ACPPU
Dossiers en éducation

Financement lié au rendement en éducation supérieure

Marc Spooner, Université de Regina

Introduction

En mai 2019, le gouvernement de l'Ontario a annoncé, à la surprise générale, que d'ici 2024-2025, 60 % des subventions de fonctionnement des universités provinciales seraient tributaires des résultats obtenus relativement à dix indicateurs de rendement. Cela représente un virage radical, car à l'heure actuelle, ce pourcentage est de 1,4 % pour les universités ontariennes et les universités canadiennes en général. Emboitant le pas à son homologue ontarien, le gouvernement de l'Alberta a promis dernièrement de mesurer les résultats des programmes d'études postsecondaires sur le marché du travail afin d'établir un rapport entre les subventions provinciales et les retombées économiques pour les contribuables¹.

Ce n'est pas d'hier que la question de l'utilisation, voire de l'utilisation excessive, des indicateurs de rendement dans le secteur de l'éducation supérieure préoccupe les universités canadiennes^{2,3}. À la différence qu'aujourd'hui, à la lumière des plans rendus publics dernièrement, elles doivent composer avec de nouveaux

paramètres de rendement, qui ont remplacé le seul nombre d'inscriptions, dans l'établissement d'une proportion élevée de leur financement de fonctionnement annuel. Une nouveauté qui leur cause un souci grandissant, car elles ont en grande partie échappé jusqu'à présent aux pièges des modèles de financement liés au rendement. Cette réorientation politique aura pour effet de modifier le paysage du financement des établissements postsecondaires dans les prochaines années, puisque d'autres provinces pourraient être tentées d'imiter l'Ontario et l'Alberta.

Entendons-nous : la collecte de données sur l'ensemble du réseau postsecondaire n'est pas une mauvaise idée en soi. Cependant, quand le modèle de financement lié au rendement est autant axé sur les grands enjeux qu'il l'est à la suite des initiatives de l'Ontario et de l'Alberta, le risque est grand que cette collecte crée une distorsion entre les programmes d'études et fausse les paramètres mêmes qu'elle tente de mesurer en insistant trop sur eux et, franchement, en se transformant en une forme de jeu.

1. GRANEY, E. « UCP prepares to roll out Ford-flavoured post-secondary changes in Alberta », *Edmonton Journal*, 2019. Consulté en ligne le 2 octobre 2019 : <https://edmontonjournal.com/news/politics/ucp-prepares-to-roll-out-ford-flavoured-postsecondary-changes-in-alberta>

2. BRUNEAU, William et Donald C. SAVAGE. *Counting Out The Scholars: The Case Against Performance Indicators in Higher Education*, Lorimer, 2002.

3. GINGRAS, Yves. *Bibliometrics and Research Evaluation: Uses and Abuses*. MIT Press, 2016.

Le plan ontarien sous la loupe

Le gouvernement de l'Ontario a décrété que, d'ici 2024, 60 % des subventions de fonctionnement totales d'une université seront liées à dix indicateurs de rendement.

Il rattache six d'entre eux aux compétences et aux résultats en matière d'emploi :

- salaires des diplômés;
- nombre et proportion de diplômés dans les programmes d'apprentissage par l'expérience;
- aptitudes et compétences;
- proportion de diplômés dans des postes à temps plein liés ou partiellement liés à leur domaine d'études;
- proportion d'élèves dans les domaines qui constituent les forces de l'université;
- taux d'obtention d'un diplôme.

Quatre indicateurs ont trait à l'impact économique et communautaire :

- financement et capacité de recherche (total et part du financement provenant des trois conseils subventionnaires);
- innovation – financement privé de la recherche;
- impact communautaire/local – proportion de la population étudiante dans la population totale d'une localité;
- mesure des retombées économiques de l'établissement d'enseignement.

Le choix des indicateurs n'est pas un acte neutre. L'assujettissement d'une partie importante du financement universitaire à un ensemble précis d'indicateurs, quel qu'il soit, a invariablement pour effet de pousser indûment les établissements à privilégier ces indicateurs et à s'aligner sur eux, alors que leur mission traditionnelle est d'instruire la population, pas seulement les travailleurs et de contribuer au développement social et économique. Ce déplacement des priorités nuit aussi à la gouvernance collégiale et à l'autonomie des établissements, vu que les universités sont des institutions démocratiques qui devraient être à l'abri de l'État et d'intérêts privés. L'examen de quelques-uns seulement des indicateurs proposés par le gouvernement ontarien est d'ailleurs révélateur. Par exemple, les universités qui choisissent l'indicateur

« salaires des diplômés » sont récompensées parce qu'elles priorisent des domaines hautement rémunérateurs au lieu de former des diplômés créatifs, à l'esprit critique, des citoyens actifs capables d'effectuer un travail constructif (et de mener une vie enrichissante) dans un large éventail de domaines, qui ne sont pas nécessairement tous très payants. D'où l'éternelle question : quel est le but de l'éducation supérieure?

L'indicateur « aptitudes et compétences » est aussi problématique. Selon toute vraisemblance, les aptitudes et les compétences seront mesurées par les tests standardisés en arithmétique, lecture et réflexion critique mis dernièrement à l'essai par le Conseil ontarien de la qualité de l'éducation (COQES) dans le cadre de son Initiative des aptitudes essentielles chez les adultes⁴. Si tel est le cas, cela illustre parfaitement la folie généralisée à l'endroit des tests à grands enjeux, qui ont pratiquement remplacé la pédagogie éprouvée dans de si nombreux districts d'éducation publique aux États-Unis, une expérience qui nous donne une idée de tout ce qui pourrait aller de travers si l'on appliquait les tests standardisés au niveau postsecondaire. En outre, les indicateurs mêmes sont tout à fait inadéquats. Comment quelques tests standardisés ponctuels de 45 à 90 minutes pourraient-ils saisir et comparer, avec un quelconque degré d'exactitude, les exigences des cours et des programmes — chacune étant fixée et évaluée par des professionnels et des experts en la matière? L'évaluation d'un parcours type de premier cycle étalé sur quatre ans requiert vraisemblablement de 20 à 40 « deuxièmes opinions » de divers professeurs dont les connaissances, les styles d'enseignement et les stratégies d'évaluation diffèrent. Non seulement fait-on fausse route en utilisant un ensemble donné de tests informatiques standardisés pour déterminer la valeur d'un programme, on porte aussi atteinte au professionnalisme des enseignants et à leur liberté d'enseigner et d'évaluer les étudiants comme ils le jugent approprié.

Enfin, un examen sommaire des indicateurs « capacité de recherche » et « innovation » expose le biais inhérent au fait d'établir une équation entre ces indicateurs et le financement total reçu (secteur privé et conseils subventionnaires). Aux fins de cette équation, on retient des indicateurs qui privilégient nécessairement les méthodes de recherche répondant aux objectifs établis de l'enveloppe de financement et aux formats de résultats

4. WEINGARTEN, H. P., et M. HICKS. *Pleins feux sur le test : résumé des résultats des études pilotes sur l'évaluation des compétences du COQES*. Conseil ontarien de la qualité de l'éducation, Gouvernement de l'Ontario, 2018. Consulté en ligne le

2 octobre 2019 : <http://www.hegco.ca/fr-ca/Research/ResPub/Pages/Pleins-feux-sur-le-test-résumé-des-résultats-des-études-pilotes-sur-l'évaluation-des-compétences-de-du-COQES.aspx>

traditionnels et cela, au mépris des activités savantes non traditionnelles comme les recherches communautaires, participatives et autochtones. On fait complètement abstraction des travaux d'érudition peut-être novateurs qui exigent peu de financement, voire aucun (autre qu'une possible bibliothèque bien fournie), ou dont le financement peut provenir de la communauté, d'une entité non gouvernementale ou même d'autres organismes gouvernementaux.

Le plan albertain sous la loupe

L'Alberta a adopté une approche beaucoup plus élémentaire et a été avare de précisions à son sujet. On en connaît tout au plus les orientations et objectifs futurs, qui sont présentés dans le document récemment rendu public, *Blue Ribbon Panel on Alberta's Finances*, connu sous le nom du « rapport MacKinnon »⁵. Ce rapport indique clairement que le gouvernement albertain entend lier le financement des établissements d'enseignement postsecondaire à des indicateurs comme le marché du travail, la commercialisation de la recherche et de la technologie ainsi qu'à d'autres objectifs économiques. On peut y lire ceci :

[Traduction] Surtout, le Comité a constaté qu'aucune orientation générale ne semble avoir été définie pour le système d'éducation postsecondaire en Alberta. Dans l'actuelle structure de financement, il n'existe pas de lien entre l'octroi de fonds et l'atteinte de priorités ou d'objectifs particuliers de la province, comme l'adéquation entre les compétences enseignées et celles dont a besoin, et aura besoin, le marché du travail; l'expansion de la commercialisation de la recherche et de la technologie; ou la réalisation d'objectifs sociaux et économiques plus généraux. Le Comité a aussi noté les nombreux chevauchements et doubles emplois persistants parmi les établissements postsecondaires, qui ont tous leur propre conseil d'administration et semblent peu collaborer entre eux⁶.

Si l'Ontario donne des indices sur la nature des indicateurs qui pourraient être choisis, seul le temps nous dira quelle approche de financement lié au rendement l'Alberta adoptera.

5. MACKINNON, J. *Report and recommendations: Blue Ribbon Panel on Alberta's Finances*. Government of Alberta, 2019. Consulté en ligne le 2 octobre 2019 : <https://open.alberta.ca/publications/report-and-recommendations-blue-ribbon-panel-on-alberta-s-finances>
6. MACKINNON, J. *Report and recommendations: Blue Ribbon Panel on Alberta's Finances*. Government of Alberta, 2019, p.42. Consulté en ligne le 2 octobre 2019 :

La liberté académique en danger

À l'évidence, le recours à des indicateurs a une incidence marquée sur la liberté académique, étant donné que le pourcentage des subventions de fonctionnement liées au rendement à l'endroit de certains indicateurs suit une courbe ascendante. Les administrateurs peuvent être tentés de fonder l'évaluation des enseignants sur ces paramètres. Dans son « Énoncé de principes sur les indicateurs de rendement », l'ACPPU déclare :

C'est au moyen d'un examen par des pairs et non pas d'indicateurs de rendement que les travaux académiques peuvent être évalués de la meilleure façon. Le fait de compter sur de tels indicateurs peut entraver l'exercice de la liberté académique, porter atteinte à la gouvernance collégiale, aux décisions liées à l'embauche, à la titularisation et aux promotions et compromettre la rémunération, les conditions de travail et les mesures disciplinaires.

Mesurer les résultats de recherche en mettant exclusivement ou excessivement l'accent sur les indicateurs de rendement fait abstraction de la diversité et de la totalité des activités savantes. Les indicateurs de rendement peuvent désavantager particulièrement les chercheurs autochtones, les membres des groupes en quête d'équité, les universitaires qui publient leurs travaux de recherche et qui diffusent des connaissances dans d'autres langues que l'anglais, ceux et celles qui suivent un cheminement de carrière non traditionnel, de même que ceux et celles qui réalisent des travaux de recherche non conventionnels et (ou) qui s'appuient sur des méthodes de recherche non traditionnelles⁷.

Il est inévitable que les indicateurs de rendement déterminent les contenus de recherche et d'enseignement quand, d'une façon ou d'une autre, ils servent de critères dans l'évaluation des universités, des unités, des programmes ainsi que de chaque professeur et chercheur. À mesure que ces cadres d'évaluation sont implantés, les auditeurs publics, les organismes d'évaluation de la qualité ou même les administrations centrales d'université demandent de plus en plus de données pour pouvoir juger les résultats d'un employé,

- <https://open.alberta.ca/publications/report-and-recommendations-blue-ribbon-panel-on-alberta-s-finances>
7. ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURES ET PROFESSEURS D'UNIVERSITÉ. *Énoncé de principes sur les indicateurs de rendement*, 2018. Consulté en ligne le 2 octobre 2019 : <https://www.caut.ca/fr/content/indicateurs-de-rendement>

d'un département, d'une faculté, d'un établissement. Il arrive trop souvent que ces évaluations soient faites par des gestionnaires sans compétence dans la discipline, pourtant indispensable pour faire des évaluations éclairées. Dans un tel contexte, le travail académique est réduit à une valeur comptable, déterminée par des statistiques, des mesures incitatives ou dissuasives, et une analyse comparative concurrentielle⁸. Chaque fois que la qualité d'une recherche ou de l'enseignement, traditionnellement examinée en collégialité, est mesurée en fonction de critères établis par des gestionnaires et le gouvernement et basés sur des paramètres numériques limités qui sont de piètres et de fausses représentations de la recherche ou de l'enseignement en question, il s'agit d'une mauvaise utilisation de l'évaluation quantitative.

Comment en sommes-nous arrivés là?

Le modèle de financement lié au rendement a été mis à l'essai dans de nombreux endroits ces dernières années. Depuis 2010, plus d'une douzaine de pays ou de districts ont instauré des *dispositifs nationaux de financement de la recherche lié au rendement*, dont : l'Australie, la Belgique (flamande), le Danemark, la Finlande, Hong Kong, l'Italie, la Nouvelle-Zélande, la Norvège, la Pologne, le Portugal, l'Espagne, la Suède et le Royaume-Uni, où le dispositif a été également étendu à l'enseignement^{9,10}.

Là où cette culture de l'audit s'est répandue à l'échelle nationale, l'expérience jette un éclairage révélateur sur le (dys)fonctionnement de tels dispositifs ou nous envoie un avertissement à distance. Le Royaume-Uni possède l'un des dispositifs les plus établis, le *Research Excellence Framework* (REF). Robert Bowman, directeur du Centre for Nanostructured Media à l'Université Queen's de Belfast, estime « le coût réel de l'administration du REF à plus d'un milliard de livres »¹¹. Sayer explique les effets profonds du REF comme suit :

[Traduction] La nécessité d'obtenir des résultats maximums dans le REF encadre de plus en plus la conduite de la recherche, en influençant les choix quant au sujet de la recherche, à son financement et

à sa publication. Cette situation oriente aussi les décisions d'embauche et de promotion du personnel académique, car l'évaluation des candidats au regard du REF prime souvent toute autre considération. L'évaluation périodique « légère » du début de 1986 a donné naissance à des bureaucraties internes qui surveillent continuellement les recherches des universitaires et tentent de plus en plus de gérer les projets de recherche individuels. Aujourd'hui, le REF est tellement intégré à la vie des universités du Royaume-Uni que bon nombre d'universitaires auraient probablement de la difficulté à imaginer leur univers sans lui¹².

De même, dans son étude empirique pluriannuelle comportant plus de 500 entrevues avec des membres du personnel académique de trois universités dans trois pays (Université d'Auckland, Nouvelle-Zélande; Université de Birmingham, Royaume-Uni; Université de Melbourne, Australie), Lewis a constaté que le REF :

[Traduction] [...] poussait les gestionnaires à presser les chercheurs à orienter leurs travaux vers des domaines stratégiques qui les intéresseraient peut-être moins [...] [et] les membres du personnel académique à « atteindre les cibles » importantes dans leurs évaluations du rendement. [...] Aujourd'hui, les directeurs de recherche et les chefs de département suivent systématiquement le travail des membres du personnel académique, leur indiquent les choses jugées dignes d'intérêt et les encouragent à se concentrer sur les activités auxquelles ces dispositifs accordent une valeur¹³.

Les mécanismes d'évaluation créent des distorsions selon leur mode de fonctionnement dans la réalité. Dans leur étude sur l'impact de ces mécanismes en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et au Danemark, Wright et ses collaborateurs ont montré comment ils peuvent être coercitifs et engendrer des distorsions. Par exemple, en Nouvelle-Zélande, le mandat du cadre de recherche lié au rendement sous-évalue clairement les projets de

8. SHORE, C. et S. WRIGHT. « Audit culture revisited: Rankings, ratings, and the reassembling of society ». *Current Anthropology*, vol. 56, no 3, 2015.
9. HICKS, D. « Performance-based university research funding systems ». *Research Policy*, vol.41, no 2, 2012.
10. WRIGHT, S., B. CURTIS, L. LUCAS et S. ROBERTSON. « Research assessment systems and their impacts on academic work in New Zealand, the UK and Denmark - Summative Working Paper for URGE Work Package 5 », *Working Papers on University Reform*, Department of Education, Aarhus University, 2014.

11. JUMP, P. « REF 2014: impact element cost £55 million », *Times Higher Education World University Rankings*, 2015. Consulté en ligne le 2 octobre 2019: <https://www.timeshighereducation.com/news/ref-2014-impact-element-cost-55-million/2019439.article#survey-answer>
12. SAYER, Derek. *Rank Hypocrisies: The Insult of the REF*, Sage, 2015, p.5.
13. LEWIS, Jenny M. *Academic Governance: Disciplines and Policy*, Routledge, 2013, p. 13.

recherche menés au pays et les universitaires formés au pays et, à l'inverse, valorise les travaux menés à l'étranger et les universitaires formés à l'étranger. En raison de son orientation vers l'étranger, le cadre néo-zélandais a désavantagé la recherche communautaire et autochtone ainsi que les chercheurs autochtones et, à l'inverse, avantagé les universitaires détenteurs d'un doctorat d'un pays étranger qui sont surtout des hommes de race blanche. Parallèlement, les professeures sont déconsidérées alors qu'elles assument le gros des soins aux enfants et qu'elles ont généralement reçu une formation au pays. Par ailleurs, les auteurs ont constaté que les modèles du Danemark et du Royaume-Uni avaient un penchant pour la quantité plutôt que pour la qualité – et pour des projets de recherche traditionnels, moins risqués, plutôt que pour des travaux marginaux, moins susceptibles d'être publiés dans les revues de prestige. Les champs de recherche nouveaux, dont les résultats seront publiés plus tardivement, sont aussi mis de côté^{14,15}. De même, Lewis a fait état d'une augmentation considérable de la quantité (et non de la qualité) d'articles publiés à la suite de l'introduction d'un dispositif de financement lié au rendement en Australie¹⁶.

Lewis a aussi détecté des différences prononcées dans la longueur type d'un article de revue et le délai de réponse habituel selon que l'universitaire est versé en sciences, en sciences sociales ou en sciences humaines. La chercheuse a constaté qu'en raison de leurs articles et de leurs délais de réponse relativement plus courts, les universitaires en sciences pouvaient s'attendre à publier de cinq à dix articles par an, contre de deux à quatre pour les universitaires en sciences sociales et contre un seulement pour ceux en sciences humaines (qui cumulent aussi souvent la rédaction d'un livre). Le nombre de mots (par exemple, aussi peu que 2 000 mots en biochimie et autant que 12 000 en histoire) et les délais de réponse variaient considérablement d'une discipline à l'autre¹⁷.

À l'évidence, des indicateurs de productivité uniques favorisent des universités, programmes, champs d'étude, méthodes de recherche et disciplines. Dans son étude, B. R. Martin a conclu qu'au fil du temps, les dispositifs d'évaluation et les indicateurs de rendement tendaient à orienter la recherche vers des filières « sûres », complémentaires, unidisciplinaires et loin des filières de longue haleine, risquées, plus hétérodoxes et interdisciplinaires¹⁸. À contrario, au Royaume-Uni, où l'indicateur « impact » a été ajouté dans le dernier REF, Torrance juge que cet ajout a eu pour effet d'abaisser la valeur des résultats scientifiques plates-mais-dignes-d'intérêt (doubles, résultats négatifs, pas « de pointe »), des livres et des chapitres de livres, tout en mettant de l'avant les universités plus vieilles, fortement axées sur la recherche traditionnelle¹⁹.

Quel que soit leur mode de fonctionnement, les modèles de financement lié au rendement rétrécissent le champ des activités savantes, de ce qu'il est possible de faire, dans l'enseignement et dans la recherche. Ils constituent en fait des mécanismes de contournement à l'avantage du bailleur de fonds ou de l'université, en ce sens qu'ils lui permettent de se soustraire efficacement au principe de la liberté académique sans affrontement direct, seulement en nous rassemblant banalement sur des courroies de production par le biais d'entonnoirs quantitatifs. En clair : même si les administrateurs ou les organismes publics n'interviennent pas directement pour limiter de manière excessive la liberté académique, ces modèles ont tout au plus peu de temps (ou de fonds) à consacrer à d'autres formes de travaux d'érudition qui ne sont pas pris en compte. La liberté académique est limitée au degré auquel l'arbitre des normes du travail académique n'est pas la communauté académique de l'établissement, dans la discipline de l'universitaire²⁰.

Bref, nous nous concentrons sur ce qui compte et ce qui est récompensé, plutôt que sur ce qui importe.

14. WRIGHT, S., B. CURTIS, L. LUCAS et S. ROBERTSON. « Research assessment systems and their impacts on academic work in New Zealand, the UK and Denmark - Summative Working Paper for URGE Work Package 5 », *Working Papers on University Reform*, Department of Education, Aarhus University, 2014.

15. MARTIN, B. R. « What's happening to our universities? », *Prometheus*, vol. 34, no 1, Routledge, 2016.

16. LEWIS, Jenny M. *Academic Governance: Disciplines and Policy*, Routledge, 2013, p. 12.

17. *Ibid.*

18. MARTIN, B. R. « What's happening to our universities? », *Prometheus*, vol. 34, no 1, Routledge, 2016, p. 18.

19. TORRANCE, H. « The Research Excellence Framework (REF) in the United Kingdom: Processes, Consequences and Incentives to Engage », *Qualitative Inquiry*, 2019.

20. TURK, James L. *Academic Freedom in Conflict: The Struggle Over Free Speech Rights in the University*, Lorimer, 2014, p. 15.

Que peut-on faire?

Il n'y a rien de fortuit dans la réapparition au Canada des dispositifs de financement lié au rendement dans un contexte où les universités doivent de plus en plus rivaliser pour obtenir une part d'une tarte qui s'amenuise. L'ensemble du secteur de l'éducation supérieure doit reconnaître que ces modèles de financement minent la solidarité entre les universités en créant des gagnantes et des perdantes et en les incitant à se flageller lorsqu'elles n'ont pas été à la hauteur de paramètres inadéquats et trompeurs dans un scénario classique « *diviser pour régner avec la carotte et le bâton* » et, dans le cas de l'Ontario, en utilisant un bâton bien plus gros que la carotte.

Comble de l'ironie, la proportion du financement public est en recul constant dans toutes les provinces depuis des années, le manque à recevoir étant comblé par les frais de scolarité. Pourtant, les mêmes gouvernements tentent d'exercer plus de contrôle sur les campus et les activités savantes qui s'y déroulent. Autrement dit, d'un côté, les gouvernements assument une fraction toujours plus petite des coûts et de l'autre, ils cherchent à contrôler et à régir de plus en plus ce qui se passe sur les campus canadiens.

Il convient de garder à l'esprit qu'une résistance efficace passe souvent par une action collective et non par les réflexes individuels conditionnés. Pour contester les structures de gestion descendante efficacement et en toute sécurité – à l'abri des sanctions individuelles possibles – les universités doivent agir collectivement.

En tentant d'inclure des protections pour les principes fondamentaux comme la liberté académique et la gouvernance collégiale dans les conventions collectives exécutoires, les associations de personnel académique sont de plus en plus les championnes des aspirations du milieu²¹. Alors que nous canalisons notre force collective dans la défense de ces idéaux essentiels, elles doivent se montrer fermes.

Dans la mesure du possible, les associations de personnel académique devraient collaborer avec les dirigeants et les conseils d'administration des universités afin que ce soit tout le secteur qui, collectivement, résiste et souligne les dangers associés aux modèles de financement lié au rendement comme celui que l'Ontario a annoncé dernièrement et celui qu'envisage l'Alberta.

L'heure est venue d'appliquer les leçons tirées ailleurs dans le monde de l'échec de dispositifs coûteux de financement lié au rendement, afin d'exposer leurs effets coercitifs et nuisibles. Les concepts clés de la « qualité », de la « responsabilisation », du « rendement » et du « professionnalisme » doivent continuer d'être soumis à un examen collégial au niveau de la discipline, de l'établissement et du milieu universitaire.

Si l'objectif est réellement d'améliorer les choses, pourquoi ne pas déployer des efforts pour recueillir les myriades de données manquantes sur l'éducation postsecondaire au Canada, sur des aspects aussi variés que la diversité du personnel et des étudiants, la rétention des étudiants entre la première et la deuxième année, la proportion des dépenses engagées pour les services aux étudiants et la demande à cet effet, le nombre de professeurs qui ne sont pas rémunérés pour faire de la recherche ou le nombre et le pourcentage d'étudiants provenant de groupes traditionnellement sous-représentés, d'étudiants de première génération et d'étudiants handicapés?

Conclusion

Pour affronter efficacement les forces qui menacent le milieu académique, nous devons, ensemble, redynamiser notre engagement avec le mouvement syndical et avec notre propre représentation locale et nationale. Nous devrions aussi amorcer un dialogue avec les travailleurs sur le campus qui sont traditionnellement sous-représentés et renforcer notre solidarité avec eux. Gill nous rappelle judicieusement, et à juste titre, la nécessité de beaucoup mieux connaître la précarité – de reconnaître les formes multiples de l'insécurité, de la précarisation et de l'exclusion au sein de la communauté académique²².

Les paramètres traditionnels du financement global prévisible comme les inscriptions (y compris les pondérations), l'effectif professoral, la grandeur de l'établissement, etc. doivent continuer d'entrer dans la principale formule de financement pour que les universités puissent être encore en mesure de proposer une offre éducative de qualité constante et de planifier l'avenir.

21. FINDLAY, L. « Dr. Len Findlay at the University of Regina Jan 23, 2019 », *Overreaching and Undermining: Academic Managerialism Unbound*, University of Regina, 2019 [Vidéo]. Consulté en ligne le 2 octobre sur la chaîne You Tube de Marc Spooner : https://youtu.be/W_mKuiFmxM0

22. GILL, R. « Beyond individualism: the psychosocial life of the neoliberal university, A Critical Guide to Higher Education & the Politics of Evidence: Resisting Colonialism, Neoliberalism, & Audit Culture », Ed. Marc Spooner, University of Regina Press, 2017, p. 209-210.

Lectures complémentaires

- LAPSEY, I. « New Public Management: The Cruellest Invention of the Human Spirit? ». *Abacus*, vol 45, n° 1, The University of Sydney, 2009.
- LORENZ, C. « If You're So Smart, Why Are You under Surveillance? Universities, Neoliberalism, and New Public Management », *Critical Inquiry*, vol. 38, n° 3, the University of Chicago Press, 2012.
- SCHWANDT, Thomas A. *The SAGE dictionary of qualitative inquiry* (4^e édition), Sage, 2015.
- WARD, Steven C. *Neoliberalism and the Global Restructuring of Knowledge and Education*, Routledge, 2012.

Biographie

Marc Spooner enseigne à la Faculté de l'éducation de l'Université de Regina. Il s'intéresse à l'impact de la transformation des universités en entreprises privées, du néolibéralisme, de la nouvelle gestion publique, de la culture de l'audit ainsi que d'autres technologies de gouvernance sur les universitaires, les activités savantes et l'éducation supérieure. Il est le codirecteur de l'ouvrage collaboratif *Dissident Knowledge in Higher Education* (University of Regina Press) publié en 2018 et peut être joint sur Twitter à @drmarcspooner.