



HAL
open science

L'UQAM, une mission particulière de mobilisation des connaissances

Jean-Marc Fontan, Monique Brodeur

► **To cite this version:**

Jean-Marc Fontan, Monique Brodeur. L'UQAM, une mission particulière de mobilisation des connaissances. Colloque international: Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Jun 2015, Montpellier, France. 10.21409/HAL-01289536 . hal-01289536

HAL Id: hal-01289536

<https://hal.science/hal-01289536>

Submitted on 16 Mar 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

L'UQAM, une mission particulière

de mobilisation des connaissances

Jean-Marc Fontan

Université du Québec à Montréal

fontan.jean-marc@uqam.ca

Monique Brodeur

Université du Québec à Montréal

brodeur.monique@uqam.ca

Résumé

Dans une perspective d'apprendre, de transmettre et d'innover, les universités ont des défis cruciaux à relever. Depuis la fin des années 1970, l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a adopté une mission sociale qui consiste à mettre au service de la communauté montréalaise et de la société québécoise son expertise en matière de formation, de recherche et de création. Dans un premier temps, nous présentons le cadre historique qui situe le développement de la mission sociale des universités modernes. Ceci nous conduit, dans un deuxième temps, à présenter l'ancrage institutionnel de la recherche action du sein de notre université. Ce travail se traduit par la présentation de la politique 41 et du Service aux collectivités de l'UQAM. Nous enchaînons par un regard analytique sur la mobilisation des connaissances en milieu universitaire et sur les spécificités du modèle mis en place à l'UQAM.

Mots clés

Université, mobilisation des connaissances, mission sociale, Service aux collectivités, UQAM.

Abstract

From the perspective of learning, transmitting and being innovating, universities encounter crucial challenges. Since the end of 1970, the University of Quebec in Montreal (UQAM) has adopted a social mission to provide to Montréal's community and Quebec's society its expertise in training, research and creation. In this paper, first, we present the historical context which

place the development of the social mission of modern universities. This leads us, in a second stage, to introduce the institutional anchoring of the action research work done in our university. This work is reflected in the presentation of the institutional policy 41 that led to the creation of the Services aux collectivités. We pursue the presentation with an analytical look at the ways Canadian universities mobilize knowledge and at the specifics of the model established at UQAM.

Keywords

University, knowledge mobilization, citizenship mission, service to communities, UQAM

Introduction

Dans la perspective d'apprendre, de transmettre et d'innover, les universités nouvelles ont affirmé dès leur création au début des années 1960 avoir un rôle important et une fonction spécifique à jouer afin d'accompagner tant le développement des connaissances que le développement de leur société (Godin & Gingras, 2000). À cet égard, l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a adopté en 1979 une politique institutionnelle afin de mettre à la disposition des collectivités montréalaises son expertise en matière de formation, de recherche et de création. Dans l'optique d'alimenter un débat au sein de l'UQAM sur la façon optimale d'exercer ce rôle, nous avons mené une étude sur l'enjeu de la mobilisation des connaissances en milieu universitaire (Brodeur, Fontan, Landry, Auclair, & Tirilly, 2009).

Nous présentons ici les grandes conclusions de cette étude. Dans un premier temps, nous rappellerons en quoi l'université renoue avec la proposition pragmatique de John Dewey (1967) de faire des universités des institutions ouvertes sur la société. Cette introduction nous permettra de présenter le modèle mis en place à l'UQAM avec l'adoption de sa politique 41 sur les services aux collectivités. Dans un deuxième temps, nous traiterons de la mobilisation des connaissances et de la spécificité de l'UQAM en la matière. Dans un troisième temps, nous dégagerons une analyse sur la proposition de mobilisation des connaissances universitaires pour les mettre au service du développement de la communauté. Notre conclusion reviendra sur la question du pragmatisme et sur le rôle de la coproduction des connaissances dans le monde moderne qui, bien qu'il n'ait jamais été aussi connaissant et instruit, n'en demeure pas moins insensible aux grandes solutions qui s'imposent pour relever les enjeux et les défis postmodernes qui caractérisent l'état actuel de la mondialité.

1. Mission sociale des universités

Dès sa création au 12^e siècle, la mission sociale de l'université est fondamentalement centrée sur l'enseignement. L'université représente alors une réponse innovante au besoin de créer un nouvel espace pour l'enseignement supérieur. Le premier énoncé de mission des universités européennes reposait uniquement sur la volonté d'utiliser l'étude et le débat afin d'assurer le développement de personnes en fonction d'un curriculum relativement restreint de champs de connaissances (De Meulemeester, 2011).

Du 12^e siècle à la fin du 17^e, l'université est dédiée à une activité centrale: l'étude et le débat. Le *studium* constitue une fonction première réalisée au sein de quelques facultés, relativement

peu appliquées. À titre indicatif, au 15^e siècle, l'Université de Paris regroupait quatre facultés : théologie, arts, droit canonique et médecine.

Les transformations sociétales qui ont accompagné le passage de la Renaissance au siècle des Lumières, se sont traduites par le développement de nouveaux lieux de production et de transmission du savoir. Ce sont les collèges appliqués, les instituts de recherche, les académies ou encore les écoles professionnelles. L'université en tant qu'institution perd de son aura au profit de nouveaux lieux d'enseignement ou de recherche réalisant des activités de formation ou de développement de nouveaux savoirs mieux adaptés aux besoins portés par la société. L'idée du *studium*, sans perdre de sa valeur, est confrontée tant aux besoins sociaux et aux aspirations individuelles ou collectives de s'investir dans le développement d'une science ouverte sur la société (*open science*). Leibniz (2001) illustre les changements épistémiques en cours en employant une image claire. Le développement des connaissances ne doit plus être axé uniquement sur le développement de soi, de sa personne, mais il doit tenir compte des besoins sociétaux afin d'appliquer ces connaissances.

Cette situation de myopie de l'université face aux besoins de la société persiste jusqu'au début du 19^e siècle. Émerge alors la première mouture des universités modernes, lesquelles sont partagées entre trois modèles de développement : napoléonien, humboldtien, anglais (Charle, 2013) auquel se greffe le sous-modèle étatsunien (Ollivier-Mellios, 2004).

Dès le début du 18^e siècle, des universités de l'Ancien Régime sont sujettes à un vent de réformes mineures. Ces réformes pavent la voie à moderniser l'esprit que le fonctionnement de l'université. Le cœur de cette modernisation apparaît clairement avec la proposition intégratrice avancée par Humboldt autour de 1810. Ce dernier propose deux innovations centrales. La première tient au fait d'accorder autant d'importance à la mission formative (*studium*) des universités qu'à la mission recherche (*open science*). Mais attention, à une formation centrée sur les besoins de la société. L'état prussien est alors tenu de mettre rapidement à jour le niveau général de formation professionnelle afin que les futurs fonctionnaires de l'État ou des organisations du marché et de la société civile soient mieux formés pour faire face aux besoins de la société moderne. Si les formations doivent intégrer les nouvelles connaissances, les formateurs doivent aussi s'investir dans le développement d'innovations cognitives dans le domaine des sciences et des techniques. Dès lors, la recherche doit occuper une place importante au sein de l'université.

La deuxième innovation tient à la liberté à accorder aux étudiants dans le choix de leur cursus de formation et aussi dans leur choix de mener des recherches à terme, sans qu'un sujet leur

soit imposé par autorité. Cette réforme fonde les principes des universités modernes, symbolisées par l'Université de Berlin en 1809, créée sur le modèle pensé par Humboldt.

Le modèle de l'université moderne de la première partie du 19^e siècle suscite, par isomorphisme, une transformation rapide de la mission des universités de l'Ancien Régime. La mission universitaire se définit alors comme une institution chargée de l'enseignement supérieur et du développement de la science. Cette transition ne se fera pas sans débats, comme en témoigne le modèle étatsunien :

L'université doit-elle se contenter d'offrir une éducation morale et spirituelle aux jeunes gens issus de milieux aisés, se consacrer essentiellement à la recherche ou répondre exclusivement aux besoins de la société (en se mettant à son service) ?
(Charle, 2013, section 5 du texte)

Comme en témoigne le modèle anglais des universités modernes, ces débats font l'objet d'expérimentations que l'on peut regrouper autour d'un concept intégrateur : celui d'extension. Dans la première moitié du 19^e siècle, les besoins de formation supérieure ont cru et les effectifs universitaires ont été en constante progression. L'université a dû alors répondre à la demande sociale en construisant de nouveaux pavillons ou en déplaçant ses activités. Cette extension comportait aussi un enjeu qualitatif. Il ne s'agissait pas seulement d'augmenter la capacité de formation et de recherche, mais aussi d'étendre tant l'accessibilité des ressources et des postes universitaires à des populations autres que les hommes aisés ou issus de familles aisées que le champ des questionnements à des enjeux critiques et de le faire dans une perspective de transformation sociale progressiste.

Sur ce dernier point, il s'agissait, de façon expérimentale pour certaines universités, comme la Oxford University, de voir des professeurs aller dans des quartiers pauvres pour y ouvrir un « settlement » qui favoriserait une rencontre entre des représentants de l'élite ou de classes favorisées – en d'autres mots, des professeurs et des étudiants –, et des travailleurs ou des personnes sans travail appartenant à la classe ouvrière ou au lumpenprolétariat. L'objectif de telles initiatives était double : agir par l'éducation populaire et le développement de services de proximité pour améliorer la qualité de vie des personnes pauvres, et sensibiliser l'élite en la mettant en contact avec des personnes pauvres.

Prenent alors forme les contreforts d'une mission sociale de l'université, laquelle était appelée à faire contrepoids à la tendance dominante de mettre la formation et la science principalement au service de la croissance économique. Entre la fin du 19^e et le début du

20^e siècle, l'enjeu de l'institutionnalisation d'une mission sociale à l'université était en débat. À titre indicatif, des avancées en ce sens se font comme en rend compte la création en 1895 de la London School of Economics par des membres de la Fabian Society, une institution d'enseignement supérieur vouée à ses débuts au développement des idées socialistes.

Si l'ensemble des universités intègre bien les innovations suggérées par Humboldt, ce n'est pas tout à fait le cas pour l'insertion du volet social. Ce dernier, après avoir émergé en tant que possible extension de la mission officielle de l'université, est rapidement tombé dans l'oubli au début du 20^e siècle.

À la même époque, s'est jouée une deuxième bataille. Elle portait sur le fonctionnement des universités. Dans cette bataille, l'apport de John Dewey a été très important. Il proposait un mode de production des connaissances et de formation qui intégrerait de facto dans toute activité universitaire les trois volets de la mission. Tout développement de nouvelle connaissance reposait selon lui sur une démarche ou un processus liant très étroitement réflexion et action, pensée et empirie. Tout processus de production des connaissances demandait aussi que soient regroupées toutes les parties prenantes concernées.

Bien que la bataille menée par John Dewey avec d'autres ne se soit pas traduite par une réforme démocratique de l'institution universitaire, elle a pavé la voie à une mouvance cognitive qui a inspiré nombre de pratiques et d'expérimentations de la fin du 19^e siècle au début des années 1960.

Si la réforme radicale proposée par John Dewey n'a pas eu résonance dans les sociétés modernes, celle représentée par le modèle fordiste du fonctionnement d'une entreprise industrielle a prévalu. En fonction de cette posture, les universités modernes sont devenues de grandes firmes privées ou publiques réservées à un public ciblé. Leur fonction a été réservée à la formation d'une élite intellectuelle et au développement de la recherche fondamentale et appliquée au profit du développement économique des sociétés. Elles sont devenues des châteaux de la connaissance ayant pour idéal d'être l'avant garde cognitive de la modernité.

Il faudra attendre les années 1960 et une vague d'implantation d'universités nouvelles, telle l'Université du Québec à Montréal, créée en 1969, pour que ces châteaux forts connaissent un vent important de réformes. Les universités nouvelles, sans totalement parvenir au modèle pensé par John Dewey, ont présenté des propositions intéressantes au point de vue social. Elles se sont ouvertes pour favoriser l'accessibilité à l'enseignement supérieur. Elles ont mis en place des mécanismes novateurs pour faciliter un dialogue constructif avec des

organisations de la société civile. Certaines ont facilité l'engagement critique de leurs enseignants et chercheurs et ont appliqué des modalités innovantes de cogestion de l'institution.

1.1 Création de l'UQAM

L'Université du Québec à Montréal (UQAM) est issue d'un besoin d'ouvrir l'offre de services de formation universitaire à Montréal. C'est autour d'un objectif de démocratisation de l'enseignement universitaire en favorisant l'accès à la diplomation de personnes issues de familles modestes ou sans antécédents universitaires qu'a été pensée l'UQAM. Son ouverture à l'automne 1969 permet une offre formative dans quatre grands domaines : les beaux-arts et les lettres, les sciences humaines et sociales, les sciences de la nature et la formation des lettres. Aujourd'hui cette base formative a été complétée par une solide capacité en recherche et développement et se déploie dans six facultés et une école, quarante départements, cent soixante programmes de premier cycle, cent quinze programmes de deuxième cycle et trente programmes de cycles supérieurs. L'UQAM accueille environ 44 000 étudiants et étudiantes dont 6 000 au deuxième cycle et 1 700 au troisième cycle. L'université abrite une centaine d'unités de recherche et de création.

Si l'UQAM présente aujourd'hui un profil semblable à celui des grandes universités canadiennes, c'est en raison du fort dynamisme de son personnel enseignant, de soutien et administratif. À ses débuts, l'UQAM fut mise sur pied pour dispenser uniquement une offre formative de premier cycle. Lentement, l'offre s'est non seulement diversifiée, mais elle fut complétée par le développement d'activités importantes et novatrices de recherche et de création. Dès lors, dès le début des années 1970, un vent de réformes continues permet un développement en accéléré de cette institution. Ce développement se stabilise au début des années 1990.

Bref, l'identité uqamienne a été développée à partir d'une posture nouvelle : démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur ; développement de mécanismes de rapprochement entre l'université et sa communauté ; approche critique tant des activités de formation que de recherche et de création ; cogestion universitaire et syndicalisation des différents corps de métier ou parties prenantes, dont les associations étudiantes.

1.2 Politique 41 et Service aux collectivités

À l'UQAM, la dimension développement de mécanismes de rapprochement entre l'université et sa communauté a pris la forme d'une politique institutionnelle, la Politique 41 (De Grosbois & Fontan, 2014). Cette dernière a été adoptée en 1979. Elle reconnaît la présence d'un troisième volet à la mission universitaire : les « services aux collectivités ». Par services aux collectivités, l'UQAM désigne :

« L'ensemble des activités de l'Université qui favorisent une plus grande démocratisation de l'accès et de l'utilisation de ses ressources humaines, scientifiques et techniques, par le développement de nouveaux modes d'appropriation des ressources éducatives et scientifiques et d'une plus large diffusion du savoir. » (Politique des services, p. 1)

Afin de réaliser les objectifs visés par la Politique 41, l'UQAM a mis sur pied un service spécifique doté de ressources humaines et financières. Le Service aux collectivités (SAC) est l'unité administrative de soutien à la Politique des services aux collectivités. Le Service aux collectivités joue plusieurs rôles. Il accueille les demandes provenant des organismes externes éligibles. Il assure la coordination et le suivi des projets, une fois ceux-ci démarrés. Il coordonne les instances partenariales : le Comité des Services aux collectivités, les Comités conjoints des deux protocoles, les Comités de concertation des groupes communautaires, les Comités d'encadrement propres à chaque projet de recherche ou de formation. Ceci implique tant la préparation et l'animation des réunions que l'accompagnement actif des activités de recherche ou de formation. Enfin, le SAC joue un rôle administratif de collecte de l'information pour les projets réalisés, ainsi que d'acheminement de cette information aux différentes instances de l'UQAM et aux partenaires externes.

Le SAC offre à des organismes une porte d'entrée qui facilite l'accès aux ressources universitaires. Il permet aussi aux professeurs d'établir un arrimage plus facilement avec le milieu. À partir du moment où une demande est déposée au SAC, l'agente ou l'agent de développement entreprend un processus de contact et établit une première rencontre avec les ressources universitaires identifiées. Si la demande ne cadre pas avec le mandat du SAC, celle-ci est dirigée vers une autre ressource. En d'autres mots, le SAC est une structure de médiation qui permet un arrimage bien encadré de la tâche professorale à des utilisateurs qui ne sont pas des étudiants de l'UQAM mais des personnes issues de la communauté au nom de l'organisme qu'elles représentent.

Tout projet réalisé au SAC s'inscrit dans une dynamique où interviennent plusieurs acteurs. Cette relation partenariale exige une coordination à toutes les étapes de réalisation d'un projet de recherche ou de formation. C'est pourquoi un Comité d'encadrement ou Comité de suivi est mis sur pied pour chacun des projets. Ce comité réunit des représentants de l'organisme, l'équipe universitaire (professeurs et étudiants associés au projet) et la personne affectée à la coordination : un agent de développement du SAC.

Si les populations visées par une recherche ou une formation ne font pas nécessairement partie du Comité d'encadrement, les activités doivent toujours être pensées en termes de contacts avec celles-ci, tant pour aller chercher leurs connaissances et leurs perceptions des problèmes que pour s'assurer de retombées positives pour elles dans l'action. Les populations visées ne sont en effet pas seulement utilisatrices d'un savoir produit en dehors d'elles : elles sont aussi détentrices d'une partie des connaissances qui doivent être mobilisées dans le cadre d'un projet en partenariat et sont donc coproductrices de ce savoir. Le Comité d'encadrement doit notamment veiller à s'assurer du contact avec ces populations, à une ou l'autre des phases du projet.

2 Mobilisation des connaissances et spécificité de l'UQAM en la matière

Depuis 1979, l'UQAM a été un leader en matière de services à la collectivité, comme en témoigne sa Politique 41, sur les services éponymes. Par ailleurs, plusieurs universités ont entrepris une réflexion sur le rôle des établissements universitaires en matière de transfert ou de mobilisation des connaissances. Or, malgré l'expertise unique de l'UQAM en matière de services à la collectivité, force est de constater que cette expertise, ou mission institutionnelle particulière, est peu reconnue. C'est pourquoi l'UQAM a décidé d'étudier les « meilleures pratiques » des universités canadiennes en matière de mobilisation des connaissances afin de recommander des ajustements en vue d'améliorer les mécanismes de soutien à sa mission de services aux collectivités, notamment dans une perspective de mobilisation des connaissances.

Il existe de nombreuses représentations de ce qu'est la mobilisation des connaissances. Après avoir consulté différents travaux (Desgagné, 1997 ; Landry, Amara, & Lamari, 2001 ; Commission européenne, 2004 ; Lemire, Souffez, & Laurendeau, 2009 ; Levin, 2008 ; Niosi, 2008), nous retenons la définition synthèse proposée par l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC, 2008).

Cette définition repose sur un principe de base selon lequel la mobilisation des connaissances, en milieu universitaire, s'appuie sur une relation de collaboration bidirectionnelle entre le savoir universitaire et d'autres savoirs présents dans la société, dont ceux portés par des représentants d'organismes publics, de collectivités, d'organisations sans but lucratif, d'entreprises, sociales ou privées et d'organisations ou entreprises étrangères (AUCC, 2008, p. 70).

Bref, la mobilisation des connaissances peut être considérée en tant que modalité par laquelle les universités accomplissent leur mission sociale. Cette mobilisation intègre plusieurs formes d'activités, dont les services à la collectivité.

Avant de présenter et de comparer les pratiques observées dans les organisations externes à l'UQAM, signalons que l'analyse des documents consultés sur la mobilisation des connaissances et le contenu des entrevues réalisées auprès de représentants universitaires canadiens et de centres de transfert québécois rendent compte de deux types d'actions distinctes de mobilisation des connaissances. Nous retrouvons des actions qui ont pour cible le «savoir» et d'autres qui agissent sur la façon de mobiliser des ressources cognitives.

Les actions sur le savoir permettent de dégager des situations où l'on produit, diffuse et transfère des connaissances : à partir du savoir scientifique (recherche fondamentale) ; en travaillant sur d'autres savoirs à partir du savoir scientifique (recherche appliquée) ; et en collaborant avec d'autres savoirs pour produire conjointement du savoir scientifique (recherche fondamentale ou appliquée réalisée en partenariat).

Les actions sur la mobilisation rendent compte de situations où sont mobilisées, d'une part, des connaissances détenues par des ressources externes au campus universitaire : la mobilisation passive en s'invitant sur le terrain ; la mobilisation active en collaborant avec d'autres acteurs, par la coopération et des partenariats.

Dans l'étude que nous avons réalisée, dix dimensions d'analyse ont été identifiées pour comparer l'offre de service du Service aux collectivités de l'UQAM à celui de six universités canadiennes et de cinq centres québécois de transfert des connaissances. Nous retenons ici seulement celles qui présentent les éléments de comparaison les plus significatifs.

Mission et politique

Nous observons la présence de différents dispositifs de mobilisation des connaissances dans les universités approchées. Toutefois, seuls l'Institut national de recherche scientifique Urbanisme,

culture

et

société

et Memorial University affichent explicitement une mission institutionnelle relative à l'engagement citoyen. Par ailleurs, aucune de ces universités ne dispose d'une politique telle la Politique 41 des Services aux collectivités de l'UQAM. La mobilisation des connaissances y est conçue comme un processus bidirectionnel, incluant le transfert, et ayant un impact sur la société.

Quant aux centres de transfert, ils ont été créés spécifiquement pour accomplir cette mission de valorisation des savoirs, et plus particulièrement de transfert de technologies.

Dans les deux milieux, il est question de valorisation des connaissances pouvant conduire ou non, impliquer ou non, des activités de commercialisation.

L'UQAM a pour mission de rendre accessible la connaissance de pointe à tous les milieux sociaux et culturels et de servir les collectivités qui lui expriment des besoins. Afin de reconnaître formellement cette mission, elle a adopté en 1979 la Politique 41 des Services aux collectivités, révisée en 2003. Cette politique constitue une caractéristique distinctive de l'UQAM et fait de celle-ci un précurseur en la matière. Cette politique prévoit un budget spécifique consacré à cette mission, de même qu'une structure fonctionnelle.

Infrastructure

Dans trois des universités consultées, une unité spéciale de mobilisation des connaissances a été développée, disposant d'un directeur et d'agents de développement. Le directeur de chacune de ces unités exerce un leadership déterminant afin de recruter des partenaires et de tisser des liens avec les facultés. Dans les autres universités, l'expertise et l'expérience d'un ou deux agents ou «brokers» dont le but est de faire le pont entre la demande et les chercheurs constituent un élément fondamental de la stratégie déployée.

Dans les centres de transfert, l'expertise et l'expérience des «agents de commercialisation ou de valorisation» dont le but est de transférer les connaissances vers l'industrie sont primordiales. Certains exercent un rôle de rassembleurs, plutôt que seulement d'agents, accompagnant et faisant partie intégrante des projets.

L'UQAM, dans sa Politique 41 des services aux collectivités, définit une structure opérationnelle. Celle-ci se traduit par un Comité des services aux collectivités, chargé de la gouvernance, et d'un service éponyme, chargé des opérations. Les deux constituantes relèvent d'un cadre juridique inscrit dans le Règlement no 2 de régime interne (articles 7.5 et 7.8) et le Règlement no 3 des procédures de désignation (article 11).

Facteurs défavorables à la mobilisation des connaissances

Dans les autres universités, la mobilisation des connaissances est peu considérée pour la promotion. Il y a une faible valorisation de la recherche construite conjointement avec les communautés dans le curriculum vitae des chercheurs. Il y a également des divergences entre les attentes et les calendriers des chercheurs et ceux des partenaires. Le temps accordé pour ce type de projets n'est souvent pas suffisant. Nous observons aussi un travail de mobilisation des connaissances en silo. Les actions, bien que multidisciplinaires et interdisciplinaires en milieu universitaire, n'entendent pas moins le fait d'alliances entre expertises relevant de grandes familles : sciences du social d'un côté et sciences de la vie ou de la nature de l'autre. De plus, même au sein des grandes familles, les maillages ne sont pas aussi complémentaires qu'ils pourraient l'être. Il en va de même pour les partenariats. Ces derniers sont généralement élaborés sur une base sectorielle qui favorise peu les combinaisons thématiques.

Dans les centres de transfert, l'identité de travail est sectorielle. Les clivages indiqués précédemment sont encore plus évidents.

Le travail en silo des services est rapporté comme un problème à l'UQAM. L'université accueille un nombre élevé de centres de recherche qui réalisent des activités importantes de mobilisation des connaissances. Ces unités de recherche regroupent des chercheurs de différents horizons, mais jumèlent peu des disciplines issues des grandes familles des sciences du social ainsi que des sciences de la vie et de la nature. Les actions auprès des partenaires se font aussi généralement sur la base sectorielle liée aux activités desdits partenaires. Bien que les activités de mobilisation des connaissances soient généralement bien accueillies, leur reconnaissance lors des évaluations est inégale. De plus, des problèmes de propriété intellectuelle surviennent parfois dans le cadre de certains partenariats. Les frais indirects élevés, imposés par le ministère de l'Éducation, n'incitent pas les professeurs à faire transiger leurs projets par l'institution. Trop souvent, des professeurs doivent avancer personnellement des sommes d'argent pour leur travail. Les frais de téléphone, d'Internet et d'audiovisuel sont aussi irritants. Enfin, la multiplicité des comités et des réunions entrave le temps de qualité pouvant être consacré aux activités de formation, de recherche et de mobilisation des connaissances. Or, ce dernier type de projet requiert beaucoup de temps afin de créer de réels partenariats et de générer des changements en profondeur.

3. Mobilisation des connaissances et développement des communautés

Pour des chercheurs habitués de travailler dans un cadre classique de recherche fondamentale, le fait de travailler de concert avec des acteurs sur des questions très liées aux besoins et aux intérêts de praticiens peut représenter un problème. Se pose souvent la question de la pertinence et de la légitimité de travailler dans un cadre qui donne l'impression d'être au service de l'acteur. Se pose aussi la question de la finalité scientifique : la science doit-elle être au service des acteurs, devenir utilitariste ? Qu'en est-il de la rigueur lorsque l'agenda politique semble omniprésent ? Les chercheurs pratiquant la recherche partenariale accordent-ils préséance à l'engagement social sur la quête de vérité scientifique ? Sont-ils prisonniers de la dimension normative de cet engagement ?

Il est certes difficile de répondre dans l'absolu à ces questions. L'expérience de recherche et de formation réalisée via le Service aux collectivités de l'UQAM nous indique clairement que les résultats d'une recherche et d'une formation seront différents lorsque des praticiens sont impliqués, et ce pour différentes raisons.

Premièrement, force est de constater que l'objet de recherche ou de formation, lorsqu'il est défini conjointement, met en scène des préoccupations que ne porte pas nécessairement le chercheur. Par exemple, la problématisation de la question de recherche définie de façon partenariale mobilise des intérêts pluriels de recherche et exige un approfondissement cognitif centré tant sur la systématisation de savoirs que sur le passage à l'action. Il y a donc, par la diversité des préoccupations, des points de vue, des savoirs expérientiels, une valeur ajoutée et un enrichissement que la recherche conduite de façon classique n'a pas. Il est vrai que cet apport oriente le travail de problématisation dans une voie qui modifie l'angle de cette dernière. N'en est-il pas ainsi aussi lorsqu'une problématisation de recherche est construite à partir d'une approche multidisciplinaire impliquant une diversité de chercheurs ?

Deuxièmement, tout au long de la réalisation de l'activité de recherche, les mises en dialogue entre les parties prenantes assurent une validation en temps réel du traitement des données (collecte et analyse). Un travail de traitement nécessite, comme le montre bien la méthode anthropologique de recherche par l'observation participante, que la dimension culturelle est importante pour bien interpréter le sens de certaines données ou de certains événements. Le Groupe de discussion devient alors un laboratoire où prennent place des actions de médiation et de traduction sur le contenu même des données.

L'intérêt de la recherche partenariale est évident lorsqu'on considère que le processus de production des connaissances est un processus collectif qui met en scène une variété d'acteurs et d'objets en des lieux précis sur des périodes bien délimitées. Les travaux de Berger et Luckmann (1966) sur la construction sociale de la réalité ont permis d'ouvrir le débat sur la complexité du processus de production des connaissances. Les travaux de Latour et Woolgar (1988) et ceux de Callon (1992) ont poursuivi sur cette lancée en montrant comment le processus de recherche met en scène une variété d'acteurs et d'objets qui en viennent à former un laboratoire duquel émane de nouvelles connaissances. Il s'agit fondamentalement de s'assurer que des collectifs de réflexion, des environnements de médiation, des laboratoires de réflexion et d'interprétation soient implantés pour permettre une montée en importance et une reconnaissance de l'apport intellectuel d'autres penseurs que les penseurs de métier que sont les scientifiques.

Est-ce à dire qu'il n'y a plus de place pour le mode traditionnel et plus linéaire de production des connaissances ? Pas vraiment, ce monde a toute sa raison d'être. Par contre, il importe d'ouvrir le royaume de la science à des acteurs, à des intellectuels qui ne font pas de la science leur premier métier. Le fait de prendre en compte la richesse intellectuelle des acteurs non scientifiques et de mettre en place des dispositifs de co-construction des connaissances constitue un saut qualitatif important pour le développement des communautés.

Conclusion

Depuis le 19^e siècle, les universités se sont données une mission sociale, s'ouvrant ainsi sur la société. Pour ce faire, elles ont mis en œuvre des mécanismes permettant un dialogue avec des organisations de la société civile. L'UQAM, depuis sa création en 1969, est résolument engagée dans cette perspective, notamment, par une politique relative aux services à la collectivité et un service éponyme. Afin de recommander des ajustements en vue d'améliorer ses mécanismes de soutien à sa mission de services aux collectivités, elle a décidé de procéder à une étude des « meilleures pratiques » des universités canadiennes en matière de mobilisation des connaissances.

L'analyse des résultats de cette étude, provenant d'entrevues et de groupes de discussion réalisés auprès de quarante et un participants, de même que des documents fournis par ces personnes, a été effectuée sous l'angle de dix dimensions relatives à la mobilisation des connaissances. Pour chacune de ces dimensions, nous avons

sbrossé un portrait des universités autres, puis des centres de transfert. Nous avons par la suite identifié les forces de l'UQAM, ses faiblesses, puis dégagé des opportunités afin d'améliorer les mécanismes de mobilisation des connaissances.

Brièvement, le cadre de référence et les résultats obtenus permettent de constater que l'UQAM a une mission de service à la collectivité qui gagnerait à se déployer dans une perspective de mobilisation des connaissances. Cette mission, au moyen d'une stratégie incluant une image de marque, devrait être promue auprès de toute la communauté québécoise, de même que de la collectivité montréalaise, régionale, québécoise, canadienne et internationale.

La mobilisation des ressources à l'interne, de même qu'à l'externe, se fait actuellement dans un large mesure sur une base volontaire et demeure, dans l'ensemble, mal connue. Le Service aux collectivités s'adressant à trois groupes ciblés pourrait ouvrir son expertise et l'appui institutionnel à d'autres populations. Un tel soutien contribuerait à stimuler la synergie université-société, laquelle est propice au développement et à la consolidation de partenariats. Des étudiants de tous les cycles pourraient s'engager dans des projets de recherche et de formations soutenant cette mobilisation. L'engagement des professeurs et des étudiants dans des projets de mobilisation des connaissances pourrait être mieux reconnu et valorisé par l'Université (p.ex. : dossier de promotion pour les professeurs, crédits, rémunération, bourses, charges de cours pour les étudiants), de même que par les organismes subventionnaires.

Différents types d'activités de mobilisation des connaissances ont cours. La réalisation de ces activités, qui demande du temps et des ressources, tirerait assurément profit d'un soutien de la part de l'Université. Un monitoring et une évaluation des modalités institutionnelles relatives à la mobilisation des connaissances favoriseraient des ajustements susceptibles de permettre une meilleure progression dans ce domaine. Enfin, le développement de partenariats avec d'autres universités devrait être reconsidéré.

Avant de conclure, mentionnons que cette étude a suscité un vif intérêt de la part des personnes qui ont été approchées. Via la réalisation de cette dernière, une certaine mobilisation interne a été effectuée. Les chercheurs des autres universités et des centres de transferts se sont montrés fort intéressés par les résultats, peu de travaux du genre ayant été réalisés au Canada. Dans la perspective d'apprendre, de transmettre et d'innover, à et par l'université, cette étude soulève des pistes de réflexion fécondes quant au rôle important que ces institutions peuvent exercer afin d'accompagner le développement des connaissances et le développement de leur société.

Références

- Association des universités et collèges du Canada (2008). *En plein essor : Édition 2008 du rapport sur la recherche universitaire et la mobilisation du savoir*. Ottawa : Division des publications et communications.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. New York : Doubleday.
- Brodeur, M., Fontan, J. M., Landry, R., Auclair, M. & Tirilly, M. (2009). *L'UQAM : une mission particulière de mobilisation des connaissances. Rapport présenté au Vice-recteur à la recherche et à la création*. Université du Québec à Montréal : Document inédit.
- Callon, M. (1992). Sociologie des sciences et économie du changement technique: l'irrésistible montée des réseaux technico-économiques, dans, *Les réseaux que la raison ignore*. Paris : l'Harmattan, p. 53-78.
- Camp, R. C. (1995). *Business process benchmarking, finding and implementing best practices*. Milwaukee, WI. : American Society for Quality.
- Charle, C. (2013). Jalons pour une histoire transnationale des universités. Cahiers d'histoire. *Revue d'histoire critique* [En ligne], 121 | 2013, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 16 avril 2015. URL : <http://chrhc.revues.org/3147>.
- Commission européenne (dir.). (2004). *Les boutiques de sciences, les connaissances au service de la communauté*. Bruxelles.
- De Grosbois, S. & Fontan, J.M. (2014). *Le Service aux collectivités navire amiral de la mission sociale de l'UQAM*. Université du Québec à Montréal : document inédit.
- DeLugan, R. M., Roussos, S. & Skram, G. (2014). Linking academic and community guidelines for community-engaged scholarship. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(1), 155–168.
<http://openjournals.libs.uga.edu/index.php/jheoe/article/view/1181>
- De Meulemeester, J.L. (2011). Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs ? Une vue évolutionniste. *Pyramides* [En ligne], 21 | 2011, mis en ligne le 18 janvier 2012, consulté le 03 mars 2015. URL : <http://pyramides.revues.org/804>.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 371-393.

- Dewey, J. (1967). *Logique, la théorie de l'enquête*, traduit par G. Deledalle. Paris :PUF.
- Godin, B.&Gingras, Y. (2000). Impact de la recherche en collaboration et rôle des universités dans la production des connaissances. *Sciences de la société*, 49, 11-26.
- Landry, R., Amara, N. & Lamari, M. (2001). Utilization of social science research knowledge in Canada. *Research Policy*, 30, 333-349.
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. & Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decision_nelle/LaRechercheCommentSYRetrouver.pdf
- Latour, B. & Woolgar, S., (1988). *La Vie de laboratoire : la Production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.
- Leibniz, W.G. (2001). *Méditations sur la connaissance, la vérité et les idées* (1^{ère} éd. : 1676). Paris : Vrin.
- Lemire, N., Souffez, K. et Laurendeau, M.C. (2009). *Animer un processus de transfert des connaissances. Bilan des connaissances et outil d'animation*. Direction de la recherche, formation et développement. Institut national de santé publique du Québec. http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1012_AnimerTransfertConn_Bilan.pdf
- Levin, B. (2008). *Thinking about knowledge mobilization*. Paper prepared for an invitational symposium sponsored by the Canadian Council on Learning and the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. Harrison Hot Springs, May 15-18.
- Niosi, J. (2008). Connecting the dots between university research and industrial innovation. With commentaries by Indira V. Samarasekera and Ilse Treurnicht. *IRPP Choices*, 14 (14).
- Ollivier-Mellios, A. (2004). L'Université américaine entre 1865 et 1920 : un monde à part ? *Revue LISA/LISA ejournal* [Online], Vol. II - n°1 | 2004, Online since 18 November 2009, connection on 23 June 2013. URL : <http://lisa.revues.org/3053> ; DOI : 10.4000/lisa.3053.