La coconstruction des connaissances :

l'expérience du Service aux collectivités de l'UQAM

Une inspiration majeure pour le TIESS

TERRITOIRES INNOVANTS EN ÉCONOMIE SOCIALE ET SOLIDAIRE
LIAISON ET TRANSFERT

UQÀM | **Service aux collectivités**
Université du Québec à Montréal

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
ISBN 978-2-924879-12-2

Collaborateurs et collaboratrices

Denis Bussières
Geneviève Chicoine
Jean-Marc Fontan
Lyne Kurtzman
Sylvie de Grosbois
Geneviève Létourneau-Guillon
Michel Lizée
Mélanie Pelletier
Josée-Anne Riverin
Vincent van Schendel
Claire Vanier

Université du Québec à Montréal (UQAM) et Territoires innovants en économie sociale et solidaire (TIESS)

Octobre 2018

La réalisation de cette publication a été rendue possible grâce au financement du ministère de l'Économie et de l'Innovation et à la collaboration du Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal.

Québec

UQÀM | Service aux collectivités
Université du Québec à Montréal

Révision Linguistique : Stéphane J. Bureau et Édith Forbes

Table des matières

Introduction **8**

1.0 Territoires innovants en économie sociale et solidaire : liaison et transfert (TIESS) **12**
1.1 Qu'est-ce que le TIESS ? 13
1.2 L'origine du TIESS 13
1.3 La tradition du SAC 16
1.3.1 Des lieux de rencontres 16
1.3.2 Les agents et agentes de médiation 16
1.4 Les mandats du TIESS : liaison, veille et transfert 17
1.5 Une conception du transfert ancrée dans la transformation des pratiques 17
1.6 Les structures de travail du TIESS 19
1.7 Synthèse 20

2.0 Émergence et développement de la mission sociale de l'université **21**
2.1 L'université médiévale : un projet « corporatif » 21
2.2 L'élargissement des frontières de la mission universitaire 24
2.3 La transition à l'université moderne 25
2.3.1 L'extension de la mission universitaire 27
2.3.2 L'extension socioterritoriale de la mission universitaire 30
2.4 Synthèse 33

3.0 Contexte historique d'émergence du Service aux collectivités de l'UQAM **36**
3.1 Le contexte social des années 1970 36
3.2 Deux rapports clés sur l'éducation : Faure et Bélanger-Daoust 38
3.3 Une troisième mission universitaire fondée sur le concept de services aux collectivités 40
3.4 Le Fonds des services aux communautés du gouvernement du Québec 40
3.5 Synthèse 41

4.0 Politique 41 : ses composantes organisationnelles et institutionnelles 42
4.1 L'instance de gouvernance et les modalités opérationnelles 44
4.1.1 La Politique 41 44
4.1.2 Le Comité des services aux collectivités 44
4.1.3 Le Service aux collectivités 44
4.1.4 Les appuis institutionnels 45
4.2 Les protocoles, ententes et formes de collaboration entre le SAC et des « collectivités » 47
4.2.1 Le Protocole UQAM-CSN-FTQ 47
4.2.2 La collaboration UQAM/Relais-femmes 48
4.2.3 La collaboration UQAM – groupes communautaires 49
4.2.4 La collaboration UQAM – secteur de la promotion culturelle et des médias communautaires 51
4.2.5 La collaboration entre domaines d'intervention 51
4.3 L'intégration des activités « services aux collectivités » dans la tâche professorale 51
4.4 Un regard rétrospectif sur des réalisations du Service aux collectivités 53
4.5 Le financement 54
4.6 Synthèse 55

5.0 Service aux collectivités de l'UQAM 56
5.1 L'approche du Service aux collectivités 56
5.1.1 Le cadre de référence 56
5.1.2 Les principes directeurs 57
5.1.3 Des pratiques organisationnelles essentielles : une expertise professionnelle et un comité d'encadrement 60
5.2 Les étapes clés de la mise en œuvre des collaborations : rôles du personnel professionnel du SAC et enjeux 62
5.3 Quatre illustrations de l'approche du SAC 66
5.3.1 La collaboration entre Femmes autochtones du Québec et le Service aux collectivités de l'UQAM : un partenariat qui s'inscrit dans la continuité 66
5.3.2 Les cyanobactéries au lac Bromont : une problématique émergente qui relève de la collectivité 69
5.3.3 Un régime de retraite dans le communautaire, « ça ne change pas le monde, sauf que… » 72
5.3.4 Contrer l'exploitation sexuelle des femmes et des filles dans la traite et la prostitution 73
5.4 Deux enjeux centraux pour le SAC 77
5.5 Synthèse 78

6.0 Questions, enjeux et défis de la recherche-action 79
6.1 Des questions toujours en suspens 80
6.2 Les enjeux soulevés par la recherche-action ? 81
6.3 Trois grands défis à prendre en considération 83
6.4 Pour une mission sociale intégrée de la mission universitaire 84

7.0 Espaces nécessaires de collaboration. 85
7.1 L'apport du Service aux collectivités de l'UQAM. 85
7.2 Du SAC au TIESS 87
7.3 Retour sur le modèle de transfert du TIESS. 88
7.4 L'intégration dans un écosystème de l'ÉS, pour un projet de transformation. 91
7.5 Un débat plus large : esquisse de généralisation 92
7.5.1 Le contexte 92
7.5.2 Un vieux débat... très actuel. 92
7.6 Les enjeux et les défis. 95
7.7 Les conditions de réalisation 97

Références **100**
Annexe 1 : Politique nº 41 des services aux collectivités. **103**
Annexe 2 : UQAM, Règlement nº 2 de régie interne (extraits). **106**

Table des figures

Figure 1 – Guide de lecture 11
Figure 2 – L'espace collaboratif, une zone de médiation. 12
Figure 3 – Le modèle de gouvernance du SAC. 45
Figure 4 – Les composantes de la tâche professorale à l'UQAM 52
Figure 5 – Le SAC, une structure de soutien au partenariat université-communauté 61
Figure 6 – Synthèse des étapes de l'intervention SAC 65
Figure 7 – Un modèle de transfert par rayonnement. 90

Introduction

Ce document présente le Service aux collectivités (SAC) de l'UQAM, une institution unique, bien vivante et largement méconnue qui est au cœur de plusieurs innovations sociales réalisées au Québec depuis les années 1970 jusqu'à ce jour. Le SAC est notamment en grande partie à l'origine de l'approche développée par l'organisme de liaison et de transfert Territoires innovants en économie sociale et solidaire, le TIESS. Il est même l'une des organisations fondatrices du TIESS.

Le modèle d'action du SAC doit être connu et mieux compris au moins pour trois raisons. D'abord pour prendre la mesure de la somme impressionnante de réalisations et de retombées des activités réalisées dans le cadre de la Politique des services aux collectivités de l'UQAM, par le Service, les professeures et professeurs et les centaines d'organismes impliqués dans de multiples projets. Ensuite, pour inspirer d'autres démarches analogues. Il y a au SAC un certain nombre de principes, de conditions et de moyens qui ont permis d'enraciner les activités de recherche et de formation en partenariat dans le fonctionnement même de l'Université. Ces éléments sont éprouvés et selon nous tout à fait transférables ailleurs : dans d'autres universités, cégeps ou organismes de liaison et de transfert. Mais qui dit transfert dit forcément adaptation dans des contextes parfois différents. Troisième raison, pour le TIESS et ses réseaux, pour comprendre ce qui dans son fonctionnement n'est pas le fruit du hasard et répond au contraire à une démarche rigoureuse de construction et d'appropriation de la connaissance, intégrée tant à la pratique des organisations qu'au fonctionnement des institutions d'enseignement supérieur.

Le SAC, du reste, n'est pas qu'une structure universitaire parmi d'autres. C'est une formule de collaboration institutionnalisée entre l'Université et différents milieux associatifs en vue de permettre l'accès aux ressources universitaires dans une optique de promotion collective. Cette formule est reconnue par une politique institutionnelle comme faisant partie de la mission universitaire. Le texte qui suit précisera amplement cet aspect de la contribution du SAC.

Ce qu'il importe de souligner d'entrée de jeu et qui est ici mis en valeur, c'est que la coconstruction des connaissances n'est pas qu'un produit de second ordre de l'enseignement supérieur. Dans une société de la connaissance, ce principe est au contraire appelé à se répandre : le savoir est diffus et multiple. L'intégration de l'ensemble des acteurs à la construction des connaissances, le croisement de leurs perspectives et la mobilisation de leurs connaissances sont une nécessité absolue. Il faut pour cela prévoir les mécanismes qui permettent la rencontre non seulement des personnes et des organisations, mais des savoirs eux-mêmes.

Le présent document répond donc à un objectif simple : dégager des apprentissages des réalisations du Service aux collectivités de l'UQAM pour renforcer la capacité de veille, de liaison et de transfert du TIESS.

S'il est important d'apprendre de cette institution, c'est en raison de la nature et de la qualité de la relation que ce mécanisme de coproduction des connaissances a su développer entre le monde de la formation et de la recherche universitaires et celui regroupant différents milieux associatifs. Au fil de ses quarante années d'existence, le Service aux collectivités a développé une approche qui demande non seulement à être mieux connue, mais surtout à être appliquée et adaptée à d'autres contextes partenariaux.

Afin de bien comprendre la nature et la qualité de cette approche, nous procéderons de la façon suivante.

Premièrement, le TIESS sera présenté. Ceci permettra de rappeler le besoin qui a suscité la production de ce document et de comprendre les mandats de cet organisme, sa raison d'être et sa filiation historique avec le Service aux collectivités.

Deuxièmement, l'origine de l'institution universitaire sera rappelée ainsi que ses grandes phases historiques de développement. Le besoin d'effectuer ce détour historique s'est dégagé pour deux raisons. D'une part, côté cour, celle de l'hégémonie, cette brève histoire permet de comprendre comment l'université en est arrivée à être une institution tant au service de l'État qu'en appui au développement de marchés économiques. D'autre part, côté jardin, cette courte histoire rappelle aussi que l'université est loin de constituer un univers monolithique. Elle alimente, incube et abrite certaines des propositions de la contre-hégémonie. En retraçant les origines de la mission sociale de l'université se dégagent des clés qui permettront de mieux comprendre l'importance et la pertinence pour des acteurs de l'économie sociale et solidaire qu'il y a des liens forts à tisser avec le monde de l'enseignement supérieur, et plus particulièrement avec le monde universitaire qui exprime une adhésion aux valeurs et aux principes promus par l'économie sociale et solidaire.

Troisièmement, un moment précis dans le développement de l'enseignement supérieur québécois sera considéré : celui représenté par la période qui s'étend de la Révolution tranquille jusqu'à la fin des années 1970. Cette période a été retenue, car elle permet de bien saisir comment le développement de l'UQAM s'est traduit par l'adoption d'une approche sociale qui a été institutionnalisée par et dans l'adoption d'une politique des services aux collectivités et les débuts officieux du Service aux collectivités en 1979.

Quatrièmement, les dimensions clés de la Politique des services aux collectivités seront présentées.

Cinquièmement, le cadre de référence du Service et ses modalités organisationnelles seront décrits. Cette section, relativement technique, sera illustrée à partir de petites capsules récapitulatives sur des projets qui ont marqué l'histoire du SAC et les modalités opérationnelles qui caractérisent son approche.

Sixièmement, un retour réflexif sera effectué sur la stratégie de coconstruction des connaissances. Cette section présentera une synthèse à partir d'une identification des principaux enjeux et défis inhérents à tout processus de coconstruction de connaissances.

Septièmement, le besoin initial énoncé en début d'introduction sera revisité. Ceci permettra de présenter en quoi et pourquoi les réalisations et le modèle du Service sont importants pour le TIESS. Ceci permettra aussi d'identifier les aspects et les caractéristiques de l'approche du Service aux collectivités qui pourraient être transférables. Enfin, ceci permettra de trouver des pistes de travail et des conditions facilitantes au travail de veille, de liaison et de transfert réalisé dans la perspective d'accroître la capacité innovante de territoires au soutien et au développement de l'économie sociale et solidaire. Au-delà d'une application spécifique au grand secteur de l'économie sociale et solidaire, les apprentissages qui découlent de l'analyse et de l'effort de modélisation de l'approche et des pratiques de recherche-action du SAC ont une portée plus large et s'appliquent à une variété d'autres secteurs de la société.

Public cible, comité de travail et guide de lecture

Ce document s'adresse à un public composé de représentantes et représentants de secteurs d'intervention en développement social, en action communautaire et en économie sociale et solidaire. Le contenu de ce document trouvera aussi intérêt auprès de personnes du milieu universitaire : chercheuses et chercheurs aguerris ou émergents, étudiantes et étudiants, agentes et agents de mobilisation de connaissances et personnel administratif responsable des volets formation et recherche. Il sera aussi intéressant pour le personnel professionnel des milieux subventionnaires privés, sociaux ou publics. Enfin, il s'adresse aux différentes personnes et organisations qui sont parties prenantes des organismes de liaison et de transfert, et plus particulièrement au TIESS.

Le texte mobilise différents types d'information et niveaux d'analyse. Il a été écrit à plusieurs mains et reprend certaines informations de documents déjà publiés. Dès lors, il a été difficile de ne pas répéter certaines informations qui génèrent, par moments, un léger voile de redondance.

Les collaborateurs et collaboratrices qui ont participé à la production de ce document sont :

Denis Bussières
agent de recherche au CRISES,
doctorant en sociologie, UQAM

Geneviève Chicoine
agente de développement au
Service aux collectivités de l'UQAM

Jean-Marc Fontan
professeur au Département de sociologie et directeur de la Chaire de recherche UQAM sur la méthodologie et l'épistémologie de la recherche partenariale

Lyne Kurtzman
agente de développement au
Service aux collectivités de l'UQAM

Sylvie de Grosbois
directrice du Service aux collectivités de l'UQAM (2011-2015), vice-rectrice adjointe à l'enseignement et à la recherche, UQO (2015-2016), et vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche, UQO (2016-)

Geneviève Létourneau-Guillon
conseillère en transfert au TIESS

Michel Lizée
agent de recherche, UQAM, et agent de développement retraité au Service aux collectivités de l'UQAM (1972-2013)

Mélanie Pelletier
conseillère en transfert au TIESS

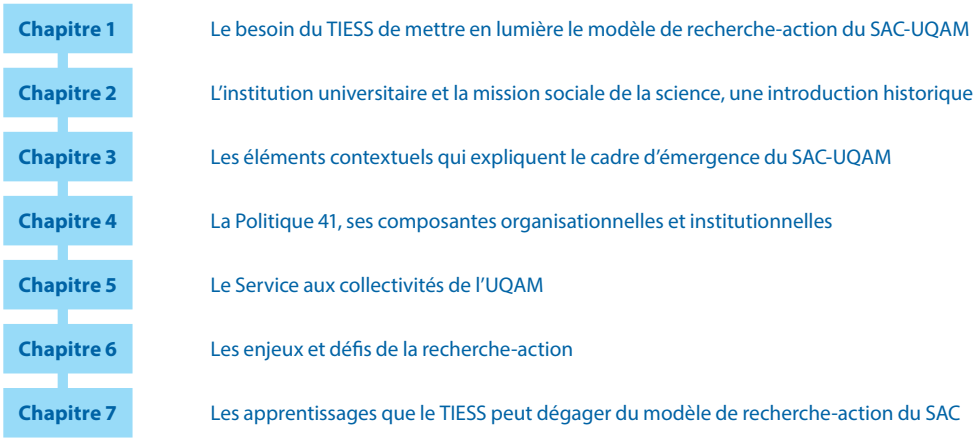
Josée-Anne Riverin
agente de développement au
Service aux collectivités de l'UQAM

Vincent van Schendel
agent de développement au Service aux collectivités de l'UQAM (1987-2000 et 2010-2013), coordonnateur de l'ARUC-ÉS (2000-2010) et directeur général du TIESS (2013-)

Claire Vanier
agente de développement au
Service aux collectivités de l'UQAM

Il est possible que des lectrices ou lecteurs ne soient pas intéressés par l'ensemble des chapitres. C'est pourquoi nous avons produit une proposition guide (figure 1) pour faciliter la lecture. Somme toute, ce document se veut un outil de travail où les différents chapitres peuvent être mobilisés séparément ou conjointement selon les objectifs poursuivis.

Figure 1 – Guide de lecture



Dès lors, pour des personnes qui sont plus à l'aise avec une approche inductive et qui veulent plonger rapidement dans les chapitres qui présentent le Service aux collectivités de l'UQAM, nous suggérons de visiter en premier les chapitres 4 et 5.

Après lecture de ces chapitres, il ira de soi :

- que des informations préalables et de contextualisation apparaîtront nécessaires et, dès lors, la lecture des chapitres 1, 2 et 3 s'imposera ;

- ou encore, faisant suite aux dimensions relativement descriptives des chapitres 4 et 5, il pourra apparaître nécessaire de plonger dans l'analyse et, par conséquent, la lecture des chapitres 6 et 7 deviendra incontournable.

Le fil rouge qui a guidé la conception du document a été tissé pour rappeler qu'une innovation sociale du type Service aux collectivités, telle qu'elle se formalise en 1979, s'inscrit dans une mouvance plus large (mission sociale des universités) et dans un contexte historique particulier : celui du Québec des années 1960 à 1980. Cette logique d'écriture nous a permis de dégager un certain nombre de constats et des apprentissages qui seront utiles à l'équipe du TIESS pour bonifier sa stratégie en matière de liaison, de veille et de transfert des connaissances.

Le travail que nous avons réalisé représente tout au plus un moment dans la grande réflexion historique portant sur les mécanismes de coproduction et de valorisation conjointe des connaissances.

1 Territoires innovants en économie sociale et solidaire : liaison et transfert (TIESS) [1]

Il est important de connaître ce que nous considérons être le modèle d'intervention du SAC, de le faire connaître et reconnaître. Au-delà de ce cas précis, il est important de faire valoir ce genre d'approche qui est de plus en plus répandue, mais qui demeure peu légitimée et appuyée.

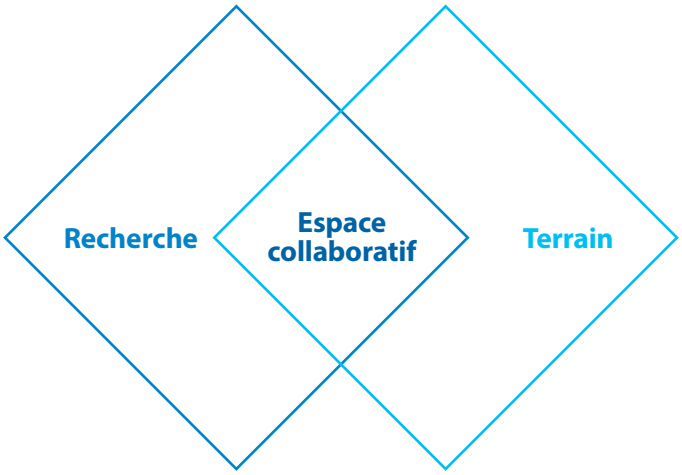
Le TIESS a bien sûr ses spécificités par rapport au SAC :

- Le TIESS est un organisme de liaison et de transfert en innovation sociale (OLTIS) financé par le gouvernement du Québec et un ensemble de partenaires. Il a son propre conseil d'administration et son propre personnel. Il regroupe à la fois des institutions d'enseignement supérieur (universités, cégeps, centres de recherche) et des réseaux nationaux, régionaux et sectoriels de soutien à l'économie sociale. Le SAC est un service d'une université spécifique, l'UQAM. L'existence de ce service découle d'une politique institutionnelle. Le SAC possède ses propres instances de gouvernance partenariales, mais il est financé à même le budget général de l'institution ; son personnel relève de l'Université.

- Le champ d'action du TIESS est l'économie sociale et le développement des territoires, partout au Québec. Le champ d'action du SAC est la promotion collective, peu importe le champ d'activité ; ses populations cibles sont les organisations associatives visées par la Politique des services aux collectivités. Le territoire couvert peut être partout au Québec, à condition que des professeurs de l'Université soient impliqués.

- Le TIESS a un triple mandat de liaison, de veille et de transfert des connaissances, mais ne fait pas de recherche. Le transfert, compris comme intégration dans la pratique des organisations, constitue le cœur de sa mission. Le SAC coordonne de nombreux projets de recherche et de formation en partenariat et répond aussi au mandat de diffusion inclus dans la Politique 41, mais ne fait pas de veille systématique.

Figure 2 – L'espace collaboratif, une zone de médiation



Au-delà de ces différences, l'approche générale reste fondamentalement la même. La liaison, en particulier, est au cœur de la conception de la coconstruction et du transfert de connaissances. Cette liaison entre le monde de la recherche et celui du terrain, mais plus globalement entre l'ensemble des parties impliquées, demande la construction d'un espace de collaboration. Nous y reviendrons largement dans les pages qui suivent.

[1] L'écriture de cette section a été réalisée par Vincent van Schendel.

Auparavant, il importe de présenter ce qu'est le TIESS et quels sont ses rapports avec le SAC.

1.1 Qu'est-ce que le TIESS ?

Le TIESS est un organisme de liaison et de transfert en innovation sociale (OLTIS) reconnu par le gouvernement du Québec depuis l'automne 2013. Sa mission est d'organiser le transfert des innovations qui émergent de l'économie sociale et solidaire (ÉSS) en vue de favoriser le développement des territoires au Québec. L'objectif général de son action est de réunir les différents acteurs qui interviennent en ÉSS et les producteurs et productrices de recherche pour repérer, inventorier, éclairer et systématiser les innovations qui émergent de l'ÉSS afin d'en favoriser la diffusion et l'appropriation.

Il regroupe à la fois des institutions d'enseignement supérieur (universités et cégeps), des centres de recherche et des réseaux de soutien au développement de l'économie sociale et du développement des territoires. À l'automne 2017, environ 70 institutions ou réseaux étaient associés au TIESS.

L'atteinte de l'objectif s'opérationnalise à travers son triple mandat de liaison, de veille et de transfert, dans des structures de travail régionales, thématiques et scientifiques, et dans plusieurs activités et projets élaborés conjointement entre personnes issues des milieux de la recherche et des milieux de la pratique terrain. C'est à travers la myriade d'activités et de projets que se réalise la mission centrale du TIESS : le transfert des connaissances dans la pratique des organisations, comme nous le verrons plus loin.

1.2 L'origine du TIESS

Il existe trois OLTIS au Québec : le Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociale (CLIPP), le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et, depuis 2013, le TIESS. Il y a aussi des centres de liaison et de transfert, par exemple le Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (CEFRIO) et des centres collégiaux de transfert de technologies (CCTT), dont six sont en pratiques sociales novatrices (CCTT-PSN). Ces organismes ont été créés progressivement depuis les années 1980. Le TIESS est le plus jeune des OLTIS et un des plus jeunes organismes de transfert au Québec.

C'est en janvier 2012 que le ministère de l'Économie, de l'Innovation et des Exportations (MEIE) lançait un appel de proposition pour créer un nouvel OLTIS. Mobilisant rapidement un vaste éventail de partenaires autour du projet de transfert des innovations en économie sociale, le TIESS remporte le concours. Le financement vient un an plus tard. Mais la véritable histoire débute 12 ans plus tôt… et même 35 ans plus tôt. Si le réseau à la base du TIESS a pu élaborer rapidement ce projet un peu fou, c'est qu'il existait déjà, construit à travers des années de collaboration. Ces collaborations se sont développées à la faveur de plusieurs alliances de recherche universités-communautés de 2000 à 2012 et de plusieurs chaires et programmes de recherche. Dans plusieurs cas, ces collaborations tiraient leur origine de projets de recherche ou de formation réalisés au Service aux collectivités de l'UQAM. C'est là, en somme, que plusieurs ont appris à se connaître.

Dès l'année 2000, l'Alliance de recherche universités-communautés en économie sociale (ARUC-ÉS) déposait une demande au MDEIE (ministère du Développement économique, de l'Innovation et des Exportations) pour former un centre de liaison et de transfert en économie sociale (ÉS). Le projet, jugé alors pertinent, n'a pas été financé faute de fonds. Mais l'idée était lancée : il ne suffit pas de faire des recherches, même en partenariat, il faut instituer de façon durable des espaces de collaboration où des personnes issues des milieux de la recherche et des milieux de la pratique terrain peuvent partager leurs expériences et leurs connaissances et travailler ensemble pour accélérer l'apprentissage des organisations et des individus qui y œuvrent. Il importe de transférer de façon continue et multilatérale les connaissances nouvelles, quelles que soient leurs sources, dans la pratique des organisations, l'enseignement et la recherche. Le travail conjoint en continu doit dès lors permettre que ces connaissances, issues de la rencontre de mondes différents, soient véritablement nouvelles pour tous et intégrées dans leurs activités respectives.

C'est ainsi qu'est né le projet de mettre sur pied un organisme de liaison et transfert en ÉS et développement territorial (DT) intégrant les réseaux associés aux différents ARUC du début des années 2000, tant les réseaux associatifs que ceux de recherche. La création du TIESS en 2013, reconnu et financé dans le cadre de la Politique nationale de la recherche et de l'innovation (PNRI), vient donc concrétiser cette volonté de collaboration et de transfert et intègre cette action au sein de l'écosystème de transfert. Cette action prend également sens au sein d'un autre écosystème : celui de l'économie sociale. Le TIESS se trouve en effet lié dans son fonctionnement aux grands réseaux de l'ÉS : Chantier de l'économie sociale, Conseil québécois de la coopération et de la mutualité (CQCM), réseaux sectoriels, pôles régionaux, Réseau de la finance solidaire (CAP Finances), Comité sectoriel de main-d'œuvre de l'économie sociale et de l'action communautaire (CSMO), etc.

Cette expérience déjà riche de collaborations s'enracine également dans une tradition de collaboration université-milieux associatifs issue de la mise en œuvre de la Politique de service aux collectivités de l'UQAM, dans une collaboration entre les milieux de la recherche et de la pratique pendant près de 20 ans dans certains cas. Bref, la mise sur pied du TIESS repose sur 30 ans de collaborations, dont une grande partie à partir du SAC. C'est pourquoi cette monographie nous semble importante. Comprendre le SAC, c'est remonter aux origines du TIESS.

Au-delà de l'événement, c'est se plonger dans la réflexion et l'expérimentation de ce qui était alors des formes nouvelles de coproduction et de coappropriation des connaissances, qui ont donné lieu à différents niveaux et différentes formes d'innovations sociales dans divers domaines de la vie citoyenne.

Si l'approche du TIESS tire son inspiration des modalités de recherche-action du SAC et des ARUC, il les adapte bien sûr à sa mission particulière : le TIESS entend favoriser le développement des territoires par l'économie sociale et le changement d'échelle des organisations et du mouvement de l'économie sociale.

Les premières années du TIESS ont été consacrées au déploiement de ses structures de travail, à la construction de son réseau, à l'affirmation de ses principes de travail, à un début de systématisation de son approche et au démarrage de quelques projets.

Assemblée générale de fondation du TIESS, 20 novembre 2013.
Photographe : Sylvain Laroche

Conférence-débat sur le thème de la mobilisation, assemblée générale annuelle du TIESS, 4 décembre 2014.
Photographe : Sylvain Laroche

1.3 La tradition du SAC

1.3.1 Des lieux de rencontres

Un des legs les plus importants de la tradition de travail du SAC est la nécessité de prévoir des instances où des représentantes et représentants d'organismes et les chercheuses et chercheurs se rencontrent régulièrement pour définir et réaliser conjointement un projet de recherche, de formation ou d'autres formes d'appropriation de connaissances. Certes, les rôles des uns et des autres diffèrent et font parfois l'objet de négociations, d'une reconnaissance réciproque des compétences, des expertises et des connaissances de l'autre, mais l'ensemble des projets et des activités est mené conjointement du début à la fin. Il n'y a pas d'un côté des productrices et des producteurs de connaissances et de l'autre des utilisatrices et des utilisateurs passifs. Cette dynamique de coconstruction implique des mécanismes de rencontre, de coordination, de médiation, de traduction, de mise en perspective, d'évaluation et de rétroaction. Au SAC, on appelle « comités d'encadrement » ces instances, qui sont également coiffées de comités mixtes avec des groupes spécifiques (par exemple, les centrales syndicales, les groupes de femmes) et d'un comité des services aux collectivités. La liaison entre les partenaires universitaires et associatifs joue donc ici un rôle central dans la mise en œuvre des conditions pour une coconstruction.

1.3.2 Les agents et agentes de médiation

La présence d'un personnel professionnel qualifié, responsable de l'animation et de la coordination de ces instances partenariales[2], est aussi une condition essentielle de ce modèle de coconstruction. Les agentes et agents de développement au SAC de même que les conseillères et conseillers en transfert au TIESS assument un rôle de liaison, d'accompagnement, de synthèse, de validation, de diffusion, de rétroaction, de mobilisation, de traduction, d'organisation, de développement et de mise en perspective. Ils et elles apportent un soutien aux projets, aux activités et aux instances partenariales. Ils et elles contribuent au développement de formules de travail permettant la rencontre de ces mondes aux temporalités, aux contraintes et aux langages souvent différents. Ils et elles soutiennent les partenaires dans leurs rôles respectifs et permettent le développement d'un climat de confiance, la formulation d'objectifs de travail communs et un mode opératoire efficace et congruent avec les attentes de chacun. Ce rôle est central dans la coconstruction des connaissances et implique parfois un véritable travail d'équilibriste. Il dépasse en complexité la mise en relation simple (speed dating), qui laisse aux parties prenantes le soin de s'arranger entre elles par la suite. Il dépasse aussi la vulgarisation (par ailleurs essentielle) de recherches produites, surtout si elles sont effectuées sans l'apport des partenaires. Il s'agit ici de veiller constamment et par tous les moyens à une intégration, un croisement et une interfécondation des savoirs. L'agente ou l'agent du Service aux collectivités agit comme un « passeur ».

[2] On entend ici instances au sens générique : comités d'encadrement ou de suivis, comités conjoints, Comité des services aux collectivités, groupes de travail, etc. Au-delà des noms et du mandat précis de chaque comité, au SAC ou au TIESS il s'agit d'instances partenariales où se définissent les projets et où se prennent conjointement les décisions.

1.4 Les mandats du TIESS : liaison, veille et transfert

Le TIESS s'est donné trois mandats de travail : la liaison, la veille et le transfert. Ceux-ci sont intimement liés. Le cœur de la mission des OLTIS en général et du TIESS en particulier, le transfert, s'enracine dans un travail de liaison et de veille.

Liaison : mettre en relation des organisations publiques et associatives, les chercheuses et chercheurs, les acteurs terrain, le milieu de l'enseignement supérieur et celui du soutien à l'économie sociale (ÉS) et du développement territorial (DT) pour travailler ensemble à identifier des réponses à des problèmes vécus par ces milieux et favoriser le développement des territoires par l'économie sociale.

Veille : repérer, inventorier et analyser les initiatives porteuses en ÉS et en DT, au Québec et ailleurs dans le monde, pour systématiser les approches et les expériences qui en découlent et les rendre accessibles. Le SAC ne réalise pas de veille systématique, c'est une spécificité du TIESS par rapport à ses origines.

Transfert : au TIESS, on désigne le transfert comme l'intégration de connaissances ou de procédés nouveaux dans la pratique des individus et des organisations. Le transfert se révèle être à la fois un processus et un résultat. Si le transfert peut se faire à partir de connaissances produites par la recherche, plus souvent encore il procède de la formalisation des connaissances résultant d'expérimentations et d'initiatives nouvelles. L'appropriation des connaissances est le pendant du transfert et participe du même processus : il s'agit d'intégrer dans l'action les nouvelles connaissances produites. C'est un processus qui prend tout son sens dans l'action et doit donc s'intégrer aux activités de ces organisations ; un processus qui prend donc différentes formes. Le transfert, tel que nous l'entendons, est indissociable de l'appropriation et s'intègre dans la pratique des organisations. Il se veut un processus de partage multilatéral de connaissances.

1.5 Une conception du transfert ancrée dans la transformation des pratiques

La conception du transfert la plus courante peut être qualifiée de linéaire : des connaissances sont produites et transférées à des utilisatrices et des utilisateurs. Le défi est alors de trouver une façon de transférer cette production. L'image est ici celle de la production d'électricité : un barrage produit de l'électricité qui est transmise aux ménages et aux entreprises grâce à un réseau de distribution. Cette vision, en bonne partie issue du transfert technologique, a ses limites. Elle tend à considérer la connaissance comme un tout, distinct du contexte, de l'action ou de l'expérience qui la voit naître. Or, en matière d'innovation sociale[3] particulièrement, la connaissance est au contraire étroitement liée au contexte et aux modalités de l'innovation ainsi qu'aux relations entre les personnes et les groupes qui sont à l'origine de ces innovations.

Ainsi, bien que l'on doive distinguer les connaissances et les innovations, celles-ci sont liées, notamment quand il est question d'entreprises et d'organisations. Le transfert des connaissances est dès lors indissociable du transfert des innovations elles-mêmes. L'enjeu est ici de formaliser et codifier des connaissances implicites issues de l'expérimentation (connaissances empiriques), présentes chez les individus ou dans les organisations, et de les mettre en dialogue avec des connaissances scientifiques. C'est pour cela également que le transfert le plus

[3] *De façon générale, l'innovation sociale est une «réponse nouvelle» à une situation sociale jugée insatisfaisante, situation susceptible de se manifester dans tous les secteurs de la société. L'innovation sociale répond à ce titre parce qu'elle vise le mieux-être des individus et des collectivités. Elle se définit dans l'action et le changement durable. Elle vise à développer l'individu, le lieu de vie (territoire) ou l'entreprise. Ce faisant, l'innovation sociale ne prend pas une forme particulière. Elle est tantôt d'ordre procédural, tantôt d'ordre organisationnel ou institutionnel. L'innovation sociale peut également prendre une forme tangible (ex. : technologie, produit). Certains chercheurs définissent également l'innovation sociale par son processus. L'innovation sociale est alors celle qui résulte de la coopération entre une diversité d'acteurs. Sous cet angle, l'innovation sociale peut être envisagée comme un processus collectif d'apprentissage et de création de connaissances. Enfin, pour certains chercheurs, l'innovation sociale exige la participation des usagers, et ce, à des degrés variables au cours du déroulement du processus de création et de mise en œuvre de l'innovation sociale.* Cloutier, 2003, p. XIII.

efficace suppose un partenariat impliquant des chercheuses et chercheurs (peu importe leur origine) et des « acteurs-entrepreneurs ». De plus, dans l'économie sociale comme dans l'entreprise privée ou publique, le transfert de l'innovation sociale se fait vers les entreprises, les organisations et leurs regroupements, plutôt que vers les individus (à la différence souvent du transfert dans la santé et l'éducation).

Cette distinction, faite d'entrée de jeu, a des implications sur le travail concret à effectuer. Certes, il y a des recherches effectuées et leurs contenus demandent à être diffusés. Le TIESS y contribuera certainement : fiches synthèses, bilans de connaissances, séminaires, listes de diffusions, etc. Du reste, les connaissances implicites, issues de la pratique sans être toujours codifiées, doivent également être diffusées. Mais nous devons aller plus loin et travailler à intégrer ces connaissances dans la pratique.

Le TIESS développe sa conception du transfert dans le cadre de discussions et d'échanges impliquant des chercheuses et chercheurs et des praticiennes et praticiens. Le conseil scientifique, le conseil d'administration, le comité exécutif, les antennes régionales et les groupes de travail sont autant d'instances ayant permis de l'expliciter. Cette discussion se déroule dans la foulée de 30 ans de collaboration entre différentes équipes de chercheuses et chercheurs et différents réseaux liés au développement de l'ÉSS. Plusieurs membres du TIESS ont participé activement à des réseaux de recherche partenariale (Alliances de recherche universités-communautés, Service aux collectivités à l'UQAM, réseau DIALOG à l'INRS, Institut Karl Polanyi à l'Université Concordia, Chaire de recherche UQAM sur la méthodologie et l'épistémologie de la recherche partenariale, etc.). Ainsi, une culture de construction conjointe de la connaissance s'est installée où les connaissances scientifiques et empiriques s'enrichissent mutuellement sans que les unes prévalent sur les autres. À partir de là, une nouvelle définition de rôle est nécessaire, puisqu'il n'y a plus d'un côté des producteurs de connaissances (les chercheurs et chercheuses) et de l'autre des récepteurs de connaissances (les praticiens et praticiennes) : chacun des acteurs est à la fois producteur et récepteur ou, mieux encore, est en dialogue et entre dans un processus de coconstruction dans lequel il apporte sa spécificité. Ainsi, on sort d'une conception traditionnelle du transfert vu comme étant linéaire. Il en découle une nouvelle culture de travail qui continue à se construire par le travail concret dans les projets et les structures de travail du TIESS.

En 2015, le TIESS compte 69 organisations membres et travaille avec 28 professeurs provenant de 14 universités et cégeps. Deux ans plus tard, 71 organismes sont membres du TIESS et 35 professeurs et chercheurs de 10 universités et 6 cégeps sont associés. Assemblée générale annuelle du TIESS, 26 novembre 2015.
Photographe : Sylvain Laroche

1.6 Les structures de travail du TIESS

La fonction liaison du TIESS s'exprime dans la mise sur pied de différentes instances de travail réunissant des représentantes et représentants des différents réseaux associés au TIESS, y compris des institutions d'enseignement supérieur ou des chercheuses et chercheurs.

Les antennes régionales (AR) s'appuient sur les pôles d'économie sociale pour leur animation et sont soutenues par le personnel du TIESS. Elles sont les relais du TIESS dans les régions pour accomplir ses mandats de liaison, de veille et de transfert, incuber les projets et mobiliser les partenaires.

Les groupes de travail (GT) rassemblent des réseaux intéressés par une problématique particulière (ex. : les nouvelles avenues de financement de l'économie sociale) et développent des activités et des projets qui répondent aux aspirations des réseaux présents.

Le conseil scientifique réunit des chercheuses et chercheurs des différents centres de recherche, des universités et des cégeps ainsi que des représentantes et représentants des grands réseaux d'économie sociale afin de porter un regard sur les grands enjeux auxquels fait face l'ÉS et de donner un avis sur les activités, les réalisations, les projets et les façons de faire du TIESS.

Le comité veille est composé d'une partie de l'équipe de travail du TIESS qui soutient les instances de travail, de représentantes et représentants du corps professoral, des antennes régionales et des réseaux de l'économie sociale. Ce comité fait une synthèse des connaissances sur différentes dimensions relatives aux activités de veille et de transfert.

Le comité de suivi de projet est l'équivalent du comité d'encadrement au SAC.

Le comité des partenaires (projets majeurs) est un grand comité d'orientation ou d'encadrement qui peut réunir jusqu'à 25 personnes.

Le conseil d'administration réunit 21 personnes votantes et 4 observatrices et observateurs. Le CA regroupe à la fois des universités, des centres de recherche (CRISES, CRDT, CIRODD), des cégeps et des réseaux de soutien à l'ÉS à parts égales, dont la moitié provient de l'extérieur de Montréal.

Le comité exécutif réunit 5 personnes du CA pour superviser la gestion et les activités courantes du TIESS. À titre de membre fondateur, le SAC détient un siège statutaire au CE du TIESS.

Ces instances développent et supervisent des activités et des projets qui réunissent à leur tour quelques centaines de personnes des différents réseaux associés au TIESS.

1.7 Synthèse

Les façons de faire et la vision du TIESS sont fortement inspirées du modèle de recherche-action du SAC. Sans être des copies conformes et variant même de façon importante dans leurs mandats et leurs formes d'action, les conceptions générales du partage de connaissances et des conditions à mettre en œuvre des deux organismes convergent.

Avant d'examiner ce qu'est le SAC, ses origines, son fonctionnement et ses réalisations, il importe de situer le cadre d'émergence de l'institution universitaire et, au sein de celle-ci, la place occupée par la recherche et les recherches conduites « avec » les milieux concernés par les connaissances à coproduire.

Nous reviendrons en conclusion générale sur l'enseignement provenant de l'histoire unique du SAC et les perspectives qu'elle ouvre au TIESS et à d'autres organisations.

Vincent van Schendel, directeur général du TIESS, présente les structures de travail du TIESS. Assemblée générale du TIESS, 26 novembre 2015. Photographe : Sylvain Laroche

2 Émergence et développement de la mission sociale de l'université[4]

Afin de situer l'origine de la mission sociale de l'université, il importe de retracer les grandes lignes du contexte d'émergence et de développement de cette institution. Nous le ferons en rappelant les jalons d'une histoire qui repose fondamentalement sur des avancées en matière de réponses sociales. Ces réponses ont été construites par des acteurs qui cherchaient avant tout à se doter d'organisations et d'institutions autonomes, dans le but avoué de générer du progrès ou de faire évoluer les mentalités et les comportements.

Ce faisant, nous verrons aussi que l'institutionnalisation du « projet universitaire » transite par des mises en dépendance claires à l'égard de grandes institutions : l'Église, dans un premier temps, l'État, dans un deuxième, et le Marché, dans un troisième. Cette intégration de l'université dans des formes de régulation hégémoniques ne se fait pas sans contestations, lesquelles suscitent ou donnent le jour à des ruptures : rupture par rapport au savoir totalitaire de l'Église, mise à distance objective et critique par rapport à l'État, rupture par rapport à l'esprit utilitariste imposé par le Marché ou encore rupture par rapport aux savoirs discriminants (colonialiste, androcentrique, etc.).

Ces ruptures représentent autant de champs d'action au sein desquels apparaissent des innovations. La rupture que nous suivrons avec intérêt repose sur le processus de « socialisation » de la mission universitaire, un processus qui repose et promeut des idéaux et de grands principes d'action : la démocratisation et la désexisation du savoir, la liberté de penser et de débattre, le droit de s'organiser…

2.1 L'université médiévale : un projet « corporatif »

Au moment de sa création, au 11e siècle, les promoteurs de l'université médiévale adoptent le mode organisationnel des corporations.

Ces associations créaient non pas des dépendances verticales (comme celles qui dans la société féodale liaient l'homme à son seigneur), mais des communautés d'égaux ; le serment qui les liait était librement consenti et les obligations qu'il leur créait, préalablement discutées et publiées dans des statuts susceptibles d'être réformés ; à l'intérieur de la corporation une hiérarchie des grades pouvait exister (apprenti, valet, maître), mais elle n'avait aucun caractère asservissant ; d'un grade à l'autre, la promotion était considérée comme normale et se faisait au moyen d'examens publics. (Verger, 1973, 1999, p. 21)

Ces promoteurs le font de façon à prendre une distance par rapport aux pouvoirs détenus par les représentants du pouvoir ecclésiastique sur l'enseignement, particulièrement sur l'enseignement supérieur.

La plupart des universités de la première génération, celles de Bologne, d'Oxford ou de Paris, se sont constituées en réaction contre l'évêque qui, par l'intermédiaire de son écolâtre ou de son chancelier, gouvernait les écoles établies à l'ombre de sa cathédrale ; les maîtres et les écoliers se plaçaient hors du clergé hiérarchisé et situaient leurs spéculations hors des contraintes épiscopales. Indépendance, aussi, envers le pouvoir laïque : toutes les armes furent bonnes, grève ou sécession dans une autre ville, pour faire reconnaître l'exemption de la juridiction laïque et l'indépendance intellectuelle que consacrèrent des statuts octroyés par le Saint-Siège. (Favier, 2016, Encyclopædia Universalis)

[4] L'écriture de cette section a été réalisée par Jean-Marc Fontan.

Étienne Colaud. « Docteurs à l'Université de Paris », manuscrit Chants royaux sur la Conception, couronnés au puy de Rouen de 1519 à 1528. Bibliothèque nationale de France, folio 27v.

Par ses origines et pour ses promoteurs, des enseignants ou des apprenants, le dispositif universitaire est au cœur d'un double enjeu : acquérir de l'autonomie par rapport au pouvoir détenu par le clergé sur l'enseignement supérieur[5] et créer des structures autonomes et autogérées. L'université médiévale, dispositif corporatif autonome constitué de communautés d'enseignants ou d'apprenants, a une mission fondamentalement teintée par le projet de transmission scolastique[6] du savoir. La mission sociale se résume aux dimensions formative et réflexive.

[5] Lequel fait suite à un enseignement de niveau primaire, puis à celui dispensé au niveau des études secondaires.

[6] *La scolastique est une technique qui fonde sur la compréhension des textes faisant autorité une analyse formelle conduisant à l'énoncé de la vérité et à ses applications. Analyse grammaticale et sémantique, d'abord, qui précise le sens littéral d'où l'on s'élèvera à l'interprétation symbolique et morale. L'enseignement est avant tout une lecture commentée, un essai d'interprétation, de clarification et d'harmonisation des textes. La lecture conduit à une discussion originale des propositions tirées des autorités. Les étudiants y jouent un rôle fort actif, le maître se réservant de poser la « question », de redresser les jugements et de rassembler les arguments pour la synthèse finale. La scolastique à ses débuts fut l'instrument grâce auquel les universitaires clarifièrent la pensée médiévale. Aux aristotéliciens du XIII^e siècle, Thomas d'Aquin en premier lieu, elle a permis de tenter une rationalisation de la foi en mettant en accord la pensée antique et la doctrine chrétienne. Les maîtres d'Oxford ont jeté les bases d'une conception rénovée de la connaissance, et Roger Bacon a montré l'unité du savoir, théologie comprise. Au XIV^e siècle, Guillaume d'Ockham fondait à Oxford la logique expérimentale, Jehan Buridan pressentait à Paris les lois de la physique et les juristes organisaient un droit cohérent.* Favier, 2016, Encyclopædia Universalis.

Les universités sont organisées en Nations (les étudiants voyagent déjà…) et hiérarchisées selon les grades académiques (baccalauréat, licence, maîtrise et plus tard doctorat). Elles s'autogèrent et ont leur administration et justice propres. On notera d'emblée que cette autonomie a dû être conquise de haute lutte, sans parler de l'autonomie financière qui ne sera jamais complètement assurée. D'entrée de jeu, il est bon de rappeler qu'il y a deux modèles distincts de corporations : celui de Paris, qui est une corporation de professeurs et où les étudiants sont sous leur contrôle, et celui de Bologne, dérivé d'une école de droit laïque, avec des professeurs sous le contrôle et embauchés par les étudiants. Le premier modèle a triomphé du second, mais notre époque contemporaine, avide de remettre le client-étudiant au centre, a remis le second au goût du jour. (De Meulemeester, 2011, p. 2-3)

La mission de l'université médiévale européenne est fondamentalement centrée sur la formation intellectuelle. À cette fin, l'enseignement dans les universités européennes reposait sur l'étude de textes de grands auteurs, dont Aristote. L'approche philosophique promue était celle de la scolastique. Le débat sur les textes visait le développement intellectuel des apprenants en fonction d'un curriculum relativement restreint de champs disciplinaires de connaissances. À titre indicatif, au 15e siècle, l'université de Paris regroupait quatre facultés : théologie, arts, droit canonique et médecine.

Le regard contemporain voit dans l'université un lieu d'enseignement et de recherche. Mais au Moyen Âge, l'université est d'abord et essentiellement un lieu d'enseignement supérieur (studium). Certes, la réputation de certaines universités comme la Sorbonne tient à la réputation de ses maîtres dans ce qu'on appellerait aujourd'hui la recherche. Il est clair que l'université est un lieu de débat où s'épanouit la méthode scolastique. Cependant la liberté de recherche a des limites claires tenant à la dépendance par rapport à l'Église et du biais platonicien qui exclut de facto tout apprentissage pratique de l'université au profit de la seule théorie. (De Meulemeester, 2011, p. 5-6)

Au 15e siècle, la montée en importance de la forme politique de l'État-nation et la lente internalisation des fonctions centrales requises pour assurer son pouvoir sur l'espace national et le développement d'une culture nationale favorisent l'intégration des universités au sein des appareils d'État.

De corporations autonomes, lieux relativement dynamiques d'enseignement et de recherche (au 13e siècle), le modèle s'achemine au 15e siècle vers des « centres de formation professionnelle au service des États » et étroitement contrôlés par eux (l'État remplaçant l'Église comme puissance tutélaire). Les types de motivation des acteurs devenaient ainsi peu à peu différents. De la recherche de l'autonomie et de la liberté, on évolue vers un rapport donnant-donnant avec l'État : ce dernier développe et entretient les universités, leur prodigue des honneurs officiels et offre des débouchés à ses diplômés.
(De Meulemeester, 2011, p. 7)

Du 15e au 18e siècle, les frontières de la mission sociale, limitées initialement aux dimensions formative, théorique et réflexive, sont lentement redéfinies afin d'inclure de nouvelles fonctions :

- la formation appliquée ou professionnelle (appellation plus contemporaine) ;
- la recherche, pour appuyer le progrès sous toutes ses formes ;
- l'extension de l'influence et du rayonnement universitaire :
    - extension territoriale, par la déconcentration des campus ;
    - extension sociale, sur le plan de l'élargissement de son accessibilité aux différents groupes ou classes sociales ;
    - extension politique, sur le plan du questionnement critique et contre-hégémonique.

2.2 L'élargissement des frontières de la mission universitaire

Les transformations sociétales qui ont accompagné la transition du haut Moyen Âge à la Renaissance ont favorisé la création d'une diversité de lieux de production et de transmission du savoir. Sont ainsi créés et financés, par des mécènes religieux ou laïques ou par des représentants de l'État, des collèges[7], des instituts de recherche, des académies, des sociétés savantes ou encore des écoles professionnelles. Ces nouveaux dispositifs sont ou non rattachés aux universités existantes.

Si à la Renaissance l'activité des scientifiques était devenue autonome dans les universités, se distinguant de celle des théologiens et des philosophes (des chaires de science et de médecine avaient été créées), ce n'est qu'au début du XVII^e siècle que les collectivités de scientifiques vont s'organiser au sein des premières académies, souvent créées à l'initiative de personnalités politiques. C'est ainsi que fut fondée à Rome, en 1609, la plus ancienne des académies, l'Accademia dei Lincei (Galilée en fut membre) parrainée par le prince Cesi. La création de la Royal Society à Londres en 1662, qui devait beaucoup aux idées de Bacon, fut une nouvelle étape. L'Académie des sciences fut créée en France à Paris, en 1666, à l'instigation de Colbert, pour donner un caractère permanent à l'activité scientifique avec le soutien du pouvoir politique ; l'Observatoire de Paris est construit en 1669. En France, le dessein politique de Colbert – renforcer le potentiel économique de la France – rejoignait le projet des scientifiques de trouver un appui durable pour leurs activités. Cette convergence de préoccupations permit à la France de se doter, bien avant les autres pays européens, d'institutions nécessaires à l'expansion des sciences et des techniques. (Papon, 2016, Encyclopædia Universalis)

L'université médiévale se transforme progressivement en université classique. La transition s'opère dans le dernier tiers de la Renaissance (de 1500 à 1600) alors que le monopole exercé par la formation théorique est challengé par l'apparition de nouveaux lieux de développement du savoir. Ces nouvelles organisations proposent des activités de formation et développent des savoirs adaptés aux besoins d'une société européenne en forte mutation. L'idée du *studium*, sans perdre de sa valeur et de son importance, est confrontée au besoin de développer une science plus appliquée. Pour Leibniz (1666), le développement des connaissances ne doit plus être axé uniquement sur le développement de la personne humaine. Il doit aussi permettre le développement et l'application de nouvelles connaissances, et ce, dans une variété de domaines.

Dès 1666, Leibnitz (dans Arte Combinatoria) appelle à envisager les sciences non pas seulement « en et pour soi », comme purement théoriques, mais aussi du point de vue de l'application. C'est pourquoi, il consacre ses efforts à faire émerger en dehors des universités un certain nombre d'académies sur le principe theoria cum praxi. L'Académie des Sciences de Berlin, dont il fut le premier président, en est un exemple. Au-delà de ces académies, le mouvement en faveur de sciences utiles et productives débouche aussi au fil du 18^e siècle sur la création d'Écoles Spéciales et d'Écoles Supérieures Professionnelles, entrant en concurrence directe avec les universités traditionnelles. (De Meulemeester, 2011, p. 9)

Les 17^e et 18^e siècles ouvrent les portes à une réforme majeure de l'institution universitaire. Cette dernière complète son processus de modernisation, laquelle est caractérisée par des ruptures importantes. Face à l'Église, le divorce est presque consommé, même si la formation/recherche est toujours présente via certaines facultés et départements. Face à l'État, il s'établit une distance critique sous la forme « du projet scientifique ». Les parties prenantes du monde universitaire deviennent des travailleurs du savoir – enseignants, apprenants, personnel de soutien – et sont regroupées en statuts distincts au sein d'une organisation appelée à évoluer sous le modèle entrepreneurial. Si l'indépendance idéologique face à l'Église et à l'État est assurée, une nouvelle forme de dépendance s'établit en lien avec la marchandisation des connaissances.

[7] Indiquons à titre indicatif la création du Collège de France par François 1^er en 1530. Cette institution, à vocation interdisciplinaire, est fondée sur des enseignements et des activités de recherche portant sur des questions ou des enjeux travaillés au sein de chaires d'études confiées à des spécialistes de renom.

Réseau de l'Université du Québec.

2.3 La transition à l'université moderne

Au début du 19e siècle, à l'image de la création de l'Université McGill en 1821, apparaît une nouvelle génération d'universités : les universités modernes. Nombre de collèges d'enseignement religieux sont alors refondés pour devenir des universités modernes. C'est ainsi que le Séminaire de Québec, créé en 1663, devient l'Université Laval en 1852. De plus, nombreuses sont les universités de l'Ancien Régime qui font l'objet de réformes mineures, telle l'Université d'Oxford. Ce vent de réformes se poursuit sur plus d'un siècle et ouvre la voie à l'internationalisation du modèle des universités modernes.

L'effet modernisateur représente plus qu'une réforme, il constitue une petite révolution. Au nombre des principaux artisans de cette révolution, mentionnons l'apport de Humbolt. Son apport s'incarne par et dans la création de l'Université de Berlin en 1809. Humbolt propose des innovations majeures.

Premièrement, il propose que la fonction éducative soit adaptée aux besoins énoncés par les groupes sociaux influents ou par les institutions centrales de la société, dont l'État et les grands secteurs économiques en restructuration ou en émergence. À titre indicatif, après les guerres napoléoniennes, l'État prussien[8] entend mettre rapidement à jour les curriculums de formation professionnelle. L'objectif était clair, il s'agissait de former une nouvelle élite qui serait dotée des compétences requises pour effectuer le rattrapage développemental requis par l'Allemagne, afin de dépasser les niveaux de développement présents en Angleterre ou en France.

Deuxièmement, si les formations universitaires doivent intégrer de nouvelles connaissances, elles doivent aussi participer au développement d'innovations cognitives dans le domaine des sciences et des techniques. Dès lors, la recherche est appelée

[8] *La Prusse était au milieu du XIXème siècle la puissance militaire dominante en Europe continentale. Menée par son chancelier emblématique Otto von Bismarck, elle mit au pas successivement le Danemark en 1864, l'Autriche à Sadowa en 1866 et la France lors de la guerre de 1870-1871. À l'issue de cette dernière victoire, avec la création du IIème Reich, la Prusse absorba la totalité de l'Allemagne.* Prusse : http://www.kelibia.fr/histoirepostale/x_prusse2.htm, consulté le 29 février 2016.

à occuper une place tout aussi importante que la formation au sein de l'institution universitaire. La mission universitaire en vient lentement à être partagée entre une fonction liée à l'enseignement supérieur et une fonction vouée au développement de connaissances scientifiques par la recherche fondamentale ou appliquée.

Si, au XVIII^e siècle, la révolution industrielle fondée sur des innovations techniques importantes (comme la machine à vapeur) avait peu fait appel à la science, la situation changea au XIX^e siècle… C'est en Allemagne que s'est ébauché ce rapprochement entre la science et l'industrie où des entreprises industrielles fondèrent des laboratoires de recherche : Bayer, Hoechst et B.A.S.F. en chimie, A.E.G. et Siemens dans l'industrie électrique. L'Université prussienne s'était réorganisée en 1810 sous l'impulsion de Wilhelm von Humboldt qui avait créé l'université de Berlin sur le principe que la recherche devait y être étroitement associée à l'enseignement et elle développa ses laboratoires à la fin du XIX^e siècle. La volonté de l'Empire allemand de faire de la science le fer de lance de la puissance allemande en association étroite avec l'industrie le conduisit à créer un Institut impérial de physique et de technologie à Berlin en 1887, puis en 1911, le premier grand organisme national de recherche, la société Kaiser-Wilhelm (devenue, après la Seconde Guerre mondiale, la société Max-Planck) qui fonda de grands laboratoires de recherche. La recherche allait aussi se développer dans des instituts distincts des universités, dans des organismes scientifiques investis d'une mission nationale, en Allemagne notamment, mais aussi dans la plupart des pays avec de nombreuses variantes. (Papon, 2016, Encyclopædia Universalis)

La modernisation de l'université exige le développement de nouveaux comportements, de nouvelles attitudes et se doit de disposer de ressources financières à la hauteur de ses ambitions. Pour faciliter cette modernisation, il importe, d'une part, de pérenniser les innovations clés permettant de repenser l'université et, d'autre part, de lui allouer les ressources financières publiques et privées requises. Ces choix soulèvent des débats et s'inscrivent dans des luttes sociales.

À titre indicatif des innovations qui changent le visage de l'université, mentionnons une réforme importante qui accorde plus de liberté académique aux professionnelles et professionnels universitaires.

Le nouveau modèle (humboldien) *se base sur le principe de l'unité de l'enseignement et de la recherche. La fonction de l'université est vue comme une institution de recherche (pure et désintéressée). Il doit y régner la liberté d'enseignement et de recherche, permettant à l'université la poursuite de la « science pure » (humanités et sciences exactes), sans préoccupations utilitaires, à l'abri des intérêts spécifiques. Pour atteindre cet objectif, l'État protège l'université en la finançant sans poser de conditionnalités et en octroyant l'emploi à vie aux professeurs d'université (« tenure »). On leur donne ce faisant aussi un horizon temps long pour la poursuite de leurs recherches (dont l'agenda est posé par eux seuls, sur la base de leur seule motivation) et on les met ainsi à l'abri de contraintes de productivité de court terme. Implicitement, cela devrait permettre la prise de risque maximale en recherche. Le professeur est conçu comme un maître animé par sa passion pour son sujet de recherche (il n'a pas besoin d'incentives en provenance de l'extérieur, il est motivé de l'intérieur). Il n'est pas conçu comme un agent économique qui doit être motivé extérieurement par la crainte de l'évaluation ou l'appétit de récompenses (inter alia financières). Le principe d'autonomie de l'université est garanti par l'État (ce qui est l'un de ses points faibles comme on le verra plus tard). Il y a aussi dans ce modèle des idées annexes comme celle que la science fournit une éducation morale et la meilleure formation à long terme (formation par la recherche). L'université, comme universitas, doit regrouper toutes les disciplines académiques.* (De Meulemeester, 2011, p. 10)

Sur la question de l'intégration des femmes au sein de l'université, il importe de préciser que les réformes qui se produisent à partir du milieu du 19^e siècle s'inscrivent au sein de sociétés patriarcales. Ces sociétés reposent sur une division sexuelle du travail, qui rend exceptionnelle la présence de femmes dans l'université[9]. En conséquence, le mouvement de modernisation et de démocratisation de l'université ne bénéficiera véritablement aux femmes et à différentes communautés ethniques

[9] Sur ce point, la présence de femmes dans l'université est exceptionnelle : *Cette innovation avait peu d'effet sur les femmes puisque jusqu'au XX^e siècle l'éducation supérieure leur était inaccessible. La seule « nation » occidentale où les femmes sont admises comme étudiantes et comme professeures est l'Italie, à partir des XVII^e et XVIII^e siècles. Dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, des femmes intègrent l'université de Paris et un certain nombre d'universités occidentales, mais pas encore de façon « massive ».* Pour en savoir plus, voir le texte Les premières étudiantes de l'Université de Paris : https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2000-2-page-35.htm

qu'au cours de la fin de la deuxième moitié du 20e siècle, alors que, dans la foulée des luttes féministes et des droits de la personne, s'ouvriront véritablement à ces groupes les sphères de l'éducation supérieure et l'accès aux professions libérales.

Notons, en fin de parcours, la mise en place d'universités aux États-Unis avec le soutien de fondations privées, de l'État fédéral ou de ses composantes étatiques régionales afin de répondre à des besoins techniques (Ollivier-Mellios, 2004).

2.3.1 L'extension de la mission universitaire

Dans la première moitié du 19e siècle, le besoin de doter la main-d'œuvre nationale d'une formation supérieure grandit en importance. Bien que la croissance des effectifs universitaires soit lente tout au long de ce siècle, à partir de la première demie du 20e siècle, les effectifs sont en progression constante dans les pays du centre et gagnent lentement en importance dans les pays de la périphérie. Les universités existantes du début du 19e siècle répondent à la croissance de la demande sociale en augmentant leur capacité d'accueil sur des campus centraux et périphériques. De nouvelles universités sont aussi créées, tant au nord qu'au sud.

Il s'en est suivi un mouvement « d'extension universitaire » qui a pris deux avenues distinctes. La première est représentée tant par un lent processus de démocratisation du public universitaire que par l'ouverture des postes universitaires à différentes catégories sociales de personnes. Cette ouverture s'est lentement faite aux femmes, aux personnes de communautés culturelles et à de jeunes adultes issus de classes populaires.

La deuxième avenue de novation tient au changement de position face à la question sociale de la part de certaines factions des élites sociales. Certaines factions voient dans l'université un lieu approprié pour décloisonner « le savoir scientifique ». Comment ? Par la production et l'enseignement de connaissances critiques face aux contradictions du système social existant. La perspective promue est double :

- créer de nouvelles universités ou de nouveaux cursus ou programmes au sein des universités existantes ;
- appuyer ou accompagner, par la recherche ou la formation, certaines des actions socialement progressistes et parfois contestataires de l'ordre établi.

Les besoins sur le plan de la production de nouvelles connaissances et du développement d'un lieu de formation supérieure conduisent des représentants de la société des Fabiens[10] à mettre sur pied la London School of Economics (LSE).

LSE was founded in 1895 by Beatrice and Sidney Webb after a breakfast meeting with Graham Wallas and George Bernard Shaw at Borough Farm, near Milford, Surrey on 4 August 1894. The four Fabians decided to establish the School following a bequest of £20,000 by Henry Hunt Hutchinson who wished to advance the Fabians' objectives of a fairer society. By studying the causes of poverty and analysing inequalities, the Webbs sought to promote greater equality of power, wealth and opportunity. (Fondation de LSE)[11]

La mission sociale renouvelée de l'université moderne

Tout au long du 19e siècle apparaissent les premiers balbutiements de ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui la « mission sociale » de l'université moderne. Entre la fin du 19e et le début du 20e siècle, l'enjeu de cette institutionnalisation entre en débat. Un nouvel esprit se fait entendre à l'effet de démocratiser le processus de production et de transmission des savoirs :

[10] *Les « Fabiens » constituent depuis 1884 le plus célèbre club de pensée socialiste en Angleterre. Gros de quelques centaines de membres dans les années 1890, il en compte 2 462 en 1909, dont plus de la moitié sont des Londoniens. Ce nombre a plus que doublé à notre époque. Depuis sa naissance, on y a vu figurer la plupart des grands intellectuels de gauche, à commencer par G. B. Shaw et les Webb, mais aussi des hommes d'État, dont Ramsay MacDonald qui devint en 1924 le premier Premier ministre travailliste. Nombre de députés du Labour Party sont ou ont été affiliés à la Société. On peut la comparer en France aux clubs des années 1960, 1970 et 1980, particulièrement au club Jean-Moulin des années 1960.* Roland Marx, Fabian Society ou Société fabienne, *Encyclopædia Universalis,* consulté le 16 mars 2016 : http://www.universalis.fr/encyclopedie/fabian-society-societe-fabienne/

[11] Au cours de cette même période, l'implication de premières diplômées de l'université de Paris, dans le mouvement féministe émergeant, avait pour objectif de défendre l'accès de toutes à l'éducation. Fondation de LSE : http://cdn.knightlab.com/libs/timeline/latest/embed/index.html?source=0Ah9w-9lcqZALdDhOd2d0cUlITzVSMEprdmk2UXoyMUE&font=Georgia-Helvetica&maptype=toner&lang=en&hash_bookmark=true&amp#2

- en abordant des enjeux et des problèmes sociaux sensibles (les inégalités sociales, la pauvreté et le maldéveloppement) ;

- en exigeant que ces connaissances soient produites conjointement entre des universitaires et des non universitaires ;

- en visant une transformation de la société sur des bases démocratiques, solidaires et écologiques[12] ;

- en appuyant des organisations ou des groupes engagés dans cette transformation pour répondre de façon innovante aux questions sociales, environnementales et développementales.

Cet esprit s'incarne dans des expériences portées par des idéatrices et idéateurs comme Arnold Toynbee, pour le Toynbee Hall de Londres[13], ou Jane Addams, pour le Hull House de Chicago (Mauduit, 2011). Il s'agissait pour Toynbee et Hall de questionner la nature élitiste de l'éducation universitaire.

Les premiers responsables de cette révolution sont les « settlers » dans l'esprit de Toynbee. En vivant aux côtés de la classe ouvrière, en partageant leurs expériences quotidiennes dans un lieu dédié, les settlers du tournant du XX^e siècle participent à la formation d'un « public » au sens où l'entend Dewey[14]. Au cœur de ce mouvement qui demeure fortement spirituel, nous observons une véritable sécularisation de la réflexion sur l'intervention sociale et une profonde critique des pratiques charitables. En marge du social gospel, une nouvelle « philosophie », « science » ou « éthique » se déploie sur la valeur sociale des croyances scientifiques. La science doit être en mesure de participer aux modifications en cours de l'histoire, donc la valeur du savoir est désormais jugée sur son applicabilité, son efficacité et sa capacité à améliorer le sort des sociétés. Les settlements se sont ainsi « consciously formed for the purpose of the application of knowledge to life [...] with a desire to use synthetically and directly whatever knowledge they, as a group, may possess, to test its validity and to discover the conditions under which this knowledge may be employed[15] ». (Mauduit, 2011, p. 17)

Il s'agissait, pour des professionnels de certaines universités, la Oxford University avec Arnold Toynbee, ou des diplômées de l'Université de Chicago et de l'Université McGill, de s'installer dans des quartiers pauvres pour y ouvrir un *settlement* (établissement). Un tel établissement visait le développement d'échanges réguliers et soutenus entre des représentants universitaires de l'élite ou de classes favorisées et des travailleuses et 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 par le développement de services de proximité afin d'améliorer la qualité de vie de personnes pauvres ;

- sensibiliser et conscientiser les élites sociales sur l'état de dénuement vécu par les personnes pauvres.

[12] Il est possible d'observer des traces de la dimension écologique à partir de la fin du 19e siècle, principalement autour de questions liées au mouvement « conservationniste ». Il faut attendre la deuxième moitié du 20e siècle pour que la question écologique soit plus affirmée dans le milieu universitaire.

[13] Voir : http://www.toynbeehall.org.uk/our-history

[14] Selon Dewey, *le « public » est l'ensemble des interactions entre individus, un lieu de médiation actif ayant comme objectifs l'organisation, la prévision et le contrôle des évolutions : « ceux qui sont indirectement et sérieusement affectés en bien ou en mal forment un groupe suffisamment distinctif pour requérir une reconnaissance et un nom » (Dewey, J., ([1927], 2003), Le public et ses problèmes (1927), trad. J. Zask, Publications de l'Université de Pau/Farrago/Ed. Léo Scheer, p. 76). Cette notion de « public » contient en elle les idéaux d'une communauté démocratique. Selon lui, la pratique scientifique est la forme la plus parfaite de la démocratie, donc la première condition pour la formation d'un « public », car elle permet une réflexion collective capable d'orchestrer la vie commune en affinant les intérêts convergents.* Mauduit, 2011, p. 17.

[15] Voir : *A Function of the Social Settlement, Annals of the American Academy of Political and Social Science,* 13, de Jane Addams, 1899, citée par Mauduit, 2011.

L'apport de John Dewey

Au début du 20e siècle étatsunien, un débat portant sur le fonctionnement des universités a lieu. Dans ce débat, la contribution de John Dewey (1938) est centrale. Il proposait un mode de production des connaissances et de formation qui, appliqué au monde universitaire, exigeait d'intégrer dans le fonctionnement même de l'université les dimensions formation, recherche et « mission développementale ». Dans les écrits de John Dewey, nous retrouvons l'idée que tout développement de nouvelles connaissances repose sur une démarche d'enquête qui lie très étroitement « réflexion et action » et « pensée et empirie ». Tout processus de production des connaissances demande que soient regroupées au sein du processus d'enquête toutes les parties prenantes concernées. L'université se devait d'être pensée autrement qu'une organisation :

- segmentée en départements qui fonctionnent en vase clos (chimie, sociologie, théâtre, éducation, gestion, etc.). La compréhension deweyienne du processus de production des connaissances et de leur transfert allait à l'encontre d'une division disciplinaire du travail universitaire et faisait la promotion d'un travail cognitif fondé sur l'interdisciplinarité et la multidisciplinarité ;

- hiérarchiquement divisée entre des activités de formation au premier cycle et des activités dites « nobles de recherche et de formation aux cycles supérieurs » ;

- dotée d'une « mission sociale » restreinte, peu valorisée et consistant en des mises en relation techniques entre des universitaires et des milieux socioprofessionnels.

Pour John Dewey, tout lieu de formation, dont l'université, devait épouser la forme d'un laboratoire social ouvert sur l'expérimentation. Le but premier de la science démocratisée devait viser le développement de « connaissances inclusives » au moyen d'enquêtes scientifiques démocratisées.

Pourquoi parler de l'université en tant que laboratoire ? La réponse est liée à la conception pragmatique de ce que représentent le savoir et les connaissances. Pour le pragmatisme[16], courant auquel se référait Dewey, le savoir est l'équivalent d'une habitude de pensée. Une habitude est un comportement appris. Comme tout comportement, une habitude peut être modifiée et donner lieu à de nouvelles façons de se comporter, de penser. La perspective de Dewey s'inscrit dans une conception darwinienne où le savoir est un savoir non pas statique, lequel serait fondé sur des vérités prédéterminées, mais sur un savoir évolutif appelé à se transformer par l'enquête.

Dans une telle perspective, la fonction sociale de l'université, en tant qu'institution dédiée à la production et au transfert de connaissances, se réalise au sein de laboratoires associant des universitaires et des non-universitaires ; au sein de ces espaces se coproduisent des réponses aux doutes, aux questionnements, aux aspirations et aux problèmes rencontrés dans la société.

Telle n'a pas été la voie suivie par les universités modernes.

La révolution la plus profonde que connaît l'université moderne est sans doute un nouveau mode d'insertion dans le complexe économique et politique de chaque nation. (…) depuis la Deuxième Guerre mondiale, le développement économique de chaque nation est étroitement lié à la création de connaissances nouvelles, à leur diffusion et à leur application. On répète que la connaissance

[16] Le pragmatisme est un courant étatsunien de pensée mis en valeur par les travaux de Charles S. Peirce à la fin du 19e siècle. Deux éléments du pragmatisme retiennent particulièrement notre attention. Premièrement, l'hypothèse de Peirce voulant que le savoir est une routine de pensée qui comporte une dimension mécanique et relève d'un certain automatisme (*Bonjour, vous allez bien ! Oui, bien merci. Et, vous ?*) qui a un sens en fonction de la situation. La séquence de pensée se trouve alors déterminée culturellement (une personne de 23 ans en 1950 répond oui avec conviction à la question : allez-vous vous marier ? ; une personne de 23 ans en 2017 répond moins affirmativement à la même question et peut indiquer qu'elle veut se marier avec une personne du même sexe). Dans les deux cas, il y a « routinisation » des réponses, mais une routine qui est le fruit d'une construction historique. Deuxièmement, l'apport de Dewey indiquant que le savoir résulte d'un processus d'enquête : *L'enquête étant une aptitude commune à tous les êtres vivants, homme comme animal. Les êtres vivants ont une expérience continue d'une situation formant un tout unifié, mais en cas de rupture, ils entreprennent de reconstituer l'unité et l'équilibre de la situation au moyen d'une enquête. De la sorte, une situation au départ déterminée, mais qui se trouve perturbée par une rupture au point de devenir indéterminée, est transformée en une situation de nouveau déterminée au moyen d'une enquête.* Les philosophies du pragmatisme et la relation entre théorie, pratique et technique : http://base.d-p-h.info/fr/fiches/dph/fiche-dph-7197.html

scientifique et la technologie sont le capital de la nouvelle économie. Et l'économie de chaque nation est devenue un problème politique, parce que l'État a dû prendre un rôle actif dans l'implantation, le maintien et la prospérité du potentiel industriel.

Dans ce contexte, l'université est devenue un facteur du développement économique de la nation. Et cela à un double titre. Celui d'abord de creuset pour la formation du personnel hautement qualifié que requiert en nombre toujours croissant l'industrie technologique, surtout l'industrie de pointe qui est le fer de lance de l'économie moderne. (…) En second lieu, la vocation de recherche de l'université devient de plus en plus une vocation économique. (Rocher, 1990, p. 8 et 9)

2.3.2 L'extension socioterritoriale de la mission universitaire

La proposition de John Dewey pour une institution universitaire démocratique, bien qu'elle ait été marginalisée et non reconnue, a tout de même ouvert la voie ou accompagné d'autres mouvements critiques de pensée et d'expérimentations socioéducatives.

À titre indicatif, mentionnons le mouvement des universités populaires. Ces dernières apparaissent dès le milieu du 19e siècle sous la forme de collèges populaires (Poujot, 1981). Les collèges populaires sont renommés universités populaires au cours de la première moitié du 20e siècle. Signalons la création à Montréal de l'Université ouvrière par Albert Saint-Martin et ses collaborateurs en 1925[17]. Leur nombre est en progression de 1900 à 1940. Leur popularité connaît un déclin après la Deuxième Guerre mondiale pour renaître dans les années 1980[18].

Aux universités populaires s'ajoute l'apport de Kurt Lewin sur la recherche-action à visée adaptative. Il amorce des travaux importants à la fin des années 1930 sur la façon de reconfigurer le processus et la dynamique de recherche. D'autres travaux collaboratifs à visée émancipatrice et transformatrice seront menés à partir de l'approche adaptative de Lewin.

Créée aux États-Unis par Kurt Lewin, la recherche-action est une méthodologie particulière, essentiellement démocratique, dont la finalité est le changement. Il s'agit avant tout d'une démarche de compréhension et d'explication de la praxis des groupes sociaux, par l'implication des groupes eux-mêmes, dans le but d'améliorer leur praxis. La recherche-action, à visée émancipatrice et transformatrice du discours, des conduites et des rapports sociaux, exige des chercheurs qu'ils s'impliquent comme acteurs et dès lors qu'ils s'imprègnent des fruits de leurs réflexions pour expliquer dans l'action et hors de l'action leur devenir en constante évolution. Elle est toujours liée à une action qui la précède ou qui l'englobe et s'enracine dans une histoire ou un contexte. (Cardinal et Morin, sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no2/morin.html)

[17] *L'Université ouvrière exerça une influence importante dans les milieux ouvriers et populaires. On y donnait des conférences sur des sujets très variés touchant à des éléments de culture générale alors inaccessibles aux milieux populaires (histoire, littérature, économie politique, géographie, astronomie, etc.) et soulevant des débats idéologiques autour des droits des femmes, de la religion, des questions internationales ou de l'actualité politique. Ce n'est pas seulement les thèmes des conférences qui attiraient chaque semaine quelques centaines de participantes et de participants, c'est aussi la formule même de ces assemblées souvent contradictoires : après les trente minutes allouées à l'oratrice ou à l'orateur, tout auditeur pouvait poser des questions et même monter à la tribune pour faire ses commentaires. On pouvait ainsi exprimer ses opinions dans un cadre de débat intense, mais souvent détendu. Saint-Martin y donne même des cours d'art oratoire pour permettre aux ouvriers et aux chômeurs de préparer leurs allocutions. On y organise également des soirées populaires, on y monte des pièces de théâtre, on y organise des parties de cartes, autant d'activités qui sont des occasions de rencontres et d'échanges d'idées. Une bibliothèque-librairie permet de prêter et de vendre des livres.* L'Éducation populaire a une histoire : http://repac.org/?page_id=115

[18] En France, Poujot (1981) identifie la création de 222 universités populaires entre 1899 et 1914. Mentionnons une étude récente réalisée au Québec sur l'expérience d'université populaire conduite par ATD Quart Monde, Jean-François René, Sophie Boyer et Marie-Andrée Leblanc, *Croiser les savoirs pour mieux combattre la pauvreté : une enquête participative avec l'Université populaire,* 2013, Quart Monde, Montréal, Services aux collectivités de l'UQAM et ATD Quart Monde. Voir : *L'université populaire,* http://flanerie.hypotheses.org/333

Au Québec, il faut attendre les années 1960 pour voir apparaître une vague d'implantation d'universités nouvelles, telles que celles du réseau de l'Université du Québec, créé en 1968 par le gouvernement québécois (Loi 88) et dont fait partie l'Université du Québec à Montréal[19]. L'avènement des « nouvelles universités » est partie prenante de la révolution culturelle mondiale qui caractérise la décennie des années 1960. Au nombre des éléments qui ont nourri cette révolution, deux facteurs retiennent notre attention :

- un premier est lié à la place occupée par des penseurs « de la périphérie[20] » dans le renouvellement de la pensée critique ;

- le deuxième a trait à l'élargissement des actions collectives conflictuelles avec l'apparition de nouveaux mouvements sociaux.

Dans un premier temps, des penseurs issus du mouvement de décolonisation et d'affirmation nationale ont ouvert la voie au développement d'une pensée postcoloniale. Pour qualifier ce mouvement de pensée, nous pensons très précisément à l'apport de Freire.

L'originalité de la démarche de Paulo Freire peut être résumée en quelques points. Tout d'abord, il ne s'agit pas uniquement d'apprendre à lire et à écrire, il faut aussi apprendre à décrypter le monde qui nous entoure ; selon les propres mots de Paulo Freire, il s'agit de « promouvoir chez le peuple touché par une action éducative une conscience claire de sa situation objective ». Il ne s'agit pas là d'un endoctrinement puisque « le but de l'éducateur n'est plus seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais de rechercher avec lui les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent ».

Et c'est là surtout que Paulo Freire est révolutionnaire, en préconisant une approche globale qui ne doit plus se contenter d'être une simple transmission de savoir, mais qui doit instituer également des nouveaux rapports entre enseignants et apprenants.

Ces rapports ne doivent plus être verticaux, hiérarchiques, mais dialectiques. L'éducation vise, selon la pédagogie de l'opprimé, non pas à faire des dépôts de savoir, mais à aiguiser un sens critique. Cela passe évidemment par une revalorisation des élèves, des couches populaires, de leurs savoirs propres, de leur capacité toujours intacte à appréhender le monde et à le réinventer si on leur donne les outils nécessaires pour le faire. (Chatelain et Boal[21], 2010)

Dans un deuxième temps, les années 1960 sont marquées par la cristallisation de la capacité d'action propre à différents mouvements sociaux, dont les mouvements de décolonisation, des droits civils, féministe et étudiant. Le mouvement étudiant québécois, par exemple, passe d'une mouvance embryonnaire (pendant les années 1950) au statut d'acteur social revendicateur à part entière (dès le milieu des années 1960). Cet acteur social entend jouer son rôle non seulement au sein des différents dispositifs d'enseignement supérieur (cégeps et universités), mais aussi dans différents enjeux liés au développement de la société québécoise.

En résumé, les universités nouvelles, sans renouveler en profondeur l'identité institutionnelle des universités libérales, ont expérimenté des propositions novatrices relativement aux questions de leur engagement critique et de leur implication sociale.

---

[19] Le réseau de l'Université du Québec a été créé en 1968. Il compte dix établissements : l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), l'Université du Québec en Outaouais (UQO), l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), l'Institut national de la recherche scientifique (INRS), l'École nationale d'administration publique (ENAP), l'École de technologie supérieure (ÉTS) et la Télé-université (TÉLUQ). Voir : *Université du Québec, présentation générale,* http://www.uquebec.ca/reseau/fr/reseau-de-luq/presentation-generale

[20] Parler de penseurs de la périphérie et non du Sud permet d'inclure dans ce renouveau des intellectuelles et intellectuels issus de formations sociales qui émergent de situations coloniales et qui embrassent le mouvement mondial de décolonisation par le biais d'affirmations nationales, c'est le cas du Québec, par exemple.

[21] Voir : *La pédagogie des opprimés selon Paulo Freire, Dans les coulisses du social.* Toulouse, ERES, Trames, 2010, www.cairn.info/dans-les-coulisses-du-social--9782749212920-page-23.htm

À titre indicatif et à partir de l'expérience du réseau de l'Université du Québec, nous pouvons illustrer certaines des innovations réalisées et les gains qui en ont découlé.

- Ce réseau a favorisé l'accession à l'enseignement supérieur aux générations dont les parents n'avaient pas atteint le niveau universitaire d'éducation.

- Les universités du réseau ont opté pour un mode de fonctionnement plus démocratique.

- Elles se sont imprégnées des idées promues par la critique sociale et ont contesté les savoirs androcentriques en permettant l'élaboration de savoirs sur les femmes, par les femmes et pour les femmes.

- Enfin, elles ont proposé des mécanismes novateurs pour établir un dialogue constructif entre le milieu de la recherche, le milieu de l'enseignement et des organisations de la société civile dans la perspective, à l'image de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), d'en faire un agent de développement régional du territoire[22].

Deux exemples illustrant des novations induites par le réseau de l'Université du Québec

Dans les deux exemples qui suivent, nous montrerons comment deux instances du réseau Université du Québec sont novatrices dans la façon de penser la relation « université-communautés ». La première, l'Université du Québec à Rimouski, est pionnière dans la façon de penser la création de programmes universitaires, de recherche et de formation, en étroite association avec les besoins exprimés régionalement en matière d'appuis au développement de l'Est-du-Québec. La deuxième, l'Université du Québec à Montréal, innove par la mise en place d'une approche spécifique pour rendre accessible la recherche et la formation universitaires aux besoins portés par des groupes ou des organisations syndicales, féministes, culturelles ou communautaires.

L'Université du Québec à Rimouski (UQAR), une université novatrice en matière de développement socioterritorial

À l'UQAR[23], la nouveauté s'est inscrite dans une volonté d'adopter un engagement institutionnel pour le développement régional. Il s'agissait alors de suivre, d'accompagner et de comprendre le sens et la portée des revendications exprimées par les communautés locales de l'Est-du-Québec eu égard aux pressions exercées par l'État pour accélérer le processus socioéconomique de modernisation.

Cette approche d'écoute et d'accompagnement entendait lier étroitement l'action des acteurs sur le terrain aux activités de recherche et les activités de recherche de chercheurs universitaires à l'action prenant place sur le terrain. Pour déployer cette nouvelle approche, présentée alors comme une « innovation sociale » (Lévesque, dans Collectif d'auteurs, 1976, p. 168), deux mécanismes institutionnels ont été implantés.

Un premier mécanisme a pris la forme d'une unité de recherche interdisciplinaire : le Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional, de l'Est du Québec (GRIDEQ[24]). Un deuxième dispositif s'inscrivait en complémentarité au GRIDEQ et reposait sur l'implantation d'un certificat de deuxième cycle en développement régional. Ce programme portait le nom de « Coopérative de Recherche-Action de l'Est du

[22] *Le développement de chacune des fonctions de l'UQAR se fera en tenant compte des besoins régionaux. L'UQAR croit, comme le CRD (Conseil régional de développement), que le développement est un droit et que le développement des régions périphériques est non seulement possible mais même rentable pour le reste de la province. L'UQAR sera donc solidaire des différentes tentatives de développement et y interviendra selon ses possibilités.* Plan de développement, UQAR 1976-1979, Rimouski, UQAR, p. 76. Voir aussi : Collectif, 1976, p. 11.

[23] Le réseau UQ est créé en 1968. Des unités universitaires apparaissent dans plusieurs régions du Québec dont Rimouski en 1969 avec la création du Centre d'études universitaires de Rimouski. Ce dernier devient une constituante à part entière du réseau UQ en 1973 avec la création de l'UQAR. En 1974, le GRIDEQ est mis sur pied.

[24] Voir, GRIDEQ : http://www.uqar.ca/grideq/

Québec[25] » (Collectif, 1976). Le certificat visait la diplomation de professionnels en emploi. Il reposait sur la formation de cellules de recherche-action situées dans les communautés de travail des étudiants[26]. Des rencontres individuelles et collectives se tenaient à l'Université et l'approche pédagogique impliquait des visites de membres de l'équipe professorale sur les terrains d'action de chacune des coopératives de recherche-action qui étaient mises sur pied.

Au milieu des années 1970, un groupe de travail regroupant des universitaires et des représentantes et représentants d'organismes communautaires et culturels de Rimouski a proposé la création du Regroupement des organismes communautaires et culturels de Rimouski (ROCCR)[27]. Le ROCCR, une fois incorporé en 1978, a acheté, en 1979, un édifice inoccupé de l'Institut maritime du Québec dans lequel le GRIDEQ a décidé d'installer ses locaux de recherche. Le tout a favorisé des collaborations étroites entre le monde de la recherche et celui de l'action communautaire et culturelle. Cette proximité a favorisé le développement de recherches-actions menées sur, par ou avec des groupes communautaires ou culturels.

L'Université du Québec à Montréal (UQAM) et sa Politique des services aux communautés

L'UQAM est une université publique qui est située au cœur de la métropole économique québécoise. Elle est initialement dotée d'un mandat public d'enseignement qui se veut complémentaire à celui des grandes universités[28]. Dès lors, cet espace institutionnel faiblement encadré par les pouvoirs publics donne lieu, comme cela a été le cas à Rimouski, à une appropriation par « les milieux actifs ». Si à l'UQAR cette appropriation est allée dans le sens d'une perspective territoriale régionaliste, elle sera fortement sectorielle et à portée nationale pour l'UQAM. De plus, elle se traduira, comme à Rimouski, par la mise en place de dispositifs particuliers de mise en relation des acteurs universitaires avec des acteurs non universitaires.

Qu'entendons-nous par les « milieux actifs » ? Il s'agit en fait de mouvements sociaux qui saisissent l'occasion d'orienter ledéveloppement d'une nouvelle institution. Une sorte d'alliance informelle a ainsi pris place entre les développeurs de chacune des constituantes du réseau UQ et leurs communautés d'appartenance. Pour Montréal et l'UQAM, cette alliance informelle s'est cristallisée autour des mouvements syndical, communautaire et féministe et des organisations foisonnantes et variées de la mouvance culturelle-artistique.

Enfin, l'innovation qui a eu lieu en matière de dispositif de mise en relation entre le milieu universitaire uqamien et des milieux sociaux montréalais et québécois a pris la forme du Service aux collectivités, lequel reposait sur l'adoption par l'UQAM d'une groupes communautaires ou culturels.

2.4 Synthèse

De ce tour d'horizon sur la transformation de la mission sociale de l'université, nous retenons les points suivants.

Premièrement, les universités médiévales sont nées d'un besoin sociétal et d'une volonté de professionnels et d'apprenants d'être indépendants de pensée face à l'autorité ecclésiastique. Dès leur naissance, elles se sont constituées en « communautés identitaires » formant des corporations. La dimension sociale formative était une composante clé de leur mission. Cette mission sociale, exclusivement dédiée à la dimension formative et réflexive, va s'élargir pour intégrer la dimension recherche à partir du 15e siècle. Se développera dès la deuxième moitié du 19e siècle, et de façon très inégale et peu institutionnalisée, une extension sociale que nous avons désignée par l'idée de « services à la communauté ».

[25] Sur l'enjeu que représente l'interdisciplinarité, voir la section La question de l'interdisciplinarité dans Collectif, 1976, p. 21 à 27.

[26] Pour une présentation d'ensemble du programme, voir Collectif, 1976. Pour une présentation des activités d'un projet collectif voir l'article de Huard, 1979, p. 142-151, sur la Coopérative de recherche action de la Baie-des-Chaleurs.

[27] Sur l'expérience du ROCCR, voir Dupuis (1985) et Blanchard (1986).

[28] L'UQAM a été pensée comme une université dédiée au premier cycle de formation universitaire. Sa fonction principale était d'offrir une porte d'entrée aux étudiantes et étudiants dont les parents n'avaient pas accédé aux études universitaires.

Deuxièmement, l'esprit « communautariste » du début de l'institution universitaire a rapidement perdu de sa prédominance au profit d'une vision corporatiste pour faire de l'université un corps social replié sur lui-même tout en étant promoteur d'un universalisme des connaissances. Ce corps social a eu la particularité de se définir, dans un premier temps, en alliance avec le pouvoir papal et donc sur une base territoriale dite « régionale-monde » et non pas nationale. Nous parlons de « base régionale-monde » à l'image du concept d'économie-monde développé par Fernand Braudel pour qualifier une étape du processus de mondialisation de l'économie. De plus, ce corps social a été l'objet d'une lente intégration de l'institution universitaire dans l'appareillage public des nations. L'État-nation en formation voit dans la formation supérieure un domaine à investir pour élargir sa capacité de régulation de la société.

De cette dépendance à l'égard des « puissants », il va s'en suivre un double mouvement d'autonomisation de la pensée et des pratiques universitaires :

- Autonomisation de la pensée universitaire et scientifique face à la pensée et à la démarche scolastique promue par l'Église catholique. Ceci vaudra pour toutes les universités, sauf celles à chartre ou à vocation religieuse. Le processus de laïcisation des universités et de la science sera finalisé au passage du 19e au 20e siècle.

- Autonomisation face aux ordonnances ou aux commandes formulées par les bailleurs de fonds publics ou privés.

    - Il s'agit alors d'être à distance critique de l'État (à partir du 15e siècle), lequel devient la principale source de financement des universités établies.

    - Il s'agit aussi d'établir une distance critique similaire à l'égard du mécénat, lequel est présent depuis les tout premiers débuts. Sur ce deuxième point, l'autonomie de l'université et de la science en général est un processus beaucoup moins bien assumé que la mise à distance face aux épistémologies religieuses. D'une part, les revenus d'autofinancement qui relèvent des activités marchandes de l'université ne peuvent couvrir tous les frais encourus pour son fonctionnement et son développement. D'autre part, l'université demeure assujettie à des politiques publiques qui orientent fortement son champ institutionnel d'action.

Troisièmement, le vent de modernisation issu de la Renaissance officialise l'insertion de la fonction recherche à la mission sociale de l'université. L'université devient un acteur institutionnel du « développement ». Ce même esprit modernisateur, issu de la Renaissance, introduit de façon marginale la fonction « extension universitaire ». Pour cette dernière fonction, comparativement à la fonction « recherche et développement », nous observons que le processus de reconnaissance demeure partiel et marginal, meublé d'avancées et de reculs.

L'extension universitaire, en tant que double mouvement partagé entre un appel à plus de démocratie universitaire et à une démocratisation du rapport à la société, demeure un processus inachevé d'institutionnalisation.

Sur ces deux points, des avancées importantes sont toujours à faire et le TIESS, notamment, peut participer à ce travail de parachèvement de l'institutionnalisation du volet extension universitaire.

Quatrièmement, et spécifiquement sur la question du double mouvement de démocratie universitaire et de démocratisation du rapport à la société, depuis plus d'un siècle, nous assistons en sol québécois à des expérimentations singulières fort intéressantes. En reprenant une terminologie polanyienne (1944), nous pensons que ces expérimentations s'inscrivent dans un contre-mouvement hégémonique. Elles proposent de faire de la science et de l'université des institutions engagées, engageantes et ouvertes sur la société. Un engagement illustré, par exemple, par l'ouverture de certaines universités, dont le réseau Université du Québec, aux questions du développement social et territorial.

Cinquièmement, en filigrane de ce survol sur la « mission sociale des universités », qui trace de grandes lignes, occulte des nuances et demeure très incomplet, nous observons en quoi et comment la production des connaissances est une composante importante du processus de développement des communautés, des sociétés et des civilisations. Les connaissances relèvent ainsi d'une technologie sociale. Elles représentent des routines cognitives que le doute et la contingence remettent en question et renouvellent. Ce renouvellement est à la fois le fruit de démarches individuelles et collectives (énoncé et stabilisation), dans un premier temps, et sociales, dans un deuxième (appropriation, généralisation, réfutation).

La production de connaissances ne peut être réservée à une seule classe de personnes bien qu'un corps de métier lui soit spécifiquement réservé (les scientifiques), tant pour la production et la reproduction de connaissances que pour la production et la reproduction de leurs modalités de diffusion, d'appropriation et de transfert. Dès lors, la connaissance émane du fonctionnement du vivre ensemble et découle d'activités intellectuelles produites par une variété d'acteurs socialement situés.

Il en découle un « rapport à la connaissance » au sens de rapport social entre ceux et celles qui connaissent et ceux et celles qui, théoriquement, sont déclarés ne pas connaître, connaître peu, moins ou mal. Ce rapport représente un enjeu réel sur l'exercice du pouvoir. Si ce rapport est construit verticalement, cela revient à dire que la production des connaissances est réservée aux élites économiques et politiques, qui sont appelées à imposer leur façon de faire et de voir. Si ce rapport est construit horizontalement, dans le croisement des savoirs et de la coproduction, sans gommer les différences de classe ou de statuts et les avantages et désavantages qui leur sont affiliés, il permet, telle est l'hypothèse de John Dewey, de produire une société plus démocratique, plus inclusive et moins prédatrice.

La science et ses applications technologiques comptent parmi les facteurs essentiels du développement de la société d'aujourd'hui : la production des connaissances y joue le rôle d'un capital de pouvoir et de transformation, sociale pour les groupes ou les organismes qui le possèdent. À cet égard, la science n'est pas une activité neutre et apolitique. Elle est entrée au service d'un nouveau maître, qui est le pouvoir de la société postindustrielle... Dans ce contexte, la fonction sociale de l'université consiste à acquérir une conscience plus vive des mécanismes d'exploitation reliés à la science dans la société postindustrielle et à ne pas se laisser exploiter, le cas échéant au profit de ce système. (Commission d'étude sur les universités, 1979. p. 21)

3 Contexte historique d'émergence du Service aux collectivités de l'UQAM[29]

Le projet porté par le Service aux collectivités (SAC), depuis la fin des années 1970, est au cœur de la réflexion actuelle sur la mission sociale de l'université. Cette mission sociale, pour l'UQAM, prend ici une couleur particulière en se définissant sous l'angle spécifique « des services aux collectivités »[30]. En 1979, cette mission est entérinée par l'UQAM avec l'adoption de la Politique 41 des services aux collectivités, une politique qui est dotée de ressources pour en faciliter le déploiement.

3.1 Le contexte social des années 1970

Pour comprendre la définition de la mission des services aux collectivités de l'UQAM, il faut rappeler le contexte de l'époque. Le Québec est alors en forte ébullition au plan social et politique. Le mouvement syndical, le mouvement féministe, le mouvement communautaire et la mouvance culturelle sont en pleine effervescence. Pas étonnant que la création d'une nouvelle université représente une occasion à saisir pour les acteurs de ces mouvements afin de rendre cette institution accessible aux besoins sentis et observés en matière de formation et de recherche. Il est important de revisiter rapidement des éléments clés qui caractérisent chacun des dits mouvements. Il est également important de rappeler l'émergence et le développement de l'approche militante en recherche au cours de cette période. Le militantisme est toujours présent en recherche, bien qu'il ait fortement évolué et se distingue des pratiques rencontrées au Québec au cours des années 1970.

Sylvie de Grosbois, chercheuse au SAC, présente une formation sur la violence en milieu de travail. Photographe : Imre Muranyi.

Un mouvement syndical fort

Le mouvement syndical, soutenu par de fortes mobilisations de ses membres, constitue un acteur stratégique au sein des divers organismes de concertation voués au développement régional, à la formation professionnelle ou encore au développement de la santé et des services sociaux. La diversité des champs d'action entraîne des besoins spécifiques en matière de formation professionnelle. Dans cette veine, les centrales syndicales cherchent à créer, en partenariat avec des universités québécoises, un centre de recherche sur le travail, projet qui deviendra en 1973 l'Institut de recherche appliquée sur le travail (IRAT). En réponse à ce besoin, l'UQAM entend développer des programmes de formation adaptés spécifiquement pour le milieu syndical.

En 1975, une conférence nationale sur l'éducation ouvrière est organisée par le ministère fédéral du Travail. Cette conférence regroupe 150 participantes et participants de divers paliers de gouvernement, d'organisations syndicales et d'établissements postsecondaires d'enseignement canadiens et québécois. Les

[29] Cette section s'inspire des écrits de Blanc, Fontaine et coll. (2011) et de Lizée (2013).

[30] Voir : *L'Université et la mission de service à la collectivité.* Rapport d'orientation sur un projet de définition d'une troisième mission à l'UQAM, Recherche et rédaction, Service de l'éducation permanente de l'UQAM, 1979.

représentantes et représentants du Québec (UQAM, ICEA et centrales syndicales) y proposent le développement de collaborations entre les universités et le monde syndical, tel qu'il était suggéré dans les rapports Faure de l'UNESCO et Bélanger-Daoust au Québec. À cette conférence est adopté un *Exposé de principes* qui affirme que l'éducation syndicale est un droit essentiel, qu'elle est la condition pour atteindre une société juste et démocratique. Pendant les travaux de la conférence, il est proposé de mettre en place un dispositif qui serait financé par l'État et qui assurerait une formation syndicale autonome en associant à cette formation les institutions publiques post-secondaires. Après cette conférence, un programme de financement fédéral pour permettre aux organisations syndicales de développer l'éducation syndicale a effectivement été mis en place pour un certain nombre d'années.

Un mouvement féministe en plein essor

À la même époque, le mouvement féministe moderne prend son essor et dans sa foulée se développent les études féministes québécoises. Le mouvement est porté par la Fédération des femmes du Québec (FFQ) et des groupes qui défendent notamment l'autonomie reproductive et économique des femmes. Des travaux de la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada (Commission Bird mise en place en 1967) découle la création d'organismes-conseils tels le Conseil du statut de la femme (CSF) au Québec et le Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme (CCCSF). Cette effervescence sociale qui prône l'égalité entre les hommes et les femmes dans les différentes sphères de la société, y compris dans la sphère scientifique, n'est pas sans écho à l'UQAM, où des professeures fondent en 1976 le Groupe interdisciplinaire pour l'enseignement et la recherche sur les femmes (GIERF). Les analyses proposées s'inscrivent dans une prise de conscience et un questionnement des rôles des sexes et de l'accessibilité inégale aux ressources sociales et aux structures politiques. Autour de ce centre de formation et de recherche gravite une large mobilisation d'organismes de femmes, dont la Fédération des femmes du Québec (FFQ), l'Association féminine d'éducation et d'action sociale (AFEAS), le Carrefour des associations de familles monoparentales, le Centre d'information et de référence pour femmes ainsi que le Conseil du statut de la femme (CSF). Au printemps 1978, ces organismes créent un groupe autonome, Relais-femmes, afin de satisfaire, dans un premier temps, des besoins pressants en matière de recherche et de formation[31]. Dès sa création, Relais-femmes collabore avec l'UQAM pour développer des formations et des recherches adaptées aux besoins des organismes de femmes. La volonté régulièrement réitérée que des liens étroits demeurent entre les études féministes naissantes et les militantes du mouvement a contribué au développement d'une conception de la recherche féministe qui s'arrime aux aspirations à l'égalité et aux intérêts concrets des femmes. Les éléments pour une recherche militante et féministe se mettent alors en place.

Manifestation pour dénoncer les violences sexuelles dans les années 1980. Photographe inconnu, Service aux collectivités de l'UQAM, Protocole UQAM/Relais-femmes.

[31] Le besoin de documentation a plutôt été comblé par la mise sur pied en 1983 du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF).

Forum Femmes en tête qui soulignait le 50e anniversaire du droit de vote des femmes et qui a réuni en 1990 à l'UQAM plus de 3500 femmes et groupes de différents réseaux communautaires, universitaires et féministes.
Photographe inconnu, Service aux collectivités de l'UQAM, Protocole UQAM/Relais-femmes.

Un mouvement communautaire en mutation

Pour la plupart des analystes du mouvement populaire, le début des années 1980 constitue un tournant important (Hamel, 1991, dans Bélanger et Lévesque, 1992). Cette période s'ouvre sur une crise économique et une remise en cause de l'État-providence. Ainsi, Gagnon (1989, dans Bélanger et Lévesque, 1992) écrit que la crise de 1982 « est venue mettre fin à plusieurs de nos certitudes et ébranler la plupart de nos mouvements sociaux. » Dans cette conjoncture et face au désengagement de l'État, de nouvelles organisations se mettent en place afin de répondre aux besoins de la population. Ainsi, les comités citoyens, très présents dans les années 1960, sont graduellement remplacés par des groupes communautaires dont plusieurs sont axés sur l'offre de services. Ces derniers commencent à être reconnus comme partie prenante d'un nouveau modèle de développement qui se réalise dans le cadre de concertations (puis de partenariats) avec divers secteurs de la société : étatique, privé, syndical et communautaire. C'est à cette époque que l'usage du terme « groupe communautaire » supplante graduellement celui de « groupe populaire ». Selon Lamoureux et Lamoureux (2009[32]), cette dénomination de « groupe communautaire » trouve ses assises dans une réflexion qui remet en question les partis pris sectaires, qui valorise la communauté (espace) plutôt que la classe, qui accepte plus largement des alliances avec des associations bénévoles et qui réalise ainsi une approche plus pragmatique et proactive. Un très grand nombre de regroupements se créent, ayant essentiellement pour objectif la représentation politique, la défense des droits, la formation, l'animation de la vie démocratique interne et, enfin, la systématisation des pratiques novatrices (ressources alternatives en santé mentale ou en matière d'agressions sexuelles, par exemple).

La mouvance de l'action culturelle

La création de l'UQAM s'inscrit dans la lignée d'un brassage culturel très important. Du Refus global à l'émergence d'une contre-culture politique partagée entre la voie douce du mouvement hippie et celle contestataire d'une gauche plurielle à vocation socialiste, des initiatives populaires autour des fêtes de quartier aux innovations socioculturelles qui misent sur le développement de médias communautaires et alternatifs et de centres d'art autogérés, des revendications pour plus d'accessibilité culturelle aux premiers pas vers une politique culturelle intégrée, il y a là autant de manifestations de la turbulence qui caractérise les décennies 1960 et 1970. Plus spécifiquement, dès les premiers moments d'existence de l'UQAM, la dimension culturelle est principalement promue par un grand volet culturel d'intervention duquel émanera une université dotée d'une faculté des arts, d'une école de la mode et d'un module de formation en animation et recherche culturelles (ARC).

Ces mouvances et mouvements sociaux ont contribué, à la fin des années 1970, à l'apparition de la Politique des services aux collectivités à l'UQAM, une politique qui déploie une offre de services – sur le plan de la recherche-action, de la formation et de l'accompagnement – en réponse aux demandes sociales issues de ces quatre univers d'intervention.

3.2 Deux rapports clés sur l'éducation : Faure et Bélanger-Daoust

Le rapport Faure : l'éducation permanente comme concept intégrateur

Sous la direction d'Edgar Faure, l'UNESCO publie en 1972 le rapport *Apprendre à être*[33], qui propose une vision de la cité éducative centrée sur l'éducation permanente. Les signataires du rapport recommandent notamment de décloisonner les différents cycles d'enseignement de même que les secteurs formel et informel de l'éducation en vue de développer des possibilités « d'éducation itérative » ou « récurrente » pour certaines catégories de la population. Il est de plus recommandé de diversifier les structures, les contenus et les catégories d'utilisatrices et utilisateurs de l'enseignement postsecondaire. Ce rapport va au-delà de l'énoncé d'une vision de la cité éducative, il énonce les principes généraux à partir desquels nous devrions penser et orienter le vivre ensemble.

[32] Voir : http://www.cjf.qc.ca/fr/relations/article.php?ida=767

[33] Voir : http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132982f.pdf

Quatre postulats peuvent résumer le parti que nous avions pris au départ : le premier, qui constituait la justification même de la tâche entreprise, est celui de l'existence d'une communauté internationale qui, sous la diversité des nations et des cultures, des options politiques et des degrés de développement, s'exprime par la communauté des aspirations, des problèmes et des tendances, et par la convergence vers un même destin. Son corollaire est, au-delà des divergences et des conflits transitoires, la solidarité fondamentale des gouvernements et des peuples.

Le deuxième est la croyance en la démocratie, conçue comme le droit pour chacun des hommes de se réaliser pleinement et de participer à l'éducation de son propre avenir. La clef d'une démocratie ainsi conçue c'est l'éducation, non seulement largement dispensée, mais repensée dans son objet comme dans sa démarche.

Le troisième postulat, c'est que le développement a pour objet l'épanouissement complet de l'homme dans toute sa richesse et dans la complexité de ses expressions et de ses engagements : individu, membre d'une famille et d'une collectivité, citoyen et producteur, inventeur de techniques et créateur de rêves.

Notre dernier postulat, c'est que l'éducation, pour former cet homme complet dont l'avènement devient plus nécessaire à mesure que des contraintes toujours plus dures écartèlent et atomisent davantage chaque être, ne peut être que globale et permanente. Il s'agit non plus d'acquérir, de façon ponctuelle, des connaissances définitives, mais de se préparer à élaborer, tout au long de la vie, un savoir en constante évolution et « d'apprendre à être ». (Faure, 1972, p. XVI)

Le rapport Bélanger-Daoust : l'université et le développement sociétal

Le rapport Bélanger-Daoust s'inspire d'une vision d'ensemble et poursuit le mot d'ordre introduit par le rapport Faure en proposant de faire de la société québécoise une société éducative au sein de laquelle l'université serait appelée à jouer un rôle majeur.

Le développement d'une société, c'est sa transformation progressive en société éducative, dans laquelle les outils de connaissance ou d'information seront mis à la disposition de toute la collectivité et les ressources du savoir seront utilisées pour corriger les diverses inégalités et améliorer la « qualité de vie ». Cette conception du développement appelle un « modèle d'éducation libérateur » et, plus particulièrement, une transformation du rôle traditionnel ou des orientations actuelles de l'université. (Bélanger et Daoust, 1973, p. 208)

La création ou l'élaboration de connaissances et pratiques nouvelles, que l'éducation suscite ou permet, modifient la structure socio-économique et favorisent le développement de la société. Finalement, plus l'éducation sera centrée sur les problèmes et besoins de l'ensemble de la société, plus elle sera facteur de libération individuelle et collective et de renouvellement pour une société. (ibid., p. 202)

Le comité mis en place par le Conseil des universités et la CREPUQ publie son rapport *L'Université dans une société éducative* (Bélanger et Daoust, 1973). Ce rapport propose une vision renouvelée de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente en soulignant le rôle que doit assumer l'université dans son milieu d'accueil afin de démocratiser la formation universitaire. L'éducation permanente renvoie alors à une dimension plus large que l'éducation des adultes, à savoir un processus global d'éducation capable de s'adapter au monde mouvant de la société en dépassant l'ancienne conception qui séparait la période d'apprentissage de celle de la vie au travail. Dans ce contexte, il revient à l'université de mettre ses ressources et l'expertise de son corps professoral à la disposition d'organismes du milieu pour que ces derniers puissent comprendre et répondre plus adéquatement aux problèmes auxquels ils sont confrontés, et ce, dans une perspective de promotion collective. Ce faisant, le rapport cherche à élargir, par une série de propositions, à d'autres organismes de la société la réflexion déjà amorcée à l'UQAM avec les syndicats et la dynamique de collaboration. À leur tour, ces propositions seront une source d'inspiration nouvelle pour le modèle développé à l'UQAM dans les années subséquentes. Ces propositions ont aussi inspiré l'Université de Montréal, qui a mis sur pied une unité sous le nom d'Atelier de promotion collective, lequel a existé de 1975 à 1987. Cette unité était rattachée à la Faculté d'éducation permanente.

3.3 Une troisième mission universitaire fondée sur le concept de services aux collectivités

Quelques années plus tard, le Conseil des universités du Québec mandate un nouveau comité pour clarifier le concept d'une troisième mission universitaire des « services aux collectivités » (Dulude et Gladu, 1977). Dans son rapport, le comité clarifie la portée et les principes directeurs de cette troisième mission et insiste sur la nécessité de développer une participation conjointe des groupes et de l'université dans l'identification des besoins et l'élaboration des réponses, une participation qui nécessite la mise en place d'une structure de soutien et d'encadrement.

- Cette mission comprend alors toute « intervention de l'université auprès de collectivités non desservies par elle, soit les organismes ou groupes à but non lucratif, non gouvernementaux, qui poursuivent des objectifs de développement social et de promotion collective » (Dulude, Gladu et coll., 1977, p. 5).

- Plus spécifiquement, la mission des services aux collectivités renvoie à « toute activité universitaire non créditée de recherche, de formation, ou de support, conçue et réalisée conjointement par des organismes de l'université et des groupes structurés de divers milieux pouvant, d'une part, favoriser leur expression culturelle et, d'autre part, contribuer à la solution de problèmes socioéconomiques inhérents à leur objet spécifique » (ibid., p. 40).

Les membres du comité proposent aussi que, pour une période exploratoire de trois années, cette mission soit distincte pour être par la suite intégrée aux fonctions régulières d'enseignement et de recherche des universités et prise en compte de manière spécifique dans la formule de financement.

3.4 Le Fonds des services aux communautés du gouvernement du Québec

En 1984, devant l'absence de consensus au sein des universités québécoises quant à la mission des services aux collectivités, le Conseil des universités émet un avis au ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et recommande qu'un fonds permanent de financement des projets soit mis en place. Dédié spécifiquement aux universités qui ont voté une politique officielle de services aux collectivités, ce fonds serait soutenu par un mécanisme d'interface avec les usagers. La sélection des projets soumis au fonds serait assumée par un comité formé à parité de représentants universitaires et d'usagers (Conseil des universités, 1984). La recommandation sera appliquée pour des projets de formation, sans toutefois que soit retenue la limitation de son application aux universités ayant voté une politique officielle de services aux collectivités soutenue par un mécanisme d'interface avec les usagers. Ce fonds est par la suite devenu le Fonds des services aux collectivités, géré par les différents ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur qui ont suivi.

3.5 Synthèse

Le contexte dans lequel a pris naissance la mission des services aux communautés de l'UQAM met en lumière des interactions très fortes entre des membres de cette nouvelle université et des acteurs de différents groupes et mouvements sociaux. L'UQAM, comme université, définit sa culture organisationnelle en étroite collaboration avec d'autres organisations et institutions québécoises. D'une certaine façon, l'identité du Québec des années 1970 se reflète dans le développement du réseau UQ et de l'UQAM.

Le contexte de cette époque montre aussi un niveau de réflexivité élevé au sein de la société québécoise sur la question de la mission sociale de l'université et du rapport au processus de production des connaissances et de formation. Les rapports sur l'éducation, ceux de l'UNESCO et du Conseil des universités du Québec, présagent la définition d'une éventuelle société du savoir. À même ces rapports est identifiée l'importance de faire de l'éducation la pierre angulaire du développement de toute société. Le Québec développe alors une proposition intéressante de services aux communautés qui s'institutionnalisera partiellement par la création du Fonds des services aux collectivités au ministère de l'Éducation du Québec.

Le contexte d'aujourd'hui est certes fort différent de celui des années 1970. Toutefois, l'expérimentation de « société en transition » qui y a été faite est marquée par :

- le parachèvement des idées portées par la Révolution tranquille ;
- le bourgeonnement des réformes qui précèdent ou accompagnent la prise du pouvoir par un gouvernement souverainiste ;
- le bouleversement des actions politiques portées par un mouvement communautaire et par des organisations politiques à vocation socialiste.

Le Québec, entre 1960 et 1980, est celui d'une société en transition douce qui est traversée par deux mouvements. Le premier porte principalement sur des innovations en matière de parachèvement du processus de modernisation, par exemple les mesures facilitant la participation des femmes au marché du travail. Le deuxième mouvement en est un qui propose des innovations au sein des systèmes économique et politique. Pour ne mentionner que le système économique, ce dernier entre dans une nouvelle phase de développement où l'industrialisation tirée par le secteur manufacturier fait place à une industrialisation par la tertiarisation de l'économie. Les secteurs manufacturiers et tertiaires doivent s'adapter au début de leur insertion non plus seulement dans une économie nationale et continentale, mais aussi et surtout dans une économie de plus en plus globalisée.

Nous avons peu réfléchi sur le processus même d'institutionnalisation sociétale qui prit place lors de cette transition. Nous avons plus décrit que compris la dynamique entourant ce qui a été délaissé et ce qui a été gardé ou développé. Cette réflexion reste à mener afin de mieux cerner les conditions à regrouper pour appuyer le « travail transformatif » lors de la prochaine phase de transition du modèle de développement. En d'autres mots, des logiques développementales différentes étaient à l'œuvre entre 1960 et 1980, lesquelles étaient dotées de finalités et de temporalités distinctes. L'analyse de la conjoncture de l'époque par les intellectuelles et intellectuels de la militance montre bien comment ils percevaient mal les processus et les dynamiques en cours et n'ont tenu compte que d'une partie de l'équation à résoudre[34].

Pour la mission sociale des services aux collectivités, les années 1960 à 1980 nous enseignent l'importance de penser de façon intégrée et transversale la fonction critique de participation au développement sociétal. D'autant plus que la société québécoise vit toujours des transitions, lesquelles sont plus fréquentes, brusques et accélérées que par le passé.

[34] Voir : *La conjoncture au Québec au début des années '80 : Les enjeux pour le mouvement ouvrier et populaire,* de Marielle Désy, Marc Ferland, Benoît Lévesque et Yves Vaillancourt (1980), La Librairie socialiste de l'Est du Québec, Rimouski.

4 Politique 41 : ses composantes organisationnelles et institutionnelles[35]

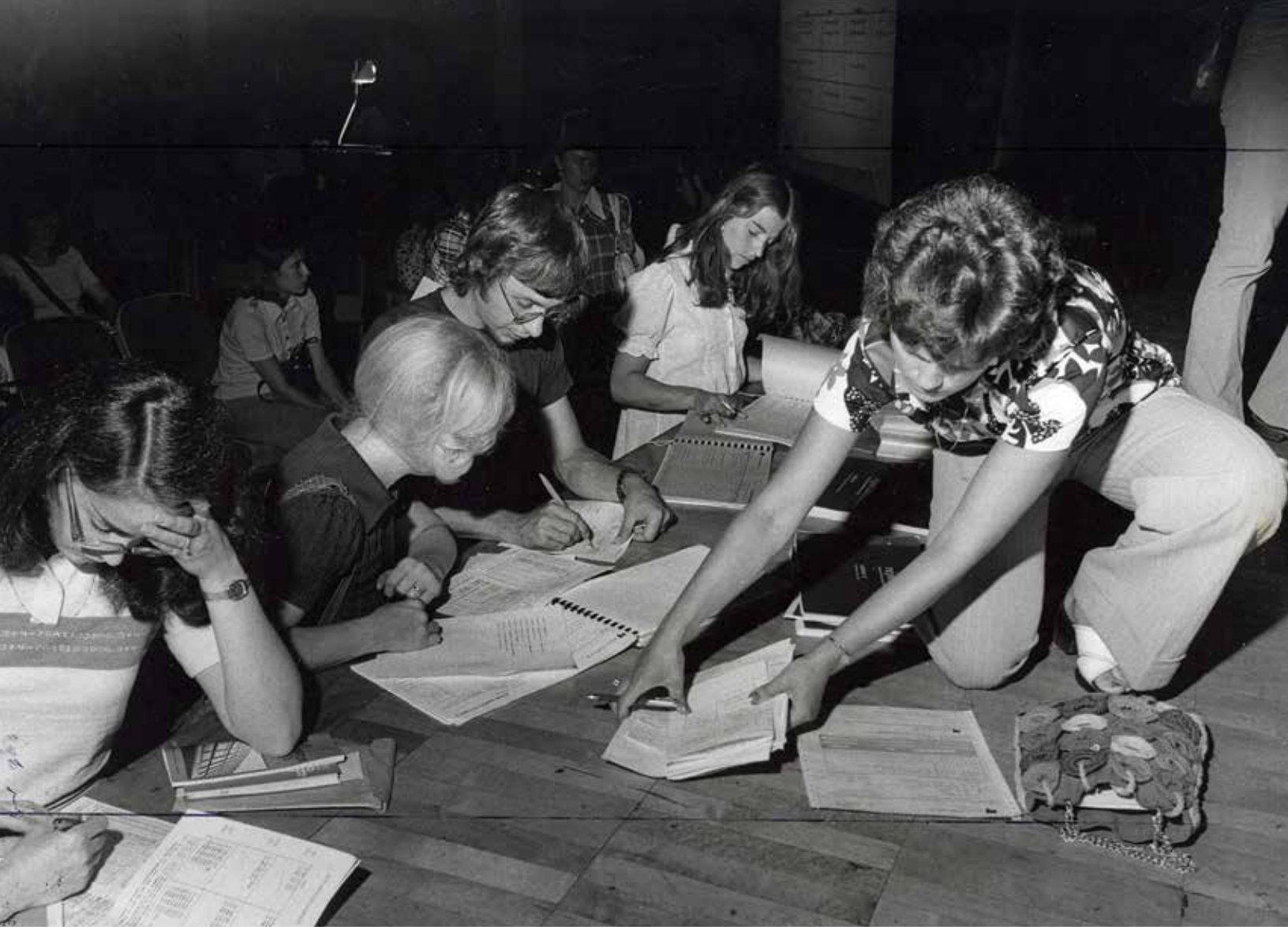
L'Université du Québec à Montréal (UQAM), partie prenante du réseau de l'Université du Québec, est issue d'un besoin d'ouvrir l'offre de services de formation universitaire à Montréal. C'est autour d'un objectif de démocratisation de l'enseignement universitaire, en favorisant l'accès aux études supérieures aux personnes issues de familles modestes ou sans antécédents universitaires, qu'ont été pensés le réseau UQ et l'UQAM. L'ouverture de l'UQAM 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 maîtres. Aujourd'hui, cette base formative a été complétée par une solide capacité en recherche et développement et se déploie dans six facultés, 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 actuellement environ 44 000 étudiantes et étudiants, dont 6 000 au deuxième cycle et 1 700 au troisième cycle. L'université abrite une centaine d'unités de recherche et de création.

La naissance de l'UQAM en 1969 est le fruit de débats et de combats menés au sein de la société québécoise afin de démocratiser l'accès aux études universitaires pour une population francophone qui a un accès limité aux études universitaires. Dès ses premières années, l'équipe à la direction de l'UQAM fait le choix de rendre accessibles les ressources universitaires à différents groupes sociaux de la société issus principalement du mouvement syndical.

> *L'Université doit mettre ses moyens pédagogiques, ses moyens de recherche et de diffusion non seulement au service de la formation des diverses élites professionnelles, mais au service des groupes qui peuvent vouloir les utiliser aux fins de leur propre pratique sociale, en vue de leur propre efficacité, qui ne coïncide pas nécessairement avec l'efficacité du système établi.* (Bureau d'étude du vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche de l'UQAM, 1971, p. 90)

Le cheminement du dossier « services aux collectivités » au sein du gouvernement et de la société québécoise a été nourri de la réflexion et de l'expérience vécue à l'UQAM dans les années 1970 en lien avec sa volonté de collaborer avec le monde syndical. Cette dynamique est exemplaire pour illustrer comment la collaboration université-milieu a conduit non seulement à répondre aux besoins de formation du milieu, mais a contribué à l'amélioration des conditions de vie, voire à l'élaboration de politiques sociales, en même temps qu'à l'approfondissement de problématiques de recherche. De plus, cette première expérience a montré que si les milieux syndicaux étaient les mieux placés pour connaître la situation sur le terrain et préciser leurs besoins de formation, c'est la collaboration entre ces derniers et l'expertise universitaire qui aura permis d'augmenter, d'actualiser ou de développer les formations les plus adéquates, ce qui n'a pas été sans soulever de nouveaux enjeux quant au modèle de coopération, au contenu des formations et à leur spécificité universitaire.

[35] Cette section s'inspire des écrits de Blanc, Fontaine et coll. (2011) et de Lizée (2013).



La rentrée à l'UQAM, septembre 1974. Photo : Alain Giguère, audiovisuel UQAM/Archives de l'Université du Québec.

Dans la foulée des rapports Faure et Bélanger-Daoust, alors qu'un protocole d'entente entre l'UQAM, la CSN et la FTQ vient d'être signé, le Service de l'éducation permanente de l'UQAM reçoit en 1976 le mandat de poursuivre la réflexion amorcée avec les centrales syndicales. Il devait fournir un argumentaire[36] quant aux formes possibles d'implication de l'UQAM dans la collectivité, et ce, à la lumière des différents modèles existants :

- partenariat avec les centrales syndicales ;
- télévision éducative ;
- école de langues ;
- modèle de l'*Open University* au Royaume-Uni…

En 1979, de cette réflexion émanent entre autres choses :

- la Politique institutionnelle des services aux collectivités (dite Politique 41) ;
- le Comité des services aux collectivités (CSAC) ;
- le Service aux collectivités (SAC).

[36] C'est dans cette optique qu'est publié en 1997 *L'université pour qui ? À propos de la mission de service à la collectivité de l'UQAM*. Pichette, 1977.

4.1 L'instance de gouvernance et les modalités opérationnelles

4.1.1 La Politique 41

La Politique 41 reconnaît l'existence d'une mission universitaire des services aux collectivités qui est distincte, mais intégrée aux autres missions universitaires liées à l'enseignement, à la recherche et à la création.

Cette fonction de soutien à la promotion collective a pour objet de rendre accessibles aux regroupements autonomes des populations visées, des ressources humaines et techniques de l'Université dans le cadre d'activités de formation, de recherche et de création… Ces pratiques éducatives universitaires reconnaissent ces groupes autonomes comme partenaires éducatifs dans la définition des objectifs, des contenus, de la démarche et du mode de diffusion des activités de formation, de recherche, de création ou autres devant être réalisées. (Politique des services aux collectivités, article 6.1)

Cette reconnaissance institutionnelle fait en sorte que les projets menés dans le cadre de cette politique sont une partie de la tâche des enseignantes et enseignants qui s'y engagent. La politique identifie également les groupes visés :

Les organismes populaires et communautaires et les associations volontaires et autonomes, sans but lucratif, les groupes de femmes, les syndicats, les comités de citoyennes, citoyens ou autres groupes apparentés non gouvernementaux qui poursuivent des objectifs de développement à caractère économique, social, culturel, environnemental et communautaire. (UQAM, Politique des services aux collectivités, art. 4)

La Politique des services aux collectivités, qui est dotée d'un budget spécifique, dispose d'une structure de gouvernance, le Comité des services aux collectivités, et d'une division opérationnelle, le Service aux collectivités (SAC). Cette structure, que nous présenterons ici plus en détail, est schématisée dans la figure à la page suivante.

4.1.2 Le Comité des services aux collectivités

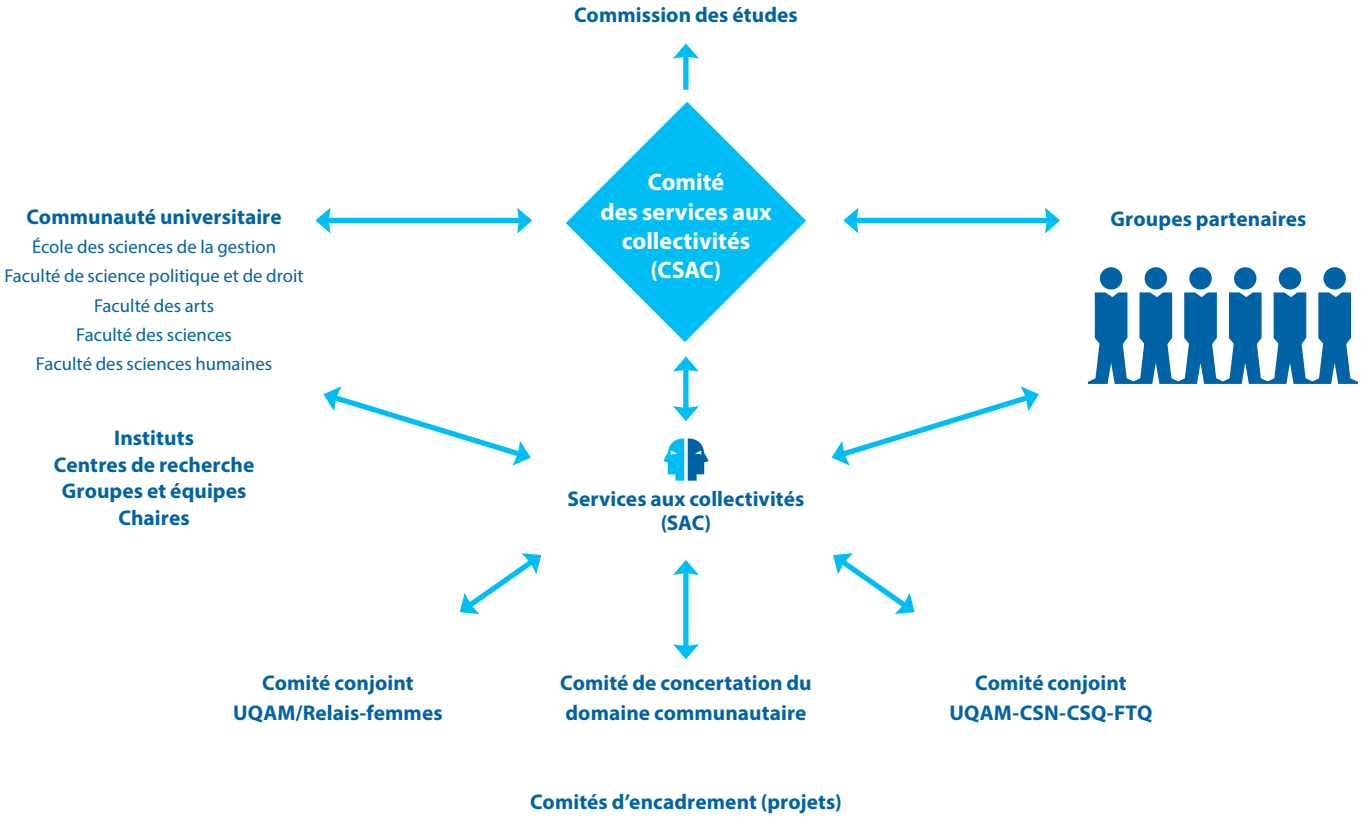
Le Comité des services aux collectivités (CSAC) est un comité paritaire université-collectivités relevant directement de la Commission des études de l'UQAM[37]. Par la Politique 41, l'UQAM confirme le rôle des groupes autonomes en tant que « partenaires éducatifs » dans l'orientation, le contenu et la diffusion des activités reliées à la mission « services aux collectivités ». Ce comité est composé de représentantes et représentants des groupes visés par la Politique et de professeures et professeurs des différentes facultés et de l'École des sciences de la gestion de l'UQAM. Le CSAC agit comme jury pour évaluer les demandes de financement et de dégrèvement. Il recommande également aux instances supérieures de l'institution des propositions sur les axes de développement et sur les priorités annuelles relatives aux services aux collectivités.

4.1.3 Le Service aux collectivités

Au lendemain de la création de l'UQAM, le Service de l'éducation permanente a eu la responsabilité de la mission des services aux collectivités. Vers 1981, son nom a été changé en « services à la communauté environnante » et a été rattaché aux « Services communautaires » (service aux étudiants), le directeur adjoint de ce service était formellement mandaté de la responsabilité de la mission. Au moment où la direction de l'UQAM a compris l'importance d'un réinvestissement plus significatif dans les services aux étudiants, les services à la communauté environnante sont devenus, en 1991, le Service aux collectivités. À partir de 1991, en collaboration avec les autres instances de l'UQAM, le Service aux collectivités devient une entité autonome, seule responsable de la mission « services aux collectivités ». De plus, après avoir partagé dans un premier temps l'évaluation des projets présentés avec d'autres comités institutionnels de l'UQAM, le Comité des services aux collectivités devient entièrement responsable de l'évaluation des projets de formation en 1992 et des projets de recherche en 2003.

[37] La Commission des études, sous l'autorité du conseil d'administration de l'UQAM, est le principal dispositif responsable de l'enseignement, de la recherche et de la création à l'université.

Figure 3 – Le modèle de gouvernance du SAC
Source : Blanc et coll., 2011, p. 7.



Le SAC offre aux organismes une porte d'entrée qui facilite l'accès aux ressources universitaires des différentes facultés et de l'École des sciences de la gestion de l'UQAM. Cela permet aussi aux professeures et professeurs d'établir un arrimage plus facilement avec des milieux sociaux. Le détail de l'approche développée au SAC est fourni au chapitre suivant. Signalons seulement que des principes directeurs et une équipe d'agentes et d'agents professionnels encadrent l'application de cette approche.

4.1.4 Les appuis institutionnels

Pour soutenir les projets menés dans le cadre de la Politique 41, des appuis institutionnels ont été mis en place. Par exemple, une aide financière spécifique a été conçue pour appuyer la réalisation de projets de recherche, de formation ou d'accompagnement. Au fil des années, l'UQAM a maintenu cet engagement, bien que le montant du fonds ait fluctué dans le temps. Une banque de dégrèvements a été constituée.

Signature du protocole d'entente UQAM-CSN-FTQ, février 1976. De droite à gauche : Maurice Brossard (UQAM), Fernand Daoust (FTQ) et Jean Thibault (CSN). Photographe inconnu. Archives UQAM, Fonds d'archives du Service des communications, 45U-524:F3:06/1.

4.2 Les protocoles, ententes et formes de collaboration entre le SAC et des « collectivités »

Lorsque certains des partenaires du SAC représentaient une masse critique qui permettait d'entrevoir le développement d'un nombre élevé de collaborations avec l'Université, et ce, dans plusieurs domaines de recherche ou de formation, il est apparu nécessaire de leur donner un lieu où se feraient la coordination et le suivi des collaborations. C'est ainsi qu'a été signé un premier protocole avec les centrales syndicales en 1976, trois ans avant même que la Politique des services aux collectivités ne soit adoptée. Un deuxième a été signé en 1982 avec les groupes de femmes dans le cadre du Protocole UQAM/Relais-femmes. Enfin, des ententes de collaboration ont aussi eu lieu avec des organismes communautaires et culturels. Aujourd'hui, au plan organisationnel, ces différents protocoles et ententes sont pris en charge par trois domaines d'intervention et de soutien au SAC : le domaine syndical, le domaine des femmes et rapports de sexe, et le domaine communautaire, qui intègre la dimension culturelle.

4.2.1 Le Protocole UQAM-CSN-FTQ

En 1976, l'UQAM formalise sa collaboration avec le milieu syndical par la signature du « Protocole d'entente UQAM-CSN-FTQ sur la formation syndicale », qui sera géré conjointement par les trois parties prenantes. Dans ce protocole, l'UQAM s'engage « à rendre disponible la participation des professeurs à des projets de formation et de recherche », la prestation de ces activités faisant partie de la tâche normale d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité de ses salariées et salariés[38]. Les parties conviennent alors que l'enjeu majeur réside dans le financement de tels projets dont la véritable solution reste la reconnaissance de cette mission universitaire spécifique de service aux collectivités dans la politique du financement des universités.

Cette première collaboration a attesté de l'enrichissement respectif des milieux syndical et universitaire, tant sur le plan de la formation que de la recherche, par l'émergence d'enjeux particuliers qu'illustre la question de la santé et sécurité au travail. La recherche publiée en 1974 par le chercheur Florian Ouellet, de l'Institut de recherche appliquée sur le travail (IRAT), a démontré les limites de l'approche existante, qui mettait l'accent sur l'erreur humaine comme source des accidents de travail et sur l'utilisation des équipements individuels de protection comme outil de prévention. Ce chercheur a permis d'approcher la réalité du travail à travers un nouveau paradigme, systémique cette fois, qui prenait en compte l'interaction de l'humain avec le milieu de travail, insistait sur l'élimination du danger à la source comme approche de prévention et sur l'incontournable responsabilité de l'employeur dans la prévention des accidents et des maladies professionnelles (Ouellet, 1974).

Des membres du corps enseignant de l'UQAM regroupés au sein du Groupe de recherche-action en biologie du travail (GRABIT) ont contribué à développer ce nouveau champ d'expertise. En 1985, le GRABIT s'est transformé en Centre de recherche interdisciplinaire sur la biologie, la santé, la société et l'environnement (CINBIOSE) et a obtenu le statut d'équipe de recherche associée à l'Institut de recherche en santé et sécurité au travail (IRSST), la seule équipe non médicale à avoir obtenu ce statut à l'époque et à recevoir les subventions d'infrastructure qui y étaient rattachées.

La convergence entre des conflits et des revendications de travailleuses et travailleurs et des activités de recherche et de formation a conduit à l'adoption de la Loi sur la santé et la sécurité du travail en 1979. En a découlé la mise en place de comités paritaires de santé et sécurité au travail. Au cours des années subséquentes, ces changements ont ouvert la voie à de nouveaux besoins de formation pour ces représentantes et représentants et pour les membres de comités de santé et sécurité. Cette formation a été soutenue financièrement par l'Institut de recherche en santé et sécurité au travail et par le Fonds des services aux collectivités du ministère de l'Éducation. Notons qu'en 1990, la CEQ (ancêtre de la CSQ) a signé sa propre entente avec l'UQAM. Depuis 2001, les trois centrales sont regroupées dans une même entente avec l'UQAM.

[38] Cette intégration à la tâche d'enseignement se concrétisera lors de la signature de la convention collective SPUQ-UQAM en 1980, à laquelle auront participé activement des professeurs proches du protocole syndical et des membres de la direction, qui étaient soucieux de développer cette nouvelle mission universitaire.

4.2.2 La collaboration UQAM/Relais-femmes

Dès 1972, à l'UQAM, un groupe multidisciplinaire de professeures amorce la prestation de cours sur les femmes et le féminisme. En 1976, elles fondent le Groupe interdisciplinaire pour l'enseignement et la recherche sur les femmes (GIERF). Une de leurs premières activités est d'interpeller les groupes organisés de femmes sur la nécessité de mettre sur pied un institut de recherche, de formation et de documentation sur les femmes. Devant le refus du gouvernement de financer un tel institut, les groupes de femmes décident en 1980 de créer Relais-femmes, dans le but d'offrir à ses groupes membres des services de consultation, de recherche, de formation et de documentation, tout en se dotant d'une gestion autonome face aux universités. Relais-femmes réserve aux universités un siège sur son conseil d'administration. La première représentante de l'université provient de l'UQAM. Entre temps, avec le concours du GIERF et l'appui du Service de l'éducation permanente, plusieurs projets de recherche et de formation sont réalisés avec des professeures de l'UQAM et Relais-femmes. En 1982, après des négociations entre les groupes de femmes et la direction de l'Université, appuyée par le SAC, Relais-femmes signe le protocole d'entente UQAM/Relais-femmes sur le modèle de celui qui a été signé avec les centrales syndicales québécoises. En 1990, le GIERF devient l'Institut de recherche et d'études féministes (IREF).

Dès sa création, Relais-femmes collabore avec les professeures et professeurs du GIERF et le Service de l'éducation permanente de l'UQAM au développement de projets de recherche et de formation. À partir de 1978, parmi les premières collaborations avec des groupes de femmes, les dossiers à teneur économique et sociale portés par la professeure Ruth Rose se démarquent. Mentionnons l'analyse des frais de fonctionnement des garderies au Québec qui a appuyé les revendications portées par le mouvement des garderies et a contribué à la mise en place éventuelle de la politique provinciale des garderies à cinq dollars. D'autres recherches ont porté sur le statut des femmes collaboratrices de leur mari dans une entreprise familiale, le coût d'un régime éventuel de congé parental, la réforme des régimes de retraite, la féminisation des titres, la place des femmes en politique, le soutien à l'action communautaire des femmes autochtones, la façon dont la fiscalité touche les femmes et les familles ainsi que les pensions alimentaires pour enfants. Ces études ont soutenu les revendications de groupes qui ont ainsi obtenu une amélioration des conditions de vie et de travail des femmes.

Équipe chargée de la recherche sur la formation professionnelle des femmes, qui comprend Lyne Kurtzman, du Service aux collectivités, Danielle Desmarais, professeure au Département de travail social de l'UQAM, Sylvie Legault, Gabrielle Ciesielski et Thérèse Ste-Marie, du Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail (CIAFT), ainsi que Marcelle Régimbald de Relais-femmes, 1995. Photographe inconnu. Archives UQAM, Fonds d'archives des Services aux collectivités, 167U-630:02:F3/36.

Premier logo de la Maison du Fier Monde.
Écomusée du fier monde.

4.2.3 La collaboration UQAM – Groupes communautaires

La collaboration avec le milieu communautaire, bien que présente dès les premiers moments d'existence du SAC, a principalement été développée à partir de la fin des années 1990. À cette époque, les questions qui portaient sur la citoyenneté et le rôle actif des citoyennes et citoyens dans le développement des communautés sont devenues un axe porteur de collaboration au SAC, tant sur le plan de la formation que de la recherche. En 1995, un comité de concertation voué aux collaborations réalisées avec des organismes communautaires est mis sur pied. Ce comité, composé d'une diversité de représentantes et représentants, dont ceux de la mouvance culturelle, a pour mandat de fournir une vue d'ensemble des besoins de formation et de recherche pour les organismes communautaires et culturels et de suggérer un certain nombre de critères pour l'attribution des projets. Le comité vise aussi à renforcer la concertation entre les organismes communautaires et culturels en matière de relations avec l'Université.

À titre indicatif, mentionnons la réalisation dans les années 1990 de deux projets importants. Le premier, mené de concert avec le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), s'est déroulé sur une période de cinq années, a été soutenu par le Fonds des services aux collectivités et a regroupé des chercheuses et chercheurs de différentes facultés de l'UQAM dans une perspective de développement des pratiques. Parmi les thèmes abordés dans les activités de recherche et de formation et les publications qui ont accompagné ce processus collaboratif : la vie démocratique des groupes d'alphabétisation, la question d'un langage intégré, l'apprentissage des mathématiques…

Le deuxième projet, d'une durée de cinq ans, mené en partenariat avec la Table des regroupements provinciaux d'organismes communautaires et bénévoles (TRPOCB) et le Centre de formation populaire (CFP) sur l'évaluation des organismes communautaires, a fait l'objet d'activités de recherche, de publications à portée analytique et pédagogique (guides) et de formations sur le terrain.

Les organismes communautaires et culturels sont identifiés comme des acteurs majeurs du développement social. Leur contribution est reconnue par diverses instances gouvernementales et par des organisations de la société civile. La présence de ce secteur demeurait toutefois peu connue et analysée. C'est dans la perspective de la documenter que l'axe de recherche sur les pratiques du secteur communautaire en regard des enjeux de citoyenneté a été choisi comme thème transversal au domaine communautaire, lors d'une rencontre du comité de concertation en 1999. Les groupes associés à cette démarche incluaient un large éventail d'organisations et de réseaux, entre autres le CFP, la TROVEP, l'Écomusée du fier monde, L'Autre Montréal, le comité aviseur du SACA, l'AQOCI[39] et des professeures et professeurs des départements de sociologie, de communication, des études urbaines et touristiques, du travail social et de philosophie.

Cette démarche a permis de réaliser plusieurs projets de recherche, de formation et de diffusion relatifs à l'action communautaire, dont deux financés par le Fonds des services aux collectivités du ministère de l'Éducation de l'époque, qui visaient la formation de formatrices et formateurs sur le développement des pratiques de citoyenneté démocratique dans les organismes communautaires. Plusieurs sessions ont également été organisées sur des enjeux stratégiques pour le mouvement communautaire. Il est à noter qu'en septembre 2001, le gouvernement du Québec s'est doté d'une « Politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire[40] ».

Au Québec, les organismes communautaires couvrent un très large éventail de thématiques (pauvreté, santé, éducation, culture, environnement, coopération internationale, etc.), auxquelles ils contribuent sous différents angles (défense des droits, concertation, éducation populaire, services, etc.). Bien que le choix de l'axe de la citoyenneté ait permis de structurer le travail du comité de concertation pendant quelques années, il est en fin de compte devenu difficile d'assurer un fonctionnement fructueux de ce comité. En effet, le large éventail des thématiques et des approches au sein des groupes communautaires fait en sorte qu'il est difficile de les réunir autour de problématiques englobantes et porteuses pour tous. Ce constat mène à la disparition du comité. Au fil du temps, ce sont plutôt les agentes de développement qui œuvrent dans le domaine communautaire qui ont assuré une certaine analyse transversale des problématiques couvertes par les différents projets soutenus.

[39] CFP : Centre de formation populaire. TROVEP : Table régionale des organismes volontaires d'éducation populaire de Montréal. SACA : Secrétariat à l'action communautaire autonome. AQOCI : Association québécoise des organismes de coopération internationale.

[40] Voir : http://www.mess.gouv.qc.ca/sacais/action-communautaire/politique-reconnaissance-soutien.asp

Lancement de l'exposition De l'idée à l'action – Histoire du syndicalisme enseignant, Écomusée du fier monde, 2013. Photographe inconnu.

4.2.4 La collaboration UQAM – secteur de la promotion culturelle et des médias communautaires

Le volet promotion culturelle[41], sous l'angle de la recherche, de la formation générale et plus spécifiquement de la diffusion culturelle, a été présent dès les premiers moments d'existence de l'approche « services aux collectivités ».

Les années 1970 et 1980 ont été marquées par des réalisations importantes associées :

- aux grands médias, tel TVA, et aux médias communautaires ;
- au milieu muséal, dont l'appui et l'accompagnement à la création de l'Écomusée du fier monde ;
- à la réalisation de grands événements de type débats, conférences, etc.

Les collaborations avec le milieu culturel visaient la valorisation d'activités culturelles réalisées par l'UQAM ou par différents organismes. Le poste dédié à la promotion culturelle a été aboli au milieu des années 1990 et les activités reliées à ce volet ont été intégrées aux autres activités des trois domaines d'intervention du SAC.

4.2.5 La collaboration entre domaines d'intervention

Le travail réalisé au sein des trois grands champs de collaboration a parfois donné lieu à des projets transversaux ou entre domaines. À titre indicatif, le projet sur le régime de retraite, que nous décrirons brièvement par la suite, est issu du protocole mis en place avec les centrales syndicales. Ce projet a été repris dans le cadre de la collaboration UQAM/Relais-femmes et de la collaboration UQAM–groupes communautaires et culturels. Différentes actions ont été réalisées, dont des colloques et des séminaires organisés conjointement entre ces trois domaines d'intervention du SAC.

4.3 L'intégration des activités « services aux collectivités » dans la tâche professorale

La tâche des professeures et professeurs de l'UQAM comporte trois composantes : la recherche, l'enseignement et le service à la collectivité[42]. Cette dernière composante inclut les services aux collectivités au sein de la Politique 41. La composante de services aux collectivités se veut « distincte, mais intégrée » aux autres missions universitaires de recherche et de formation. Ainsi, la plupart des activités réalisées par les professeures et professeurs dans le cadre des services aux collectivités sont intégrées à leurs tâches d'enseignement ou de recherche. Au SAC, quatre types d'activités ont été développés dans le cadre de la Politique des services aux collectivités, soit la recherche, la formation, la diffusion-vulgarisation et la consultation-expertise.

Une activité de recherche, soutenue par le SAC et pour laquelle le CSAC a octroyé une subvention ou un dégrèvement crédité, est soumise aux mêmes critères de qualité scientifique et de rigueur qu'une recherche classique. Les résultats des recherches

[41] *Il existe une troisième voie possible d'intervention de l'université auprès de l'ensemble de la collectivité : la promotion culturelle. Se distinguant à la fois de la promotion individuelle et collective, cette autre forme de service à la collectivité constitue un moyen par lequel l'Université et les universitaires peuvent répondre à de besoins éducatifs individuels et sociaux dont la caractéristique principale est de pouvoir être satisfaits dans les cadres définis par la formation professionnelle et para-professionnelle tout autant que par l'action collective.* Pichette, 1977, p. 169.

[42] Par « service à la collectivité », nous entendons ici deux fonctions particulières. La première est liée aux services rendus par des professeures et professeurs dans le cadre du fonctionnement de l'UQAM : il s'agit par exemple de rôles particuliers joués sur des comités départementaux, facultaires ou institutionnels. La deuxième fonction est liée aux actions menées par des professeures et professeurs pour d'autres collectivités, soit sous la forme d'implication dans des organisations de la communauté en lien avec leur statut universitaire (membre du comité de rédaction d'une revue scientifique, du comité d'organisation d'un colloque, etc.) ou encore d'activités de recherche ou de formation telles que reconnues par la Politique 41 des services aux collectivités.

sont publics et les chercheuses et chercheurs peuvent les utiliser à des fins de publication scientifique ou dans leur enseignement. De plus, dès le début du projet, la question de la diffusion dans le milieu est discutée. Cela peut prendre différentes formes : soirée spéciale, assemblée générale des membres, assemblée publique, etc. Comme le souligne Frédéric Lesemann :

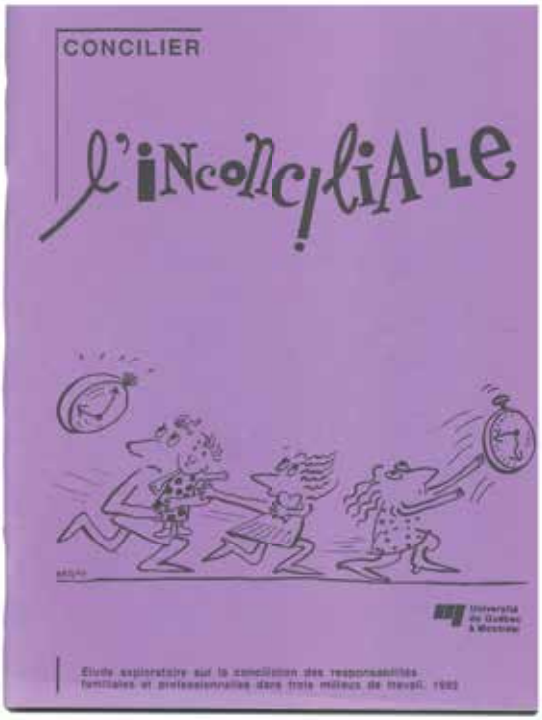
La recherche en situation de contextualisation ne cesse de résoudre des problèmes théoriques fondamentaux si l'on veut, mais dans une visée de réalisations pratiques [...] il ne s'agit pas de transférer à des utilisateurs [...] des résultats produits en milieu de recherche ; il s'agit plutôt de recherches qui trouvent une destination sociale parce que, dès l'origine et tout au cours de la conduite du travail, sont impliqués la variété des acteurs intéressés. (Lesemann, 2003, p. 27)

Une activité de formation soutenue par le SAC et pour laquelle le CSAC a octroyé un dégrèvement d'enseignement crédité permet aux professeures et professeurs de développer avec un organisme partenaire une formation qui pourra être donnée dans les locaux choisis par l'organisme, selon des modalités, une pédagogie et un rythme convenus conjointement. Il s'agit d'une affectation dans la composante « enseignement » de la tâche.

En accord avec la deuxième fonction définie par la Politique 41, à savoir la diffusion aux collectivités, le SAC soutient aussi des activités de diffusion-vulgarisation à la suite de la réalisation de projets de recherche ou de formation ou encore dans le cadre de projets ponctuels de diffusion. Ces activités peuvent se présenter sous la forme de congrès, colloques, conférences, animation, journées d'étude, productions vidéo, etc.

Les consultations-expertises sont elles aussi des activités ponctuelles dans lesquelles une ressource universitaire donne un avis sur un sujet précis pour faire suite à une demande d'un groupe ciblé par la Politique 41.

Figure 4 – Les composantes de la tâche professorale à l'UQAM
Source : Blanc et coll., 2011, p. 9.



Vandelac, L. et Méthot, A.-L. (1993). Concilier l'inconciliable : étude exploratoire sur la conciliation des responsabilités familiales et professionnelles dans trois milieux de travail. Centre de recherche interdisciplinaire sur la biologie, la santé, la société et l'environnement (CINBIOSE), Comité conjoint UQAM-CSN-FTQ, 73 p.

4.4 Un regard rétrospectif sur des réalisations du Service aux collectivités

Les premières années d'existence du SAC ont principalement été consacrées au développement d'activités liées au protocole syndical entre l'UQAM, la CSN, la FTQ et plus tard la CSQ. Les principaux projets de recherche ont porté sur la santé et la sécurité au travail (exposition aux contaminants, aux radiations ionisantes, aux vibrations, au bruit, par exemple). Ces recherches ont souvent été suivies de formations réalisées auprès des travailleuses et travailleurs des milieux concernés.

À partir des années 1980, les dossiers concernant les femmes et les rapports de sexe ont pris de l'ampleur et plusieurs formations et recherches ont porté sur la fiscalité, la participation citoyenne, la réforme des institutions politiques et familiales, les technologies d'apprentissage, la formation à distance, l'exercice du pouvoir dans les instances décisionnelles, l'égalité en emploi, les métiers non traditionnels, l'engagement des femmes dans le développement de la ville, etc.

En ce qui concerne les organismes communautaires, les questions de logement, de monoparentalité, d'homoparentalité, d'éducation populaire, de pauvreté, d'intervention en milieu ethnoculturel, de gestion écologique des déchets, de développement communautaire, d'intégration en emploi des personnes immigrantes ont aussi été abordées, de même que la citoyenneté démocratique, la santé environnementale, le développement des services de proximité et de l'économie sociale, etc.

Selon une évaluation très prudente, depuis le début des années 1980, le SAC a soutenu au-delà de 1 000 activités de recherche, de formation, de diffusion-vulgarisation et de consultation-expertise avec plus de 550 groupes et syndicats, lesquels ont apporté leurs questionnements et leurs expertises à environ 370 professeures et professeurs. En retour, ces centaines de professeures et professeurs ont pu transmettre des connaissances théoriques et leurs analyses pour faire évoluer l'action des groupes avec lesquels ils ou elles ont travaillé. Si l'on considère que les projets de recherche représentent au-delà de 40 % des projets soutenus par le SAC et que la très grande majorité de ces projets est réalisée avec au moins une étudiante ou un étudiant, on peut considérer, sans trop de risques de se tromper, que le SAC a offert à plus de 1 000 étudiantes et étudiants un espace privilégié de contact et de recherche avec les groupes. De 2011 à 2014, le SAC a soutenu de nombreux projets réalisés par des groupes sociaux et des professeures et professeurs issus de l'ensemble des facultés de l'UQAM.

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science subventionne trois projets du Service aux collectivités portant sur l'évaluation du féminisme et le développement de l'emploi. De gauche à droite : Lyne Kurtzman, coordonnatrice au protocole d'entente UQAM/Relais-femmes, Serge Simoneau, coordonnateur au protocole d'entente UQAM-CSN-FTQ, Pierre Gladu, directeur adjoint des services communautaires, et Vincent van Schendel, coordonnateur du projet sur le développement de l'emploi. Photographe inconnu, 1989. Archives UQAM, Fonds d'archives du Service des communications, 45U-034:F3:04/1.

4.5 Le financement

Au moment où l'UQAM faisait le choix d'être ouverte sur des milieux sociaux, le ministre de l'Éducation de l'époque indiquait sa volonté que l'Université s'acquitte de sa mission de services aux collectivités, sans toutefois préciser le contenu de cette mission ni formuler une ouverture précise quant à son financement éventuel.

Malgré le travail conjoint des différentes universités québécoises, qui a conduit à la mise en place d'une structure de financement de cette mission à travers le Fonds des services aux collectivités du ministère de l'Éducation, ce financement par projet n'est pas devenu un financement statutaire associé à cette mission spécifique. Ainsi, alors que d'autres universités se sont fait reconnaître des missions particulières en lien avec leurs spécialisations et les besoins de leur région, et ce, avec un financement approprié, l'UQAM ne s'est jamais vu reconnaître une mission particulière concernant ses services aux collectivités, en dépit de son engagement soutenu à cet égard.

Au cours des années, malgré un sous-financement chronique, l'UQAM a choisi d'assurer à partir de ses propres fonds le développement de sa mission de service à la collectivité et le fonctionnement du dispositif institutionnel rattaché à la Politique 41, soit le SAC. Convaincue de la pertinence de cette mission, l'UQAM a aussi décidé de consacrer une partie du Programme d'aide financière à la recherche et à la création (PAFARC), un fonds institutionnel de recherche, à des projets qui seraient réalisés en partenariat avec les collectivités, avec le soutien du SAC, après avoir été évalués par le CSAC. L'UQAM a également convenu avec le SPUQ d'un certain nombre de dégrèvements de 45 heures (20) consacré à des activités partenariales de formation – et éventuellement de recherche – réalisées avec le soutien du SAC.

Au fil des ans, cet investissement institutionnel a permis à l'UQAM de faire sa marque et de développer son expertise en projets partenariaux de type université-communauté. En matière de subventions pour des projets de formation, l'UQAM a ainsi obtenu, via le SAC, une part appréciable des subventions du Fonds des services aux collectivités du ministère de l'Éducation. Des équipes de recherche de l'UQAM ont bénéficié également de cet avantage institutionnel pour se qualifier et obtenir des subventions de recherche de la part de l'IRSST, pour le CINBIOSE et le CQRS, ou du CRSH pour les programmes de financement de recherches stratégiques ou en partenariat, dont les Alliances de recherche universités-communautés (ARUC). La réalisation de ces projets a non seulement contribué au développement de la société québécoise, mais a aussi permis de développer une expertise universitaire dans une diversité de domaines au sein de l'UQAM et de soutenir la formation appliquée.

4.6 Synthèse

La première décennie de l'Université du Québec à Montréal voit se mettre en place la troisième fonction de la mission sociale de cette université, soit l'extension des ressources universitaires à des organisations de la société civile québécoise et montréalaise.

L'UQAM a choisi la voie de l'institutionnalisation en se dotant d'une politique et en appuyant cette dernière par les ressources requises pour sa réalisation. En choisissant de rendre accessibles la recherche, la formation et l'accompagnement aux secteurs de la société civile dédiés à la promotion collective, l'UQAM s'est définie comme un acteur de soutien au développement.

Cette voie de l'institutionnalisation a été complétée par la signature d'ententes formelles de collaboration avec des organisations syndicales et une organisation du mouvement féministe. Des collaborations informelles sont aussi actives avec le grand secteur des organisations communautaires et culturelles.

5 Service aux collectivités de l'UQAM[43]

Le contexte expliqué, les grandes orientations énoncées et les aspects institutionnels présentés, la section qui suit présente comment la mission des services aux collectivités de l'UQAM s'incarne concrètement dans la conduite d'activités au sein de son Service aux collectivités (SAC). Cette section met également en lumière des éléments du cadre de référence qui a façonné l'approche du SAC et les propositions novatrices expérimentées au fil des ans dans le cadre des projets développés. Signalons à cet égard que deux particularités distinguent sans doute l'approche du Service aux collectivités des autres formes de partenariat : la présence d'une personne pour accompagner la démarche partenariale et un lieu pour que cette démarche vive et se développe.

5.1 L'approche du Service aux collectivités

5.1.1 Le cadre de référence

La philosophie qui guide les activités du SAC prend sa source dans différents écrits qui appartiennent à l'univers de la participation démocratique et de la recherche-action. Ces approches ont été adoptées par plusieurs générations de chercheuses et chercheurs depuis le siècle dernier. L'ancrage dans la pratique et le nouveau statut d'acteur accordé à des collectifs de praticiennes et praticiens dans le processus de la recherche sont au centre de cette conception où il s'agit « de travailler avec le milieu et non pas pour lui afin de le soutenir dans son pouvoir d'action sur son environnement » (Tremblay et Covanti, 2012, p. 150).

Dans la foulée du discours actuel sur le rapprochement entre l'université et la société, le concept de coconstruction des savoirs (Akrich, 2013) tend à s'imposer comme un marqueur significatif de l'approche du SAC. Madeleine Akrich retrace l'usage du terme coconstruction en milieu universitaire au tournant des années 2000 pour désigner la participation d'acteurs qu'elle qualifie d'inhabituels dans les processus de production de connaissances « compte tenu de la répartition convenue des prérogatives, des compétences et de l'expertise. »

Enfin, peu importe les affiliations ou les concepts représentés dans l'approche du SAC, cette approche joue un rôle novateur puisqu'elle sort du cadre habituel des pratiques de soutien institutionnel, généralement encastrées dans le développement des disciplines et dans la diffusion auprès des pairs. En partant d'une demande extra-muros de la part d'organismes engagés dans le développement du bien commun et de la citoyenneté active, elle entre de plain-pied dans une approche horizontale de la production et du transfert bilatéral des connaissances universités-communautés.

Ainsi, dès le démarrage des projets soutenus par le SAC, trois clés épistémiques (soit des clés relatives au statut de la connaissance, à son origine et au sens qu'elle acquiert) sont en jeu, de manière interdépendante (Kurtzman, 2009) :

a) le statut de « sujet actif » accordé aux praticiennes et praticiens dans le processus de recherche ;

[43] Cette section a été rédigée par des membres de l'équipe du Service aux collectivités de l'UQAM : Geneviève Chicoine, Lyne Kurtzman, Josée-Anne Riverin et Claire Vanier.

b) la reconnaissance et l'intégration des savoirs spécifiques aux chercheuses et chercheurs et ceux spécifiques aux praticiennes et praticiens ;

c) la distribution du pouvoir au sein de la démarche.

L'orientation épistémologique, qui inclut le groupe partenaire comme un sujet capable de distance critique et non comme objet passif, est fondamentale. Elle imprègne les principes, les pratiques et les critères énoncés dans la politique mise en place par le Service. Les groupes de femmes, les groupes communautaires et les organismes syndicaux produisent des connaissances et développent des stratégies de transfert et d'appropriation qui leur sont propres. Leurs approches réflexives ont fait leurs preuves et se révèlent complémentaires à l'expertise universitaire. Ainsi, une clé du développement et de la réussite des projets est l'implication active de ces groupes comme véritables sujets, lors de la conception des projets et à toutes les étapes de leur réalisation et du transfert.

De cette première clé en découle une deuxième : celle de la reconnaissance des savoirs « terrain » et leur intégration au savoir universitaire, afin de favoriser le développement de nouvelles connaissances et de maximiser leur utilité dans la résolution des problèmes identifiés. Cet enjeu de coconstruction met de l'avant les différents savoirs à mobiliser tout au long des projets, qu'ils soient issus de pratiques universitaires ou de pratiques sur le terrain. Il s'agit de croiser les savoirs au moyen d'un dialogue constructif, instauré du début à la fin d'un projet, basé sur les différentes expertises réunies et sur le respect des cultures en présence.

Enfin, la troisième clé épistémique de l'approche du SAC a trait à la distribution du pouvoir. Cette préoccupation est une caractéristique de l'approche du SAC qui reconnaît la réalité des inégalités inhérentes au statut et aux ressources dans la relation partenariale université-communautés. Cette clé ouvre sur une visée de partage démocratique des décisions qui se matérialise par le mécanisme du comité d'encadrement des projets. Ce mécanisme permet à toutes et à tous non seulement d'être réceptifs aux points de vue présents autour de la table, mais également de négocier pour déterminer ce qui doit être considéré ou non, sans entraver la liberté académique. Le recours à la négociation et à la médiation assure un équilibre des échanges à toutes les étapes des projets.

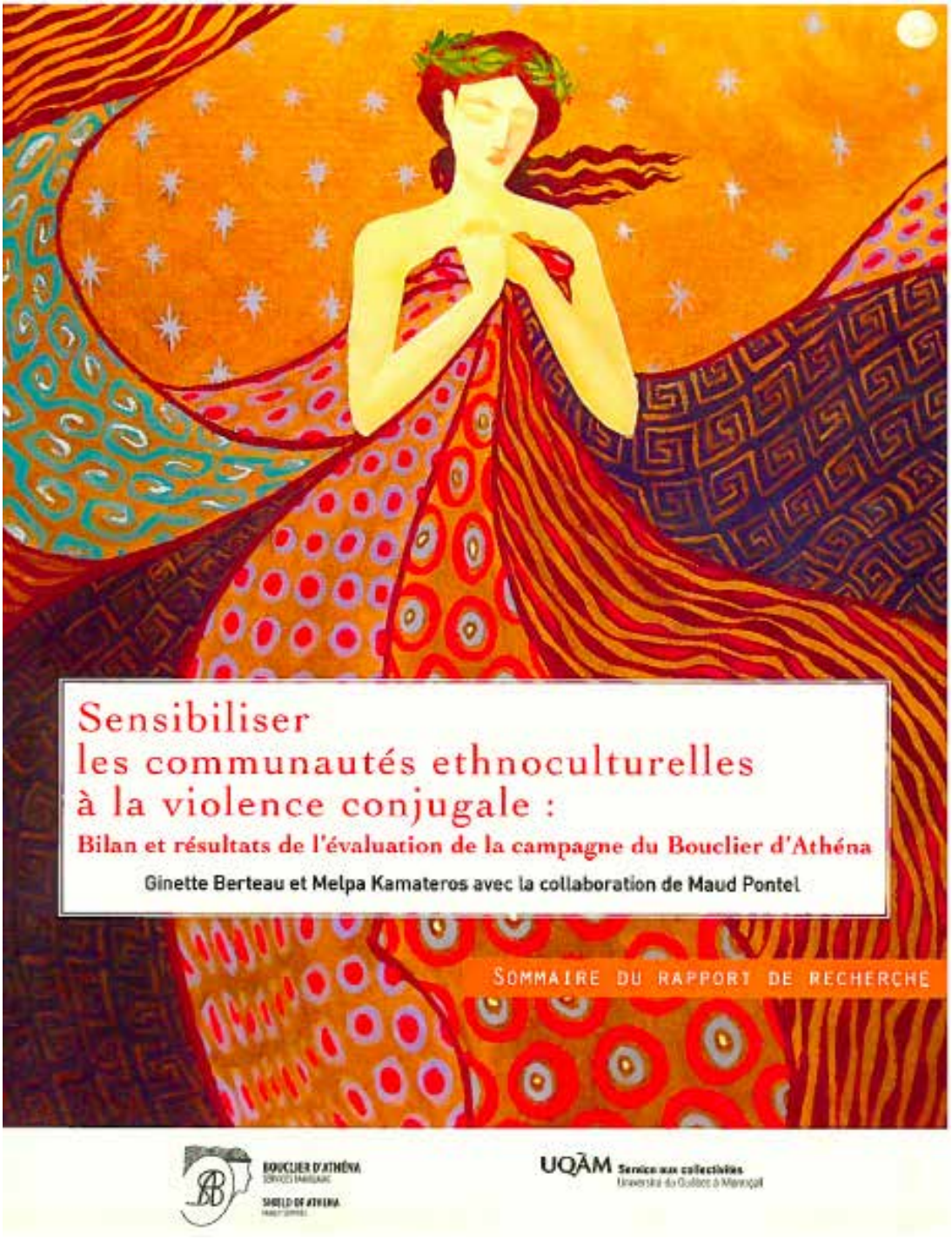
5.1.2 Les principes directeurs

Dans sa Politique des services aux collectivités, l'UQAM définit les principes qui ont nourri et nourrissent encore la mise en œuvre au quotidien de l'approche du SAC. Nous en reprenons ici l'essentiel.

Le soutien à la promotion collective

Une première visée de la Politique 41 est le soutien à la promotion collective, soutien qui « désigne les pratiques et activités universitaires initiées à la demande de groupes structurés et élaborés conjointement par ceux-ci et l'Université ; ces activités, qui doivent respecter l'autonomie des groupes, visent à contribuer à la compréhension et à la solution des problèmes sociaux, économiques, culturels et environnementaux inhérents à leurs préoccupations ». Ainsi, au-delà de la définition des organismes admissibles en vertu de la Politique 41, il importe que leur mission reflète un engagement dans la communauté et une dimension de promotion collective, qu'elle soit sociale, économique, environnementale ou culturelle.

Les demandes et les besoins exprimés par les organismes du milieu sont au cœur de tous les projets soutenus par le Service aux collectivités. Ces projets doivent avoir comme première caractéristique une réelle pertinence sociale, liée aux enjeux sociétaux auxquels les groupes sont confrontés dans leur action collective. Une telle approche, qui permet de faire émerger une meilleure compréhension de ces enjeux, ancre les projets scientifiques dans les objectifs de développement social et de promotion collective.



Berteau, G., Kamateros, M. avec la collaboration de Pontel, M. (2008). Sensibiliser les communautés ethnoculturelles à la violence conjugale. Bilan et résultats de l'évaluation de la campagne du Bouclier d'Athéna, Service aux collectivités de l'UQAM, 61 p.

La reconnaissance des groupes sociaux comme partenaires éducatifs

La Politique 41 reconnaît les groupes autonomes comme des partenaires éducatifs, tant dans la définition des objectifs que des contenus, de la démarche ou du mode de diffusion des activités. Cette reconnaissance des différents savoirs (issus de citoyennes et citoyens, de praticiennes et praticiens, de chercheuses et chercheurs) est garante de partenariats égalitaires qui, à travers ce travail conjoint, suscitent l'émergence de nouvelles connaissances. Cet arrimage des deux univers de connaissances nécessite une volonté renouvelée, une implication, une écoute et une adaptation continues ainsi que la création d'un espace de dialogue et de médiation, et ce, à toutes les étapes de la démarche partenariale. La qualité du partenariat, la prise en compte des compétences et des limites des acteurs en présence et l'engagement de tous dans la démarche scientifique et sociale nous apparaissent essentiels à la réussite d'un projet.

Le transfert et l'appropriation dans l'action

Une autre visée importante de la Politique 41 est la diffusion et l'appropriation par les collectivités des connaissances développées au cours des projets. Cette diffusion et cette appropriation, inscrites dans une stratégie collaborative entre le groupe partenaire et les ressources universitaires, peuvent prendre différentes formes, du développement d'activités et d'outils de formation à l'organisation de colloques, d'expositions, de spectacles ou encore à des productions écrites, audiovisuelles ou picturales.

Les perspectives de développement social et de promotion collective étant au cœur de l'approche du SAC, il importe en tout temps de s'assurer de l'atteinte des objectifs. Ainsi, au-delà des stricts besoins des partenaires et de la simple diffusion des résultats, le SAC s'emploie à rejoindre aussi les collectivités visées et à favoriser l'appropriation des nouvelles connaissances par les personnes qui auront à les utiliser dans leur milieu respectif.

En ce sens, la stratégie de transfert et d'appropriation de connaissances est abordée dès l'amorce d'un projet et ajustée tout au long de la démarche, dans le but de faire converger de nouvelles idées, de faire émerger de nouvelles connaissances et de favoriser un réinvestissement de celles-ci, tant par les universitaires que par les collectivités.

La qualité et la rigueur scientifiques des projets

La qualité et la rigueur scientifiques des projets de recherche ou des projets de formation-accompagnement constituent l'assise de leur crédibilité et de leur intérêt pour l'Université et pour les groupes partenaires. Les projets doivent donc répondre à des objectifs sociaux dans un cadre scientifique et méthodologique clairement défini, de façon à préserver la liberté académique tout en poursuivant des visées de promotion collective. Ce principe se déploie notamment dans l'arrimage entre la demande issue du milieu et la proposition scientifique de la recherche ou la stratégie pédagogique dans le cadre des projets de formation-accompagnement.

Les activités de recherche ou de formation réalisées avec les groupes sont aussi des moteurs dans l'avancement des connaissances pour les professeures et professeurs de l'Université et pour leur discipline. En effet, les groupes sociaux soulèvent fréquemment des problématiques sociales émergentes. S'y pencher, en collaboration avec des personnes du milieu, permet d'en saisir toute la substantialité, ouvre souvent de nouveaux champs de recherche et donne généralement lieu à des développements ultérieurs en matière de production de connaissances nouvelles. Plusieurs projets ont ainsi conduit au développement de nouveaux modèles de compréhension des dynamiques inhérentes à certaines problématiques. De tels acquis universitaires renforcent le dossier des chercheuses et chercheurs et favorisent le financement de leurs projets de recherche. Un autre retour important vers l'Université est celui du réinvestissement des connaissances acquises dans la formation des étudiantes et étudiants, non seulement dans le cadre des cours offerts à l'Université, mais aussi par l'implication directe d'étudiantes et étudiants dans tous les projets de recherche soutenus par le SAC. Les perspectives offertes par les projets comportent pour ces derniers des défis et des retombées propices à la conduite de mémoires, de thèses ou encore de stages étudiants.

5.1.3 Des pratiques organisationnelles essentielles : une expertise professionnelle et un comité d'encadrement

Deux éléments sont essentiels à la mise en œuvre des principes directeurs de l'approche du SAC, soit l'expertise d'une équipe professionnelle de l'accompagnement et un lieu d'application de la démarche partenariale, le comité d'encadrement.

Le personnel professionnel chargé de l'interface

Le personnel professionnel du SAC, nommé agentes et agents de développement, accueille les demandes provenant des organismes externes admissibles. La demande reçue enclenche une série d'étapes – dont les principales sont présentées à la section 5.2. – qui relèvent directement de la personne responsable du projet au SAC. Signalons seulement, pour le moment, que son rôle premier est de soutenir la démarche partenariale, de sa genèse aux activités de transfert et d'appropriation des connaissances acquises.

La fonction du personnel professionnel comporte certes un aspect administratif – préparation, convocation et coordination de réunions, suivi des décisions, contribution à l'organisation des activités, etc.[44] – mais elle va beaucoup plus loin. Le cœur du travail est de faciliter les différentes dimensions de l'interface université-communauté. Globalement, la personne responsable du projet au SAC doit s'appliquer à instaurer dès le départ un climat de confiance entre les partenaires et à favoriser un déroulement harmonieux du partenariat et des cultures en présence pour permettre la réussite du projet. Elle doit également s'assurer que le projet est défini conjointement, que les rôles exercés par les parties se déclinent selon la nature des expertises en présence et que le projet répond clairement aux attentes et aux contraintes particulières de chaque partie. L'accompagnement comporte également un appui à la réflexion stratégique, tout au long du projet, de façon à assurer les retombées sociales les plus pertinentes pour les collectivités visées. Le personnel peut également être appelé à intervenir, à la demande des parties, sur le contenu des activités (animation, rédaction, présentation, etc.) pour faciliter l'arrimage et l'atteinte des objectifs. Dans certains cas, l'accompagnement peut aller jusqu'à la gestion du budget des projets, dont notamment ceux soutenus par le Fonds des services aux collectivités en provenance du ministère chargé de gérer ce fonds. L'équipe du SAC s'assure de plus que le projet aura des retombées pour l'Université.

En définitive, ayant à la fois un rôle de médiateur, de traducteur, de facilitateur, de conseiller et de gestionnaire, le personnel professionnel du SAC vise une approche organique afin de s'ajuster à l'unicité de chacune des dynamiques partenariales à l'œuvre dans les projets accompagnés.

La mise en place du comité d'encadrement

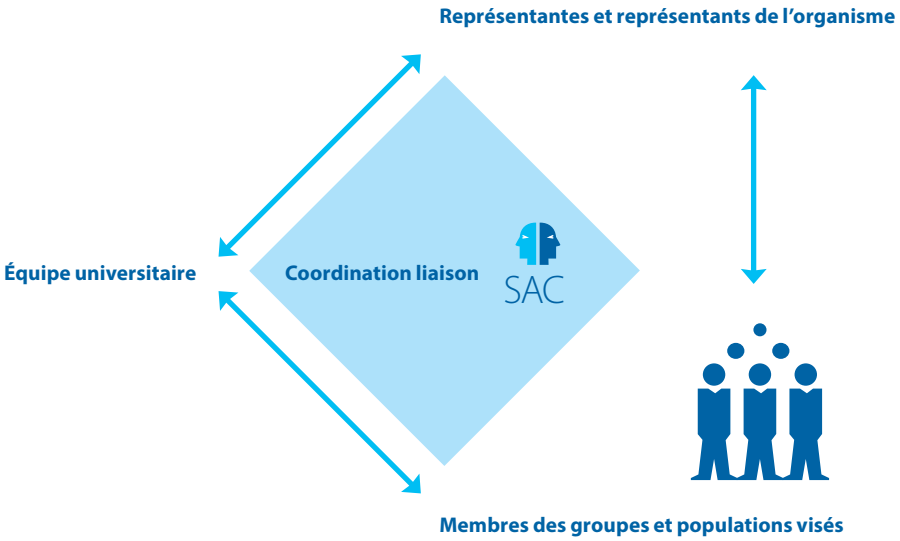
Tout projet réalisé au SAC s'inscrit dans une dynamique où interviennent plusieurs parties prenantes :

- les ressources professorales et étudiantes associées au projet (équipe universitaire) ;
- les représentantes et représentants de l'organisme partenaire ;
- les membres de l'organisme et, de façon plus générale, les populations auxquelles le projet s'adresse en définitive ;
- la personne responsable du projet au SAC.

Les interrelations entre ces différents acteurs, brièvement illustrées dans la figure 5, s'inscrivent dans le cadre d'un comité d'encadrement mis sur pied pour chacun des projets afin de soutenir les relations partenariales et d'assurer ainsi la réalisation du projet.

[44] Le personnel du Service coordonne en effet les instances partenariales, soit les comités d'encadrement propres à chaque projet ainsi que le comité mixte du Protocole UQAM/Relais-femmes et celui du Protocole UQAM-CSN-FTQ.

Figure 5 – Le SAC, une structure de soutien au partenariat université-communauté
Source : Blanc et coll., 2011, p. 10.



En effet, la réalisation d'un projet de recherche ou de formation exige des contacts entre les universitaires et les groupes partenaires à toutes les étapes importantes du projet. Cette dynamique implique d'instaurer un dialogue constructif entre les universitaires et les groupes partenaires, ce que permet le comité d'encadrement animé par la personne responsable de l'accompagnement au SAC. Ce comité, où sont représentés les organismes partenaires et l'équipe universitaire, détermine et voit au respect de l'orientation générale du projet, de ses objectifs, de sa méthodologie et de la diffusion des résultats, en plus d'évaluer l'ensemble de la démarche et de faire les recommandations pour la suite. Le comité d'encadrement, qui est décisionnel pour tout ce qui a trait au projet, permet ainsi de réserver un espace pour soutenir, coordonner et offrir une médiation aux partenaires lorsque nécessaire. Il assure la cohésion et le déroulement harmonieux du partenariat et facilite la rencontre des différents savoirs impliqués, au bénéfice de tous les partenaires, dans les modalités et les délais convenus.

5.2 Les étapes clés de la mise en œuvre des collaborations : rôles du personnel professionnel du SAC et enjeux

Sans préconiser un modèle unique d'accompagnement (ce qui ne refléterait pas la réalité), une illustration de la pratique développée depuis plus de 35 ans au SAC nous semble pertinente, notamment en ce qui concerne les étapes charnières et les ingrédients clés de la démarche partenariale. La présente section décortique cette pratique et permet d'approfondir le rôle du personnel du SAC et de saisir les préoccupations et les enjeux qui animent son action à différentes étapes d'un partenariat. La figure présentée à la fin de cette section schématise les étapes présentées ici.

Étape 1 : la réception des demandes et le pairage avec une ressource professorale

Un projet repose au départ sur l'expression, par des groupes du milieu, d'un problème ou d'une situation problématique, généralement dans la perspective de trouver des pistes de solution ou d'action.

Le rôle du personnel du SAC

À cette étape, la personne responsable du projet au SAC doit clarifier le besoin du groupe, comprendre le contexte sociopolitique dans lequel ce besoin s'inscrit et définir les retombées souhaitées. Cela permet de mieux comprendre la pertinence sociale du projet et de traduire le besoin en projet de recherche ou de formation/accompagnement. À la lumière de ces éléments, il sera possible d'identifier les disciplines universitaires qui peuvent être interpelées ainsi que les ressources professorales susceptibles d'être intéressées par la demande. Si la demande ne cadre pas avec le mandat du SAC, elle est dirigée vers une autre ressource.

Les préoccupations et enjeux

La mise en place du partenariat est une étape fondamentale. Le succès du pairage dépendra en partie de la convergence des intérêts et des affinités de pensée entre les personnes qui font les recherches et les praticiennes et praticiens. Si, règle générale, c'est le personnel professionnel du Service qui identifie la ressource professorale susceptible d'être intéressée par la demande d'un groupe, il arrive que des groupes aient déjà identifié une professeure ou un professeur avec qui ils ont un lien de confiance.

Étape 2 : la création d'un comité d'encadrement

Le comité d'encadrement d'un projet est créé dès la première rencontre avec le groupe partenaire. Lieu de partage de vocabulaire, de concepts, d'échanges et de discussion tout au long du projet, ce comité est décisionnel sur tous les aspects qui concernent le projet.

Le rôle du personnel du SAC

Le rôle et la composition du comité d'encadrement sont expliqués aux membres du comité et la personne responsable du projet s'assure d'une représentation équitable des parties. Il est également possible que d'autres acteurs soient invités à participer à ce comité, selon leur expertise ou leur intérêt dans le projet. Le mode de gouvernance ainsi que les processus de prises de décision sont également clarifiés.

Les préoccupations et enjeux

Il est primordial de s'assurer que toutes les parties impliquées comprennent ce que signifie et requiert la nature partenariale du projet (apports égalitaires à la recherche, valorisation des savoirs et respects des préoccupations respectives, critères de validité scientifiques vs objectifs sociaux, autonomie scientifique vs vie associative, etc.). De plus, si des personnes extérieures au milieu universitaire ou au milieu associatif souhaitent prendre part au comité, il faut bien situer leur apport et leur poids dans la prise de décision. Par exemple, dans le cadre d'un projet où une personne issue d'une municipalité ou du secteur privé souhaiterait participer au comité d'encadrement, la personne responsable du projet doit rappeler que l'octroi de la subvention ou d'un dégrèvement est lié à la demande du partenaire social et que la demande doit demeurer le fil d'Ariane du projet. En ce sens, on attribue généralement à cette personne extérieure au projet un rôle consultatif non décisionnel.

Étape 3 : l'élaboration d'un projet scientifique commun

C'est à cette étape que les demandes de subvention ou de dégrèvement sont rédigées. Une compréhension plus poussée de la problématique et l'élaboration du projet qui en découle font l'objet d'un travail conjoint sur les éléments suivants : la définition des objectifs, l'orientation théorique et l'approche conceptuelle – tant sur le plan de la méthodologie que de l'analyse et l'interprétation des résultats –, le calendrier des travaux, la distribution des rôles et des tâches de chaque partie, le tout appuyé par une approche scientifique rigoureuse. Les modalités de transfert et d'appropriation des résultats et les retombées souhaitées du projet, dans le milieu universitaire comme dans le milieu communautaire, représentent aussi un aspect important des échanges. Certains aspects du respect de la propriété intellectuelle sont aussi abordés ainsi que les normes éthiques de la recherche, dans le cas de projets qui impliquent des sujets humains.

Le rôle du personnel du SAC

Le rôle d'interface de la personne responsable du projet est particulièrement mobilisé à cette étape. Elle doit s'assurer d'une compréhension partagée de chaque étape du projet et favoriser, chez toutes les parties, l'expression de leurs intérêts, leurs besoins et les contraintes en regard de ces étapes.

Les préoccupations et enjeux

Le projet scientifique qui découle de cette négociation entre les parties est central pour la suite de l'ensemble de la démarche. Il servira de guide ainsi que de mémoire tout au long du développement du projet. C'est pourquoi il est ici important de bien comprendre les attentes et les contraintes des parties et de parvenir à un consensus sur les objectifs scientifiques. Cela requiert une attention particulière de la personne responsable de l'accompagnement pour que le projet scientifique demeure en cohérence avec le besoin initial tout en valorisant l'expertise et l'intérêt des chercheuses et chercheurs. C'est également à cette étape que l'on s'assure du partage d'un langage commun, puisque le sens et la portée des concepts peuvent varier selon les acteurs en présence.

L'élaboration d'un projet nécessite de passer de la formulation du besoin de l'organisme à la formulation d'objectifs ou d'hypothèses scientifiques vérifiables par des méthodes elles aussi scientifiques. Le rôle des partenaires du milieu est là aussi valorisé. Ainsi, le cadre conceptuel ne sera pas uniquement constitué des assises théoriques propres au milieu universitaire, il sera également alimenté par les savoirs, les pratiques et le cadre d'analyse des groupes partenaires.

De plus, la personne responsable de l'accompagnement s'assure que le tout demeure réaliste et prend en compte les limites en ressources humaines et financières des partenaires universitaires et sociaux. Par exemple, répondre à une demande visant à identifier les causes de la prolifération d'algues bleu-vert dans un lac ne peut conduire qu'à une ébauche de compréhension du processus de prolifération, compte tenu des coûts de ce type d'études, à moins de réaliser la recherche en plusieurs phases et de faire appel à des sources financières externes, comme cela a été le cas dans le projet réalisé à Bromont (voir la section 5.3.2).

L'investissement en temps consenti à cette étape préparatoire peut apparaître important, mais ce temps sera rentabilisé par la suite, car il prévient des tensions ou des frustrations qui pourraient surgir en raison de perceptions ou d'intérêts divergents liés aux cultures d'appartenance des partenaires. L'étape du démarrage ainsi que le comité qui l'encadre sont donc fondamentaux, car ils assurent l'instauration d'une dynamique conjointe entre les partenaires en clarifiant ensemble la démarche partenariale, ses finalités, le déroulement de ses opérations et le caractère démocratique de son processus. C'est à cette étape que se vérifie l'adhésion à l'approche du SAC, puisque c'est là que se prennent les décisions et se formulent les engagements qui pourront par la suite faire l'objet d'une entente contractuelle ou de cadre de référence entre les partenaires.

Étape 4 : la réalisation du projet de formation ou de recherche

Le rôle du personnel du SAC

Une fois la proposition pédagogique ou le protocole de recherche bien établi, le projet est prêt à démarrer. Avant d'entamer les diverses étapes, on confirme l'échéancier et l'adhésion des membres du comité d'encadrement aux objectifs du projet. Certaines étapes de réalisation nécessiteront des ajustements et une adaptation, c'est pourquoi des réunions du comité d'encadrement auront lieu tout au long de la mise en œuvre du projet. La fréquence de ces réunions sera déterminée en fonction des étapes de réalisation et des difficultés ou des enjeux rencontrés.

Les préoccupations et enjeux

Une démarche interactive et réflexive sera soutenue tout au long de la mise en œuvre du projet et la personne responsable de l'accompagnement veillera à ce que les expertises de tous les partenaires soient valorisées et mises à contribution.

Quelques exemples

La collecte de données

L'expertise des partenaires du milieu est ici cruciale puisqu'ils sont souvent les plus à même d'identifier les meilleures stratégies de recrutement des participantes et participants, compte tenu de leur connaissance du milieu et des personnes susceptibles d'être visées par le projet. Par exemple, l'organisation d'une activité d'information par le partenaire permettrait de sensibiliser des personnes intéressées à participer à la recherche ; ou encore, en fonction des profils de personnes visés, le groupe partenaire pourrait avoir une meilleure vision dans le choix du mode de consultation, en groupe de discussion ou en entrevue individuelle. De même, la teneur de la grille d'entrevue et le choix du vocabulaire pourraient être ajustés en fonction des personnes visées.

L'analyse des résultats

L'étape du partage des premiers résultats et de leur analyse préliminaire peut représenter un moment charnière dans le partenariat. En effet, ce moment où le groupe prend connaissance des rapports préliminaires (ou d'une préproduction) peut entraîner des tensions. Règle générale, à ce stade des travaux, les résultats n'ont pas une articulation finale et les textes ne sont pas encore rédigés dans un langage accessible. Or, c'est par rapport à ces premiers écrits que le groupe prend véritablement acte du travail de recherche ou de création, évalue s'il semble respectueux de son action et s'il se reconnaît dans la façon dont l'équipe de recherche traduit les résultats. De leur côté, à cette étape, les chercheuses et chercheurs sont davantage centrés sur leurs méthodes et la rigueur de leur analyse ainsi que sur l'encadrement des étudiantes et étudiants associés à la recherche. Le moment du partage des résultats correspond donc à une première épreuve de réalité qui met en jeu les positions particulières propres à chacune des parties. Il constitue ainsi un moment important dans le travail de médiation de la personne responsable du projet au SAC, qui doit se concentrer sur l'animation d'un dialogue qui est le plus constructif et efficace possible entre des acteurs de différents horizons et de savoirs distincts (Kurtzman, 2009).

Étape 5 : l'intensification des activités d'appropriation et bilan

Le rôle du personnel du SAC

Bien qu'un souci constant soit dévolu au transfert des connaissances tout au long du partenariat, en fin de projet, on assiste habituellement à une intensification des activités de transfert et d'appropriation des résultats. Il s'agit alors d'identifier les meilleurs véhicules de transfert pour une réelle appropriation et un réinvestissement dans l'action selon les besoins et la mission des groupes (développement de produits dérivés, ajout de formations, etc.). Un moment est également réservé, en fin de processus, afin de faire un bilan du partenariat et de trouver, s'il y a lieu, de nouvelles pistes de collaboration permettant d'approfondir une problématique ayant pu émerger en cours de route. Le cas échéant, une nouvelle démarche partenariale sera enclenchée forte des liens qui se seront noués entre les partenaires du milieu et les partenaires universitaires.

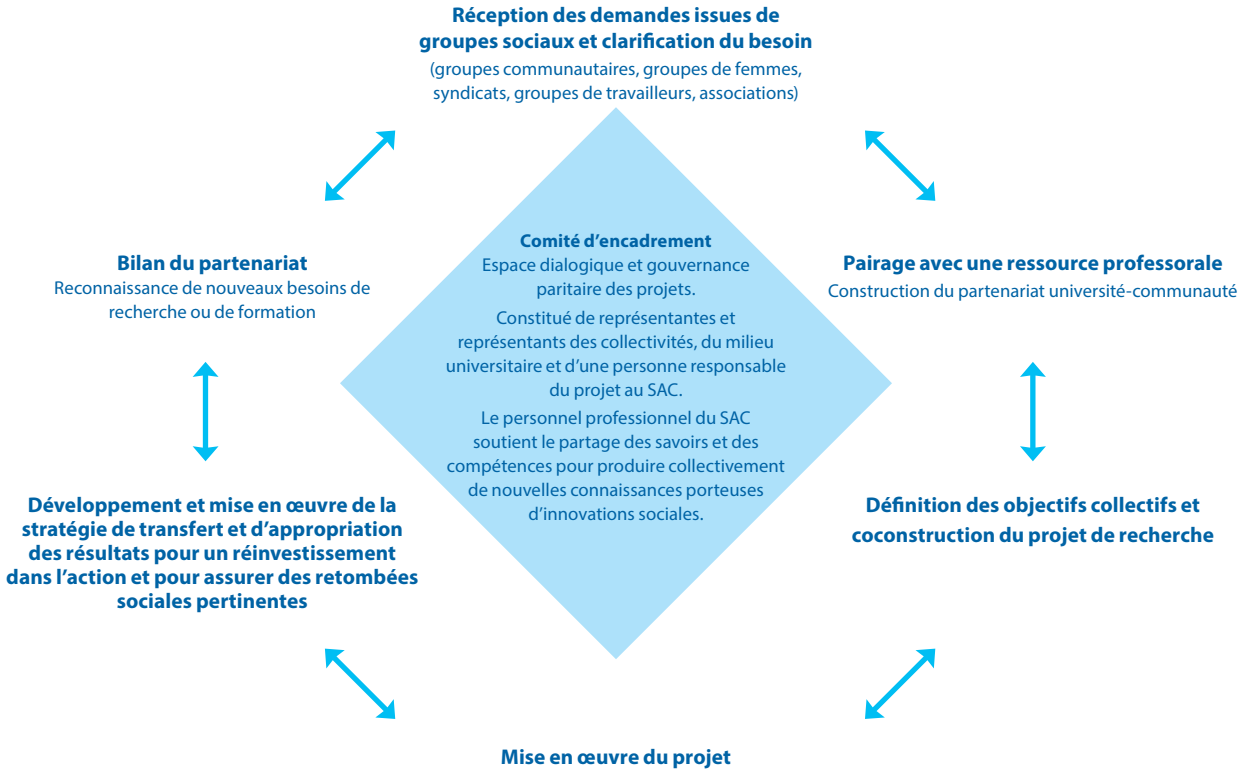
Les préoccupations et enjeux

La dimension du transfert constitue un enjeu majeur dans la réalisation des projets au SAC, car le transfert se réalise tout au long de la démarche et non seulement à la fin d'un processus. Diverses modalités de transfert sont ainsi prévues dans les ententes initiales. Toutefois, des limites de temps et surtout de financement rendent parfois difficile la participation de l'équipe de recherche (incluant les étudiantes et étudiants) à des activités de diffusion ou à l'élaboration d'outils de vulgarisation et d'appropriation des résultats par les populations visées par la recherche. Ces embûches sont vécues avec davantage d'acuité à la fin de la démarche de recherche, où généralement il ne reste que de maigres budgets et où les disponibilités dans les agendas des uns et des autres se font plus rares. La possibilité récente pour les professeures et professeurs de l'UQAM d'obtenir via le Comité des services aux collectivités un dégrèvement pour fin d'accompagnement du transfert reconnaît cet enjeu.

La stratégie de sortie en cas de mésentente entre les parties

Règle générale, la discussion et le maillage des savoirs conduisent à des pistes de connaissances nouvelles et à des apprentissages, sur le plan des représentations de la recherche, qui débouchent sur des solutions auxquelles adhèrent les parties prenantes. Toutefois, en cas de mésentente persistante, il est préférable de prévoir une stratégie de sortie, une façon de mettre un terme à un partenariat lorsque les conséquences pour l'action des groupes ou pour le respect des critères de validité scientifique sont jugées inacceptables ou préjudiciables.

Figure 6 – Synthèse des étapes de l'intervention du SAC



5.3 Quatre illustrations de l'approche du SAC

Comme souligné précédemment, le travail de l'équipe du SAC se déploie de plusieurs façons et s'ajuste selon les besoins et les singularités de chaque partenariat. Modéliser la pratique devient donc difficile puisque la complexité et les subtilités propres à ce rôle se comprennent mieux dans l'action. Conséquemment, ici sont présentés quatre projets qui permettent de mettre en exergue ce rôle et ses multiples déclinaisons, que ce soit dans le cadre de partenariats longitudinaux ou qui font intervenir une pluralité d'acteurs de cultures différentes.

5.3.1 La collaboration entre Femmes autochtones du Québec et le Service aux collectivités de l'UQAM : un partenariat qui s'inscrit dans la continuité

La collaboration entre le SAC et Femmes autochtones du Québec (FAQ) existe depuis de nombreuses années. Depuis plus de 10 ans, quatre projets de longue haleine ont été réalisés, sont en cours de réalisation ou en développement. Le succès de ce partenariat et sa longévité peuvent s'expliquer par la similitude des valeurs et des objectifs poursuivis par FAQ et le SAC : l'importance d'une valorisation non hiérarchique des savoirs (universitaires, citoyens, autochtones, etc.), la collaboration étroite et interactive de tous les partenaires pour l'ensemble des étapes de réalisation, l'appropriation des connaissances pour un réinvestissement dans l'action et l'autodétermination des acteurs. De plus, la cohérence et la continuité dans le temps de ces projets sont facilitées par la présence d'une personne responsable de l'accompagnement tout au long du processus, et ce, malgré des changements tant dans la direction de FAQ et de son équipe que dans l'équipe de recherche et des disciplines impliquées.

« La gouvernance autochtone au féminin », cours d'été crédité par et pour des femmes autochtones leaders rendu possible dans le cadre d'un partenariat entre le Service aux collectivités, Femmes autochtones du Québec et la Faculté de science politique et de droit de l'UQAM. Source : Actualités UQAM, 3 août 2017, Service des communications, UQAM. Photographe : Josée-Anne Riverin.

Le projet *Wasaiya – Parce que je suis femme et autochtone. Pour un plein respect du droit à l'égalité des femmes autochtones du Québec* (2009-2012)[45], financé par le Fonds des services aux collectivités du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, visait à mieux outiller les femmes autochtones sur leurs droits et sur des situations juridiques productrices de discrimination spécifiquement à leur égard, avec un accent particulier sur l'impact de la violence. Ce projet de formation puisait sa pertinence dans les conclusions d'un projet de formation précédent mené par les mêmes partenaires[46]. Réalisé entre 2005 et 2009, le projet *ISHKUTEU – Des services d'aide en violence conjugale en réponse aux besoins des femmes autochtones* avait pour objectif de renforcer les compétences et les pratiques d'intervention des maisons d'hébergement autochtones et allochtones en matière de violence conjugale en vue d'assurer aux femmes autochtones un plus grand accès à un réseau de services adaptés à leurs réalités et à leurs besoins, tant au sein de leur communauté qu'à l'extérieur de celle-ci. Ce premier projet de formation a permis de constater que l'analyse de la dimension systémique des violences vécues par les femmes autochtones ne pouvait faire l'économie d'une analyse juridique approfondie des effets des lois et des politiques qui régissent leur vie.

Ce constat, à la fois ancré dans les préoccupations du groupe partenaire et les apprentissages issus du premier partenariat, commandait donc le développement d'une nouvelle collaboration avec une ressource professorale qui détenait l'expertise juridique et pédagogique nécessaire. C'est ainsi que le projet *Wasaiya* a vu le jour, alliant cette fois une expertise en droit de l'UQAM aux préoccupations de FAQ. L'étroite collaboration entre FAQ, le SAC et le professeur Bernard Duhaime, du Département de sciences juridiques, et la coordination du projet ont permis de développer du matériel pédagogique adapté et de former des formatrices outillées pour animer des séances de sensibilisation destinées aux femmes autochtones, dans leur communauté. Ce programme de formation explorait différentes situations juridiques productrices de discriminations spécifiques à l'endroit des femmes autochtones et permettait la mise en lumière des mécanismes et des dynamiques oppressives à l'œuvre. Parmi ces situations, mentionnons les enjeux liés au statut d'Indien, particulièrement dans le contexte d'une paternité non déclarée, la gestion des biens immobiliers matrimoniaux ainsi que les dispositions de la Loi sur la protection de la jeunesse. Une rencontre de bilan qui réunissait des formatrices formées dans le cadre du projet et tous les partenaires a permis de confirmer la grande pertinence de cette initiative, mais également ses lacunes. Parmi celles-ci, soulignons l'incapacité, faute de financement adéquat, de maintenir la mobilisation à la suite de l'intérêt suscité par les séances de sensibilisation ainsi que le manque d'information sur l'expérience concrète et plurielle des femmes à l'égard des nombreuses situations de discrimination vécues.

[45] *Wasaiya – Parce que je suis femme et autochtone. Pour un plein respect du droit à l'égalité des femmes autochtones du Québec* est le fruit d'un partenariat entre Femmes autochtones du Québec, le professeur Bernard Duhaime et le Service aux collectivités de l'UQAM. Plus précisément, ce projet a pu compter sur l'engagement de plusieurs personnes, dont Helen Gabriel (présidente de FAQ), Émilie Grenier (analyste politique et juridique chez FAQ), Joanne Otte-reyes (analyste politique et juridique chez FAQ et coordonnatrice du projet *Wasaiya*), Josée-Anne Riverin (coordonnatrice du projet *Wasaiya*), Bernard Duhaime (professeur au Département de sciences juridiques de l'UQAM), Carmen Fontaine (agente de développement au SAC) et plusieurs étudiantes (Isabelle Bourgeois, Viviane Denis-Ducharme, Mia Laberge, Laurence Richard, Dominique Boutin, Valérie Dubuc et Alia Chakridi).

[46] À propos du projet *ISHKUTEU – Des services d'aide en violence conjugale en réponse aux besoins des femmes autochtones,* en plus des partenaires cités précédemment, soulignons la participation de la Fédération de ressources d'hébergement pour femmes violentées et en difficulté du Québec ainsi que le Réseau DIALOG. Ce projet a également pu compter sur la participation de Sylvie Pharand (coordonnatrice du projet *Ishkuteu*), Julie Rousseau (assistante à la recherche), Irène Demczuk (agente de développement du SAC), Carole Lévesque (professeure à l'INRS-Centre Urbanisation, Culture et Société et directrice de DIALOG), Lucie Lortie (agente aux programmes et aux communications à la Fédération de ressources d'hébergement pour femmes violentées et en difficulté du Québec), Manon Monastesse (directrice de la Fédération de ressources d'hébergement pour femmes violentées et en difficulté du Québec) et France Robertson (coordonnatrice promotion non-violence et maisons d'hébergement à Femmes autochtones du Québec).

C'est fort de ces constats et dans une optique de décolonisation des savoirs que deux ans plus tard, en 2014, un nouveau financement du Fonds des services aux collectivités a été obtenu pour développer, en collaboration avec un professeur du Département de sciences des religions de l'UQAM, un réseau de femmes autochtones chercheuses possédant des connaissances et des outils nécessaires pour identifier et documenter elles-mêmes les enjeux qui les préoccupent dans leur communauté. Il s'agissait ici de permettre la mise en place d'une interface facilitant la rencontre entre l'expertise universitaire en matière de méthodologie de recherche et les savoirs traditionnels pour le développement d'outils et de méthodes de recherche adaptés culturellement. Ce réseau bilingue de femmes autochtones, qui emprunte les caractéristiques d'une communauté de pratique, visait à permettre à FAQ, une fois le projet terminé, de développer des revendications basées sur une documentation rigoureuse, ancrée localement et élaborée par et pour les femmes. Le projet *Kaianhiskat – Pour la création d'un réseau de chercheuses communautaires autochtones*[47] (2014-2016) mettait à profit les enseignements de *Wasaiya* pour à la fois éviter les écueils et assurer encore davantage la pertinence des retombées et le soutien aux femmes formées. Les défis auront été nombreux, mais ceux-ci auront été l'occasion de nous questionner sur les modus operandi des programmes de formation et d'entamer un nouveau chantier de réflexion afin d'inciter l'institution universitaire à reconnaître concrètement la richesse des savoirs qui sont partagés ainsi que l'implication des participantes dans ce type de projet. En effet, un quatrième partenariat a été mis sur pied en 2016, cette fois, avec une professeure du Département de science politique de l'UQAM[48], afin d'offrir un cours intensif crédité à des participantes autochtones. Le cours FPD2100 – La gouvernance autochtone au féminin au Québec s'appuie sur le souhait de FAQ de voir les femmes autochtones leaders être mieux informées des enjeux les concernant et être en mesure d'identifier des stratégies pour mettre de l'avant leurs préoccupations et leurs revendications.

Ainsi, depuis plusieurs années, le SAC et FAQ collaborent pour élaborer des programmes de formation de qualité, ancrés dans les réalités des femmes autochtones, pour permettre les développements théoriques les plus pertinents possible. Ce continuum de collaboration est en grande partie attribuable à la présence d'une personne responsable du projet au SAC, qui a permis d'avoir une vision globale et longitudinale de la problématique tout en évitant le travail en vase clos ou fracturé. Ces collaborations montrent bien la fonction de catalyseur et d'incubateur du personnel professionnel du SAC, qui est le gardien de la mémoire collective des projets et qui est à l'affût des nouveaux besoins émergents.

[47] *Kaianishkat – Pour la création d'un réseau de chercheuses communautaires autochtones* a réuni à nouveau FAQ et le SAC. L'équipe du projet était formée de Marie Léger (coordonnatrice du projet), Viviane Michel (présidente de FAQ), Joanne Ottereyes (analyste politique et juridique chez FAQ) et Laurent Jérôme (professeur au Département de sciences des religions de l'UQAM).

[48] Ce nouveau partenariat compte sur la participation de Viviane Michel (présidente de FAQ), Cynthia Smith (analyste politique et juridique chez FAQ), Geneviève Pagé (professeure au Département de science politique de l'UQAM) et Josée-Anne Riverin (agente de développement au SAC).

Formation sur le suivi de la qualité de l'eau du lac Bromont, juin 2012. De gauche à droite : Anne Joncas, Dolores Planas, Jean-François Vachon, Éric Jalbert, Serge Paquet, Jean-François Martel et Yves Gosselin. Photographe : Claire Mailhot.

5.3.2 Les cyanobactéries au lac Bromont : une problématique émergente qui relève de la collectivité

Les apports en nutriments représentent la principale cause de la croissance excessive de cyanobactéries (algues bleu-vert) dans les lacs du Québec. Cette situation, qui peut affecter la santé humaine et animale à cause de la toxicité de certaines espèces de cyanobactéries, perturbe aussi la santé économique des régions touchées. À l'initiative du groupe Action conservation du bassin versant du lac Bromont (ACBVLB), une première recherche exploratoire, soutenue par le Service aux collectivités, a débuté en 2006 avec les professeures Dolores Planas et Béatrix Beisner, des sciences biologiques de l'UQAM, pour évaluer les apports en nutriments au lac Bromont.

Il s'agissait d'un projet ambitieux, non seulement parce qu'il nécessitait l'étude d'un lac dans son ensemble, de ses tributaires et de son bassin versant, mais aussi parce qu'il impliquait de poser un regard sur les sources et les causes anthropiques des apports en nutriments, ce qui interpellait aussi les utilisateurs du territoire : les agriculteurs, les entreprises de sports d'hiver et les citoyennes et citoyens et la municipalité.

Après cette première étude, le projet a évolué en un programme de recherche avec différents champs d'études, qui s'est réalisé sur cinq ans, en vue d'étudier la dynamique des cyanobactéries dans le lac Bromont, de déterminer les causes de leur propagation et de proposer des recommandations. Les objectifs de recherche étaient déterminés chaque année, au sein du comité d'encadrement du projet, à partir des résultats obtenus précédemment.

En 2007, la municipalité de Bromont a été intégrée comme observatrice dans le comité d'encadrement, étant donné le rôle incontournable de la ville dans la gestion du territoire et sa responsabilité dans la définition et l'application de certaines réglementations.

En 2008, une recherche à caractère socioéconomique a été amorcée, en parallèle aux études sur le lac, sous la direction du professeur Laurent Lepage de l'Institut des sciences de l'environnement et de la professeure Planas. Le projet visait la concertation des principaux acteurs sociaux, économiques et politiques de la région pour l'élaboration d'une vision partagée du lac et de son bassin versant et le développement d'orientations pour un futur plan d'action. Cette même année, un colloque organisé à Bromont et ouvert aux citoyens a permis de présenter les résultats des études et des activités conduites par les chercheuses de l'UQAM, l'ACBVLB et la municipalité sur la qualité du lac Bromont, ceci en vue d'associer les citoyennes et les citoyens à la démarche.

Après cinq années d'étude (2007 à 2011), des outils de diffusion sont produits : trois cahiers introduisent les lecteurs aux objectifs des recherches, aux méthodologies et aux concepts utilisés, et cinq cahiers présentent les résultats de chaque année d'étude. Un neuvième cahier présente une synthèse des cahiers précédents et se termine par des recommandations. De plus, pour permettre à l'ACBVLB et à la municipalité d'assurer le suivi du lac, une formation, un protocole d'échantillonnage et un cahier de relevé de données ont aussi été développés.

Les recommandations issues du projet traitent du contrôle des apports externes de nutriments au lac (via les cours d'eau, les fosses septiques et les rives), mais surtout de la nécessité d'une intervention de remédiation. En effet, les recherches ont montré que les apports de nutriments au lac sont principalement issus des sédiments, les nutriments déversés depuis plus de 50 ans s'y étant graduellement accumulés. Ainsi, le contrôle des apports externes ne peut à lui seul redonner la santé au lac. En ce sens, la proposition de remédiation la plus intéressante a été l'application de Phoslock®, un composé qui permet de capter rapidement et de façon permanente le phosphore dissous dans l'eau et à la surface des sédiments. Les études ont mis en évidence la toxicité négligeable sinon inexistante de ce produit, tant pour les humains que pour les organismes aquatiques. Le Phoslock® est de plus en plus utilisé à travers le monde pour la restauration des lacs et la gestion des algues bleu-vert (entre autres en Californie, en Ontario et dans une vingtaine de pays).

Avec l'appui financier de la Ville de Bromont, la décision a été prise d'appliquer le Phoslock® au lac Bromont en 2017. Comme cette technologie n'a pas encore été utilisée au Québec, il s'agit d'un projet pilote. En ce sens, la démarche implique au préalable la démonstration de la pertinence du projet et de l'efficacité de l'intervention auprès du ministère du Développement durable, de l'Environnement et de la Lutte contre les changements climatiques. Plusieurs procédures doivent aussi être enclenchées en vue de l'obtention de l'autorisation par ce ministère. Le projet nécessite également son acceptation sociale à Bromont ainsi que le financement des travaux de restauration, ce à quoi s'active actuellement le comité d'encadrement du projet.

Le programme de recherche sur la dynamique des cyanobactéries au lac Bromont et le projet de restauration qui a suivi ont exigé différentes formes de soutien et d'accompagnement. En voici quelques exemples :

- Au départ, un soutien pour la définition d'objectifs de recherche qui sont à la portée du groupe demandeur et des milieux de la recherche impliqués dans la démarche. Par la suite, une vigilance pour s'assurer que les objectifs annuels de recherche reflètent les besoins du groupe demandeur et les exigences d'un cadre scientifique de recherche.

- L'intégration, en cours de projet, de la municipalité au comité d'encadrement comme observateur, mais aussi comme appui financier, qui nécessitait une vigilance pour que les recherches annuelles demeurent liées aux besoins du groupe demandeur et non à celui de la municipalité.

- L'accompagnement d'un projet à caractère socioéconomique avec le même groupe demandeur, mais dans une tout autre sphère de connaissances, qui impliquait différents acteurs sociaux pour lesquels il fallait rendre les résultats de la recherche compréhensibles.

- L'accompagnement des démarches pour l'obtention d'apports financiers pour la poursuite des recherches, notamment auprès du ministère du Développement durable, de l'Environnement et des Parcs de l'époque, lequel a fourni cet apport, mais aussi, plus récemment, auprès d'autres organismes subventionnaires pour restaurer le lac.

- Le soutien à plusieurs activités de diffusion dans le milieu, notamment le colloque de 2008, la coordination pour la rédaction et la production des neuf cahiers de diffusion des résultats des études et la présentation de ces résultats aux assemblées générales de l'ACBVLB ainsi qu'aux élues et élus de Bromont.

- Le soutien à la formation scientifique, le programme de recherche a impliqué dix-huit étudiantes et étudiants (dont quatre en ont fait le sujet de leur mémoire de maîtrise), une post-doctorante et quatre jeunes professionnelles et professionnels.

- Le soutien à la diffusion de nombreuses publications et communications dans le milieu scientifique.

Les impacts pour la communauté et le milieu universitaire

Pour les membres de l'ACBVLB, le projet de restauration est l'aboutissement de longues années d'implication dans ces travaux de recherche, tant dans le soutien logistique – présence sur le terrain et collecte hebdomadaire de données – que dans leur engagement au sein du comité d'encadrement. Leurs multiples activités de diffusion et d'animation ont permis aux citoyennes et citoyens de Bromont de se réapproprier leur lac, allant ainsi au-delà de leur mission première qui était de protéger et de réhabiliter la santé du lac Bromont ainsi que les écosystèmes de son bassin versant.

Pour la Ville de Bromont, qui a fourni au projet un budget annuel de 2007 à 2012 (frais d'analyses, achat d'équipements, contrats de rédaction et d'impression des cahiers de diffusion), son implication dans le programme de recherche via le comité d'encadrement a certainement favorisé l'appropriation des résultats des recherches et des recommandations par le conseil municipal. Ceci s'est notamment concrétisé par des ajustements à la réglementation ou à son application concernant, par exemple, les installations sanitaires. Ces projets ont aussi favorisé le développement d'un plan d'action pour le lac et son bassin versant.

Tel que mentionné précédemment, du côté universitaire, le programme de recherche a contribué à la formation de plusieurs personnes ayant des statuts d'étudiants et de stagiaires, qui ont tous eu l'occasion de développer leurs connaissances dans le cadre d'une collaboration avec un groupe citoyen. La problématique des cyanobactéries au lac Bromont a aussi fait l'objet de très nombreuses publications scientifiques, dont quatre mémoires de maîtrise.

5.3.3 Un régime de retraite dans le communautaire, « ça ne change pas le monde, sauf que… »

Le jugement dans le milieu communautaire était sans appel : les groupes sont trop pauvres et les salaires trop faibles pour offrir un régime de retraite aux personnes salariées des groupes communautaires ! À la suite d'une initiative du Centre de formation populaire (CFP) et de Relais-femmes en 2004, une démarche de formation et de réflexion sur les enjeux en matière de retraite est mise sur pied avec une quinzaine de responsables de groupes communautaires et de femmes. En raison de son expertise, un coordonnateur au SAC est affecté à l'appui de cette démarche de recherche-action et de formation. La première séance a été consacrée à identifier les conséquences, pour les personnes salariées dans les groupes, de ne pas avoir de régime de retraite. La prise de conscience des faibles niveaux de prestations des régimes publics – inférieurs au seuil de pauvreté – et du capital requis au départ à la retraite pour échapper à la pauvreté et maintenir son standard de vie, pendant les 20 ou 25 années de la retraite, a eu l'effet d'un traitement de choc : « Nous n'avons pas les moyens de ne pas avoir un régime de retraite ! ». Telle a été la conclusion de la première présentation.

Kiosque « Appui à la conception, au démarrage et au développement du Régime de retraite des groupes communautaires et de femmes », Le SAC s'expose, janvier 2014. Photographe inconnu.

Après avoir identifié l'enjeu de la pauvreté qui attend les salariées et salariés des groupes communautaires s'ils ne peuvent compter que sur les régimes publics, la formation a porté sur les régimes complémentaires de retraite, en s'appuyant sur le matériel de formation déjà développé par l'UQAM dans le cadre d'une formation avec la FTQ. À travers les contraintes et les options présentées, les membres du comité ont identifié progressivement les caractéristiques d'un régime qui répondrait aux besoins et aux particularités de la communauté. La ressource universitaire a proposé une approche de gestion du risque à mettre en place pour le placement, le financement et l'utilisation des excédents, afin d'assurer la pérennité du régime. D'une rencontre à l'autre, de façon interactive, les objectifs se sont précisés et les modalités et caractéristiques d'un régime de retraite adapté à la communauté se sont concrétisées. Afin d'assurer l'adhésion des groupes au régime envisagé, du matériel de formation pour une session de 3 heures a été élaboré par le SAC (Lizée, 2008-2010). Des formatrices et formateurs issus du CFP et de Relais-femmes ont été formés. La plupart des participantes et participants étaient pour la première fois sensibilisés aux enjeux de la planification financière à la retraite.

Entre-temps, le groupe de travail initial s'était transformé en comité de retraite. Le SAC a maintenu et maintient toujours son appui en matière de formation des membres du comité de retraite et d'expertise : rédaction du texte du régime de retraite, des politiques de financement et de placement, du règlement intérieur, des cahiers de charge pour l'embauche d'une firme d'actuaires ainsi que pour les placements. À travers ces formations, mais surtout à travers les décisions que doit prendre le comité de retraite, les membres du comité apprennent à devenir administrateurs et fiduciaires d'un régime de retraite, tout en apportant leur savoir et leur culture du milieu communautaire dans la façon de faire. Le 1er octobre 2008, en pleine tourmente financière, le régime de retraite démarre avec des adhésions qui dépassent la cible initiale de 800 participants.

Après seulement un an et demi d'existence, le régime est sur la bonne voie : 256 groupes adhérents, 1754 participants – dont 80 % sont des femmes avec un salaire annuel moyen de 28 000 $ – et des actifs de 3,7 millions de dollars. Les présentations se poursuivent pour amener d'autres groupes à adhérer au régime. Le caractère novateur du nouveau régime en milieu communautaire suscite de l'intérêt. Le comité a reçu des invitations à prononcer des conférences devant des auditoires de spécialistes et de membres de comités de retraite à l'affût d'approches susceptibles de remettre les régimes à prestations déterminées sur la voie de la viabilité et de la pérennité.

Le prix « Initiative gagnante » du Comité sectoriel de main-d'œuvre de l'économie sociale et de l'action communautaire a été remis aux promoteurs de ce projet en mai 2008. Le Comité justifiait ainsi son choix : « la mise en place de ce régime de retraite constituera un élément structurant de développement durable du secteur de l'économie sociale et de l'action communautaire. »[49]. De son côté, le ministre de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Sam Hamad, lors de l'étude en avril 2010 des crédits du volet Action communautaire, a souligné comment la mise sur pied de ce régime allait dans le sens du plan de lutte contre la pauvreté en élaboration et a alors souligné qu'il s'agissait là d'une « belle réalisation »[50].

5.3.4 Contrer l'exploitation sexuelle des femmes et des filles dans la traite et la prostitution

L'exploitation sexuelle des femmes et des filles constitue depuis plusieurs années un champ d'intervention important du Protocole UQAM/Relais-femmes du SAC. Elle a donné lieu à un continuum de projets regroupés sous deux grandes catégories :

1) des recherches-actions sur les dimensions économique, psychosociale et juridique de l'exploitation sexuelle des femmes ;

2) un programme de formation de formatrices à l'échelle du Québec pour mieux comprendre les défis et bonifier les pratiques.

[49] Comité sectoriel de main d'œuvre de l'économie sociale et de l'action communautaire, 2008.

[50] Assemblée nationale du Québec, 2010.

Une vision partagée de la prostitution

Sujet de polarisations autour de visions divergentes, la traite des femmes et la prostitution touchent nos sociétés avec une ampleur considérable. Les milieux universitaires n'échappent pas aux débats politiques et législatifs sur le sujet. Ce contexte a eu un impact significatif tout au long des projets quant à l'« objet » à étudier et à intégrer dans l'intervention.[51] Conséquemment, une première considération pour la personne responsable du projet au SAC a été de s'assurer que les équipes de recherche et les groupes partenaires se situent dans une conception partagée de la problématique.

Trois regroupements sont associés aux projets développés : la Concertation des luttes contre l'exploitation sexuelle (CLES), le Regroupement québécois des centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (RQCALACS) et le Comité d'action contre la traite humaine interne et internationale (CATHII).[52] Pour l'Université, les personnes impliquées sont principalement Rachel Chagnon, professeure en sciences juridiques, Marie-Andrée Roy, professeure en sciences des religions, Sandrine Ricci, professionnelle de recherche et actuellement candidate au doctorat en sociologie, Lyne Kurtzman, agente de développement au SAC, Eve-Marie Lampron, coordonnatrice de la formation des formatrices, et Anouk Michaudville-Renaud, étudiante à la maîtrise en sociologie.

Une recherche-action pour mettre au jour la problématique de la traite à des fins de prostitution (2003-2012)

Constatant le peu de connaissances générales sur la traite à des fins d'exploitation sexuelle et le manque d'informations, voire le déni, de plusieurs acteurs politiques quant à l'existence d'une telle problématique au Québec, le RQCALACS[53], qui soupçonnait une hausse des cas de traite à des fins de prostitution, a fait appel au SAC pour documenter la question. Considérant l'amplitude de cet objet d'étude, une tâche cruciale de la personne responsable du projet au SAC consistait à assurer le financement[54] et le développement de la recherche, qui a nécessité des apports multidisciplinaires et des collectes de données en plusieurs temps pour parvenir à des résultats rigoureux.

Le projet a été mené en partenariat avec des groupes de femmes par le biais d'un comité d'encadrement.[55] Malgré des obstacles, le résultat est une connaissance novatrice qui met particulièrement au jour le fonctionnement d'activités reliées aux milieux criminels, des leurres du recrutement aux difficiles voies de sortie de ce système. La recherche a été publiée dans les cahiers de l'IREF en 2012[56] et a donné lieu à de nombreuses communications et des articles scientifiques (Labrys, Nouvelles Questions Féministes…), sans compter qu'elle a joué un rôle dans la création en 2005 de la Concertation des luttes contre l'exploitation sexuelle (CLES).

---

[51] La prostitution a été définie en tant que : 1) composante d'un continuum de violences et d'exploitation subies par les femmes, 2) dispositif d'exploitation sexuelle résultant de l'imbrication du système patriarcal avec le capitalisme, le racisme et le colonialisme. L'enjeu de l'exploitation sexuelle : instrumentaliser la nudité et la sexualité des femmes pour en tirer des profits importants en matière de gains financiers, matériels ou symboliques.

[52] Ces regroupements viennent en aide aux femmes qui ont un vécu dans l'industrie du sexe. Reliés au courant abolitionniste, ils conçoivent la traite et la prostitution comme un continuum de violences subies par les femmes et privilégient la prévention, le soutien et la sortie de la prostitution.

[53] Le RQCALACS compte 27 groupes membres répartis dans 16 des 17 régions du Québec.

[54] Les principales subventions obtenues : PAFARC, volet 2, Programme promotion de la femme de Condition féminine Canada et octrois des alliances de recherche financées à l'IREF au cours de la décennie 2000.

[55] Les principales partenaires étaient Michèle Roy, puis Danièle Tessier pour le Regroupement québécois des CALACS, Diane Matte pour la Marche mondiale des femmes (section internationale) puis pour la CLES, Louise Dionne pour le CATHII et Yolande Geadah, chercheuse indépendante.

[56] Voir : *La traite des femmes à des fins d'exploitation sexuelle : entre le déni et l'invisibilité,* de Sandrine Ricci, Lyne Kurtzman et Marie-Andrée Roy, 2012, Cahiers de l'IREF, collection Agora, numéro 4. Lien vers le rapport : http://iref.uqam.ca/upload/files/Livre_coll__Agora_no4-2012_FinalHR.pdf
Lien vers la synthèse : http://iref.uqam.ca/upload/files/publications/textes_en_ligne/Synthse_rapport_traite_28_nov_2012_final.pdf

Explorer davantage la composante juridique en matière de prostitution au Canada (2013-2015)

Une seconde recherche-action[57] a permis de cibler une dimension spécifique de l'exploitation sexuelle : sa composante juridique. En effet, dans le contexte des débats judiciaires entourant l'affaire « Bedford c. Canada » (2013), au cours de laquelle des décisions de première instance avaient ouvert la voie à une décriminalisation totale de l'industrie du sexe (personnes prostituées, clients et proxénètes), la CLES a cherché à en savoir davantage sur l'histoire et les enjeux entourant les interdits juridiques portant sur la prostitution au Canada. Les expertises de Rachel Chagnon et de l'étudiante Léa Brière-Godbout ont été mobilisées. La recherche[58] a démontré que la prostitution n'était pas analysée par les tribunaux sous l'angle de l'égalité hommes/femmes et a mis en lumière un sexisme systémique pratiqué en cour lorsqu'il s'agit de juger, d'une part, les comportements des proxénètes et, d'autre part, ceux des femmes prostituées. Cet apport de connaissances tombait à point nommé dans le contexte de la réforme législative qui a conduit à l'adoption en 2014 de la Loi sur la protection des collectivités et des personnes victimes d'exploitation, décriminalisant pour la première fois les personnes prostituées et criminalisant les clients et les proxénètes.

Un programme de formation de formatrices à l'échelle du Québec pour mieux comprendre les défis et bonifier les pratiques (2014-2016)

Au terme de ces deux recherches-actions, les participantes des diverses équipes ont été réunies pour discuter ensemble des meilleures façons de mobiliser les nouvelles connaissances coproduites, dans l'optique d'outiller les intervenantes et intervenants en contact avec des femmes dans l'industrie du sexe. La personne responsable du projet au SAC a mis en place les leviers financiers et matériels (subventions et dégrèvements) et créé les convergences nécessaires entre les trois regroupements et les chercheuses impliquées afin de maximiser les retombées des recherches antérieures par une stratégie de transfert plus spécifique. La stratégie retenue a été celle de la formation de formatrices, outil qui semblait adéquat pour répondre aux objectifs initiaux, soit d'accroître les connaissances sur la traite et la prostitution afin que les intervenantes et intervenants soient mieux en mesure de soutenir concrètement les victimes et d'alimenter une analyse critique sur l'exploitation sexuelle.

À l'automne 2014, le projet de formation des formatrices démarre. Ce projet de transfert, de sa conception à son évaluation, a exigé un travail concerté en comité d'encadrement[59] afin de recruter les formatrices, de développer les outils et de réaliser les formations. Le transfert s'est réalisé à trois niveaux : les contenus, l'approche pédagogique et les compétences numériques. Sur le plan des contenus, les recherches des projets antérieurs ont été complétées par les études réalisées par la CLES sur le portrait de l'industrie du sexe et les besoins des femmes qui y sont prostituées[60]. Sur le plan pédagogique, l'expertise des universitaires a été articulée en cours de processus avec l'expertise d'intervention et d'animation de formatrices, ce qui a contribué au succès de l'approche pédagogique interactive, tant dans la formation des formatrices que dans les formations de retransmission. Enfin, l'augmentation graduelle des compétences numériques chez plusieurs formatrices, alors que certaines avaient exprimé des craintes importantes dans un sondage initial, a été constatée à la fin du projet. Cette approche horizontale du transfert, exigeante en temps et en disponibilités, a pu être concrétisée grâce à une subvention obtenue du Fonds des services aux collectivités du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, octroi qui a permis d'embaucher une coordonnatrice. Cette dernière, Eve-Marie Lampron, a soutenu les travaux du comité d'encadrement et supervisé les formatrices au jour le jour sur une période de deux ans.

---

[57] Financement obtenu du PAFARC-Volet 2.

[58] Voir : *Sous le voile de la neutralité, un système sexiste : analyse de la jurisprudence et de la législation en matière de prostitution au Canada,* de Rachel Chagnon et Léa Brière-Godbout. (2015). Service aux collectivités.

[59] Comité formé de Rachel Chagnon, Marie-Andrée Roy, Lyne Kurtzman, Michèle Roy, puis Nathalie Duhamel du RQCALACS, Diane Matte de la CLES et Louise Dionne puis Sylvie Gagnon du CATHII.

[60] Voir : *Portrait de l'industrie du sexe au Québec* (2013) et *Connaître les besoins des femmes dans l'industrie du sexe pour mieux baliser les services* (2014).

Il en résulte que 57 formatrices, issues de 16 des 17 régions administratives du Québec, ont été formées sur différentes facettes de la lutte contre l'exploitation sexuelle (composantes sociologiques, juridiques et d'intervention). Un cahier de la formatrice (4 blocs de formation adaptables en fonction des contextes de retransmission[61]) a été produit ainsi qu'une vidéo sur des pratiques novatrices auprès des femmes dans la prostitution. Bien que l'accès soit réservé aux formatrices, cette vidéo a été visionnée 140 fois au terme du projet (au 31 octobre 2016). En moins de deux ans, ces 57 formatrices ont à leur tour formé plus de 1 000 intervenantes et intervenants en contact avec les femmes. Les principaux milieux rejoints sont ceux qui interviennent auprès des jeunes et des femmes victimes de violence ou en difficultés, auprès des victimes d'actes criminels, auprès des toxicomanes, dans les centres de femmes, en milieu scolaire, auprès des policières et policiers et auprès des travailleuses et travailleurs de rue. À souligner : 95 % des formatrices sondées estiment qu'elles continueront à offrir des formations au-delà de ce projet mené dans le cadre du SAC, ce qui constitue un indicateur de l'autonomie acquise et de l'appropriation des connaissances par ces dernières. De plus, plusieurs formatrices ont adapté le matériel de formation à des problématiques spécifiques (prostitution juvénile, intervention auprès des communautés culturelles), ce qui témoigne d'un bon taux d'appropriation et donc de l'efficacité du transfert.

Quelques acquis et retombées

Ce projet de transfert, développé dans un maillage étroit de connaissances produites à l'Université et dans les regroupements partenaires, a contribué à consolider la position centrale du RQCALACS, de la CLES et du CATHII, trois regroupements dans la lutte à l'exploitation sexuelle au Québec.

Les intervenantes et intervenants qui ont participé aux formations estiment avoir renforcé leurs compétences, d'une part, quant à la compréhension de la traite et de l'exploitation sexuelle et, d'autre part, quant à la capacité de détecter les victimes et de leur offrir une protection et un soutien, notamment au regard de la loi pour celles qui décident d'engager des poursuites. Plusieurs ont aussi mentionné se sentir désormais plus outillés pour identifier des victimes et réaliser des actions de prévention. À la suite de la formation, une augmentation des demandes de consultation de la part de jeunes filles « à risque d'exploitation sexuelle » a été notée. Cela constitue une retombée importante pour les régions, puisque plusieurs intervenantes et intervenants avaient la perception que la prostitution constituait une problématique essentiellement montréalaise.

Enfin, dans un contexte polarisé, à l'aide d'un échange d'expertises (des regroupements, des professeurs et professeures et des intervenantes et intervenants), l'équipe a bâti un savoir engagé, conforme aux exigences scientifiques propres à la recherche universitaire, et répondu aux besoins formulés par les regroupements. Le rôle de la personne responsable du projet au SAC a été déterminant dans la recherche de financement, la coconstruction des formations et le soutien aux formatrices, ainsi que dans le soutien apporté aux professeures et professeurs pour améliorer l'accessibilité des connaissances mobilisées dans les outils. Sur le plan scientifique, en plus des articles et des présentations dans des colloques universitaires, le projet a notamment favorisé l'émergence de nouvelles questions de recherche. D'ailleurs des projets relatifs à la prostitution étudiante et à l'utilisation des communautés virtuelles de pratique à des fins d'intervention sont actuellement en développement.

Terminons sur un témoignage éloquent d'une étudiante :

Grâce à ma participation… j'ai pu être immergée dans un milieu ayant un lien direct avec mes intérêts de recherche et qui a pu m'apporter non seulement de nouvelles connaissances théoriques, mais aussi une application concrète de terrain. Cela a été par ailleurs un cadre idéal pour améliorer mes compétences professionnelles, ce qui m'a menée à être employée aujourd'hui par mon institut d'attache, l'Institut de recherches et d'études féministes… (Anouk Michaudville-Renaud)

[61] Les blocs de formation : a) L'exploitation sexuelle dans le continuum des violences subies par les femmes ; b) Portrait de la traite et de la prostitution au Québec ; c) Regard sur le système judiciaire national et international ; d) Pistes de réflexion et outils d'intervention.

5.4 Deux enjeux centraux pour le SAC

La question de l'instrumentalisation de la science et des groupes

Dans le contexte de travaux partenariaux, une critique souvent invoquée est le risque d'instrumentalisation. On entend généralement par instrumentalisation l'utilisation des connaissances, des savoirs et des expériences d'un partenaire sans égard pour sa raison d'être, son identité individuelle et sociale ou sa mission. Par exemple, un groupe pourrait être tenté d'instrumentaliser une équipe de recherche en faisant pression pour influencer indûment l'interprétation des résultats en vue de répondre à des objectifs politiques, économiques ou sociaux particuliers. À l'inverse, une équipe de recherche pourrait être tentée de limiter le rôle du groupe partenaire à un « terrain de recherche », sans égard pour ses réels besoins de recherche ou pour sa mission, sans consultation en cours de processus, et même parfois sans retour des résultats de recherche au groupe partenaire.

L'approche appliquée au SAC comporte des balises pour contrer cette tendance. Par exemple, nommer les intérêts et les aspirations de chaque partie, dès le démarrage des projets, est une condition à remplir. C'est lorsque les intérêts demeurent implicites que les risques d'instrumentalisation sont accrus. Prendre le temps de développer un projet commun et de se donner des mécanismes de travail communs sont des garde-fous à l'instrumentalisation.

Que faire si les résultats d'une recherche contrecarrent la mission d'un organisme ou sont interprétés comme tels ? Des groupes peuvent en effet contester des résultats de recherche s'ils jugent qu'ils nient leurs valeurs ou qu'ils donnent à leur pratique une image inexacte, incomplète, peu valorisante ou nuisible à leur stratégie politique. Se pose alors l'enjeu politique de partenariats avec des collectifs dont la mission consiste à proposer des changements sociaux dans une orientation donnée, suivant des positionnements stratégiques sur l'échiquier politique québécois. Au SAC, ce type de situation peut être prévenue (ou se dénouer) à travers la façon de rendre compte des résultats de la recherche. Le SAC veille à ce que les analyses critiques des pratiques investiguées, tout en conservant leur rigueur intellectuelle fondamentale, ne nuisent pas gratuitement à la mission d'un organisme et à son action collective.

La reconnaissance et le financement des travaux partenariaux

Même dans une université comme l'UQAM – engagée dès 1969, notamment via la Politique 41 en 1979, de s'ouvrir aux collectivités – l'approche de recherche-action et de coconstruction fait toujours face à un scepticisme quant à sa valeur scientifique. Les chercheuses et chercheurs qui œuvrent en recherche partenariale, participative ou en coconstruction voient souvent leurs travaux dévalorisés parce que les critères d'évaluation de la production scientifique n'ont pas été ajustés à cette nouvelle façon de faire. Les milieux de la recherche reconnaissent avant tout les publications destinées à des pairs qui sont soumises à des revues avec des comités de lecture. Les articles parus dans des revues de vulgarisation des connaissances et les outils produits pour des groupes partenaires sont vus comme des contributions de moindre valeur dans le dossier d'évaluation des professeures et professeurs, en dépit de leur valeur scientifique et pédagogique.

Toutefois, des changements de culture se constatent peu à peu, notamment en raison du « facteur financement ». Des bailleurs de fonds de la recherche universitaire adoptent des programmes de partenariat ou de mobilisation des connaissances dans lesquels peuvent s'immiscer des projets qui comportent un réel transfert bilatéral des connaissances et des pratiques de recherche innovantes avec des collectivités. Par exemple, les programmes des ARUC entre les universités et les communautés, soutenus par le CRSH et inspirés de l'approche du SAC, accordaient aux partenariats des moyens financiers significatifs, leur conférant du même coup une reconnaissance officielle.

Cependant, cette source de soutien financier n'est pas acquise, surtout dans le secteur des sciences humaines où les compressions budgétaires imposées sont inquiétantes[62].

Une voie à envisager concernant cet enjeu de reconnaissance est le développement, au sein de l'institution, de formations aux approches de coconstruction et de mobilisation des connaissances et à leurs fondements épistémologiques respectifs. Les chercheuses et chercheurs ainsi que le personnel professionnel du SAC pourraient, par exemple, faire des présentations sur l'approche développée au SAC et publier des articles sur les travaux de recherche et de formation en les contextualisant à l'intérieur de processus scientifiques et partenariaux et en montrant leurs retombées sociales et leur potentiel de transférabilité à d'autres milieux.

5.5 Synthèse

Le caractère novateur de l'approche développée au SAC relève de la volonté de l'UQAM de répondre à des besoins et à des demandes qui proviennent d'organismes du milieu non rejoints traditionnellement par les universités, dans une perspective de promotion collective. L'optique en est une de coconstruction des connaissances dans l'atteinte d'objectifs à la fois scientifiques et sociaux. L'ensemble des projets appuyés par le SAC valorise l'horizontalité de la production et du transfert des connaissances et est guidé par une série de principes directeurs qui incluent notamment la reconnaissance des groupes sociaux comme partenaires éducatifs, la qualité scientifique des projets ainsi que le transfert et l'appropriation des connaissances dans l'action. Or, pour éviter qu'une telle approche soit réduite à une simple énumération de principes, il importe de mettre en place les structures et les conditions permettant de la mettre en œuvre.

Le SAC a développé un modèle d'accompagnement des projets partenariaux qui s'appuie sur la présence de son personnel professionnel – ses agentes et agents de développement – et la création pour chaque projet d'un espace dialogique nommée « comité d'encadrement ». Formé de l'équipe de recherche et de représentantes et représentants des groupes concernés, le mandat premier de ce comité est de convenir collectivement des orientations et des modalités de réalisation d'un projet. À la fois gardien de la mémoire collective et responsable de l'animation du comité, le personnel professionnel du SAC accompagne les étapes principales de réalisation des projets en portant une attention particulière aux enjeux de partage des pouvoirs, d'instrumentalisation et de reconnaissance des expertises ainsi qu'aux occasions de transfert et d'appropriation au cours et à la fin du processus. Il s'assure également de l'existence de retombées tant pour les organismes partenaires que pour l'Université, les professeures et professeurs et les étudiantes et étudiants.

Nous tenons ici à préciser que toutes les activités de type « services aux collectivités » développées à l'UQAM ne transitent pas nécessairement par le SAC. Les groupes et les centres de recherche de l'UQAM sont autant de lieux qui permettent une application de la mission institutionnelle des services aux collectivités. Certains de ces groupes ont des ententes spécifiques avec le SAC, par exemple l'IREF, par le truchement du Protocole UQAM/Relais-femmes, d'autres non, par exemple le CRISES. Toutefois, la majorité de ces groupes et de ces centres entretient des collaborations étroites avec le SAC.

Il est important de relativiser la question de la transférabilité de l'approche développée au SAC afin d'éviter d'en faire un « clé en main » à implanter. Autrement dit, pour toute organisation qui désire s'inspirer de l'expérience du SAC, le message sous-jacent est de travailler avec les principes et les éléments de l'approche, tout en les adaptant aux situations rencontrées.

[62] Le Fonds de recherche du Québec – Société et culture souligne dans son Plan de développement stratégique de 2014-2017 que *[p]endant que la moitié des professeurs universitaires et étudiants de 2e et 3e cycles du Québec spécialisés en sciences sociales et humaines, en arts et en lettres se partageaient 182 millions de dollars, l'autre moitié, qui œuvre en sciences naturelles, en génie et en santé, se partageaient 1 463 millions de dollars. C'est près de 10 fois plus par année.* Les sciences sociales et humaines, pour quoi faire ?, Le Devoir, 9 mai 2016.

6 Questions, enjeux et défis de la recherche-action[63]

Une représentation traditionnelle du mode de production des connaissances scientifiques associe fondamentalement la production de savoirs à l'œuvre d'un personnage : un sage, un scientifique, un philosophe ou un grand penseur. Cette personne, à partir de ses capacités personnelles et d'une opération de synthèse, est en mesure d'assembler des informations, d'innover intellectuellement, de générer des activités de synthèse, enfin, d'être en mesure de présenter des explications ou des hypothèses porteuses de sens sur de grandes interrogations sociétales ou philosophiques.

La production de connaissances majeures, radicales, celles qui permettent une réorganisation fondamentale de notre compréhension, telles les théories du système solaire, de l'action collective, du marginalisme, de la cybernétique, sont en principe présentées comme l'œuvre d'individus éclairés, de spécialistes qui cumulent des capacités et des compétences intellectuelles d'ordre supérieur. Il s'agit donc de personnes qui ont des aptitudes et des capacités spécifiques, qui sont formées pour la science et qui œuvrent fondamentalement au développement de celle-ci au sein d'institutions universitaires ou affiliées à celles-ci.

Une représentation moins traditionnelle du mode de production des connaissances associe cette capacité à toutes les personnes dotées d'aptitudes intellectuelles, qu'importent leurs origines ou leur statut social. Selon cette représentation, toutes les personnes d'une société ou d'une communauté ont la capacité de participer au processus de production des connaissances. Toujours selon cette représentation, il apparaît évident que toutes les personnes qui le font ne verront pas nécessairement leur apport être reconnu puisqu'elles n'auront pas nécessairement accès aux dispositifs qui rendent possibles la diffusion et l'institutionnalisation de leurs idées ou de leurs pratiques. Ces personnes n'auront pas non plus toutes les compétences nécessaires pour rendre explicites les nouvelles connaissances qu'elles ont générées. Enfin, leurs idées circulant moins bien ou pas, ces personnes ne pourront pas facilement soumettre leurs hypothèses ou leurs explications au test de la preuve, c'est-à-dire au processus d'évaluation par une communauté scientifique de leurs idées, de leurs théories ou de leurs démonstrations.

L'intérêt de la recherche partenariale dans une perspective de recherche-action se situe au croisement de ces deux perspectives. Ce type de recherche reconnaît l'importance de combiner les expertises cognitives, les connaissances expérientielles et les savoirs qui émanent des milieux universitaires, professionnels et de la société civile.

Dans cette veine de pensée, 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 du vivre ensemble. Les travaux de Latour et Woolgar (1988) et ceux de Callon (1992) ont poursuivi sur cette lancée en montrant comment le processus de recherche s'enrichit lorsqu'il met en scène une variété de personnes et d'objets. Cet ensemble d'humains et de non-humains constitue un laboratoire producteur de nouveaux savoirs, de nouvelles pratiques. Dès lors, il devient aussi important de favoriser la rencontre entre les humains et les non-humains que de faciliter leur association dans le travail de production de nouveaux savoirs et de nouvelles pratiques.

[63] Cette section a été rédigée par Jean-Marc Fontan.

Est-ce à dire qu'il n'y a plus de raison d'être pour la recherche fondamentale telle que promue par l'institution universitaire classique ?

Il est évident que les modes de recherche « avec » et « fondamentale » ont leur place au sein de l'institution universitaire. Les deux doivent être reconnus et soutenus à leur juste valeur. Le mode « avec » rappelle que pour travailler ensemble il importe de mettre en place des conditions pour faciliter cette rencontre. Il s'agit d'ouvrir le royaume de la science à d'autres professionnels et à d'autres intellectualités qui ne font pas de la science leur premier métier. Le fait de prendre en compte la richesse intellectuelle des non-universitaires et de mettre en place des dispositifs de construction conjointe des connaissances constitue un saut qualitatif important. C'est à cette tâche qu'œuvre le Service aux collectivités.

6.1 Des questions toujours en suspens

Pour des chercheuses ou chercheurs habitués d'œuvrer dans un cadre classique de recherche fondamentale ou de recherche n'impliquant pas de mises en relations formelles avec des acteurs sociaux, le fait de travailler de concert avec des cochercheuses ou cochercheurs non universitaires sur des questions très liées aux besoins et aux intérêts de groupes sociaux peut représenter un problème.

- 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 partenaire de la recherche est souvent posée. La science doit-elle se mettre au service des acteurs sociaux et courir le danger de devenir « utilitariste » ?

- Du point de vue scientifique, une question miroir se pose : celle de la scientificité d'une telle démarche. Qu'en est-il de la rigueur scientifique lorsque l'« agenda politique » semble omniprésent ? Les chercheuses et chercheurs qui pratiquent la recherche partenariale accordent-ils préséance à l'engagement social sur la quête de vérités scientifiques ?

Il est certes difficile de répondre dans l'absolu à ces questions. L'histoire des activités de recherche et de formation réalisées au Service aux collectivités de l'UQAM indique clairement que les résultats seront différents lorsque des acteurs du terrain sont impliqués. Ces résultats prennent une couleur et des voies différentes de ceux engendrés par et dans un processus classique de recherche, et ce, pour maintes raisons. Notons que contrairement à la recherche classique, la recherche partenariale reconnaît le risque de l'utilitarisme ou de la dérive. Les chercheuses et chercheurs classiques sont aussi influencés par les processus de socialisation (genre, origine, classe…), les modalités de financement, leurs désirs et leurs valeurs (faire sa marque, être reconnu…). Les chercheuses ou chercheurs sont possiblement moins conscients et peuvent être plus à risque de penser que ce type de recherche est en soi « objectif » et dénué de toute influence morale ou de marque politique.

Premièrement, force est de constater que l'objet de recherche ou de formation, lorsqu'il est défini conjointement, met en scène des préoccupations différentes de celles portées par une chercheuse ou chercheur ou une formatrice ou formateur. Par exemple, la problématisation et la formulation de la question de recherche, définie de façon partenariale, mobilisent des intérêts pluriels de recherche et exigent un approfondissement cognitif centré tant sur la systématisation de savoirs que sur le passage à l'action. L'éventail des questions et des enjeux soulevés par les parties peut requérir la contribution de savoirs disciplinaires distincts et ouvre, dans ce cas, sur une forme d'interdisciplinarité. Il y a ainsi, par la diversité des préoccupations, des points de vue et des savoirs expérientiels, une orientation particulière et donc une valeur différenciée des résultats obtenus de ceux qui découleraient d'une recherche sur un thème similaire qui serait réalisée de façon non partenariale. Il est vrai que l'apport du milieu oriente le travail de problématisation, et ce, d'une façon qui modifie l'angle de cette dernière. N'en est-il pas ainsi lorsqu'une problématisation de recherche est construite à partir d'une approche multidisciplinaire qui implique une diversité de chercheuses ou chercheurs ? En fait, une recherche classique conduite par plusieurs chercheuses ou chercheurs non soumis à une autorité hiérarchique et travaillant de façon collégiale donnera des résultats différents en fonction des identités propres des membres de l'équipe.

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). Le groupe de discussion ainsi constitué fait office de laboratoire où ont lieu des actions de médiation, de traduction[64], d'interprétation et d'appropriation sur le contenu même des données. Ce type de travail implique différentes entrées et surtout différents points de vue sur la réalité et son fonctionnement. Au sein de l'espace collaboratif constitué, le groupe en discussion agit de façon transactionnelle au sens de John Commons (1934). Il repose sur une négociation et une ventilation des rôles, des responsabilités, des pouvoirs et des capacités effectives des acteurs mobilisés. Il est parfois source de tensions. Il permet des apprentissages mutuels et un enrichissement de la qualité des analyses. Ce point représente une distinction nette et très caractéristique du processus de coconstruction disciplinaire ou interdisciplinaire qui a lieu entre les chercheuses et chercheurs au sein d'une démarche classique de recherche. La distinction prend moins l'aspect d'un travail réunissant des personnes d'horizons différents, comme c'est souvent le cas dans une situation de recherche classique où du travail en commun se déroule entre des chercheuses ou chercheurs d'horizons disciplinaires différents[65], que dans la mise en relation avec des acteurs (citoyens ou professionnels) qui travaillent à partir de logiques cognitives, politiques et morales différentes.

Pour conclure cette section, il apparaît clairement que la conduite d'activités de recherche partenariale pose des questions éthiques et politiques sur :

- la façon, et donc l'intérêt ou non qu'il y a de produire des connaissances avec ou sans la présence d'une approche permettant la démocratisation du processus de production et de valorisation des savoirs en associant l'ensemble des parties prenantes concernées à l'activité de coconstruction de nouveaux savoirs ;

- la nature de l'impact de cette méthode sur la configuration ou la reconfiguration des disciplines scientifiques concernées par les savoirs ainsi coproduits ;

- l'impact de cette approche et de ses révélations, en matière de nouveaux savoirs, sur le développement futur des populations, des organisations, des secteurs ou des territoires concernés ;

- finalement, la reconnaissance ou non de l'importance de la « science ouverte » dans le développement du savoir et dans la transformation des sociétés. En misant sur cette pleine reconnaissance, il serait alors approprié d'adapter l'écosystème scientifique à cette approche et de doter cet écosystème de politiques publiques et sectorielles conséquentes.

6.2 Les enjeux soulevés par la recherche-action ?

Des quatre questions précédentes, nous retenons les deux enjeux suivants.

Le premier tient à une pleine et entière participation des parties prenantes dans les dispositifs de croisement des savoirs et de coproduction des connaissances.

Cette nouvelle méthode de conduite des activités de recherche demande une clarification et une mise en transparence des rôles joués et des fonctions occupées au sein de l'espace de la recherche-action concernant :

- le leadership, pour assurer que les règles de l'art sont respectées, que la coproduction n'est pas détournée d'une certaine objectivité et que la critique a toujours sa place ;

[64] Traduction au sens défini par la théorie de l'acteur-réseau (Callon et Latour, 1991), où l'action de traduire signifie mettre en relation et en interaction des acteurs provenant d'horizons différents pour les aider à travailler ensemble un problème ou une question. Le travail fait au SAC-UQAM est un travail de traducteur au sens de cette théorie. Il ne s'agit pas seulement d'aider à passer de l'information, mais à créer dans et par l'interface communicationnelle de la nouveauté, de l'innovation.

[65] Sur ce point, voir les travaux de Mondada (2005).

- la traduction, pour assurer la présence des différents points de vue concernés dans et par une mise en dialogue des savoirs portés par les différentes parties prenantes autour d'une question ou d'un enjeu ;

- l'intéressement, pour permettre l'intégration des parties concernées ;

- la médiation, pour faciliter le développement de compromis et le travail de négociation ;

- la non-négociabilité, pour savoir quand mettre fin à des opérations de construction conjointe lorsque le processus exige un repli des parties prenantes sur elles-mêmes ;

- l'écoute, pour faciliter l'insertion de ce qui à première vue peut déconcerter ou remettre en question ;

- la modestie, pour accepter que des non-chercheurs mettent au jour des clés qui permettent de déverrouiller le processus d'émergence de nouvelles compréhensions, de nouvelles connaissances ;

- le suivi, pour assurer, par le transfert et la mise en liaison, que les nouveaux ou les anciens savoirs peuvent cheminer auprès des publics concernés.

Si les différentes personnes impliquées ne sont pas en mesure de bien exercer leurs rôles, le processus peut facilement déraper dans une direction ou une autre.

- À un extrême du processus, les partenaires peuvent uniquement servir d'alibis ou de terrain pour faciliter la réalisation de processus de recherche ou de formation complètement contrôlés par le contexte de travail universitaire.

- À un autre extrême, les universitaires peuvent se voir censurés par des acteurs qui contrôlent les objets abordés et les données traitées d'une façon telle que la production de connaissances en arrive à cerner des intérêts très limités, idéologiquement orientés et peu collectivisés.

Le deuxième enjeu tient à la responsabilité claire qu'ont les acteurs du milieu de devoir s'approprier les rudiments de la culture universitaire de recherche lorsque ces personnes acceptent de travailler en partenariat.

Bien que cette transmission des savoirs doive se faire dans les deux sens, il est plus difficilement présent au sein des acteurs non scientifiques qui sont plus habitués à travailler à partir de transactions contractualisées. Dès lors, le danger d'instrumentalisation de la science par la recherche partenariale est celui de voir des acteurs s'intégrer partiellement à une démarche partenariale afin de mener à bien des projets spécifiques répondant à des besoins précis. Tous les éléments cognitifs qui découlent d'une recherche ne seront pas alors nécessairement traités ou abordés si les partenaires ne font pas preuve d'ouverture à cet effet. De plus, il arrive souvent, une fois un projet terminé, lorsque la collaboration avec l'équipe universitaire de recherche leur semble moins nécessaire pour le développement de leur organisation, que ces personnes se disent moins intéressées par d'autres activités de recherche proposées par l'équipe universitaire.

En corollaire, les chercheuses ou chercheurs universitaires ont aussi un devoir d'accompagnement à réaliser, et ce, dans les limites de leurs fonctions professionnelles. L'accompagnement peut prendre au moins deux formes complémentaires :

- une première, en appuyant la réalisation d'activités de diffusion ou de transfert, l'idée étant de maximiser les retombées en matière d'appropriation par le ou les milieux concernés ;

- une deuxième, fondée sur l'évaluation d'une démarche de coconstruction, suivie d'une analyse des potentialités de poursuivre la démarche de réflexion et de bilan sur l'action et sur le sens et la portée des connaissances mobilisées.

6.3 Trois grands défis à prendre en considération

Pour les chercheuses et chercheurs, ainsi que pour l'institution universitaire concernée, un premier défi est d'assurer une pleine et entière reconnaissance des activités partenariales de recherche, de formation ou d'accompagnement.

Des chercheuses ou chercheurs voient souvent leurs travaux dévalorisés parce qu'ils ne répondent pas aux critères normatifs d'évaluation de la production scientifique, lesquels ne sont toujours pas ajustés en fonction de cette autre façon de coproduire des connaissances.

- Il est plus valorisé d'organiser un colloque international regroupant les sommités universitaires d'un champ de recherche que d'organiser un colloque regroupant des acteurs sociaux, même lorsqu'ils contribuent au développement des collectivités et de la société.

- Le milieu de la recherche valorise davantage les publications soumises à des revues à comité de lecture que des publications dans des revues de vulgarisation des connaissances ou dans des publications destinées à un large public.

Pour relever ce premier défi, il importe de revoir les bases mêmes du financement de la recherche. Ceci :

- permettrait la mise en place de nouveaux types de réseaux de recherche et de partenariats ;

- impliquerait d'allouer des enveloppes budgétaires pour que :

    - les partenaires puissent bénéficier de ressources financières en appui à leur participation au processus d'enquête ;

    - les chercheuses et chercheurs accordent plus d'attention au temps et aux ressources à dédier au processus d'appropriation et de transfert des connaissances qui suit la réalisation des activités de recherche à proprement parler.

Sur ce point, l'imaginaire actuel est cantonné dans une logique linéaire où le besoin en recherche donne lieu à une activité de recherche de laquelle découlent des résultats qui sont publiés. La publication est considérée comme un bien à consommer. Dernièrement, un semblant de percée a été réalisé avec l'idée de mobilisation des connaissances. En fait, par « mobilisation », certains s'en tiennent à des activités de courtage pour rendre accessibles des connaissances universitaires auprès de différentes clientèles. Si cette fonction est importante, elle constitue tout au plus une des modalités d'action à entreprendre.

Un nouvel imaginaire, qui mise sur la circularité du processus et des échanges soutenus entre les parties prenantes à chacune des étapes de la recherche (avant, pendant et après), permet un transfert réel et plus dynamique des connaissances. Ce nouvel imaginaire devient une condition porteuse pour assurer aux collectivités une plus grande capacité dans la prise en charge de leur développement.

Un deuxième défi consiste à approfondir la dynamique du processus partenarial de cogestion de la recherche et sa diffusion lorsque cette dernière regroupe des acteurs variés.

D'une part, il s'agit de mobiliser de façon plus active et participative les acteurs du terrain dans la problématisation des questions de recherche et dans le montage méthodologique de collecte et d'analyse des données. Il s'agit donc de transmettre la culture scientifique à ces derniers, une culture reposant fondamentalement sur l'articulation entre des éléments d'observation empirique, de réflexion analytique critique et des modèles théoriques de conception de l'ordre des choses.

D'autre part, pour les universitaires, il s'agit de rendre plus explicite la culture de « l'action dans l'urgence » qui constitue la réalité au jour le jour des acteurs sociaux. Transmettre cette culture de l'intervention stratégique soulève la question du rapport que l'équipe de recherche doit entretenir avec l'engagement politique : jusqu'où doit-on aller, quelles frontières faut-il franchir ou ne pas franchir, et surtout quels garde-fous doit-on mettre en place pour garder le cap de la scientificité ?

Un troisième défi est d'ordre cognitif : la recherche scientifique peut difficilement faire l'économie de sa propre évaluation.

En quoi le fait d'investir dans la recherche ou la formation partenariale permet-il de produire une connaissance plus appropriée du monde dans lequel nous vivons ? En d'autres mots, la science doit clarifier la mission sociale qu'elle se donne. Ce processus de clarification représente en soi le « projet développemental de la science », dont les contours sont actuellement flous et les moyens et les ressources pour le réaliser pratiquement absents.

Ce projet scientifique, nous le résumons comme une tentative critique et rigoureuse, toujours renouvelée, de rendre le réel compréhensible, transparent et accessible aux différents publics du vivre ensemble. Albert Eisntein parlait de « regarder de l'autre côté du miroir » ou de « penser à côté » afin de rendre apparent ce qui ne l'est pas, afin d'avoir une prise sur l'inconnu ou sur l'incompréhensible.

6.4 Pour une mission sociale intégrée de la mission universitaire…

Ce dernier point soulève une grande question : au profit de qui et à quelle finalité doit répondre la mission sociale de l'université ? Doit-elle être au service du monde scientifique, au bénéfice des groupes sociaux dominants ou en appui au bien vivre ensemble de tous les membres d'une société ? Dans le contexte actuel, où l'université moderne est une institution qui voit augmenter l'écart entre la nature des nouvelles connaissances produites et les besoins cognitifs portés par les populations en situation de pauvreté et d'exclusion, il apparaît central et urgent de repenser son fonctionnement (Defraigne-Tardieu, 2011).

Pour sortir de l'anecdote et ne pas tomber dans l'oubli, l'action du SAC demande une certaine forme de montée en généralité et d'institutionnalisation. Comment y arriver dans un contexte où l'État pense plus au développement managérial de l'université qu'à faire de celle-ci un des acteurs clés de réalisation de l'intérêt général et de recherche du bien commun ? Pour que l'impact du SAC puisse dépasser la scène infralocale, il importe de faire percoler l'esprit de cette structure universitaire afin d'en généraliser la portée au sein du système universitaire en général.

- Si nous voulons concevoir autrement l'université, une première étape relève des communautés universitaires, lesquelles ont le devoir et la responsabilité de remettre en question le corporatisme universitaire.

- Une deuxième étape pourrait être envisagée en conviant le public concerné à qualifier de façon responsable et engagée les trois fonctions de la mission sociale[66] de l'université, et surtout de faire en sorte que la dimension « service à la communauté » pour des publics en situation marginale ou dominée en vienne à occuper une place importante.

Se pose alors le grand défi de dépasser le court terme et la situation d'accompagnement ou de réalisation de projets de recherche l'un après l'autre, générant le syndrome du « au suivant ! ». Il s'agit au contraire de s'investir dans des démarches de coproduction des connaissances qui sont critiques et inclusives, et ce, à même des actions collectives qui visent la transformation sociétale afin de générer un vivre ensemble qui est solidaire, respectueux de la diversité identitaire et écologique.

[66] Les trois dimensions sont : la formation, la recherche et les services à la communauté.

7 Espaces nécessaires de collaboration[67]

L'expérience du Service aux collectivités de l'UQAM (SAC) – et plus généralement de la Politique des services aux collectivités de cette université – , qui se déploie depuis plus de 40 ans, est riche d'enseignement. La compréhension des processus intégrés dans les démarches de coconstruction et de transfert de connaissances qu'elle a permis de développer est importante et ses retombées, peu connues, sont aussi marquantes. Il importe d'en tirer des leçons, non seulement pour l'UQAM et la communauté universitaire, mais aussi pour de nombreux organismes et réseaux associatifs : communautaires, syndicaux, femmes, environnementaux, économie sociale… En somme, l'approche du SAC appelle elle-même à être transférée, élargie et adaptée à de nouvelles réalités. Ce transfert est déjà à l'œuvre au TIESS et le sera bientôt ailleurs.

Le TIESS, jeune organisme de liaison et de transfert fondé en 2013, a construit son approche de transfert de connaissances en s'appuyant tant sur l'expérience accumulée au SAC que sur les activités de recherche partenariale conduites de 2000 à 2010 par l'Alliance de recherche universités-communautés en économie sociale (ARUC-ÉS). Dans le sillage de ces expériences, le TIESS poursuit l'élaboration de son approche par l'expérimentation et par une démarche réflexive continue avec ses membres et partenaires. Il collabore avec différents réseaux et organismes qui mettent le transfert au cœur de leur préoccupation, au Québec et ailleurs dans le monde. Ce débat est d'ailleurs international, et depuis longtemps, comme nous le verrons plus loin.

Il apparaît donc essentiel de reconnaître et de systématiser les caractéristiques du modèle de coproduction des connaissances et de croisement des savoirs entre le monde universitaire et les milieux associatifs dont la finalité est le changement social.

7.1 L'apport du Service aux collectivités de l'UQAM

Les origines et le fonctionnement du Service aux collectivités et de la Politique des services aux collectivités de l'UQAM sont retracés et discutés dans les différents chapitres de cet ouvrage. En 40 ans, le SAC a collaboré à la réalisation de centaines de projets de recherche et de formation – petits, moyens et grands – avec les organisations visées par la Politique des services aux collectivités. Ces projets ont des retombées multiples sur les organismes concernés, sur les populations qu'elles mobilisent et parfois sur les politiques publiques et le savoir scientifique. Les réalisations du SAC ont aussi eu un effet sur la façon de faire de la recherche et plus généralement de travailler en collaboration entre l'université et ce que l'on nomme parfois sommairement : « le milieu ». La confiance construite au fil des ans entre les chercheurs et les praticiens a permis dans certains cas de monter des projets à plus long terme qui ont été financés par les différents fonds de recherche (FRQ, CRSH, CRSNG, etc.).

Plusieurs apprentissages de l'expérience du SAC ont rapidement été repris au TIESS.

[67] Cette section a été rédigée par Vincent van Schendel. Il tient à remercier l'équipe du TIESS, Jean-Marc Fontan et Michel Lizée pour leurs commentaires, leurs suggestions, leurs contributions toutes pertinentes; un merci particulier à l'équipe du Service aux collectivités pour les discussions entretenues au fil des ans.

- Au SAC, on l'a vu, la préoccupation initiale était – et est toujours – de **favoriser la démocratisation du savoir** et l'accès aux ressources universitaires pour des organismes qui y avaient traditionnellement peu accès, et ce, dans une perspective de mobilisation des connaissances et de changement social. Cette volonté s'est concrétisée par une **politique institutionnelle, des instances partenariales** (Comité des services aux collectivités, comités conjoints, comités d'encadrement des projets), des ressources consacrées à l'appui de la mission (dégrèvements d'enseignement et budget de recherche) et une équipe de professionnels et de professionnelles dédiée au soutien des instances et des projets. Un volet diffusion-vulgarisation était également prévu. La responsabilité de l'Université dans la démocratisation du savoir est ici clairement affirmée.

- Le développement de collaborations multiples avec les syndicats, les groupes de femmes et les groupes communautaires et environnementaux rend vite évident un élément central : **les « partenaires du milieu » ne sont pas seulement des consommateurs de connaissances provenant de la recherche, mais détiennent déjà et développent eux-mêmes des connaissances** à partir de leur expérience sur le terrain. La question centrale de la collaboration devient dès lors : comment reconnaître ces savoirs pratiques, les faire émerger et les croiser avec le savoir académique ? Les instances partenariales définies dès le départ apparaissent comme des espaces de rencontre, de médiation et de collaboration où se construisent les projets ; ce sont les lieux où se construit un langage commun et où s'établit la confiance ; où des conflits peuvent certes survenir, mais où sont définis les mécanismes de médiation. D'année en année, de projets en projets, de partenaires en partenaires, un constat émerge : le seul fait de se rencontrer dans un espace neutre amène les uns et les autres à voir les choses autrement. La connaissance de la réalité s'en trouve améliorée.

- Les modalités de la collaboration sont aussi progressivement précisées. Si les professeurs ne sont pas au service des groupes, ces derniers ne sont pas non plus au service des chercheurs. Il ne s'agit ni d'un travail de commandite ni de demander à un organisme d'appuyer un projet de recherche et de servir de terrain d'observation. Les projets doivent être définis conjointement, **coconstruits** donc. Certes, le point de départ est une demande, un besoin exprimé sur le terrain, mais la nature du projet, sa démarche, ses échéanciers et les ressources nécessaires doivent ensuite faire l'objet de discussions et de reformulation jusqu'à ce que chacun y trouve son compte. Il s'agit bel et bien d'un partenariat, dans lequel chaque partie impliquée contribue à la mesure de ses moyens et de son rôle. La liberté académique n'est pas menacée, la liberté d'action non plus. On s'associe librement pour mieux comprendre et mieux agir. Chacun peut avancer son point de vue et se retirer s'il ou elle n'est plus à l'aise. On voit cependant se dessiner progressivement un engagement dans un projet commun. La question de recherche doit dès lors être formulée dans des termes pertinents et intelligibles pour l'acteur et mener à des réponses qui peuvent alimenter l'action, déboucher sur des changements et contribuer à l'avancement des connaissances.

- Ce travail d'arrimage entre des mondes aux contraintes, perspectives et temporalités différentes ne va pas de soi : il demande du **temps**, de la **reconnaissance**, du **soutien** et une **animation**. Au fil des ans, le rôle des agents et agentes de développement apparaît crucial. Nous reprenons ce que nous disons au chapitre 1. Cette personne joue un « rôle de liaison, d'accompagnement, de synthèse, de validation, de diffusion, de rétroaction, de mobilisation, de traduction, d'organisation, de développement et de mise en perspective. Elle est celle qui permet à la mayonnaise de lever et de réguler l'espace de collaboration qui a émergé ». Il s'agit là d'un métier, de compétences spécifiques qui ne s'improvisent pas et s'appuient sur le fonctionnement en équipe de ces agents pour en assurer le développement des acquis et le transfert au sein de l'équipe et plus largement.

- La question du transfert des connaissances n'est pas posée en ces termes au cours des premières années du SAC. Le comité d'encadrement est le lieu où se fait le transfert en continu entre les personnes présentes. Implicitement, c'est aux organisations de s'assurer d'une appropriation dans l'action. Les chercheurs peuvent parfois être associés à la formation donnée par les organisations, en milieu de pratique. La réflexion sur le transfert commencera progressivement au SAC en constatant que la formation (même quand on en a les moyens) est souvent insuffisante pour une organisation engagée dans l'action et que la question du transfert – l'appropriation dans la pratique – est plus globale. Les mêmes constats sont faits pendant l'ARUC-ÉS. On fait de la recherche en partenariat, mais le **transfert dans la pratique** reste un défi. Il ne suffit pas de diffuser un rapport de recherche, même résumé et vulgarisé, pour intégrer ses conclusions dans la pratique. Le transfert en soi doit être pensé et des ressources spécifiques doivent y être consacrées.

Le débat du reste n'était pas qu'au Québec. Dans le cadre d'une conférence parrainée par l'UNESCO en 1998, Michael Gibbons[68] soulignait le changement majeur en cours dans le mode de génération et de transmission du savoir. La production du savoir et sa diffusion ne devraient plus être effectuées en milieu clos, mais en interaction avec l'ensemble des producteurs de savoir que sont, entre autres, les intervenants du milieu. Ce faisant, un nouveau « corpus » de savoirs interpellant des identificateurs de problèmes ainsi que des « solutionneurs » est en émergence. Ce glissement de la production de savoirs vers la configuration de savoirs est le défi des universités qui devront se développer en multipliant les liens avec la communauté. Ce faisant, elles augmenteront leur efficacité dans la sphère de la distribution des savoirs produits, mais aussi dans celle de la production d'un savoir scientifique enraciné dans les réalités du milieu.

Source : UQAM.

7.2 Du SAC au TIESS

Au cours des vingt dernières années, des organismes de liaison et transfert ont été mis sur pied au Québec dans des domaines différents (CLIPP, CTREQ, CEFRIO). La Politique québécoise de la science et de l'innovation en 2001 évoquait le nécessaire partage de la connaissance et associait le transfert à la valorisation de la recherche. Certains centres de recherche, notamment le CRISES, y consacraient d'importantes réflexions. Le TIESS prendra racine dans ces réflexions, mais aussi dans un sentiment d'incomplétude découlant des expériences de coconstruction des connaissances réalisées au sein de l'ARUC-ÉS (2000-2009) et du Réseau québécois de recherche partenariale en économie sociale (RQRP-ÉS, 2005-2010). Dès sa première année d'existence, l'ARUC-ÉS avait préparé un projet de centre de liaison et transfert en économie sociale. On y affirmait notamment :

La mise en contact et l'interrelation des chercheurs et des acteurs du milieu permettent la production commune de la connaissance, à travers la définition conjointe de la problématique, la confrontation des perspectives et des approches et un contact permanent avec les pratiques. Cette production conjointe, à travers une liaison constante, permet d'effectuer un transfert bidirectionnel des connaissances, des chercheurs aux acteurs et des acteurs aux chercheurs. De cette collaboration, qui est en même temps une confrontation de visions et de cultures, résultent des connaissances nouvelles qui ont des impacts concrets à

[68] World Conference on Higher Education, Paris, du 5 au 9 octobre 1998.

la fois sur les pratiques des organisations et sur la diffusion des connaissances scientifiques.

Cette conviction repose sur près de 25 années d'expérience de travail en partenariat entre universitaires et organismes du milieu. La formule des comités d'encadrement et des comités en partenariat a notamment été expérimentée à de nombreuses reprises. Cette formule partenariale peut être répétée à tous les niveaux : pour les projets, les thématiques ou les grands domaines d'études. (…) À chaque niveau, chercheurs et praticiens se rencontrent, partagent connaissances et analyses, décident ensemble des recherches à entreprendre et des mécanismes de diffusion des résultats. Les travaux réalisés influencent les actions prises sur le terrain et alimentent en même temps les recherches en cours. (2001)

Cette approche, cette méthodologie du travail en partenariat a par la suite été reprise au TIESS. Contrairement au SAC, le TIESS n'a pas de mandat de recherche à proprement parler. Il travaille cependant étroitement avec trois centres de recherche (CRISES, CRDT et CIRODD) et intègre des chercheurs dans presque toutes ses activités. Le principal héritage du SAC pour le TIESS est la création d'espaces de collaboration à tous les niveaux : comités de suivis de projets (équivalent des comités d'encadrement au SAC), comités de partenaires pour les projets de grande envergure, antennes régionales, groupes de travail, conseil scientifique, comité veille, conseil d'administration, comité exécutif et assemblée générale annuelle : tous sont des espaces de rencontres et de collaboration où sont définis conjointement les projets. Le travail de liaison qui s'y effectue (de présentation entre personnes provenant d'horizons différents en vue de susciter un rapprochement) est la base des activités de veille et de transfert. Le transfert procède d'abord du travail conjoint et donc de l'interaction entre les parties concernées.

La volonté de construire des projets à partir des besoins et des aspirations qui émanent de l'action terrain dans une dynamique de coconstruction, et la présence à tous les niveaux d'espaces de liaison et de collaboration constituent donc une importante ressemblance du TIESS avec le SAC. Il existe aussi certaines différences : 1. Le TIESS est présent à travers tout le Québec ; 2. Son champ d'action est l'économie sociale et le développement territorial, à la différence du SAC qui reçoit des projets de tous les domaines, tant qu'ils concernent au moins un professeur de l'UQAM ; 3. Le TIESS n'a pas de mandat de recherche à proprement dit, même s'il intègre des professeurs dans la plupart de ses activités ; 4. Il est un organisme autonome avec ses instances de gouvernance et ses employés.

Le TIESS a été formé à la suite de plus de trente années de collaboration entre chercheurs de différentes universités et les réseaux de l'économie sociale. L'objectif clairement affirmé est de systématiser les connaissances pour les transférer dans la pratique des organisations et favoriser le développement des territoires par l'économie sociale.

Comme organisation, et comme réseau, le TIESS est ainsi une forme hybride qui regroupe des professionnels issus des deux univers, pratique et universitaire, pour faire de la science ouverte appliquée à un projet de transformation sociétale. Il tente d'intégrer tout le travail de réflexivité portée par les milieux de l'ÉS et du DT.

7.3 Retour sur le modèle de transfert du TIESS

Nous avons présenté au chapitre 1 les méthodes de travail du TIESS. Nous croyons qu'il est important d'y revenir au terme de cet ouvrage pour l'expliciter davantage.

Depuis ses débuts, le TIESS développe sa conception du transfert dans le cadre de discussions et d'échanges impliquant des chercheurs et des praticiens. Ses instances et structures de travail sont autant de lieux ayant permis de l'expliciter, après des décennies de collaboration au sein de nombreux projets. Ainsi, une culture de construction conjointe de la connaissance s'est installée où les connaissances scientifiques et empiriques s'enrichissent mutuellement sans que l'une prévale sur l'autre. À partir de là, une nouvelle définition de rôle s'instaure puisqu'il n'y a plus, d'un côté, des producteurs de connaissances (les chercheurs) et, de l'autre, des récepteurs

Source : UQAM.

(les praticiens) : chacun des acteurs est à la fois producteur et récepteur ou, mieux encore, est en dialogue et entre dans un processus de coconstruction dans lequel il apporte sa spécificité.

Le transfert ainsi conçu est un processus bilatéral, voire circulaire, intégré dans une démarche plus globale où la construction des connaissances et le transfert se nourrissent mutuellement. Ce processus et cette démarche, au sein duquel les chercheurs et les praticiens s'enrichissent mutuellement, demandent de mettre en relation des savoirs pratiques avec des connaissances codifiées. Or, certains savoirs pratiques ne sont pas documentés : dès lors, l'enjeu est de suivre le parcours de la connaissance, de cerner les initiatives et connaissances nouvelles où elles se trouvent, de faire une veille « terrain » pour rendre compte de la richesse de ces expériences, ce qui nécessite la participation de chercheurs et de praticiens. De plus, le transfert, tel que nous le concevons, est nécessairement relationnel puisqu'il requiert une appropriation des connaissances et une modification de pratiques. On voit donc bien la pertinence de la liaison dans le processus menant au transfert. Cette nécessité d'introduire des éléments relationnels amène à réfléchir aux types d'activités qui peuvent constituer un véritable transfert, activités permettant l'appropriation de nouvelles pratiques. Par exemple, une communication livrée sur une tribune, dans un événement, n'introduit pas beaucoup d'éléments relationnels : il s'agit là davantage de diffusion que de transfert. Par contre, un accompagnement, un projet conjoint, une visite, une formation adaptée permettront, par différents modes de travail conjoint, un transfert d'expertise. Il s'ensuit la nécessité d'élaborer des pédagogies adaptées aux besoins des acteurs en situation concrète.

Le TIESS pose donc que le transfert est un processus qui mène à l'intégration de connaissances ou de procédés nouveaux dans la pratique des individus et des organisations. Cette démarche repose sur le travail conjoint des chercheurs et des praticiens de l'économie sociale et du développement territorial au Québec. Mais ce travail conjoint se veut lui-même au service d'un projet : développer les territoires par l'initiative collective, et particulièrement par l'entrepreneuriat collectif et donc la propriété collective, ce qui implique des modes de gouvernance adaptés. Le processus de transfert prend donc sens dans l'action, orientée par une volonté de transformation.

L'enjeu est celui d'une appropriation orientée de connaissances détenues par des individus, des groupes ou des organisations. Avant d'être un résultat, le transfert est un processus. Un processus d'apprentissage mutuel et d'appropriation, et non un processus à sens unique de la recherche vers la pratique. Le processus de transfert reconnaît que des savoirs différents coexistent et se complètent et prévoit les mécanismes de traduction, d'interaction et d'enracinement dans la pratique des uns et des autres.

Ce processus demande un espace commun de collaboration. Il faut d'abord qu'il y ait un espace culturel et physique de rencontre : un espace neutre où peut s'engager une discussion (délibération) et où la collaboration peut se construire. Ce lieu de rencontre ne doit être ni exclusivement ancré dans la recherche ni exclusivement centré sur l'action. Il doit permettre l'expression des différences tout en menant à la définition d'objectifs communs dans un processus de coconstruction. Cette rencontre, en apparence toute simple, demande une médiation, une animation et une coordination. Bref, ce lieu de rencontre demande des règles et un rythme

qui lui sont propres pour pouvoir être qualifié de « conjoint » ou d'espace de collaboration. Il demande aussi du temps : le temps que se construise la confiance, le temps de s'apprivoiser, le temps de comprendre le contexte et les repères de l'autre, le temps de définir des modes de fonctionnement communs qui correspondent aux volontés, aspirations et contraintes de chacun.

Quand cet espace grandit, il se « passe quelque chose ». La coconstruction et l'apprentissage mutuel nourrissent ce dernier et enrichissent la portée et la profondeur des collaborations. Le transfert s'amorce grâce à cette interaction. La liaison est donc à la base du transfert. L'existence de cet espace de collaboration et son animation permettent que le travail se réalise. La présence de personnel professionnel, conseillers en transfert, agents de liaison ou de développement, est ici centrale[69].

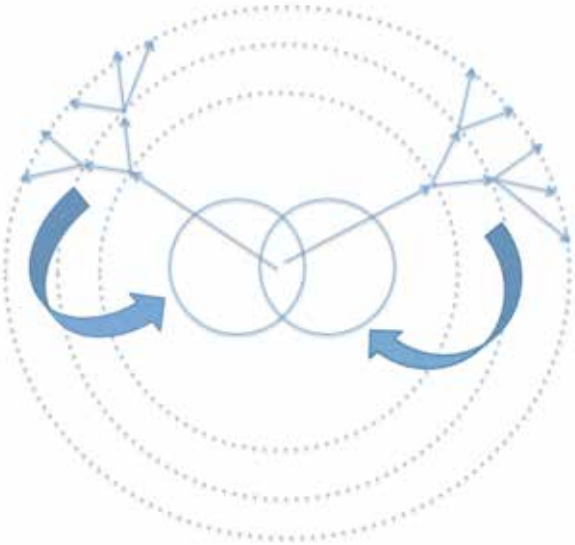


Figure 7 – Un modèle de transfert par rayonnement

Ces personnes jouent un rôle de veille, de liaison, de coordination, de médiation, de traduction, d'accompagnement, de synthèse, de validation, de diffusion, de rétroaction, de mobilisation, d'organisation, de développement et de mise en perspective. Elles sont celles qui permettent de donner corps au transfert de connaissances, celles qui encadrent l'espace de collaboration qui a émergé.

Le modèle de transfert au TIESS opère par rayonnement. Il touche d'abord ceux qui participent directement à la coconstruction et à la systématisation des connaissances ainsi qu'à la construction des outils de transfert. Il touche ensuite un cercle plus large formé des réseaux de ces participants ou d'autres réseaux intéressés par les travaux du TIESS, tant dans les réseaux et organisations des milieux de pratique que dans les établissements d'enseignement supérieur et chez les chercheurs. Ces réseaux deviennent alors des « passeurs » pour que le transfert se fasse plus largement.

Chacune des parties qui participent au processus de coconstruction et de mise en commun, dans des espaces de collaboration, retourne ensuite dans son univers, transformée, et modifie progressivement sa propre pratique. En ce sens, la relation n'est pas seulement une interaction, mais une transaction, qui modifie l'action et la pratique de chacun. En retour, la transformation des pratiques modifie la connaissance que les acteurs ont de leur action et enrichit la confrontation avec le milieu de la recherche.

Le mécanisme de collaboration (parfois conflictuelle) est un espace doté de règles qui lui sont propres. Il doit donc être encadré et les parties concernées doivent voir leur travail conjoint également soutenu et reconnu. Nous y reviendrons un peu plus loin.

Au-delà de la somme de projets, les différents réseaux mobilisés jouent un rôle crucial dans l'apprentissage mutuel et le transfert. Se rencontrer régulièrement – centres de recherches, réseaux de soutien au développement territorial et à l'économie sociale –, au sein de diverses instances de travail, amène progressivement à penser l'avenir ensemble et à mettre en œuvre un autre modèle de développement et d'amorcer la transition pour y parvenir.
De ce point de vue, le transfert des connaissances dans la pratique des organisations est un moteur de l'action

[69] Voir chapitre 1, p. 17

de transformation, prise au sens large (des pratiques, des politiques publiques, des modèles…). Elle prend sens à l'intérieur d'un écosystème de soutien aux innovations en cours et permet que l'apprentissage des uns bénéficie à tous.

7.4 L'intégration dans un écosystème de l'ÉS, pour un projet de transformation

Le travail du TIESS s'intègre à un écosystème de soutien à l'économie sociale. Cet écosystème comprend à la fois des fonctions et des organisations qui occupent ces différentes fonctions. Ce sont des fonctions de représentation, d'animation, de concertation du milieu, de réseautage, d'incubation, de financement, de coconstruction de politiques publiques, de formation, de recherche et de transfert.

Ces fonctions sont en définitive déployées pour favoriser le développement et le renforcement des entreprises d'ÉS et de l'ÉS dans son ensemble. Elles sont assumées par différentes organisations et différents réseaux qui constituent ensemble cet écosystème.

- Les organisations nationales de représentation : Chantier de l'économie sociale et Conseil québécois de la coopération et de la mutualité (CQCM).
- Les organisations régionales de concertation et de développement de l'ÉS : les pôles régionaux d'ÉS.
- Les regroupements sectoriels : habitation, loisir, insertion, culture, environnement, services de proximité, etc.[70]
- Les autres organisations de soutien à l'économie sociale créées sur des thématiques ou des problématiques particulières : CSMO-ESAC, RISQ, Fiducie, réseau de la finance solidaire (CAP Finance).
- Les organisations syndicales (CSN, FTQ et CSD) et les fonds de travailleurs.
- Les organismes d'incubation et d'accompagnement des entreprises (OBNL et coop) d'ÉS.
- Les universités, cégeps et centres de recherches.
- Les autres organismes de liaison et transfert en innovation sociale.

Depuis le début des années 2000, différentes représentations ont été données de cet écosystème. Nous en présentons deux ici. La compréhension de l'écosystème en ÉS et de ses transformations est du reste objet de débat.

Réunir ces organismes, ces mondes, aux fonctionnements, cultures et contraintes très différents dans un processus constant de réflexion commune et de travail conjoint est assurément un défi quotidien. C'est pourquoi le TIESS a mis sur pied différentes instances et structures de travail décrites au chapitre 1 (antennes régionales, groupes de travail, conseil scientifique, comités de suivis et de pilotage de projets, etc.). La logique de ces mécanismes de liaison découle de l'analyse précédente sur la coconstruction et le croisement des savoirs. Elle se situe en parfaite continuité avec les mécanismes partenariaux développés au Service aux collectivités. Il tente cependant de systématiser le processus de transfert à une échelle à la fois plus spécifique (économie sociale – ÉS – et développement territorial – DT) et plus ample : le développement de l'ÉS et du DT à large échelle. La préoccupation du transfert d'une initiative à l'autre, d'une organisation à l'autre, d'une région à l'autre, d'un secteur à l'autre et donc de l'accumulation des connaissances et de leur systématisation est omniprésente. Ce qu'il faut retenir ici est que la volonté de transformation et de renforcement des capacités d'action est structurante dans les activités du TIESS.

[70] Ces organisations sont membres du TIESS : voir la liste sur le site du TIESS.

7.5 Un débat plus large : esquisse de généralisation

Les questions soulevées ici sont en fait plus générales et abordent trois dimensions : la légitimité et les conditions de la recherche partenariale ; la compréhension de la dynamique de transfert de connaissances ; plus globalement, les modalités à mettre en place pour laisser place à un mode de production des connaissances qui permet plus de démocratie, plus de prises en compte des problèmes sociaux et des alternatives possibles. Ces questions sont liées et appellent à cerner les conditions de la collaboration entre praticiens et chercheurs.

7.5.1 Le contexte

Nous vivons une période d'intensification des innovations, tant technologiques que sociales. Les façons de faire se transforment rapidement à tous les niveaux : production, consommation, éducation, santé, transport, habitat, mode de vie, habitation du territoire, développement, gestion et bien d'autres. Ces transformations se retrouvent autant dans le secteur privé, le secteur public que l'économie sociale ou le monde associatif en général. Les innovations sociales (IS) sont nombreuses. Partout à travers le Québec, de nouvelles initiatives émergent, dans de nombreux domaines et différentes régions, qui ont pour but de répondre différemment aux besoins et aux aspirations de nombreuses collectivités. Bien que souvent isolées, ces initiatives sont porteuses de nombreux apprentissages qui pourraient favoriser la diffusion de ces innovations. Dans ce contexte, le transfert des connaissances issues de l'expérience et de la recherche devient un enjeu majeur. Mais comment transférer ?

La diffusion des innovations – au sens générique, et donc leur adoption et adaptation – est un thème de plus en plus étudié à travers le monde. Mais c'est sur la diffusion de l'innovation technologique (IT) que portent surtout les réflexions à ce sujet, et le langage et la pratique qui en sont issus sont dominants. Nous vivons à une époque où le développement économique et la technologie occupent une position hégémonique par rapport aux dimensions sociales du développement, à la cohésion sociale, à l'inclusion sociale et politique ainsi qu'au vivre ensemble. Alors que ces dimensions sont indispensables pour assurer un caractère durable et équitable à ce développement ainsi que la cohésion sociale et politique d'une société, elles demeurent confinées comme des objectifs « souhaitables », mais qui ne bénéficient pas de la même attention ni du même soutien.

La culture de la recherche, son financement et son évaluation accordent encore peu de place aux pratiques collaboratives et aux savoirs non académiques. Or, la diffusion des innovations technologiques repose souvent sur un modèle dans lequel l'innovation provient de la recherche, puis est transférée à des utilisateurs (les entreprises) qui la commercialisent. Dans le domaine des IS, ce modèle a d'importantes limites : en effet, les IS proviennent en grande partie des acteurs du terrain qui tentent de trouver des solutions à des situations problématiques ou à des blocages institutionnels. La diffusion de ces innovations relève alors d'un ensemble de facteurs : liens avec des réseaux d'acteurs, intégration dans un écosystème de soutien, leadership, capacité de financement, reconnaissance par les pouvoirs publics, etc. La capacité d'identifier les initiatives porteuses, de capter les connaissances issues de ces expériences pour les transférer dans la pratique des organisations constitue également un défi pour la diffusion de ces innovations et leur institutionnalisation. Le travail conjoint entre organismes du terrain et chercheurs devient une nécessité dans ce processus où des éléments de veille, de liaison et de transfert sont étroitement liés. Les connaissances issues de la pratique et de la recherche sont en même temps construites et diffusées dans un processus de coconstruction. Différents mécanismes de transfert et d'espaces de délibérations s'assurent d'intégrer ces connaissances dans la pratique des organisations : formation, accompagnement, communautés de pratique, forums et séminaires, synthèses de connaissances, etc. Le transfert se fait dans l'action.

7.5.2 Un vieux débat… très actuel

La question posée par ce qui précède peut être résumée comme suit : à quelles conditions ces collaborations peuvent-elles à la fois contribuer au développement d'un savoir scientifique, généralisable, et contribuer à la capacité innovante et transformatrice d'une organisation ou d'un mouvement

social ? La réponse à cette interrogation est à la fois théorique et pratique. Elle a été abordée aux chapitres précédents. Rappelons certains éléments.

Au plan théorique et philosophique, il s'agit du « problème de l'origine du savoir » déjà posé par Aristote et Socrate et qui a suscité aux siècles passés nombre de débats philosophiques. Un débat qui oppose théorie et pratique, chercheurs et praticiens, intellectualistes et sensationnistes : d'où vient la connaissance ? Comment se construit-elle ? Et donc aussi comment se transfère-t-elle ?

La tradition cartésienne[71], dans laquelle évolue le monde de la recherche au Québec, comme partout dans le monde occidental, postule que l'avancée de la connaissance vient de la démarche scientifique qui est le travail exclusif des chercheurs. Ceux-ci appliquent la méthode scientifique, laquelle est par la suite validée par la communauté scientifique. Ainsi, il revient « à l'universitaire de produire de nouvelles connaissances. Il revient aux non-universitaires la tâche d'appliquer ces nouvelles connaissances pour penser de nouvelles pratiques. Si tel était le cas, leur mise en collaboration serait minimaliste » (Fontan, 2017 p. 242).

De nombreux travaux au cours des deux derniers siècles ont pourtant remis en question cette conception unilatérale de la construction de la connaissance. L'existence de connaissances tacites[72] est maintenant largement reconnue et a donné lieu notamment à une abondante littérature dans le domaine de la gestion des connaissances[73].

Dès le milieu du 19e et le début du 20e siècle, le courant pragmatiste aux États-Unis (Peirce, Dewey, Commons) puis interactionniste (Mead, Becker, Goffman) soutient une conception de l'expérience comme fondement de la connaissance (Cormier, 2012). Dewey dira ainsi : « le problème de la possibilité de la connaissance n'est que l'un des aspects de la question du rapport de la connaissance à l'action, de la théorie à la pratique ». (1897, p. 237). Il faut concevoir « la connaissance comme une formulation de l'action, qui plus est, une formulation qui est nécessaire au développement réussi de l'action » (p. 254-255)[74].

En France, les travaux d'Edgar Morin sur la pensée complexe (1980) creusent le sillon. Ceux de Bruno Latour et de Michel Callon (1986), dans les années 1980, mettront en lumière la collaboration de « plusieurs types d'acteurs encadrés par des modalités de traduction, d'intermédiation, de mobilisation et de partage » (Klein, 2017, p. 304), constituant un « acteur réseau ». Comme le souligne le chapitre 6, la littérature sur la recherche-action, la recherche collaborative, la recherche partenariale, la recherche-action participative, etc. connaît un développement important à partir des années 90.

Ces débats mettaient déjà en lumière les conditions du transfert de connaissances tel que nous l'entendons : rapport à l'action, modalités de la collaboration, reconnaissance de différents types de savoirs, importance de l'expérience.

Au plan pratique, l'expérience des 40 dernières années, tant au Québec qu'ailleurs dans le monde, apporte un camouflet magistral au clivage théorie/pratique. Les expériences de collaboration entre chercheurs et praticiens de tous horizons et de tous domaines se sont multipliées avec beaucoup de succès. On a pu entendre régulièrement des chercheurs souligner qu'au-delà de la dimension de coconstruction de nouveaux savoirs, l'utilité sociale immédiate de leurs travaux constituait en soi un important facteur de satisfaction et

[71] Ces débats philosophiques sur le problème de la connaissance étaient bien sûr situés dans un contexte historique précis. Le discours rationaliste d'un Descartes, par exemple, a joué au 16e siècle un rôle important face à un clergé alors dominant qui affirmait un savoir d'autorité basé sur une interprétation de l'Évangile. Affirmer que la réalité existait en soi et que l'esprit devait capter cette réalité était dans ce contexte révolutionnaire.

[72] Cf. La célèbre phrase de Michael Polanyi : « We know more than we can tell ». (The Tacit Dimension, University of Chicago Press, 1966, p. 4.

[73] Voir par exemple les travaux de Ikujiro Nonaka. Cf. *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*. Organization Science Vol. 5, No. 1. (Feb., 1994), pp. 14-37. http://links.jstor.org/sici?sici=1047-7039%28199402%295%3A1%3C14%3AADTOOK%3E2.0.CO%3B2-G

[74] John Dewey, 2016 (1897) : « La signification du problème de la connaissance » in : *L'influence de Darwin sur la philosophie et autres essais de philosophie contemporaine*. Gallimard, pp. 235-260. Voir le chapitre 2 pour une discussion sur l'apport de Dewey.

de motivation à poursuivre ce type de recherche, ce qui nous ramène à la mission de service public des universités et des collèges. À l'échelle internationale, les travaux d'ATD Quart Monde révèlent l'existence de différents savoirs – académiques, d'intervenants et de citoyens – et plaident pour la nécessité de croiser ces savoirs et de les mettre en dialogue. Le savoir est aussi une relation de pouvoir (ATD Quart Monde, 2005). Il importe donc de mettre en place des mécanismes d'expression, de rencontres et d'arrimages entre les savoirs, sinon c'est le savoir académique, le plus institutionnalisé, qui prend toute la place.

Depuis 40 ans, des réseaux formels ou informels de chercheurs en recherche partenariale se constituent (par exemple le Community-Based Research Canada ou le Réseau recherche-action francophone) ; les colloques se multiplient, des formations se donnent sur la mobilisation des connaissances (par exemple au Centre Urbanisation Culture Société à l'INRS), des chaires sont créées[75]. De toute évidence, non seulement le sujet, mais la pratique de la collaboration « chercheurs-praticiens » se répand avec ses réussites, ses échecs, ses interrogations, ses avancées et ses obstacles. Une communauté de chercheurs qui se constitue, fait ses propres expériences, en définissant une approche méthodologique, avec différentes variantes. Des communautés d'acteurs prennent également l'habitude de travailler avec des chercheurs pour, au-delà du service et de la commandite, construire un « savoir mobilisable pour l'action » (Klein 2017), y compris l'action à long terme. En d'autres termes, dans la collaboration, il faut partir de l'expérience, de l'action en train de se faire pour comprendre les transformations en cours et les innovations. Ceci peut certes impliquer des approches transdisciplinaires faisant collaborer différentes disciplines. Au Québec et au Canada, les fonds de recherches (FRQ, CRSH, CRSNG) ont d'ailleurs mis sur pied différents programmes de subventions qui reconnaissent la recherche en partenariat et le principe de la coconstruction de la connaissance.

Le Service aux collectivités de l'UQAM est l'une des formules de collaboration sans doute parmi les plus achevées et institutionnalisées des 40 dernières années. Cette expérience majeure, trop méconnue, montre la possibilité et la nécessité de soutenir les collaborations entre ces mondes. La Politique des services aux collectivités de l'UQAM, définie au départ pour rendre accessibles les ressources universitaires aux organismes associatifs, a en fait permis beaucoup plus en suscitant à long terme des processus de coconstruction de connaissances, de partage des savoirs et de transformation.

Du reste, ces processus n'étaient pas tout à fait nouveaux, quand on regarde par exemple les expériences de *University Settlement* à Montréal au début du 20e siècle, comme le rappelle le chapitre 2. Le fait que ces pratiques sont revenues à l'ordre du jour dans les années 1970 à l'UQAM dans un contexte de débat sur la démocratisation de l'université et de la connaissance et sur l'éducation permanente n'est pas un hasard : car les débats théoriques depuis 150 ans[76] ont particulièrement tenté d'éclairer l'enjeu démocratique.

Source : UQAM.

[75] Par exemple la chaire UNESCO sur la recherche communautaire et la responsabilité sociale en enseignement supérieur de Bud Hall et de Rajesh Tandon. Ces chercheurs sont en fait associés depuis la fin des années 70 à des travaux en collaboration avec des praticiens. http://unescochair-cbrsr.org

[76] Par exemple, John Dewey, *Démocratie et éducation*. Armand Colin, 2011. Édition originale en anglais : 1916.

La question n'est donc plus de savoir si ces collaborations sont fécondes, mais à quelles conditions elles peuvent l'être pour à la fois soutenir l'action et contribuer à l'avancement de ce que Boggs (1992) appelait la « connaissance sociale ». La question est aussi de savoir pourquoi on trouve encore autant de réticence, dans les milieux académiques, à reconnaître concrètement ce travail, y compris par les moyens à y consacrer et par la valorisation de ces approches. Sans doute est-il temps de systématiser les apprentissages des 150 dernières années et d'en tirer les leçons pour l'avenir : comment construire des partenariats institutionnalisés qui répondent aux attentes, contraintes et besoins de la société dans son ensemble ?

7.6 Les enjeux et les défis

Le travail en partenariat de coconstruction et de transfert de connaissances s'est répandu de façon importante depuis la fin des années 1990 au Québec, sous différentes formes. Il en est de même au Canada et ailleurs dans le monde. C'est maintenant un débat international. Le TIESS a d'ailleurs participé à la fondation du Centre international de transfert d'innovations et de connaissances en économie sociale et solidaire (C.I.T.I.E.S.)[77], regroupant les villes de Séoul, Barcelone, Bilbao et Montréal. En Belgique, en France, au Brésil, ces mêmes débats émergent[78]. L'UNESCO, comme on l'a mentionné plus tôt, soutient ces initiatives depuis longtemps. Un certain nombre de défis et d'enjeux apparaissent[79].

- Le premier enjeu a trait à la reconnaissance de la pertinence et de la légitimité de ce genre de travail tant pour le monde universitaire que pour les milieux de pratique. Pour le premier, c'est d'abord un enjeu épistémologique : reconnaître que la connaissance a plusieurs facettes et qu'elle procède de l'expérience, y compris l'expérience de recherche et l'expérience d'action sur le terrain. Cette reconnaissance devrait se retrouver entre autres dans les critères d'évaluation des projets de recherche par les pairs ainsi que dans l'évaluation des professeurs par leurs pairs. Les praticiens qui participent aux travaux du TIESS, comme aux projets du SAC et de toute démarche similaire, ne sont pas de simples utilisateurs de connaissances produites ailleurs, mais participent bel et bien à un processus de coconstruction de connaissances. Cette reconnaissance demande un travail conscient et constant, à la fois théorique et pratique ; il appelle une formalisation et une systématisation des processus de coconstruction. Elle appelle donc à une mise en commun et à un échange entre expériences pour renforcer et valoriser ces approches. Pour les praticiens, l'enjeu de légitimité est également présent : il s'agit ici de situer l'apport de la collaboration avec le milieu de la recherche et de l'opérationnaliser. Dans les deux cas, il importe d'accepter que la base de la collaboration, pour la recherche ou le transfert, est le besoin posé par l'expérience de populations affectées par une situation et par l'action sur le terrain, quitte à reformuler l'expression de ce besoin. C'est en partant de l'action que l'on peut à la fois répondre aux préoccupations et contraintes du terrain et contribuer à un avancement des connaissances. Des connaissances dès lors à la fois scientifiques et habilitantes en présentant des cadres cognitifs (Klein, 2017) adaptés à leurs usages.

- Le deuxième enjeu consiste en l'élargissement de ces pratiques de coconstruction. Elles sont déjà nombreuses, mais il faut les faire connaître, les diffuser, montrer qu'on n'est pas seuls, bien au contraire. Le réseautage et les collaborations internationales peuvent ici être féconds.

- Le troisième enjeu consiste à développer les conditions de réalisations de ce genre de travail. Nous y revenons dans la section suivante.

[77] http://cities-ess.org

[78] Voir les actes du séminaire international organisé par le TIESS en collaboration avec le CRISES, le CIRODD et l'institut Mines Télécomm de Nantes (France) : *Transfert de connaissances et partage d'expériences. Les partenariats enseignement supérieur-communautés comme leviers d'une transition écologique et sociale* : http://www.tiess.ca/wp-content/uploads/2018/10/Synthese_VF_mise-en-forme_2017_07_13_glg.pdf

[79] Voir les textes rassemblés par Diane Gabrielle-Tremblay et Anne Gillet dans *Les recherches partenariales et collaboratives*, Presses de l'Université du Québec : https://www.gallimardmontreal.com/catalogue/livre/les-recherches-partenariales-et-collaboratives-tremblay-diane-gabrielle-9782760546011

Conciliation travail-famille
et horaires atypiques
Conciliation travail-famille
et horaires atypiques
WORK

Source : UQAM.

- Quatrièmement, et en corollaire de ce qui précède, il importe de tirer les leçons des 150 dernières années d'expériences et de débats et d'appuyer à large échelle la mise sur pied de ces mécanismes de collaboration. Il s'agit en somme de les institutionnaliser : d'intégrer dans le travail ordinaire des chercheurs et des praticiens la pratique de collaboration en prévoyant le temps, les ressources et la valorisation qui seront requis. Alors, on pourra transformer les pratiques et les façons de faire afin de faire place, dans l'expérience ordinaire de chacun, chercheurs et praticiens, à une réflexivité constante. Cette institutionnalisation doit bien sûr prévoir les conditions du dialogue et de la confrontation non seulement des connaissances, mais aussi des pouvoirs qui sont liés au statut social des parties en présence[80].

7.7 Les conditions de réalisation

Le texte qui se termine ici a documenté l'expérience et la formule des services aux collectivités de l'UQAM, qui se poursuit depuis plus de 40 ans. D'autres expériences et formules existent au Québec et à travers le monde. Toutes ces expériences méritent d'être documentées et mises en valeur afin de contribuer non seulement à la compréhension des dynamiques à l'œuvre dans la coconstruction et le transfert des connaissances, mais surtout pour permettre de préciser les meilleures façons d'appuyer ces processus et de les intégrer au fonctionnement de l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur.

Le milieu académique et les acteurs terrain – avec toutes les nuances qu'il importe de faire – ont des cadres d'action différents. La reconnaissance de ces différences, mais aussi leur complémentarité, et la mise sur pied de mécanismes de rapprochement et de négociation sont au cœur du succès des collaborations. Les pratiques des parties concernées (y compris la pratique académique) sont en effet institutionnalisées de façon différente. Ces milieux obéissent à des règles, des contraintes, des temporalités et des objectifs différents.

Il importe donc en terminant de tenter de cerner les conditions de collaboration entre chercheurs et acteurs terrain et, plus généralement, entre les établissements d'enseignement supérieur et les organismes associatifs. Ce qui suit pourrait sans doute être en partie élargi aux acteurs publics et privés, mais demanderait davantage de nuances dans la discussion.

L'examen de la formule du SAC et de l'expérience du TIESS et de diverses autres expériences nous permet de formuler les conditions suivantes :

- Le travail de coconstruction demande de part et d'autre que se développent la confiance et un langage commun, qu'émerge une lecture commune des projets dans leurs différentes dimensions. Les praticiens et les chercheurs rencontrent des réalités, des perspectives, des temporalités et des contraintes différentes et l'arrimage ne se fait pas automatiquement. La coconstruction requiert un espace partagé de collaboration.

- Cet arrimage demande l'existence de **mécanismes de coordination et de collaboration** :

    - Des espaces de mise en relation, de médiation et de traduction qui facilitent la participation et l'engagement de chacun, le développement d'un langage commun et de la confiance. C'est là que se construit une qualité relationnelle qui permettra une démarche à plus long terme. Un espace qui reconnaît et valorise l'apport de chacun, tout en reconnaissant les désaccords. Il obéit à ses règles et usages propres, tout en s'intégrant aussi aux espaces institutionnels de chacune des parties. C'est dans cet espace de collaboration que se construit le premier transfert : un transfert de sens, de compréhension et de perspective, chacun influençant l'autre. Ces espaces peuvent se retrouver à différents endroits, mais les établissements d'enseignement supérieur peuvent – et doivent – contribuer à leur existence.

[80] Les travaux d'ATD Quart Monde, précédemment cités, sont à ce sujet particulièrement pertinents.

- Cet espace se doit d'être animé par des personnes compétentes, véritables facilitatrices de la mise en relation sur une base continue. Nous l'avons évoqué à plusieurs reprises précédemment. Ces personnes (conseillers en transfert, agents de développement, coordonnateurs, etc.) sont plus que des courtiers de connaissances ponctuels : elles sont celles qui permettent à la mayonnaise de prendre (si l'on nous permet cette comparaison) et facilitent les démarches et la médiation d'éventuels conflits.

- La coconstruction demande également une **reconnaissance du temps et de l'énergie** déployées par chacun. Il importe donc :

  - de dégager les ressources, pour permettre tant aux chercheurs qu'aux praticiens de s'engager dans de telles démarches – les projets financés doivent ainsi reconnaître les dépenses de dégagement des parties comme nécessaires ;

  - de reconnaître dans l'évaluation des chercheurs la validité du travail réalisé en partenariat avec des organismes.

  - Les collaborations, qui visent explicitement le transfert de connaissances afin de transformer les pratiques, doivent prévoir de travailler avec des réseaux qui agissent comme relais auprès des populations visées.

Source : UQAM.

En somme…

Le SAC est un trésor bien gardé. Trop bien sans doute. Il a longtemps été marginalisé dans sa propre université. Ses réalisations sont non seulement importantes, mais ses mécanismes de fonctionnement demanderaient à être élargis à d'autres établissements. La démonstration n'est plus à faire. Élargir, donc, en l'adaptant. Le défi est dès lors, comme on dit au Brésil, de s'outiller de « technologies sociales ». Le TIESS constitue une de ces technologies sociales et se situe dans un écosystème précis qui poursuit l'objectif d'une société plus juste, plus solidaire et plus écologique…

Source : UQAM.

Références

Akrich, Madeleine. (2013). *Co-construction* dans B.R. Casillo I., L. Blondiaux, F. Chateauraynaud, J.-M. Fourniau, R. Lefebvre, C. Neveu et D. Salles (dir.). *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*. Paris : GIS Démocratie et participation.

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. Association des universités et collèges du Canada.

Bélanger, P. et G. Daoust. (1973). *L'université dans une société éducative. Rapport du comité d'étude sur l'éducation des adultes et l'éducation permanente dans les universités du Québec*. Étude commanditée par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec et le Conseil des universités du Québec, Tome I : ix-358 p.

Berger, P. et Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. New York : Doubleday.

Blanc, M., Fontaine, C., Kurtzman, L., Lizée, M., Vanier, C., van Schendel, V. (2011). *L'UQAM dans la cité : la contribution du Service aux collectivités*. Université du Québec à Montréal, 59 p.

Boucher de Grosbois, S. et Mauffette, Y. (2014). *Research and Training beyond the University Walls*. Vancouver : GUNI Series on the Social Commitment of Universities World Report : Knowlewdge, Engagement and Higher Education : Contributing to Social Change, p. 259-261.

Brodeur, M., Fontan, J.-M., Landry, R., Auclair, M. et 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.

Bureau d'étude du vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche. (1971). *Détermination des objectifs académiques, phase 1*. Document de travail préparé par le Bureau d'étude du vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche et adopté par le Conseil d'administration à sa réunion du 2-1-71 (résolution 71-A-101). Montréal : UQAM.

Callon, M. (1992). *Sociologie des sciences et économie du changement technique : l'irrésistible montée des réseaux technicoéconomiques. Les réseaux que la raison ignore*. Paris : l'Harmattan, p. 53-78.

Callon, M. et Latour, B. (1991). *La science telle qu'elle se fait. Anthologie de la sociologie des sciences de langue anglaise*. Paris : La Découverte.

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*. Repéré le 16 avril 2015 à http://chrhc.revues.org/3147

Cloutier, J. (2003). *Qu'est-ce que l'innovation sociale*. Montréal : CRISES, ET0314, 60 p.

Commission d'études sur les universités. (1979). *Rapport*. Québec : Gouvernement du Québec.

Commission européenne (dir.). (2004). *Les boutiques de sciences, les connaissances au service de la communauté*. Bruxelles.

Commons, J.R. (1934). *Institutional Economics*. New York : The Macmillan Co.

Conférence nationale sur l'éducation ouvrière. (1975). *L'éducation ouvrière au Canada. Rapport de la conférence nationale sur l'éducation ouvrière.* Ottawa : Travail Canada.

Conseil des universités. (1984). *Avis du Conseil des universités au ministère de l'Éducation sur les services à la collectivité.* Sainte-Foy : Conseil des universités, 24 p.

Defraigne-Tardieu, Geneviève. (2012). *L'Université populaire Quart Monde. La construction du savoir émancipatoire.* Paris : Presses universitaires de France, 378 p.

De Grosbois, S. et Fontan, J.-M. (2014). *Le Service aux collectivités navire amiral de la mission sociale de l'UQAM.* Université du Québec à Montréal, document inédit.

De Meulemeester, J.L. (2011). Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs ? Une vue évolutionniste. *Pyramides,* 21. Repéré le 3 mars 2015 à http://pyramides.revues.org/804

DeLugan, R. M., Roussos, S. et Skram, G. (2014). Linking Academic and Community Guidelines for Community-Engaged Scholarship. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 18* (1), p. 155-168. Repéré à http://openjournals.libs.uga.edu/index.php/jheoe/article/view/1181

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), p. 371-393.

Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation.* Armand Colin. Édition originale en anglais : 1916.

Dewey, J. (1897). *La signification du problème de la connaissance* in *L'influence de Darwin sur la philosophie et autres essais de philosophie contemporaine.* Gallimard, pp. 235-260.

Dewey, J. (1967). *Logique, la théorie de l'enquête,* traduit par G. Deledalle. Paris : PUF.

Dulude, Y., P. Gladu, et coll. (1977). *La mission « Service à la collectivité » de l'Université.* Document préparé à l'intention du Conseil des universités du Québec, 43 p.

Dunberry, A. (1982). *Évaluation des activités de formation en santé et sécurité au travail dans le cadre du protocole UQAM-CSN-FTQ.* Montréal : UQAM, 198 p.

Faure, E., Herrera, F., et coll. (1972). *Apprendre à être. Le monde sans frontières.* Paris : UNESCO, xliii-345 p.

Favier, J. Moyen Âge – Les universités médiévales. *Encyclopédie.* Repéré à http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/encyclopedie/moyen-age-les-universites-medievales/

Gabrielle-Tremblay, D. et Gillet, A. (2017). *Les recherches partenariales et collaboratives.* Presses de l'Université du Québec. Repéré à https://www.gallimardmontreal.com/catalogue/livre/les-recherches-partenariales-et-collaboratives-tremblay-diane-gabrielle-9782760546011

Godin, B. et Gingras, Y. (2000). Impact de la recherche en collaboration et rôle des universités dans la production des connaissances. *Sciences de la société,* 49, p. 11-26.

Kurtzman, L. (1999). *Les enjeux éthiques de la recherche féministe, mémoire de maîtrise en communication.* Montréal : Université du Québec à Montréal.

Kurtzman, L. (2009). *Les enjeux éthiques de la recherche-action féministe : une réflexion critique sur les règles et pratiques de recherche* dans F. Sow (dir.), *La recherche féministe francophone. Langue, identités et enjeux.* Paris : Karthala, p. 91-99.

Landry, R., Amara, N. et Lamari, M. (2001). Utilization of Social Science Research Knowledge in Canada. *Research Policy*, 30, p. 333-349.

Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et 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. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/LaRechercheCommentSYRetrouver.pdf

Latour, B. et Woolgar, S. (1988). *La vie de laboratoire : la production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.

Leibniz, W.G. (2001) [1676]. *Méditations sur la connaissance, la vérité et les idées*. 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. Repéré à 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, 2008.

Lizée, M. (1980). Ressources universitaires et travailleurs syndiqués : l'expérience d'un programme conjoint université-syndicats. *Revue internationale d'action communautaire,* 3 – (43), p. 63-72.

Lizée, M. (2013). *La genèse de la mission des services aux collectivités de l'UQAM*. Montréal : Service aux collectivités de l'UQAM, 9 p.

Mauduit, J. (2011). *Susciter la démocratie à partir de l'université : les projets de University Settlement à l'Université McGill, 1889-1939*. Montréal : CRISES, No. ET1107.

Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction Comment émergent les savoirs*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires de Lausanne.

Nonaka, Ikujiro. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science* Vol. 5, No. 1, pp. 14-37. Repéré à http://links.jstor.org/sici?sici=1047-7039%28199402%295%3A1%3C14%3AADTOOK%3E2.0.CO%3B2-G

Ollivier-Mellios, A. (2004). L'Université américaine entre 1865 et 1920 : un monde à part ? *LISA/LISA ejournal*. Repéré le 23 juin 2013 à http://lisa.revues.org/3053

Ouellet, F. (1974). *La santé et la sécurité au travail pour une action sur les lieux du travail*. Montréal : Institut de recherche appliquée sur le travail.

Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. University of Chicago Press, 128 p.

Ricci, S., Kurtzman, L. et Roy, M.-A. (2014). La banalisation de la prostitution : moteur de la traite des femmes et frein à la lutte féministe pour l'égalité. *Nouvelles questions féministes*, 33, 1, p. 80-95.

Verger, J. (1973). *Les universités au Moyen Âge*. Paris : Presses Universitaires de France (Quadriges).

Pichette, M. (1977). *L'université pour qui ? À propos de la mission de service à la collectivité de l'Université*. Montréal : Service de l'éducation permanente, Université du Québec à Montréal.

Tremblay, G. et Covanti, V. (2012). *Les services aux collectivités de l'UQAM : l'autonomisation comme démarche collective* dans Tremblay, G. et P. Freire Viera, *Le rôle de l'Université dans le développement local : expériences brésiliennes et québécoises*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 149-161.

Annexe 1 : Politique nº 41 des services aux collectivités

Adoptée le 25.11.2003 Résolution 2003-A-12121

1. Énoncé de principes
2. Cadre juridique
3. Objectifs
4. Champ d'application
5. Définition
6. Description des activités
6.1. Soutien à la promotion collective
6.2. Diffusion aux collectivités
7. Budget
8. Structure fonctionnelle
8.1. Comité des services aux collectivités
8.2. Service aux collectivités
9. Directives et procédures qui découlent de la Politique

1. Énoncé de principes

Par cette politique, l'Université reconnaît formellement l'existence d'une mission universitaire, distincte, mais intégrée aux missions d'enseignement, de recherche et de création, identifiée sous l'expression « services aux collectivités ».

2. Cadre juridique

L'article 7.5 du Règlement nº 2 de régie interne stipule que la Commission des études a le pouvoir d'instituer des comités et d'en déterminer la composition et le mandat.

L'article 7.8 du Règlement nº 2 de régie interne précise la composition, le quorum et le mandat du Comité des services aux collectivités.

L'article 11 du Règlement nº 3 des procédures de désignation énonce les critères et les procédures inhérents à la formation du Comité des services aux collectivités.

La Politique a été élaborée en tenant compte des dispositions de la Convention collective UQAM-SPUQ, particulièrement l'article 10 décrivant les diverses composantes de la tâche professorale.

3. Objectifs

Favoriser une plus grande démocratisation de l'accès et de l'utilisation des ressources humaines, scientifiques et techniques de l'Université, par le développement de nouveaux modes d'appropriation des ressources éducatives et scientifiques et d'une plus large diffusion du savoir auprès des collectivités qui n'ont pas traditionnellement accès à l'Université.

4. Champ d'application

Dans le cadre des objectifs et des fonctions institutionnelles prévues par la politique, celle-ci s'applique :

- aux organismes définis comme partenaires privilégiés, soit les organismes populaires et communautaires et les associations volontaires et autonomes, sans but lucratif, les groupes de femmes, les syndicats, les comités de citoyennes, citoyens ou autres groupes apparentés non gouvernementaux qui poursuivent des objectifs de développement à caractère économique, social, culturel, environnemental et communautaire ;

- à toute professeure, tout professeur, regroupement de professeures, professeurs ainsi qu'aux instances suivantes : les facultés et école, les départements, les comités de programme (2e et 3e cycles), les centres de recherche ou laboratoires, les instituts, les infrastructures subventionnées de recherche ou de formation ou toute autre forme d'organisation reconnue en vertu du Cadre normatif pour l'évaluation des projets de formes particulières d'organisation à l'UQAM (résolution 89-A-6955) ;

- et le Service aux collectivités

5. Définition

Services aux collectivités
Sous le générique « services aux collectivités », on désigne particulièrement 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.

Par l'appellation « Service aux collectivités », on entend l'unité administrative de soutien de la Politique des services aux collectivités.

Dans le cadre de sa mission générale de services aux collectivités, l'Université oriente prioritairement ses activités auprès des collectivités qui n'ont pas traditionnellement accès aux ressources universitaires.

6. Description des activités

Aux fins de la poursuite de cet axe de développement prioritaire de sa mission de services aux collectivités, l'Université privilégie institutionnellement deux fonctions :

- la fonction de soutien aux activités de promotion collective par la formation, la recherche et la création ;

- la fonction de diffusion aux collectivités.

6.1 Soutien à la promotion collective
La fonction de soutien aux activités de promotion collective désigne les pratiques et activités universitaires initiées à la demande de groupes structurés et élaborés conjointement par ceux-ci et l'Université ; ces activités, qui doivent respecter l'autonomie des groupes, visent à contribuer à la compréhension et à la solution des problèmes sociaux, économiques, culturels et environnementaux inhérents à leurs préoccupations.

Cette fonction de soutien à la promotion collective a pour objet de rendre accessibles aux regroupements autonomes des populations visées, des ressources humaines et techniques de l'Université dans le cadre d'activités de formation, de recherche et de création.

Cette fonction de soutien à la promotion collective se réalise avec des partenaires privilégiés identifiés à l'article 4 qui soumettent des projets de formation, de recherche et de création afin de poursuivre des objectifs collectifs de développement.

Ces pratiques éducatives universitaires reconnaissent ces groupes autonomes comme partenaires éducatifs dans la définition des objectifs, des contenus, de la démarche et du mode de diffusion des activités de formation, de recherche, de création ou autres devant être réalisées.

À titre exceptionnel, cette fonction de soutien aux activités de promotion collective désigne également des interventions initiées par des professeures, professeurs ou instance universitaire identifiée à l'article 4, auprès d'individus ou groupe(s) peu structuré(s) apparentés aux populations désignées, et qui s'organisent progressivement en vue de comprendre et prendre en charge collectivement des problèmes sociaux, économiques, culturels ou environnementaux communs.

6.2 Diffusion aux collectivités
La fonction de diffusion aux collectivités désigne des pratiques d'information, de vulgarisation et d'interventions critiques initiées par l'Université au moyen d'activités de formation de recherche et de création, afin de rendre accessibles à la population les informations, savoirs et outils pertinents

à la compréhension et à la solution des problèmes sociaux, économiques, culturels et environnementaux inhérents à leurs conditions générales de vie.

Ces activités, initiées par l'Université, s'adressent aux collectivités visées par la mission des services aux collectivités de l'Université.

Dans leur réalisation, ces activités impliquent la consultation et la participation des groupes, organismes concernés et ont ainsi pour caractéristique éducative de permettre aux collectivités rejointes l'appropriation des « produits » de ces activités.

Cette fonction de diffusion aux collectivités se concrétise en particulier, mais non exclusivement :

- par l'organisation, en collaboration avec les regroupements principalement concernés par les projets, d'activités de type colloques, expositions, spectacles, productions écrites, audiovisuelles, picturales, etc. ayant pour cible les populations désignées et des problématiques afférentes à ces populations.

- par l'utilisation des médias de masse (écrits, électroniques et les technologies de l'information et des communications) en collaboration avec les regroupements concernés pour la diffusion d'informations et de problématiques auprès de grands ensembles de cette population.

7. Budget

Un budget spécifique est consacré à la mission des services aux collectivités et réparti dans les centres de coûts appropriés.

8. Structure fonctionnelle

8.1 Comité des services aux collectivités

La composition et le mandat du Comité des services aux collectivités sont régis par l'article 7.8 du Règlement n° 2 de régie interne.

Tout projet institutionnel de type services aux collectivités, requérant soit une entente protocolaire formelle, soit l'octroi de ressources humaines ou financières additionnelles, doit obtenir l'approbation du Comité des services aux collectivités avant d'être soumis aux instances législatives.

8.2 Le Service aux collectivités

Le Service aux collectivités a pour mandat de :

- promouvoir, susciter et coordonner la réalisation d'activités de formation, de recherche et de création, ainsi que leur diffusion, avec les groupes sociaux desservis par la Politique des services aux collectivités et les professeures, professeurs de l'Université, à partir des besoins identifiés par les groupes concernés ou de propositions pertinentes de professeures, professeurs ;

- favoriser la diffusion des savoirs qui sont générés, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'Université et qui sont pertinents pour les collectivités visées par la Politique.

9. Directives et procédures qui découlent de la Politique

Les programmes suivants, ainsi que les formulaires associés, sont disponibles au Service aux collectivités :

Programme de crédits de formation destiné à favoriser le développement d'activités de formation dans le cadre des services aux collectivités. Critères d'admissibilité et d'évaluation, juin 2000.

Programme d'aide financière à la recherche et à la création, Volet 2. La recherche dans le cadre des services aux collectivités, date à confirmer.

Programme de dégrèvements d'enseignement destiné à favoriser le développement de la recherche et de la création dans le cadre des services aux collectivités, date à confirmer.

Annexe 2 : UQAM, Règlement nº 2 de régie interne (extraits)

7.9 Comité des services aux collectivités

7.9.1 Composition (résolutions 98-A-10391, 98-A-10675, 2001-A-11418, 2003-A12121)

Le Comité des services aux collectivités est composé de la, du responsable de la fonction des services aux collectivités au sein de l'Université qui préside le Comité et des personnes suivantes nommées par la Commission :

a) huit personnes représentant des groupes ou organismes extérieurs à l'Université, nommées pour un mandat de trois ans et renouvelable ;

b) sept professeures, professeurs représentant chacune, chacun une des Facultés ou écoles ;

c) une, un membre du Service aux collectivités désigné par la présidente, le président du Comité des services aux collectivités.

Le quorum des assemblées du Comité des services aux collectivités est de la moitié des membres externes en fonction et habilités à voter, et de la moitié des membres internes en fonction et habilités à voter.

7.9.2 Mandat (résolutions 92-A-8244, 98-A-10391, 98-A-10675, 2003-A-12121, 2004-A-12230, 2008-A-13724)

Le Comité des services aux collectivités :

a) favorise au sein de l'Université la présence des groupes et populations que l'Université veut desservir en matière de services aux collectivités et l'expression formelle de leurs besoins ;

b) élabore et recommande à la Commission des critères de pertinence sociale, de qualité pédagogique et scientifique des projets qui lui sont soumis, des axes de développement et des priorités annuelles en matière de services aux collectivités ;

c) recommande à la Commission une politique relative à l'utilisation du fonds spécifique consacré au mandat des services aux collectivités ;

d) soumet à la Commission un rapport annuel sur le développement de la mission des services aux collectivités ;

e) soumet à la Commission toute autre recommandation relative aux services aux collectivités. Le Comité des services aux collectivités est également le jury des projets réalisés dans le cadre des services aux collectivités, d'où les mandats additionnels suivants :

f) eu égard aux priorités de l'Université, évalue la pertinence sociale et la qualité scientifique des projets de recherche qui lui sont soumis et recommande ces projets à la vice-rectrice, au vice-recteur à Recherche et à la création ;

g) eu égard aux priorités de l'Université, émet un avis de pertinence sociale et se prononce sur la qualité pédagogique des projets de formation qui lui sont soumis et recommande ces projets à la vice-rectrice, au vice-recteur à la Recherche et à la création qui les autorise ;

h) eu égard aux priorités de l'Université, évalue la pertinence sociale des projets de création qui lui sont soumis et soumet ces projets aux instances pertinentes pour évaluation de la qualité artistique.

UQÀM | Service aux collectivités
Université du Québec à Montréal