientée, fondamentale et appliquée. S'invite aussi parfois dans la dynamique de recherche la sérendipité, cette « capacité de découvrir, d'inventer, de créer ou d'imaginer quelque chose de nouveau sans l'avoir cherché » (Andel et Bourcier, 2009, p. 7). La sérendipité est cependant une notion plus complexe que la découverte des choses par hasard : elle est porteuse d'enjeux épistémologiques importants (Catellin, 2014).

Par exemple, une recherche menée dans le cadre du programme Actions concertées du Fonds de recherche du Québec – Société et culture sur le soutien communautaire familial en milieu inuit – qui se réalise selon une démarche on ne peut plus orientée – ne se présente pas comme une contrainte pour la chercheuse ou le chercheur dont c'est la spécialité, mais plutôt comme une opportunité. De plus, il est rare qu'un cadre théorique ou méthodologique soit imposé en contexte de recherche orientée. Il est même

⁸ Voir l'ouvrage collectif dirigé Lajoie sous le titre *Vive la recherche libre!* (2010) et spécialement la critique de cette notion par Gingras.

possible que cette occasion de financement contribue à accroître la liberté des chercheuses et des chercheurs concernés, qui peuvent ainsi se concentrer sur une thématique de recherche qui les anime.

À l'inverse, le fait pour une nouvelle recrue professorale de collaborer à un projet de recherche libre piloté par un collègue senior, en sa qualité de novice ou parce qu'elle ne s'est pas affranchie de ses collègues seniors, constitue possiblement une entrave à sa liberté académique. Le concept de *servitude volontaire* développé par La Boétie dans le dernier quart du 16^e siècle peut être ici mobilisé : il existe dans les collèges scientifiques une hiérarchie qui repose certes sur des arguments scientifiques (p. ex. la solide réputation de la direction), mais aussi sur des profils psychologiques portant certaines personnes à s'y soumettre volontairement, en-dehors de toute contrainte.

En effet, les leaders autoproclamés sont légion dans le monde universitaire; il ne s'agit pas toujours des chercheuses et des chercheurs les plus performants, mais de ceux et celles qui tirent le mieux profit de la joute qui se déploie dans le champ social concerné, caractérisé par des rapports de domination symbolique et les habitus des personnes (Bourdieu, 1975). La Boétie suggère que, pour être libre, il suffit d'être résolu à ne plus servir. La réalité des collèges scientifiques est toutefois plus complexe. D'une part, les nouvelles recrues, sous peine d'être marginalisées, n'ont aucun intérêt à transgresser les normes qui régissent leur collège scientifique. En effet, le *mobbing* en milieu universitaire est un phénomène connu et documenté. Il s'agit d'une dynamique concertée d'élimination d'un collègue désigné comme cible, souvent parce qu'il ne se conforme pas aux normes et aux pratiques du groupe :

La dynamique du *mobbing* se résume ainsi : d'abord la cible est condamnée, puis les preuves de sa « culpabilité » sont fabriquées. Une campagne de *mobbing* réussie débouche sur l'un des résultats suivants. 1. [À] l'université [elle] prend généralement la forme d'un refus d'attribution de la permanence; 2. Sa démission; 3. Son départ anticipé à la retraite; 4. Son départ permanent ou récurrent en congé maladie. [...]; 5. Le retrait de toutes ses tâches. [...]; 6. Son suicide. À l'université, 12 % des cibles finiraient par se suicider (Séguin, 2016).

D'autre part, les recrues ne disposent pas toujours de l'expérience qui leur permettrait de juger ce qui est vraiment collégial dans cet espace social et ce qui contrevient à cet esprit. Même les professeures et professeurs d'expérience n'y parviennent pas. La volonté de se fondre dans le groupe est aussi un réflexe naturel.

Comme pour la dimension de la formation, l'enquête de 2018 ne permet pas de quantifier le phénomène d'atteinte à la liberté académique dans le cas de la recherche orientée, mais suggère un ordre de grandeur, avec toutes les nuances méthodologiques qui s'imposent :

À plus de 70 %, les participants à cette étude soutiennent que, dans leurs institutions respectives, les membres des collèges scientifiques détiennent l'influence principale quant à l'établissement des priorités internes de recherche de leur unité. Et, parmi ces groupes d'acteurs, les professeurs-chercheurs individuels – pour plus du tiers des répondants – sont plus intensément interpellés par cette tâche (Maheu, 2023, p. 233).

On déduit de ces résultats qu'environ 30 % des professeures et professeurs croient que l'influence principale quant à l'établissement des priorités de recherche est extérieure à leur collège scientifique. En outre, le fait que l'influence soit exercée au sein de leur propre collège scientifique ne dit rien sur l'impression que cela soit vécue ou non comme une contrainte à la liberté académique.

Cela dit, le mouvement d'instrumentalisation de la recherche est réel, ce qui suppose un déploiement plus grand de la recherche orientée :

L'instrumentalisation d'un phénomène équivaut à le mettre au service d'une idéologie, d'un pouvoir ou d'une finalité. On observe au Québec, depuis les années 1980, un tel mouvement de la recherche universitaire, induit par une proximité plus grande entre l'université et le marché mondialisé. Les politiques publiques des gouvernements québécois et canadien vont dans ce sens et accélèrent le mouvement. Dans le contexte québécois, l'université et la recherche qui s'y inscrit doivent fournir à l'entreprise innovante les ressources qui lui sont nécessaires pour être plus compétitive sur le marché mondial (Bernatchez, 2009, p. 283).

Les octrois contribuent à orienter les activités de recherche vers des priorités définies par les organismes gouvernementaux, souvent sur la base de consultations donnant l'occasion à l'entreprise privée de faire valoir ses intérêts. D'ailleurs, Umbriaco, professeur spécialiste de l'enseignement supérieur, « s'inquiète de ce qu'il reste de moins en moins, année après année, d'argent pour la recherche libre à l'université » (cité par Surprenant, 2020). Cependant, cette orientation ne se traduit pas nécessairement par une contrainte s'exerçant ouvertement sur la liberté académique.

En effet, la contrainte se révèle parfois de l'ordre du ressenti. Par exemple, associer le Programme des chaires de recherche du Canada à la recherche orientée, c'est mal interpréter les mécanismes de leur attribution, car c'est bien le chercheur ou la chercheuse qui postule cette chaire qui en détermine l'orientation. Il n'est pas possible de prétendre à la contrainte

d'une orientation lorsque celle-ci est le résultat de ses propres choix. Ajoutons qu'au Canada et au Québec, de nombreux programmes des organismes subventionnaires s'inscrivent toujours dans la perspective de la recherche libre, même si leur proportion par rapport aux programmes relevant de la recherche orientée tend à diminuer au cours des quatre dernières décennies.

Un autre phénomène préoccupant au chapitre de la liberté académique est celui des clauses restrictives de propriété intellectuelle (PI) inscrites aux contrats de recherche en partenariat universités-entreprises. En bref, il s'agit de privatiser les résultats de recherche en ne les rendant légalement accessibles qu'aux seuls commanditaires, privant ainsi leurs auteurs du capital symbolique associé à ces réalisations. Or, ce capital est essentiel dans un contexte d'évaluation et de promotion en carrière, sans compter les conséquences délétères de la privation de ce capital sur les étudiantes et étudiants en formation. Au tournant des années 2000, ce phénomène est l'enjeu de l'heure, comme en témoigne un rapport de la FQPPU :

[L]’émergence relativement récente de tensions autour de la propriété intellectuelle dans les universités est évidemment liée aux efforts des gouvernements et du monde des affaires pour transformer l’institution universitaire en instrument de transfert technologique, en « moteur de l’innovation ». Comme il est maintes fois répété dans les documents gouvernementaux, la PI universitaire est une « arme », une « monnaie d’échange », un enjeu majeur dans la compétition économique internationale (2002, p. 95).

Pour s'en convaincre, il suffit de lire le Rapport Fortier, publié en 1999 sous le titre *Rapport sur les investissements publics dans la recherche universitaire*⁹; ce document recommande de rendre les subventions fédérales d'aide à la recherche universitaire conditionnelles à la reconnaissance par les universités d'une quatrième mission, l'innovation technologique, et à l'obligation pour elles de divulguer leurs résultats de recherche à potentiel technico-commercial. L'accueil réservé à ce rapport par les recteurs des universités québécoises est poli, mais nuancé par le fait que la troisième mission de l'université, le service à la collectivité, prévoit déjà la dimension du soutien à l'innovation.

⁹ Fortier, ministre délégué à la Privatisation (1985-1989) dans le cabinet Bourassa, et deux de ses collègues ministres s'autoproclament « sages » au sein d'un comité responsable de conseiller le gouvernement sur ses orientations. Ils proposent de céder les hôpitaux de petite et moyenne taille à des intérêts privés et de financer les écoles à partir de bons d'étude. Inspiré par la même idéologie, Fortier devient par la suite président du Comité canadien sur la commercialisation de la recherche universitaire (1999) et président du Comité québécois sur la valorisation de la recherche (2005).

Au cours des 25 années suivant la publication de ce rapport, l'attrait pour la valorisation commerciale de la recherche universitaire est de moins en moins grand, et ce, malgré la tendance qui se dessine au tournant des années 2000. La raison en est que, sur le plan financier, l'université s'appauvrit dans l'exercice, alors que les individus chercheurs-entrepreneurs et les entreprises s'enrichissent. De plus, de nombreux universitaires considèrent immorale l'appropriation privée des savoirs développés grâce à des fonds publics; dans les termes de la FQPPU, dès que le scientifique « travaille pour permettre à une compagnie une croissance et un profit, [...] il cesse d'appartenir à une communauté dont le but premier est de faire progresser la science au bénéfice de tous » (2001, p. 52). Les clauses restrictives de PI inscrites aux contrats de recherche demeurent un obstacle à la liberté académique, mais l'ampleur du phénomène n'est pas comparable à ce qui était prévisible 25 ans plus tôt.

2.3 La culture de l'annulation

En termes de liberté académique vécue au quotidien, la culture de l'annulation constitue un troisième enjeu important. Pratique sociale apparue à l'aube du 21^e siècle, on la fait néanmoins remonter à « nombre de discours – mythiques, historiques, littéraires –, relevant d'époques et de cultures diverses, rapport[ant] des événements de sanction faits de punitions » (Santos *et al.*, 2021, p. 2). Aujourd'hui, elle consiste essentiellement à dénoncer, à interdire, voire à ostraciser des individus, des groupes ou des institutions responsables de propos, de comportements ou d'agissements inadmissibles selon le registre de valeurs des personnes qui dénoncent.

Lussier, dans son essai intitulé *Annulé(e). Réflexions sur la cancel culture* (2021), traduit le concept en ces termes : « C'est le fait d'éjecter des gens, des œuvres, des idées [...] de l'espace public parce qu'ils ne correspondent pas à certaines valeurs. On a tendance à associer ce phénomène aux *wokes*, qu'on accuse de militer pour faire annuler des spectacles ou interdire des mots heurtant leur sensibilité » (Lussier, 2021, citée par Proulx, 2021, n. p.). Le mot « woke » signifie « éveillé ». L'Office québécois de la langue française y va d'une définition contemporaine du mot « wokisme », qu'elle présente comme un « [m]ouvement qui prône une sensibilisation accrue à la justice sociale ainsi qu'un engagement actif dans la lutte contre la discrimination et les inégalités » (OQLF, 2024, n. p.). En septembre 2021 à l'occasion d'une joute verbale parlementaire, lorsque le premier ministre Legault qualifie de woke Nadeau-Dubois, porte-parole de Québec solidaire, ce n'est certainement pas dans le but de le complimenter sur sa sensibilité à l'endroit

de la justice sociale. Son interlocuteur fait mine de ne pas connaître la définition du terme, mais précise qu'il circule sous un sens caricatural dans les médias. Sous l'insistance des journalistes, ni le premier ministre ni son entourage ne parviennent à le définir. La ministre de la Culture Roy suggère aux journalistes de s'informer au sujet du mot en lisant les chroniques de l'ex-ministre péquiste Facal (Porter et Sioui, 2021).

Ce dernier, alors professeur à HEC Montréal, tient en effet une chronique dans le *Journal de Montréal*, dans laquelle il dénonce le wokisme présent dans les universités : « Quand vous écoutez les wokes, on peut en effet se demander s'ils sont sains d'esprit. Personnellement, j'associe davantage le wokisme à un fanatisme de type religieux, comme celui d'une personne dans une secte » (Facal, 2022, n. p.). Pour son collègue chroniqueur Martineau, il s'agit plutôt d'une maladie mentale (Martineau, 2022, n. p.). Bock-Côté, autre chroniqueur du *Journal de Montréal*, participe à ce mouvement en formalisant sa pensée dans *La Révolution racialiste, et autres virus idéologiques* (2021), livre dont le bandeau précise qu'il s'agit d'un « [e]ssai sur l'inquisition "woke" ». L'auteur soutient que le wokisme est une hypersensibilité aux demandes des minorités, animée par une gauche fanatique qui remet en question le pouvoir de l'homme blanc hétérosexuel. Cette hypersensibilité se serait développée aux États-Unis dans les départements de *Cultural Studies*, pour ensuite rayonner dans d'autres universités. Facal, Martineau et Bock-Côté puisent dans l'actualité des exemples de wokisme, entres autres ceux liés aux pratiques d'embauche et aux critères d'attribution des octrois et des chaires de recherche, pratiques et critères souvent conditionnés par les principes d'ÉDI. Ils proposent des faits anecdotiques dont ils tirent des généralisations qui confirment leur posture.

Dupuis-Déri, professeur à l'UQAM et essayiste qui se réclame de la mouvance anarchiste, associe ces propos à une propagande réactionnaire dans *Panique à l'université. Rectitude politique, wokes et autres menaces imaginaires* (2022). Il se réfère à la « panique morale ». Développé par Cohen (1972), ce concept suppose une amplification médiatique : « La recette est toujours la même : on parle sans fin d'un événement dont on ne connaîtra jamais tous les détails, pour (se) convaincre qu'on fait face à la menace effroyable et généralisée d'individus diaboliques qui frapperaient partout et sans arrêt » (Dupuis-Déri, 2022, p. 54). Selon Cohen (1972), « [l]es sociétés semblent être sujettes, de temps en temps, à des périodes de panique morale. Un état, un épisode, une personne ou un groupe de personnes est défini comme une menace pour les valeurs et les intérêts de la société; sa nature

est présentée de façon stylisée et stéréotypée par les médias » (p. 9¹⁰). Gingras et Nootens (2023a et 2023b) critiquent les propos de Dupuis-Déri quant à la pertinence du concept pour ce cas particulier, mais affirment néanmoins que,

[si] l'on s'en tient à une définition précise de panique morale, on arrive curieusement à la conclusion que les paniques observées dans le monde universitaire depuis quelques années ont toutes été le fait de quelques étudiants ou étudiantes ayant lancé des alertes, aussitôt suivis par des directions universitaires qui ont (en quelques heures ou quelques jours) réagi par des communiqués ou même des suspensions. Ces réactions correspondent parfaitement à la notion de panique morale (Gingras et Nootens, 2023a, n. p.).

Goode et Ben-Yehuda (2009), à la suite d'une revue des écrits scientifiques sur le sujet, précisent les critères caractérisant une panique morale :

1. Elle implique un degré élevé d'*inquiétude* par rapport au comportement d'un groupe.
2. La panique morale se traduit par une *hostilité* à l'endroit des membres de ce groupe, considérés comme des déviants ennemis de la société.
3. Un *consensus* sur cette menace est observé, mais il peut être remis en question par une opposition.
4. Elle repose sur la *disproportion* : la menace appréhendée n'est pas proportionnelle au préjudice objectif; les anecdotes rapportées et les statistiques évoquées sont délibérément exagérées.

Ces propos traduisent bien les idées et la prose des chroniqueurs du *Journal de Montréal*, qui entretiennent cette panique morale, même si des étudiantes et des étudiants woke alimentent à leur tour une autre panique morale.

Cela dit, force est d'admettre que les polémistes diffusant auprès d'un large auditoire la menace woke sont mal placés pour qualifier d'idéologues leurs adversaires. Facal est l'instigateur de l'assouplissement des politiques de gestion publique alors qu'il était président du Conseil du Trésor et ministre d'État à l'administration et à la fonction publique, en droite ligne avec l'idéologie néolibérale. Martineau se reconnaît comme un chroniqueur de droite émettant des opinions subjectives :

Nous [càd les chroniqueurs du *Journal de Montréal*] sommes loin d'être des monuments d'objectivité. Nous [penchons] tous du même bord [...], c'est-à-dire à droite. [N]ous ne sommes pas des journalistes, mais des chroniqueurs payés pour émettre des OPINIONS 100 % subjectives [...]. Le *Journal de Montréal* [...] est

¹⁰ Trad. libre de : « Societies appear to be subject, every now and then, to periods of moral panic. A condition, episode, person or group of persons emerges to become defined as a threat to societal values and interests; its nature is presented in a stylized and stereotypical fashion by the mass media. »

une entreprise privée [qui n'a pas] le mandat de refléter l'opinion de TOUS les Québécois, mais celles de ses lecteurs (chronique du 8 juillet 2012 citée par Bernatchez, 2013, p. 79).

Bock-Côté est un sociologue savant, mais son travail est celui d'un polémiste de droite qui fleurit avec les thèses réactionnaires. En France, il prend sur CNews le relais de Zemmour, politicien d'extrême-droite maintes fois reconnu coupable de provocation à la haine religieuse et à la discrimination raciale, d'injure à caractère homophobe ou à caractère raciste. Sur le plan des idées, Bock-Côté partage celles de Zemmour, de Finkelkraut, voire celles de Camus (2011), auteur et promoteur de la thèse conspirationniste du grand remplacement. En outre, ce ne sont pas les convictions de Bock-Côté que condamne Roy dans son essai *Les déclinistes* (2023), qui découle du travail d'analyse des argumentaires des auteurs qui défendent la thèse du grand remplacement; c'est plutôt son manque de rigueur :

[C]'est le fait de présenter une pensée brouillonne et intempestive, d'avoir une vision tronquée des enjeux qu'il aborde, de ne pas maîtriser les concepts qu'il utilise, de multiplier les affirmations rapides et péremptives, de ne pas citer ses sources, d'agiter des épouvantails, de ne pas s'appuyer sur des données vérifiables, de se fixer obsessionnellement sur des discours radicaux, d'appliquer un manichéisme simpliste aux questions traitées, de ne pas pratiquer une sociologie rigoureuse, de confondre les genres en soumettant la forme de l'essai sociologique à un programme foncièrement idéologique (p. 90).

Dupuis-Déri (2023) n'est pas moins idéologue que Bock-Côté, mais il soutient néanmoins son argumentaire par une vérification des faits qui l'amène à conclure que l'homme blanc se porte bien dans l'université québécoise.

Cela dit, peu importe qu'elle concerne des personnes à gauche ou à droite du spectre politique, la culture de l'annulation est observée dans les universités québécoises, un phénomène inacceptable dans ce contexte à partir du moment où les propos ne sont pas condamnables sur le plan juridique et du simple fait que l'université ne doit pas devenir un foyer de réverbération idéologique (*echo chamber*). Alors que l'expression des idées en tout respect enrichit le débat et permet de raffiner l'argumentaire, la culture de l'annulation cause préjudice à la liberté académique. Cela dit, on saisit toujours mal son ampleur aujourd'hui, sinon sur le plan de l'autocensure des professeures et professeurs, mesurée par la CSTI sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire (2021b). En effet, entre 2017 et 2021, 60 % des répondants¹¹ affirment s'être censurés en évitant

¹¹ Ce sont 1 079 professeures, professeurs et personnes chargées de cours des universités québécoises qui participent à l'enquête.

d'utiliser certains mots; 35 % prétendent s'être censurés en évitant d'enseigner un sujet en particulier; 21 % en évitant de publier sur un sujet en particulier; enfin, 19 % croient s'être censurés en évitant de faire de la recherche sur un sujet particulier. Invité à commenter les effets de la censure à l'université, Thériault (2019) s'est dit d'avis que les interdictions de parole y sont peu nombreuses, mais que le phénomène de l'autocensure est préoccupant : « [C]e qui se généralise, c'est le laisser-faire, l'abdication, l'autocensure, car plus personne ne défend l'institution de la démocratie au nom même de la démocratie » (p. 241).

Conclusion

À la suite des constats et des apprentissages faits au cours de ce chapitre, il nous reste à dégager les principaux défis induits par la situation, le défi étant ici défini comme une incitation à la réalisation de quelque chose de difficile. Quels sont donc les principaux défis qui se présentent à la communauté universitaire québécoise afin de préserver et de renforcer la liberté académique universitaire? Nous en relevons trois : renforcer la collégialité au sein des collèges scientifiques; responsabiliser les administrations universitaires à la gestion de la liberté académique; faire de l'université un lieu privilégié de dialogue.

Renforcer la collégialité au sein des collèges scientifiques

Si l'idée d'établir une gouvernance universitaire partagée est intéressante, selon Maheu (2023), elle peut se montrer difficile à traduire dans les faits. « Cette gouvernance partagée est conjointement exercée par [les] collègues scientifiques disciplinaires de professeurs-chercheurs et ses gestionnaires académiques, avec la participation active des populations étudiantes en matière de rapports pédagogiques et de conditions de vie étudiante » (p. 21). Une telle collaboration de toutes les parties prenantes est difficile à établir. L'unité de base opérationnelle, soit le collège scientifique, en principe dotée d'une large autonomie, est en rapport constant avec une administration centrale responsable de la gestion d'ensemble de l'institution. Cette administration doit alors agir en soutien à ses collèges scientifiques.

La résilience de l'université tient à la persistance dans le temps de ses missions fondamentales, et ce, même si différentes adaptations sont nécessaires : « Résiliente, l'université assume donc des fonctions nouvelles tout en protégeant et en défendant la durabilité dans le temps des missions fondamentales antérieurement prises en charge » (Maheu, 2023, p. 27).

Mais des tensions entre l'administration centrale et ses collègues scientifiques rendent difficiles la réalisation d'une gouvernance partagée.

En ce qui concerne la collégialité, pour reprendre la terminologie de l'UNESCO (1997) mobilisée en début de chapitre, elle se traduit dans les principes suivants :

[L]ibertés académiques, partage des responsabilités, droit de tous les intéressés de participer aux structures et modalités pratiques de décision au sein de l'établissement et mise en place de mécanismes consultatifs. Toutes les questions concernant l'administration et la définition des politiques de l'enseignement supérieur, les programmes d'enseignement, la recherche, les activités périuniversitaires, l'allocation des ressources et les autres activités connexes devraient faire l'objet de décisions collégiales, aux fins d'améliorer le niveau d'excellence et de qualité académiques, dans l'intérêt de la société tout entière (art. 32, p. 30).

Plusieurs obstacles se dressent cependant sur le parcours de la collégialité : départements divisés sur la base de différends d'ordre scientifique ou interpersonnel, unités contrôlées par une clique ou par une vieille garde, directions autoritaires ou complaisantes (Deschenaux, 2019), climat de travail délétère. Plus souvent qu'autrement, c'est d'une collégialité *d'apparat* qu'il s'agit, « dont on souhaite limiter la portée à une simple obligation de *consulter* » (Lampron, 2020).

Afin de responsabiliser davantage les collègues scientifiques et d'y renforcer la collégialité, les professeurs et professeures doivent développer leur *capacitation (empowerment)*, cette « dynamique par laquelle une personne prend le contrôle des événements professionnels qui la concernent » (Boucher *et al.*, 2021, p. 28), ce qui implique notamment : le développement et le maintien d'une culture organisationnelle propice; l'acquisition de connaissances et le développement de compétences permettant la maîtrise de l'action; enfin, le développement de la capacité psychologique individuelle à assumer le pouvoir d'agir (Boucher *et al.*, 2021). Les administrations universitaires doivent par ailleurs reconnaître et respecter pleinement l'autonomie de leurs collègues scientifiques.

Rendre les administrations universitaires responsables de la gestion de la liberté académique

L'ouvrage *Libertés malmenées. Chronique d'une année trouble à l'Université d'Ottawa* témoigne de l'affaire Lieutenant-Duval du point de vue des professeurs et professeures francophones qui vivent l'événement. « [T]ransformé en une véritable crise institutionnelle, doublée d'un intense débat social sur la liberté universitaire, particulièrement au Québec » (Gilbert *et al.*, 2022,

p. 8), l'événement signale le clivage entre les cultures universitaires francophone et anglophone, particulièrement en ce qui a trait aux enjeux d'ÉDI. L'événement permet aussi de générer un contexte pour légitimer l'adoption de la loi québécoise sur la liberté académique. Or, le vecteur des propos des auteurs du livre est la mauvaise gestion de l'affaire par l'administration universitaire, incarnée par son recteur.

Il existe une confusion entre la défense de valeurs d'ÉDI et les intérêts de l'université interprétés sur le temps court et réducteur de la préoccupation pour sa réputation, dans une perspective essentiellement clientéliste, qui consiste à donner d'emblée raison au *client* étudiant. Toutefois, ce n'est pas tant la personne du recteur qui est en cause, mais le phénomène documenté dans *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'expérience du Québec* (Demers et al., 2019) : l'université actuelle est de plus en plus entrepreneuriale et de moins en moins collégiale et libre. Les *administrations* universitaires sont devenues des *directions* universitaires (même dans le vocabulaire commun) qui ont la prétention de *diriger* l'institution-organisation. Il s'agit là d'un non-sens compte tenu du fait que c'est la collégialité même qui caractérise l'idée d'université. Toutefois, aujourd'hui, bien que majoritairement administrées par des professeures et professeurs de carrière, les universités n'en sont pas moins dirigées comme des entreprises : la fonction transforme la personne beaucoup plus que la personne ne transforme la fonction, malgré les intentions sincères – mais souvent naïves – des nouvelles recrues gestionnaires.

Finalement, comme le rappelle Gingras (2021) en suggérant la création d'un module de formation visant à instruire la communauté universitaire de ce qu'est véritablement une université, il est impératif de responsabiliser davantage les administrations universitaires à l'égard de la liberté académique et, plus généralement, des finalités de l'institution universitaire :

[L]e « module » devra conclure en rappelant que les personnes qui envisageraient de diriger une université doivent s'engager à en défendre l'autonomie durement acquise depuis 800 ans, d'abord contre les Églises, ensuite contre les États et, plus récemment, contre les entreprises. Il n'y a donc pas de place parmi les gestionnaires d'une telle institution pour des personnes arrivistes ou carriéristes toujours déjà prêtes à céder à toute demande provenant d'une minorité bruyante, surtout quand ces demandes sont en fait incompatibles avec la mission fondamentale d'une véritable université (n. p.).

Faire de l'université un lieu privilégié de dialogue

Il existe dans la société des forces politiques qui manifestent avec conviction les idées et les valeurs qui les animent. Sans prétendre y voir systématiquement des intentions nobles et désintéressées, il faut néanmoins admettre que c'est le propre des sociétés démocratiques et de leurs institutions d'être traversées par des idéologies divergentes. Les idéologies, à savoir les systèmes d'idées qui inspirent l'action, sont le prisme à travers lequel les individus perçoivent le monde et son rapport avec lui.

Certaines personnes nient être animées par une idéologie et taxent d'idéologues celles et ceux qui ne pensent pas comme elles. C'est leur droit, mais cette négation ne résiste pas aux faits puisque, comme le suggère le physicien Rothen (2019), « aucune expérience ne donne directement accès aux faits, qui ne constituent en général qu'une reconstruction de l'esprit. Entre un fait et son observation, il se glisse toujours quelque instrument et quelque raisonnement sans lesquels toute recherche serait impossible » (cité dans *Positivism*, 2025). Prétendre ne pas être animé par une idéologie est en réalité une posture idéologique forte, puisqu'elle structure et conditionne l'action. Nier les idées qui conditionnent notre action constitue cependant un droit. Amable (2023) montre que, bien que le néolibéralisme soit omniprésent, rares sont les personnes qui s'en réclament!

Certaines époques favorisent un clivage important des idéologies; la nôtre s'inscrit dans l'une d'entre elles : progressisme et conservatisme s'affrontent dans tous les champs sociaux. Aussi est-il étonnant de constater combien ces forces sont souvent équivalentes en termes de nombre, d'influence et de pouvoir. Un gouvernement campé à gauche succède à un précédent, orienté à droite, comme au Chili ou au Brésil. La société étatsunienne souffre d'un intense clivage de type droite-gauche, comme c'est le cas en France. Qui a raison et qui a tort? Il faut être en mesure d'en débattre pour relier les voies du possible et du souhaitable quant à notre avenir collectif dans un monde menacé. L'université est le lieu privilégié pour entretenir un dialogue alimenté par des observations, des expériences et des faits, bref, par la *science*. Interdire dans les universités l'énonciation de certaines idées (sauf si elles sont condamnables sur le plan juridique) constitue une aberration : « Le dialogue consiste pour chacun à mettre provisoirement entre parenthèses ce qu'il est et ce qu'il pense pour essayer de comprendre et d'apprécier, même sans le partager, le point de vue de l'autre » (Université de Paix, 2023).

Références

- Andel, P. van et Bourcier, D. (2009). *De la sérendipité dans la science, la technique, l'art et le droit*. L'Act Mem.
- ACPPU [Association canadienne des professeures et professeurs d'université] (2021). *Mémoire à la Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire*. ACPPU. [[consulter](#)]
- ACPPU (2011). *Liberté académique. Énoncé de principes de l'ACPPU*. ACPPU. [[consulter](#)]
- Audrerie, J.-B. (2017). Le référentiel de compétences, fondation de la gestion stratégique des talents. *Futurs talents*. [[consulter](#)]
- Baumgartner, F. R. et Jones, B. D. (2009). *Agendas and Instability in American Politics* (2^e éd.). Chicago Studies in American Politics.
- Bendaoud, M. (2020). *Comprendre la mise à l'agenda en politiques publiques avec le modèle des 4 p : pouvoir, perception, puissance et proximité*. Institut national de la santé publique du Québec. [[consulter](#)]
- Bernatchez, J. (2009). *Référentiels et dynamiques des politiques publiques de l'organisation de la recherche universitaire au Québec* [rhèse de doctorat]. Université Laval. [[consulter](#)]
- Bernatchez, J. (2013). Gros mots d'un chroniqueur politique du Printemps érable québécois. *Argotica. Revue internationale d'études argotiques*, (1), 75-88.
- Bernatchez, J. (2016). L'évolution du système de formation dans les universités au Québec depuis la Révolution tranquille : une perspective politique. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 127-136). Presses de l'Université du Québec.
- Bernatchez, J. (2017a). Enjeux du secteur de l'éducation. Dans N. Michaud (dir.), *Secrets d'États? Les principes qui guident l'administration publique et ses enjeux contemporains* (2^e éd., p. 527-554). Presses de l'Université du Québec.
- Bernatchez, J. (2017b). Harmoniser le système aux valeurs néolibérales. *À bâbord!*, (69), 38-39. [[consulter](#)]
- Bernatchez, J. (2019). Pourquoi et comment publier en libre accès. Dans P. Noreau et E. Bernheim (dir.), *Devenir professeur* (p. 169-181). Presses de l'Université de Montréal.
- Bernatchez, J. (2022). Le paradoxe des universitaires. *Journal le Mouton Noir*, août. [[consulter](#)]
- Besner, S. (2022). *Dispositions pertinentes dans les conventions collectives intervenues entre les universités québécoises et les syndicats professoraux*. Syndicat des professeures et professeurs de l'Université du Québec à Rimouski.
- Bilge, S. et Hill Collins, P. (2023). *Intersectionnalité. Une introduction*. Amsterdam.
- Bissonnette, L. et Porter, J. (2013). *L'université québécoise. Préserver les fondements, engager des refondations*. Gouvernement du Québec.

- Bock-Côté, M. (2021). *La révolution racialisée, et autres virus idéologiques*. Presses de la Cité.
- Boucher, D., Bernatchez, J. et Lemieux, O. (2021). *Rapport de l'enquête auprès des directions d'établissement membres de l'AQPDE quant à leur participation au Comité de répartition des ressources de leur Centre de services scolaire*. Association québécoise du personnel de direction des écoles.
- Bourdieu, P. (1975). La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. *Sociologie et sociétés*, 7(1), 91-118. [\[consulter\]](#)
- Camus, R. (2011). *Le Grand Remplacement*. David Reinharc.
- CAPFE [Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement] (2007). *L'approche-programme : définition et composantes*. CAPFE.
- Catellin, S. (2014). *Sérendipité. Du conte au concept*. Le Seuil.
- Cohen, S. (1972). *Folk Devils and Moral Panics. The Creation of the Mods and Rockers*. Routledge.
- CP [Commission Parent, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, dite] (1964). *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, t. 2 (« Les structures pédagogiques du système scolaire. A – Les structures et les niveaux d'enseignement »). Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- CSTI [Commission scientifique et technique indépendante sur la reconnaissance de la liberté académique dans le milieu universitaire] (2021a). *Portail*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- CSTI (2021b). *Résultats du questionnaire transmis au corps professoral*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Demers, L., Bernatchez, J. et Umbriaco, M. (2019). *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'exemple du Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- Deschenaux, F. (2019). Survivre à la collégialité. Dans P. Noreau et E. Berheim (dir.), *Devenir professeur* (p. 267-276). Presses de l'Université de Montréal.
- Dupuis-Déri, F. (2023). L'homme blanc se porte très bien à l'Université : nouvelles du front de la guerre culturelle. *Pivot*, 8 juin. [\[consulter\]](#)
- Dupuis-Déri, F. (2022). *Panique à l'université. Rectitude politique, wokes et autres menaces imaginaires*. Lux.
- Facal, J. (2022). Le nouvel opium des jeunes et des intellectuels. *Le Journal de Montréal*, 28 novembre. [\[consulter\]](#)
- Fortier, P. (1999). *Rapport sur les investissements publics dans la recherche universitaire : comment les faire fructifier*. Imprimeur de la Reine.
- FQPPU [Fédération québécoise des professeurs et professeures d'université] (2001). *La liberté académique et l'autonomie universitaire : un recueil de citations établi par Simone Landry*. FQPPU.
- FQPPU (2002). *La propriété intellectuelle en milieu universitaire au Québec*. FQPPU. [\[consulter\]](#)
- FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)

- Garraud, P. (1990). Politiques nationales : l'élaboration de l'agenda. *L'Année sociologique*, (40), 17-41. [\[consulter\]](#)
- GÉR [Groupe en éthique de la recherche]. Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains – EPTC 2 (2022). *Politique*. [\[consulter\]](#)
- Gilbert, A., Prévost, M. et Tellier, G. (2022). *Libertés malmenées. Chronique d'une année trouble à l'Université d'Ottawa*. Leméac.
- Gingras, Y. et Nootens, T. (2023a). Censure à l'université, entre la « panique morale » et le déni du réel. *Le Devoir*, 23 mai. [\[consulter\]](#)
- Gingras, Y. et Nootens, T. (2023b). Censures à l'université : panique morale ou déni du réel? *Bulletin d'histoire politique*, 30(3), 223-248. [\[consulter\]](#)
- Gingras, Y. (2021). Qu'est-ce qu'une université? *Le Devoir*, 5 février. [\[consulter\]](#)
- Gingras, Y. (2010). Qu'est-ce que la recherche libre? Dans A. Lajoie (dir.), *Vive la recherche libre!* (p. 160-173). Liber.
- Goode, E. et Ben-Yehuda, N. (2009). *Moral Panics. The Social Construction of Deviance*. Wiley.
- Graham, D. (2019). Mieux comprendre la liberté académique. Dans Noreau, P. et Berheim, E. (dir.), *Devenir professeur* (p. 358-371). Presses de l'Université de Montréal.
- Hassenteufel, P. (2010). Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics. *Informations sociales*, 157(1), 50-58. [\[consulter\]](#)
- Heclo, H. (1995). The Clinton health plan: Historical perspective. *Health Affairs*, 14(1), 86-98. [\[consulter\]](#)
- Hilgartner, S. et Bosk, C. L. (1988). The rise and fall of social problems: A public arenas model. *American Journal of Sociology*, 94(1), 53-78. [\[consulter\]](#)
- Jones, C. O. (1970). *An Introduction to the Study of Public Policy*. Wadsworth.
- Kingdon, J. W. (2010). *Agendas, Alternatives and Public Policy* (2^e éd.). Pearson.
- La Boétie, É. (2022 [1576]). *Discours de la servitude volontaire*. Exuvie.
- Lampron, L.-P. (2020). La collégialité d'apparat. *Contact*, 7 juillet. [\[consulter\]](#)
- Latour, B. (1989). *La science en action*. La Découverte.
- Lajoie, A. (dir.) (2010). *Vive la recherche libre!* Liber.
- Lefebvre, (2022). *Leçons d'introduction à la science politique* (4^e éd.). Ellipses.
- Lemieux, V. (2009). *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir* (3^e éd.). Presses de l'Université Laval.
- Loi sur la liberté académique dans le milieu universitaire. *Légis Québec*. [\[consulter\]](#)
- Lussier, J. (2021). *Annulé(e). Réflexions sur la cancel culture*. Cardinal.
- Maheu, L. (2023). *L'Université à l'épreuve du temps. Modèles du Québec et d'ailleurs*. Québec-Amérique.
- Maillé, M.-È. (2018). *L'affaire Maillé. L'éthique de la recherche devant les tribunaux*. Écosociété.
- Martineau, R. (2022). Le wokisme est une maladie mentale. *Le Journal de Montréal*, 28 novembre. [\[consulter\]](#)
- Mayne, R., Green, D., Guijt, I. ... Cairney, P. (2018). Using evidence to influence policy: Oxfam's experience. *Palgrave Communications*, 4(1), art. n° 122. [\[consulter\]](#)

- Mintz, S. (2021). Decolonizing the academy. *Inside Higher Ed*, 21 juin. [\[consulter\]](#)
- Morin, E. (1977). *La nature de la nature*. Le Seuil.
- Olivieri, N. (2003). Patients' health or company profits? The commercialisation of academic research. *Science and Engineering Ethics*, 9(1), 29-41. [\[consulter\]](#)
- OQLF [Office québécois de la langue française] (2019a). Recherche orientée. *Vitrine linguistique*. [\[consulter\]](#)
- OQLF (2019b). Recherche libre. *Vitrine linguistique*. [\[consulter\]](#)
- OQLF (2019c). Recherche fondamentale. *Vitrine linguistique*. [\[consulter\]](#)
- OQLF (2019c). Recherche appliquée. *Vitrine linguistique*. [\[consulter\]](#)
- OQLF (2024). Wokisme. *Vitrine linguistique*. [\[consulter\]](#)
- Paquerot, S. (2022). Retour sur les fondements de la crise: les failles de la théorie postcoloniale. Dans A. Gilbert, M. Prévost, et G. Tellier (dir.), *Libertés malmenées. Chronique d'une année trouble à l'Université d'Ottawa* (p. 328-350). Leméac.
- Porter, I. et Sioui, M.-M. (2021). Les « wokes » veulent « faire sentir coupables » les Québécois, selon Legault. *Le Devoir*, 16 septembre. [\[consulter\]](#)
- Positivism (2025). Wikipédia, L'encyclopédie libre, 24 mars. [\[consulter\]](#)
- Proulx, M.-H. (2021). La cancel culture expliquée. *L'Actualité*, 3 novembre. [\[consulter\]](#)
- Rothen, F. (2019). *Aléa : les métamorphoses du hasard. Quand l'imprévisible imprègne les lois de l'atome, du monde vivant et du cosmos*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Roy, A. (2023). *Les déclinistes*. Écosociété.
- Santos, F. K. R., Moreira, P. V. et Portela, J. C. (2021). La violence dans les interactions: les pratiques de la cancel culture et du lynchage en ligne. *Actes sémiotiques*, 125. [\[consulter\]](#)
- Schneider, A., et Ingram, H. (1993). Social construction of target populations: Implications for politics and policy. *The American Political Science Review*, 87(2), 334-347. [\[consulter\]](#)
- Séguin, E. (2016). Mobbing, ou l'extermination concertée d'une cible humaine. *Acfas Magazine*, 15 septembre. [\[consulter\]](#)
- Surprenant, A. (2020). Financement et liberté académique : la recherche universitaire au Québec. *L'Esprit libre*, 28 décembre. [\[consulter\]](#)
- Thériault, J.-Y. (2019). Le déclin des institutions de la liberté : la liberté d'expression sur les campus de l'UQAM. Dans N. Baillargeon (dir.), *Liberté surveillée. Quelques essais sur la parole à l'intérieur et à l'extérieur du cadre académique* (, p. 225-224). Leméac.
- Tuck, E, et Yang, K.W. Decolonization is not a metaphor. *Decolonization. Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40. [\[consulter\]](#)
- UNESCO (1997). *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur*. UNESCO. [\[consulter\]](#)
- Université de Paix (2023). À propos. [Site de l'organisme]. [\[consulter\]](#)
- UQAM (2023). Lexique – Terminologie universitaire. *En savoir plus*. [\[consulter\]](#)
- Zahariadis, N. (2016). *Handbook of public policy agenda setting*. Edward Elgar. [\[consulter\]](#)

Jean Bernatchez est citoyen engagé et professeur-chercheur à l'UQAR au campus de Lévis. Il est politologue et détient un doctorat en administration et politique scolaires de l'Université Laval. Il possède une longue expérience en gestion de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il est membre du comité de direction du réseau PÉRISCOPE sur la persévérance et la réussite scolaires. Il est aussi membre du Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional de l'Est du Québec (GRIDEQ), membre du Laboratoire interdisciplinaire sur l'enseignement supérieur (LIRES), chercheur associé au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et membre du Groupe de recherche et d'intervention sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement (GRIDE). Il publie et communique les résultats de ses travaux au Québec et à l'étranger

Professeur en administration et politiques de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis), **Olivier Lemieux** s'intéresse principalement à l'analyse politique de l'éducation et à l'histoire de l'éducation au Québec. Il a obtenu la Médaille de l'Assemblée nationale du Québec pour ses travaux de maîtrise, le Prix commémoratif Cathy James pour ses travaux de doctorat et le prix Publication en français Louise-Dandurand du Fonds de recherche du Québec – Société et culture pour son ouvrage *Genèse et legs des controverses liées aux programmes d'histoire du Québec (1961-2013)* (PUQ, 2021).