

# SPUQ INFO

BULLETIN DE LIAISON DU SYNDICAT DES PROFESSEURS ET PROFESSEURES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL



## L'Université pandémique : crise et menaces

// MICHEL LACROIX, président  
LOUIS GAUDREAU, 3<sup>e</sup> vice-président

L'UQAM vit à l'heure de la pandémie. Enseignement, recherche, services à la collectivité : toutes les facettes de la vie quotidienne des professeur-es sont touchées, depuis le 13 mars dernier. Pour une part, cette anormalité est celle de la société québécoise dans son ensemble : confinement/déconfinement, ouverture ou non des écoles, masques et mètres de distanciation, télétravail et transports, zone verte, jaune, orange ou rouge, nos contraintes de santé publique sont externes et partagées. Néanmoins, ces contraintes communes nous affectent de manière spécifique, en tant que professeur-es d'université et maîtres de langue, et en tant que membres de la communauté uqamienne. De même, cette crise cristallise ou amplifie des menaces tout aussi spécifiques.

### La pandémie et le SPUQ

Le SPUQ a souligné à plusieurs reprises et sous plusieurs formes les problèmes résultant de la situation. La transformation des cours à distance comme la modification radicale des (rares) cours se déroulant en présence impliquent un nombre considérable d'heures de préparation, d'apprentissage des nouvelles modalités technologiques, de formation des auxiliaires d'enseignement, mais aussi un nombre nettement plus élevé d'heures consacrées à l'encadrement des étudiant-es, tout spécialement quand des difficultés technologiques surgissent en plein déroulement des séances synchrones. La période de confinement, de fermeture des écoles, services de garde et autres services d'accompagnement a dramatiquement diminué le temps disponible pour le travail. Les réorganisations majeures de la vie universitaire ont alourdi significativement les tâches de services

312  
octobre 2020

### SOMMAIRE //

- L'UNIVERSITÉ PANDÉMIQUE : CRISE ET MENACES, michel lacroix, louis gaudreau -1
- SYNTHÈSE DES RENCONTRES AVEC LES PROFESSEUR-ES PARENTS DE JEUNES ENFANTS OU PROCHES AIDANT-ES PRÉSENTÉE ORALEMENT À L'OCCASION DE L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DU SPUQ, dinaïg stall, vincent romani -4
- CRISE DE LA COVID ET USINE À DIPLÔMES NUMÉRIQUES : VERS L'AUTOMATISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, maxime ouellet -6
- « TECHNOLOGISER » L'ENSEIGNEMENT : « ZOOMER », « ENCAPSULER » ET « CAPTURER » ENCORE ET TOUJOURS PLUS... TECHNOLO, lilyane rachédi -8
- RENTRÉE EN LIGNE À L'UNIVERSITÉ : A-T-ON CONFIANCE DANS LES HUMAINS OU DANS LES MACHINES ?, jean horvais -10
- BOURSES D'ÉTUDES DU SPUQ 2020-2021 -11

BOURSES D'ÉTUDES  
DU SPUQ 2020-2021 »// 11



## l'Université pandémique : crise et menaces // suite de la page I

à la collectivité interne, notamment dans le cas des directions de département et de programme, ainsi que des vice-décanats aux études. Toutes ces heures supplémentaires consacrées à l'enseignement, aux services à la collectivité ou à prendre soin des proches ont réduit d'autant le temps disponible pour la recherche, mais de manière inégale, avec des obstacles supplémentaires pour les femmes, parents et proches aidant-es. Par ailleurs, certains types de recherche ont été ou continuent d'être impossibles ou très difficiles à poursuivre, des projets préparés depuis des mois ont dû être annulés ou reportés, affectant parfois lourdement des projets de subvention ou des sabbatiques. Ceci sans oublier le stress et l'anxiété générés par la pandémie, stress s'ajoutant à celui qui, on le sait, était déjà considérable, dans le corps professoral, avant la pandémie<sup>1</sup>.

Nous avons demandé à la Direction, par voie de résolutions formulées en Assemblée générale et en Conseil syndical, d'alléger la tâche d'enseignement des professeur-es et maîtres de langue. Nous avons demandé à la Direction de conjuguer humanisme et volonté d'équité en apportant une aide concrète aux professeur-es et maîtres de langue parents et proches aidants. Nous lui avons enfin demandé de prendre acte de ses responsabilités comme employeur et de rembourser les dépenses que l'accomplissement de notre travail nous contraint de faire, du fait de l'enseignement à distance et du télétravail ou des tâches administratives. Nous continuerons de défendre ces demandes, justes et équitables, auprès de la Direction comme du gouvernement. En réponse à ces demandes, la Direction a pour l'essentiel rétorqué que « tout le monde travaille beaucoup », à l'UQAM et ailleurs, depuis les débuts de la pandémie. Certes. Nous le reconnaissons volontiers. En revanche, nous souhaitons qu'on reconnaisse le « surtravail » spécifique des professeur-es et maîtres de langue et ses conséquences possibles à court, moyen et long terme, entre autres dans les futures évaluations de l'enseignement et de la recherche, à l'interne comme à l'externe.

Faut-il rappeler que les professeur-es et maîtres de langue n'ont jamais compté leurs heures de travail (heureusement ou hélas)? Cela était déjà difficile, avant la

pandémie, mais cette dernière a nettement noirci le portrait. Comment ne pas voir, en ces premiers jours de la rentrée d'automne, que nos collègues sont plus fatigués que jamais? Prolonger de session en session cette université pandémique sans réajustement significatif risque de menacer la formation des étudiant-es, le développement des savoirs, les services à la collectivité et notre santé physique et psychologique. Ultiment, cela menace l'UQAM.

### **Crise, dévoilements et menaces : la pandémie et le « marché universitaire »**

De même, il importe de se pencher, collectivement, sur les multiples effets de la radicale transformation de l'université, sur le plan pédagogique, notamment, mais aussi dans la supervision des étudiant-es des cycles supérieurs, la pratique de la recherche, la vie départementale, les luttes syndicales, les liens entre l'UQAM et les milieux sociaux, la vie du Quartier latin, etc. Comment, par exemple, éviter l'atomisation des structures collectives de l'université, des groupes-cours à la communauté uqamienne dans son ensemble, en passant par les départements et les syndicats? Quel sera l'effet de la pandémie, de la médiatisation des cours, des difficultés technologiques et d'accès à la bibliothèque sur le taux d'échec ou d'abandon des étudiant-es? Quels types de recherche sont pour un horizon indéterminé difficiles ou impossibles? Comment cela affecte-t-il les domaines d'étude ou les disciplines? Comment les différentes facettes de « l'internationalisation » des universités (déplacements étudiants, colloques, projets de recherche conjoints, etc.) seront-elles touchées? Les prochains numéros du *SPUQ-Info* seront essentiellement consacrés à cette réflexion sur l'université pandémique, au Québec et à l'étranger.

Il n'y a guère d'université ne se sentant menacée, en ce moment. La crise éclatant

1. Voir à ce sujet le numéro 310 du *SPUQ-Info*, dont la synthèse de l'enquête effectuée auprès du corps professoral de l'UQAM : Geneviève Hervieux, « Constats de l'enquête sur la qualité de vie au travail du corps professoral à l'UQAM : un déraillement évitable? », *SPUQ-Info*, n° 310, janvier 2020, p. 4-9

# BULLETIN DE LIAISON DU SPUQ

*SPUQ-INFO*, UQAM  
BUREAU A-R050  
C.P. 8888, SUCCURSALE CENTRE-VILLE  
MONTRÉAL, QUÉBEC, H3C 3P8

TÉLÉPHONE : (514) 987-6198  
TÉLÉCOPIEUR : (514) 987-3014  
COURRIEL : [spuq@uqam.ca](mailto:spuq@uqam.ca)

SITE INTERNET :  
<http://www.spuq.uqam.ca>

ONT COLLABORÉ À CE NUMÉRO//

Louis Gaudreau  
Jean Horvais  
Michel Lacroix  
Maxime Ouellet  
Lilyane Rachédi  
Vincent Romani  
Dinaïg Stall

## CONSEIL SYNDICAL

JEUDI 1<sup>ER</sup> OCTOBRE

13 h 30, ZOOM



## l'Université pandémique : crise et menaces // suite de la page 2

avec la pandémie a été un formidable révélateur des logiques à l'œuvre dans le monde universitaire, et tout particulièrement de la marchandisation. Des universités australiennes et britanniques à Concordia, McGill et l'UQAC, les institutions misant sur l'internationalisation comme source de plus en plus importante et de moins en moins régulée de revenus ont vu leur budget de fonctionnement être lourdement affecté, au prix de coupes sombres dans certains cas. Celles misant sur des frais de scolarité élevés pour toutes leurs étudiantes, tous leurs étudiants, vantant leurs campus ultramodernes et leurs installations sportives dernier cri, ont pris des risques majeurs pour la santé des professeur·es, des étudiant·es et du personnel de soutien, engendrant des dizaines de milliers de contaminations à la COVID. Résultat : des milliers de professeur·es et d'employé·es de soutien ont perdu leur emploi en Australie, aux États-Unis et ailleurs; des programmes et départements complets ont été fermés.

Grâce, entre autres, aux luttes antérieures, dont celles de 2012, le système universitaire québécois n'est pas aussi fortement soumis aux impératifs de la marchandisation. Néanmoins, malgré les constantes dénonciations du sous-financement des universités et du caractère unidimensionnel de ce financement (il ne tient aucunement compte de la nécessaire stabilité des budgets et des corps d'emploi, pour déployer dans la durée la mission universitaire), ce sont malgré tout les enjeux budgétaires qui priment, encore et toujours, sur les considérations pédagogiques, sur la mission intellectuelle, et les objectifs d'accessibilité et d'inclusivité.

C'est aussi en fonction de tels impératifs que les universités pourraient être tentées de pérenniser certains changements adoptés dans l'urgence. L'enseignement à distance, qui constitue un moindre mal, voire un oxymore, pour bon nombre de professeur·es et maîtres de langue et dont plusieurs ont pris la mesure concrète des limites sur le plan pédagogique (comme en témoigne notre collègue Lilyane Rachédi dans ce numéro, p.8), pourrait cependant apparaître comme une solution prometteuse et durable aux yeux des universités cherchant par tous les moyens à attirer de nouvelles

clientèles et à diminuer leurs frais de fonctionnement. La pandémie pourrait alors favoriser l'implantation accélérée de réformes telles que le projet du e-Campus porté par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, dans lequel prédomine non seulement l'enseignement à distance, mais aussi une conception utilitaire de la « formation » universitaire et inféodée aux besoins du marché. Cela ne manquerait pas également de servir les intérêts des géants du numérique qui commercialisent les nouvelles technologies de la formation à distance tout en faisant la promotion d'un mode d'enseignement qui en change radicalement la finalité (voir le texte de Maxime Ouellet, p. 6).

À l'UQAM, la tendance à la marchandisation de l'éducation s'est historiquement accompagnée d'une centralisation des décisions au détriment de l'autonomie des unités de base que sont les comités de programme et les assemblées départementales. On ne saurait remettre en question le fait que la pandémie et les consignes de santé publique ont créé la nécessité d'une action coordonnée à l'échelle de l'université, à laquelle la Direction a d'ailleurs répondu par la formation de comités de pilotage. Il est cependant plus difficile d'expliquer la faible représentation des professeur·es et maîtres de langue au sein de ces structures informelles qui prennent pourtant des décisions aux incidences académiques importantes. Il est encore plus inquiétant de constater, alors que tout indique que la pandémie pourrait se prolonger, les réticences de la Direction à donner plus d'autonomie aux programmes et aux départements, particulièrement en ce qui concerne les conditions de formation. Une fois qu'ont été établies les mesures à mettre en place pour protéger la santé de tous les membres de la communauté de l'UQAM et pour éviter la propagation du virus à l'extérieur de l'université, les programmes et les départements ne seraient-ils pas les mieux placés pour juger de la manière d'atteindre les objectifs de formation propres à leur champ ou discipline? Ne pourraient-ils pas, en fonction de leurs besoins respectifs et sans contrevenir aux exigences de distanciation, jouir d'une plus grande marge de manœuvre dans le choix des activités pouvant se tenir sur le campus, qu'il s'agisse des examens,

des cours d'introduction, des ateliers de fin d'études ou encore des séminaires de cycles supérieurs? Quel intérêt les professeur·es et maîtres de langues auraient-ils, tout autant que les chargé·es de cours, les employé·es et étudiant·es de l'UQAM d'ailleurs, à prendre des décisions susceptibles de mettre en danger leurs collègues?

### L'après-pandémie : quelle université?

Ainsi, face aux nouveaux problèmes apparus avec la crise actuelle, les universités semblent privilégier des réponses renforçant les tendances lourdes qui ont présidé à leur développement au cours des récentes décennies et qui ont elles aussi généré leur lot de problèmes. Afin d'éviter que la pandémie de COVID-19 ne serve de prétexte à des transformations qui éloigneraient encore davantage les universités de leur mission, la situation nous oblige à réfléchir dès à présent à l'université de l'après-pandémie, à celle que nous voulons, en commençant par la place que nous souhaitons accorder à la distance dans l'accomplissement de nos différentes tâches. Le temps pour discuter de mission universitaire et des grands principes qui sous-tendent l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité se fait certes de plus en plus rare, submergé·es que nous sommes par les ajustements exigés par nos nouvelles conditions de travail et par la nécessité d'être disponibles pour nos proches. Mais il nous faudra aménager des espaces favorables à de telles réflexions, au SPUQ comme dans les assemblées départementales et les comités de programme, quel que soit notre degré de « fatigue Zoom ». Sinon, d'autres les mèneront à notre place. □



# Synthèse des rencontres avec les professeur·es parents de jeunes enfants ou proches aidant·es présentée oralement à l'occasion de l'Assemblée générale du SPUQ du 11 juin 2020

// Dinaïg Stall, professeure à l'École supérieure de théâtre  
Vincent Romani, professeur au Département de science politique

Inutile de revenir en détail sur les grandes difficultés que la situation de pandémie et de confinement a créées pour l'ensemble des professeur·es de l'UQAM. De l'obligation d'enseigner en ligne des cours préparés pour du présentiel à la multiplication du nombre et de la durée des réunions Zoom, en passant par l'interruption de la recherche, nous avons toutes et tous eu à faire face à une situation de travail sans précédent, sans aide supplémentaire et sans accès à nos espaces de travail et nos équipements spécialisés. Il nous a fallu nous équiper sur nos fonds personnels, suivre des formations d'urgence et gérer des dossiers d'une grande complexité. Bref, le printemps et l'été 2020 ne furent pas de tout repos. Sans compter celles et ceux d'entre nous qui sont tombé·es malades ou qui ont eu à prendre soin de leurs proches qui l'étaient.

Ce qu'il importe de comprendre, c'est que, pour les professeur·es parents de jeunes enfants ou proches aidant·es, tous ces ajustements d'urgence ont dû être opérés avec une contrainte supplémentaire de taille : s'occuper d'enfants ou de proches qui requièrent une assistance soutenue. Par exemple, les professeur·es parents ont dû composer avec la présence continue, à la maison, toute la journée, des enfants qui ne sont plus pris en charge par la collectivité. Ce sont eux qui dictent le tempo de la journée et de la nuit... Aux problèmes et à la surcharge vécus par les autres professeur·es, tous les parents ont dû ajouter à leur journée ces huit heures de prise en charge des enfants. Ces collègues ne sont toujours pas au bout de leurs peines, puisque de telles difficultés pourraient à nouveau faire surface cet automne en cas d'écllosion dans les services de garde et les écoles ou, tout simplement, si leurs enfants sont renvoyés à la maison après avoir développé des symptômes apparentés à ceux de la COVID-19.

Nous avons donc organisé des rencontres autour de cet enjeu avec les professeur·es et maîtres de langue parents de jeunes enfants, ainsi qu'avec les proches aidant·es qui ont la responsabilité d'enfants, adolescent·es ou adultes dépendant·es ou ayant des besoins spécifiques et demandant un suivi personnalisé. Quatre-vingt-cinq professeur·es ont répondu à l'invitation du SPUQ et quatre rencontres ont été animées par cinq membres du Conseil et du Comité exécutif du SPUQ<sup>1</sup>. Chaque collègue a pris la parole au moins une fois et la plupart des propos tenus ont fait l'unanimité. Lorsque certaines ou certains n'ont pu participer ou ont dû quitter la discussion, ils et elles nous ont fait parvenir leur témoignage par écrit.

## Les premiers constats

Le ressenti fut le même pour toutes et pour tous : la situation génère frustration, culpabilité, stress, anxiété, sensation d'étouffer et épuisement généralisé. Chacune et chacun y fait face dans une grande solitude, avec le sentiment d'un abandon complet de la part de l'UQAM.

Il existe une fenêtre d'une à trois heures maximum par journée, en comprenant la nuit, pour le travail universitaire. Plus de la moitié de ce temps est consacrée à répondre aux courriels, à gérer les affaires les plus pressantes ou encore celles qui engagent d'autres collègues et des collaborateurs et collaboratrices. La priorité est donc donnée aux étudiant·es, tant dans le cadre des cours que des encadrements, ainsi qu'aux tâches administratives. En conséquence, la recherche a tout simplement pris le bord. Lorsque des projets collectifs sont en cours, les échanges avec les co-chercheur·es sont assurés, mais la recherche personnelle, les projets émergents et les demandes de subvention pour amorcer les nouvelles recherches sont sur la glace.

*Quant aux proches aidant·es et aux personnes monoparentales, elles et ils ne connaissaient aucun répit !*

## Ce que ressentent les professeur·es et les maîtres de langue

Les participant·es ont aussi témoigné d'un épuisement face à l'absence totale de séparation entre vies personnelle et professionnelle. Des Zoom se tiennent depuis la chambre à coucher lorsque c'est la seule pièce dont la porte ferme, et les plus jeunes enfants ne comprennent pas pourquoi le parent est là sans y être véritablement, puisque non disponible.

Les professeur·es et maîtres de langue rencontré·es ressentaient également une culpabilité double, voire triple, liée au sentiment de ne pouvoir faire les choses qu'à moitié. Quelle est la scolarité prioritaire : celle de ses enfants ou celle de ses étudiant·es? La répartition des tâches dans le couple est aussi devenue une source de tension et d'interrogation. Plusieurs ont rapporté avoir éprouvé de la culpabilité et de l'inquiétude envers leurs proches et l'état de santé des membres de leur famille, notamment des aîné·es, et ce d'autant plus qu'il était impossible de leur consacrer du temps. Et l'on ne parle même pas des deuils.

La possibilité d'enseigner en ligne à la session d'automne, alors que l'ouverture continue des écoles et garderies était encore des plus

1. Les rencontres ont été animées par Frédéric Fournier, Michel Laporte, Michèle Nevert et les deux auteur·es du texte.



incertaines, constituait une grande source de stress. Cette éventualité était problématique autant sur le plan pédagogique que du point de vue du temps pour se former et du matériel nécessaire, qui faisaient grandement défaut.

L'évolution du dossier de recherche, l'évaluation statutaire et, pour certain-es, l'obtention de la permanence suscitaient aussi de grandes inquiétudes. Le fait de rayer les quelques mois de confinement du dossier d'évaluation ne suffirait absolument pas à rendre compte de l'impact de la situation sur la recherche et la recherche-crédation. Cet impact sera plus visible à moyen et long terme et risque de grandement affecter la qualité globale du dossier de recherche.

Enfin, toutes et tous ont évoqué l'épuisement généralisé, le manque de sommeil et la suspension des activités de ressourcement.

*Quant aux proches aidant-es et aux personnes monoparentales, elles et ils ne connaissaient aucun répit !...*

### **Les craintes**

Les rencontres ont également été l'occasion pour les collègues d'exprimer leurs craintes quant aux conséquences possibles de la situation sur leur carrière et leur famille. Ils et elles ont dit redouter l'évaluation négative et la désapprobation de leurs collègues à l'égard de leurs performances; de ne pas arriver à faire prendre en compte la réalité de leur situation de parents ou de proches aidant-es dans l'évaluation de leur dossier universitaire.

Ils et elles s'inquiétaient aussi d'avoir sacrifié la scolarité de leurs enfants et de n'avoir pas assez pris soin de leur famille. Et disaient leur anxiété grandir à l'idée que les écoles et garderies pourraient fermer à nouveau à l'automne, les enfants tomber malades ou souffrir de difficultés de santé mentale en cas de nouveau confinement.

Les professeur-es et maîtres de langue craignaient de devoir reporter leur enseignement à une autre session, voire d'accumuler une dette de cours, en pelletant en avant une surcharge qui ne fera que s'accroître et impacter tous les pans de la tâche professorale, créant une discrimination structurelle à long terme. Ou encore d'avoir à consacrer leurs vacances à la préparation des cours en ligne et de s'exposer au risque d'un *burn-out* – quand il n'est pas déjà là.

*Quant aux proches aidant-es et aux personnes monoparentales, ils et elles ne connaissaient aucun répit ! ...*

### **Les questions posées**

Les participant-es aux rencontres ont également soulevé de nombreuses interrogations. Comment s'assurer auprès des organismes subventionnaires de la prise en compte à long terme de la période de la pandémie? Comment s'assurer de la solidarité des collègues? Si, lors d'un retour de congé maternité, l'UQAM reconnaît la nécessité de donner les dégrèvements nécessaires aux professeur-es afin d'assurer un retour progressif et serein à une tâche normale, comment se peut-il que, dans le cas d'une pandémie, l'UQAM ne fasse rien pour épauler les parents privés de garderie et d'école? Est-il possible que les autres universités soient en avance sur l'UQAM, notamment sur le plan du soutien matériel et technique? Si tel est bien le cas, pourquoi un tel retard?

### **Ce dont les professeur-es et maîtres de langue ont besoin**

Enfin, les professeur-es ont énuméré ce dont ils et elles estiment avoir besoin pour surmonter ces difficultés :

- du temps, du matériel, des espaces;
- un allègement de la tâche sous la forme d'un dégrèvement ponctuel;
- l'accès rapide et aisé à leur bureau afin de pouvoir cloisonner des temps de travail hors de la vie familiale;
- un soutien pour l'acquisition de matériel informatique à la maison;
- l'autorisation d'acheter du matériel ergonomique pour la maison;
- la reprise ou le prolongement d'un congé sabbatique écourté par la pandémie;
- l'allocation de budgets supplémentaires pour l'embauche d'auxiliaires d'enseignement pour préparer la session d'automne.

Jusqu'ici, l'Université n'a accédé que partiellement et de manière bien insuffisante à ces demandes. Pourtant, si ces besoins sont comblés, les parents, les proches aidant-es et les personnes monoparentales pourront enfin connaître un répit. Et l'ensemble du corps professoral de l'UQAM aura fait face à cette situation sans précédent avec la solidarité, la collégialité et le sens de la justice qui le caractérisent. □

# Crise de la COVID et usine à diplômes numériques : vers l'automatisation de l'enseignement supérieur

« Les professeurs qui acceptent — comme ils le font en masse — de se soumettre à la nouvelle dictature de la télématique et de ne dispenser leurs cours qu'en ligne sont l'équivalent parfait des professeurs d'université qui, en 1931, ont prêté allégeance au régime fasciste. Comme cela s'est produit alors, il est probable que seulement quinze sur mille refuseront, mais leurs noms resteront sûrement dans les mémoires aux côtés de ceux des quinze qui n'ont pas prêté serment ».

Giorgio Agamben, Requiem pour les étudiants

// Maxime Ouellet, professeur à l'École des médias

Butant sur l'analogie entre les professeur-es d'université qui acceptent d'offrir leurs cours en ligne et ceux qui ont affirmé leur allégeance au régime fasciste en 1931, beaucoup de commentateurs ont trouvé qu'Agamben exagérait. Sur le plan de la forme, Agamben exagère certainement, mais sur le fond, il faut reconnaître qu'il a raison : l'université accepte de se soumettre à la barbarie technologique. Malheureusement, l'hyperbole pour le moins provocatrice d'Agamben a eu l'effet de taire le débat sur les transformations majeures de nos sociétés et de nos institutions d'enseignement supérieur qui sont en train de se consolider dans le contexte de la pandémie.

« Il faut s'adapter<sup>1</sup> », tel semble être l'impératif politique des sociétés capitalistes industrielles avancées à l'ère de la Covid-19. Ce slogan, qui est partagé par la plupart des technocrates universitaires, repose sur une vision instrumentale de la technologie qui la conçoit comme un outil neutre. Dans une conférence prononcée devant la Chambre de commerce de Montréal visant à favoriser les partenariats entre l'UQAM et les entreprises privées en vue de « réussir la quatrième révolution industrielle », la rectrice de l'UQAM, Magda Fusaro, résume bien cette idéologie : « On se rappellera que les technologies, en soi, ne sont ni bonnes ni mauvaises, c'est l'usage que l'on en fait qui est déterminant. Ces avancées technologiques peuvent être porteuses de progrès, tout autant que génératrices de périls et de dérives<sup>2</sup> ». Or, comme nous l'apprennent la plupart des travaux des historiens et sociologues de la technique, la technologie n'est pas neutre; son usage est prédéterminé par des rapports sociaux et des impératifs de production qui, depuis la révolution industrielle, ont dépossédé les artisans de leur savoir-faire au profit du contrôle opéré par les technocrates en vue ultimement d'automatiser les procédures de prise de décision<sup>3</sup>. Comme le souligne l'historien des sciences et des technologies David Noble dans *Digital Diploma Mills* : « [...] les universités ne subissent pas seulement une transformation technologique. Derrière ce changement se cache la marchandisation de l'enseignement supérieur. Car, ici comme ailleurs, la technologie n'est qu'un vecteur et un travestissement désarmant<sup>4</sup> ».

L'imposition unilatérale de l'enseignement en ligne correspond à la seconde phase du processus de marchandisation et d'industrialisation de la connaissance qui a débuté il y a une quarantaine d'années. La première phase de marchandisation visait à sous-traiter la recherche

et développement (R&D) qui s'opérait au sein des laboratoires des grandes corporations vers les universités afin de produire des brevets commercialisables. Cette première phase s'accroît aujourd'hui à l'ère de la « quatrième révolution industrielle ». En effet, selon les dirigeants universitaires, la solution à la crise économique de 2008 consistait à accentuer le rapprochement entre les universités et les entreprises.

Ces partenariats de recherche s'inscrivent dans la stratégie des géants du numérique (GAFAM) visant à exproprier le bien commun qu'est la connaissance, notamment par le biais d'investissements dans l'éducation et la recherche; par exemple, les investissements de *Facebook*, *Google*, *Microsoft*, *IBM* et *Thales* à Montréal, ainsi que les partenariats entre les GAFAM et les Universités de Montréal et McGill. La nouvelle stratégie québécoise de recherche et d'innovation (SQRI) et le budget du gouvernement du Québec de 2019 – 320 millions \$ sur cinq ans pour la recherche, le soutien d'entreprises en démarrage et la création d'une grappe industrielle consacrée à l'IA – sont également le reflet de cette soumission à la stratégie impériale des géants du numérique. Ils participent également à la reconfiguration des institutions d'enseignement supérieur pour en faire des organisations calquées sur le modèle des firmes dominantes du capitalisme de plateforme issues de la *Silicon Valley*<sup>5</sup>. L'université

1. Barbara Stiegler, « *Il faut s'adapter* ». *Sur un nouvel impératif politique*, Paris, Gallimard, 2019.
2. « Comment réussir la 4<sup>e</sup> révolution industrielle », Allocution de la rectrice Magda Fusaro, 16 novembre 2018. En ligne : [https://rectorat.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/16/2018/12/2018-11-16\\_allocution\\_CCMM.pdf](https://rectorat.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/16/2018/12/2018-11-16_allocution_CCMM.pdf).
3. Voir notamment Lewis Mumford, *Technique et civilisation*, Paris, Seuil, 1950.
4. Voir aussi David Noble, « Les usines à diplômes numériques », dans Cédric Biagini, Christophe Cailleux et François Jarrige (dir.), *Critiques de l'école numérique*, Paris, L'échappée, 2019, p.279.
5. Pour une critique de la restructuration des universités dans l'économie du savoir; voir Gilles Gagné, « La restructuration des universités : son programme, ses accessoires », *Société*, numéro 24-25, hiver 2005, p. 31-53.
6. Susan L. Robertson, « Platform Capitalism and the New Value Economy in the Academy », in R. Gorur, S. Sellar and G. Steiner Khamsi (eds.), *World Yearbook of Education 2019: Methodology in an Era of Big Data and Global Networks*, London and New York : Routledge, 2019.



se transforme ainsi en une université entrepreneuriale qui, à l'ère du numérique, adopte la forme organisationnelle de la plateforme<sup>6</sup>.

La seconde phase de marchandisation de la connaissance correspond quant à elle à l'automatisation de l'enseignement en vue d'en améliorer l'efficacité. L'éducation en ligne, promue par les grandes corporations du domaine des technologies de l'éducation, les administrations universitaires et les technopédagogues utopistes, a pour objectif de remplacer l'enseignement en classe par un produit industriel reproductible à l'infini afin de diminuer les coûts de production<sup>7</sup>. L'idée d'automatiser l'éducation n'est pas nouvelle, elle remonte à au moins un siècle. Historiquement, l'apparition de nouvelles technologies – le système postal, le cinéma, la radio, la télévision, l'ordinateur et l'internet – a été perçue par les administrations universitaires comme un moyen d'améliorer l'efficacité de l'éducation. Or, n'oublions pas qu'à chaque occasion, l'introduction des technologies éducatives a échoué parce que les débats sur les enjeux liés à ces technologies ont porté presque exclusivement sur les moyens et non sur les fins de l'éducation<sup>8</sup>. Les questions philosophiques entourant les finalités de l'éducation sont masquées par les technologies de la communication qui, en favorisant l'immédiateté, nous rendent amnésiques. En effet, selon l'historien Harold Innis, les caractéristiques matérielles des médias à l'ère industrielle tendent à détruire la temporalité grâce à leur capacité d'expansion spatiale<sup>9</sup>. À l'université, l'introduction des nouvelles technologies conduit ainsi à une survalorisation de l'immédiateté de l'accès à l'information au détriment de la médiation institutionnelle incarnée par la professeure, le professeur et de la médiation temporelle de l'apprentissage. Voilà pourquoi on incite fortement les professeur-es à modifier leur pédagogie dans leur usage des technologies numériques (diminution du temps des exposés, disparition des cours magistraux, pédagogie inversée, etc.), transformant du même coup leur identité : de savants qui tirent leur légitimité d'une connaissance disciplinaire, ils se mutent en accompagnateurs de consommateurs de capital humain, voire en *youtubers*. S'opère ainsi une confusion entre la transmission de la connaissance et la communication d'informations. Selon Régis Debray : « Communiquer, l'acte de transporter une information dans l'espace [...] Transmettre, l'acte de transporter une information dans le temps [...] Telle serait la nuance capitale. Nous sommes sans doute la première culture qui a les moyens matériels de sa fuite en avant, fuir la transmission dans la communication<sup>10</sup> ». La transmission de la connaissance, qui nécessite un effort soutenu dans le temps, est ainsi reconfigurée selon une logique de communication d'informations utiles et divertissantes, en conformité avec l'approche par compétence orientée vers le marché<sup>11</sup>.

D'après Innis, chaque nouvelle technologie permet ainsi à la classe dominante de monopoliser le savoir, c'est-à-dire d'assurer son hégémonie sur les catégories de la pensée à travers lesquelles la réalité est interprétée. De fait, à l'heure actuelle, un nouveau

monopole de la connaissance automatisée est en train d'émerger avec la domination des géants du numérique.

Les algorithmes d'apprentissage automatisés développés par les GAFAM ont transformé le savoir en données numériques, c'est-à-dire en connaissances opérationnelles qui produisent un savoir machinique rendant superflue parce qu'inutile toute dimension critique, synthétique et historique, donc dialectique, qui était au fondement de la connaissance scientifique. Cette stratégie de monopolisation de la connaissance s'observe notamment dans les investissements massifs des GAFAM dans le domaine des « technologies disruptives » en éducation, comme les *Massive Open Online Course* (MOOC) et autres gadgets électroniques qui visent à « prendre le contrôle des salles de classe<sup>12</sup> ». L'initiative « *Smarter Education* » d'IBM s'inscrit elle aussi dans une logique d'apprentissage automatisée qui repose sur des algorithmes apprenants ayant pour objectif d'analyser les performances des étudiant-es. IBM s'appuie sur l'informatique cognitive et sur des modèles neuroscientifiques de fonctionnement du cerveau afin de remplacer les professeur-es par des « tuteurs cognitifs » qui pourront personnaliser et optimiser l'apprentissage des étudiant-es en fonction de leurs progrès anticipés<sup>13</sup>. La neuropédagogie établit donc des similitudes entre le fonctionnement du cerveau humain et celui des algorithmes en vue d'optimiser les méthodes d'enseignement. Michel Blay et Christian Laval prétendent que cette analogie entre le cerveau humain et l'ordinateur est fallacieuse et qu'elle sert d'assise scientifique à un projet idéologique : il faut programmer les cerveaux des jeunes afin de les adapter à la « tyrannie de l'intelligence artificielle »<sup>14</sup>. On retrouve cette même

7. Andrew Feenberg, « Modernity Theory and Technology Studies : Reflections on Bridging the Gap », In Thomas J. Misa, Philip Brey, and Andrew Feenberg eds., *Modernity and Technology*, Boston, MA : MIT Press, 2003, pp. 73–104.
8. Langdon Winner, « Information Technology and Educational Amnesia », *Policy Futures in Education*, vol. 7, n° 6, 2009, pp. 587-591.
9. Gaëtan Tremblay, Didier Paquelin, « Harold A. Innis : Un doyen contre les dérives de l'industrialisation », dans Pierre Moeglin (dir.), *Industrialiser l'éducation : Anthologie commentée (1913 2012)*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes (PUV), 2016, pp.125-135.
10. Guillaume Carnino et François Jarrige, *L'université sous hypnose numérique*, dans Crédric Biagini, Christophe Cailleux et François Jarrige, *Critiques de l'école numérique*, Paris, L'Échappée, 2019, p.303.
11. Carnino et Jarrige, *ibid.*
12. Natasha Singer et Danielle Ivor, « How Silicon Valley plans to conquer the classroom » *The New York Times*, November 3, 2017. En ligne : <https://www.nytimes.com/2017/11/03/technology/silicon-valley-baltimore-schools.html>.
13. Ben Williamson, « Computing brains : learning algorithms and neurocomputation in the smart city », *Information, Communication & Society*, vol. 20, n° 1, 2017, pp. 81-99.
14. Michel Blay et Christian Laval, *Neuropédagogie. Le cerveau au centre de l'école*, Paris, Tschann & Cie, 2019.

idéologie socio-darwinienne d'adaptation à la « quatrième révolution industrielle » dans le Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (PAN) qui a été dévoilé par le gouvernement du Québec en 2018. Il s'agit entre autres d'enseigner les rudiments de l'intelligence artificielle aux enfants dès la maternelle, de maintenir et de développer – tout au long de leur vie – les compétences des personnes face aux transformations technologiques, d'encourager le développement du numérique dans les pratiques d'enseignement et « de créer un environnement propice au déploiement du numérique dans l'ensemble du système éducatif »<sup>15</sup>.

La boucle est bouclée avec la crise de la Covid-19 qui agit comme une « doctrine de choc » pour mettre en œuvre ce que Naomi Klein appelle un « *screen new deal* » post-pandémique. En effet, les solutions préconisées pour reprendre la « vie normale », notamment le télé-enseignement, apparaissent comme une occasion d'affaires en or pour les géants du numérique : ils capitalisent sur la catastrophe en s'imposant comme la seule alternative aux institutions publiques d'enseignement<sup>16</sup>.

\* \* \*

S'il est exagéré de dire comme Agamben que les professeur-es qui acceptent de donner des cours en ligne sont des « collabos », il n'en demeure pas moins que nous ne devons pas nous soumettre docilement à l'injonction de nous adapter sans délibérer sur les dérives possibles liées à l'introduction massive des technologies numériques à

l'université. Ce débat doit porter sur les fins de l'éducation et non sur les moyens technologiques. Dans le contexte de crise économique qui suivra la pandémie, les pressions seront fortes pour réduire les coûts au moyen de l'automatisation de l'enseignement et pour transformer l'université en une usine à diplômes numériques. Puisque la stratégie de sortie de crise semble s'appuyer sur la « quatrième révolution industrielle », il faut rester vigilant devant la volonté d'arrimer davantage l'éducation sur les besoins des entreprises. S'adapter à quoi ? Telle est la question que les universitaires ont pour mission d'éclairer. Car, derrière les technologies de l'éducation, il existe au moins deux conceptions de la société et de l'éducation qui s'opposent : une conception qui vise à former des citoyens autonomes au jugement et à la pensée au sein d'une société juste et démocratique, et une conception industrielle cherchant à produire des « cerveaux qui correspondent aux besoins des entreprises » afin de les adapter à la barbarie technologique. □

15. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*, Gouvernement du Québec, 2018, p.9.

16. Naomi Klein, « Screen new Deal », *The Intercept*, 8 mai 2020. En ligne : <<https://theintercept.com/2020/05/08/andrew-cuomo-eric-schmidt-coronavirus-tech-shock-doctrine>>.

17. Lisa-Marie Gervais, « Appel à l'union des milieux universitaires et d'affaires », *Le Devoir*, 7 octobre 2011 : <http://www.ledevoir.com/societe/education/333107/appele-a-l-union-des-milieux-universitaire-et-d-affaires>.

## « Technologiser » l'enseignement : « zoomer », « encapsuler » et « capturer » encore et toujours plus... Technolo

// Lilyane Rachedi, professeure à l'École de travail social

On m'a demandé, comme professeure, de partager mon expérience d'enseignement au début de la pandémie au printemps 2020 et de répondre à la question suivante : en quoi l'enseignement à distance a changé mon enseignement ? Tout d'abord, il convient de préciser que j'enseigne pour former des praticiens en travail social. Cette perspective est fondamentale puisque l'enseignement en ligne, par extension, nous amène à nous projeter et bien mesurer les vertus et les limites de l'intervention sociale en ligne dans le monde contemporain déjà bien éprouvé par des inégalités sociales béantes et structurelles. Il faut préciser également que le cours concerné par ce témoignage est un cours intitulé *Analyse des pratiques en travail social* qui se donne en marge du calendrier académique habituel, entre les mois de mars et mai. Il nécessite un partage d'expériences vécues par des

étudiant-es durant leur stage dans divers milieux (stages qu'ils n'ont pas pu effectuer compte tenu de la pandémie). Enfin, il m'est difficile de répondre à cette question en excluant et neutralisant les autres éléments du système qui caractérisent les multiples facettes de mon identité, laquelle ne peut se réduire à ma profession d'enseignante. Ce faisant, je participerais au cloisonnement de toutes les sphères de ma vie (personnelle, familiale, sociale, etc.) et accepterais la prédominance de la seule sphère professionnelle. Ce préambule est important parce qu'il me et il nous resitue dans un système de relations déterminantes que le travail, dans son mode actuel, tente d'aplanir et de sortir du *jeu*.

J'évoquerai ici, dans le peu d'espace qui m'est accordé, uniquement quelques aspects qui changent mon enseignement et ma pédagogie. Aspects qui nous incitent individuellement et collectivement à





réfléchir à ce que l'enseignement est en train de devenir. Le lecteur me pardonnera le style *idées en vrac*. Je souhaite le maintenir. Parce qu'il reflète aussi une réflexion qui peine à se faire compte tenu du contexte de pandémie et des tâches toujours plus nombreuses à traiter prioritairement.

Comme plusieurs d'entre vous, j'ai été noyée par une hémorragie de courriels de la Direction et du Carrefour technopédagogique pour adapter mon enseignement, ma matière, mes évaluations en ligne et à distance. J'ai découvert alors un service de l'UQAM et une équipe de technopédagogues ultra compétents, disponibles et prêts à communiquer en direct via des *chat*. Même si j'apprécie ce service, cette instantanéité me questionne... jusqu'à quel point des professionnels doivent-ils répondre aux besoins en tout temps? De plus, l'enthousiasme du départ face à la mine d'informations et de ressources mises à notre disposition est progressivement tombé. Le désenchantement s'est amorcé surtout face à la difficulté à créer un *lien* avec mon groupe (même de 22 personnes). Nos étudiant-es? Je ne les connais pas ou moins (certains n'avaient pas de caméra donc je ne les ai jamais vus). Devant l'image relativement statique des étudiant-es *dans* mon écran et compte tenu de ma posture physique qui exigeait que je reste assise *captive*, moi aussi, de mon écran, une fatigue et une forme d'irritation s'installaient à l'usage, ce que j'ai nommé à la plaisanterie l'effet « *Zombie* ». Les outils technologiques ne se sont pas substitués à la présence réelle des étudiant-es avec la complexité des émotions vécues dans les apprentissages, ni à mon besoin de déambuler, de me déplacer et d'occuper mon local quand j'enseigne. Ce jeu de mots questionne plus sérieusement mon plaisir d'enseigner...

Parmi les acteurs significatifs de ce passage accéléré à l'enseignement en ligne, mon assistante de cours (Mélanie Ederer) a été une précieuse ressource dont il a fallu réviser le rôle et le mandat : coanimer des discussions, participer à la négociation de l'entente d'évaluation, et aide significative à la préparation de contenu. Jusqu'à présent, mes assistantes avaient des tâches plutôt limitées à la correction des travaux et examens. Fidèle à la culture partenariale du service aux collectivités, pour élargir et diversifier les modes de transmissions des connaissances, ma stratégie a consisté à mobiliser des professionnels et intervenants du réseau de la santé et des services sociaux à des fins d'entrevues. Ces expertises, encapsulées dans Panopto, ont été de précieuses alliées dans la transmission des savoirs des praticiens au front avec la pandémie. Paradoxalement, grâce à la technologie, une certaine dimension humaine pouvait reprendre place dans ce cours virtuel.

Le cours original qui s'appuie sur la pratique et la participation des étudiant-es est davantage devenu un cours de type magistral. La matière transmise a exigé un régime de minceur forcé pour resserrer autour des objectifs d'apprentissages. La matière a été plus segmentée et nécessairement allégée. Pendant les séances de consultations individuelles (via le « Wiki »), la grande majorité des questions des étudiant-es portait sur les évaluations à déposer et non sur la matière comme telle. Finalement le contenu a été plus fragmenté, ciblé sur l'efficacité et moins sur l'intégration, le sens, la coopération et le dialogue dans le groupe.

Le réaménagement de la tâche d'enseignement prend et a pris un temps considérable. Même si on maîtrise de mieux en mieux les outils numériques, cette tâche est devenue chronophage, spécifiquement pour la préparation des séances asynchrones. Dans la poussée de produire et de loger dans Moodle tous les formats courts et diversifiés pour maximiser l'attention de nos étudiant-es, on assiste alors à une accélération du temps avec un sentiment de ne jamais parvenir à encapsuler trois heures de cours dans une durée de 20 minutes fermes. Ce temps est celui de la productivité, de l'hyper dépendance aux TIC ce qui saucissonne ma tâche d'enseignement. Et nos étudiant-es dans tout ça, qu'apprennent-ils vraiment?

Enfin, et je ne peux m'empêcher de terminer là-dessus : Pour enseigner il faut tout de même un lieu. Le réaménagement de mon espace familial a transgressé mon besoin (et mon droit à) de faire respecter les frontières entre le travail et mon espace privé. Cette incursion du travail dans l'espace intime constitue une violence symbolique et réelle et je n'évoque pas ici mon droit à la déconnexion. Cette remarque peut être tout aussi valable pour nos étudiant-es et leur propre droit à l'espace privé.

Pour conclure, il faut reconnaître que l'ensemble de ces constats constituent autant de munitions pour tirer à bout portant sur le téléenseignement ou au contraire autant de billes mises à notre disposition pour « jouer » à enseigner. En ce qui me concerne, je joue peu et le plaisir y est peu présent. Pour insister sur des enjeux plus larges qui reprennent quelques éléments cités dans cet écrit, je terminerai sur une note plus politique avec la déclaration de Durand Folco :

« *Au-delà des stratégies de résistance individuelles et à petite échelle, nous devons dès maintenant inventer des solutions collectives pour réduire l'emprise du capitalisme algorithmique qui siphonne notre attention, nos temps libres, nos émotions et notre vie intime* »<sup>1</sup>. □

1. Jonathan Durand Folco (2020). La sobriété numérique, plus que jamais nécessaire? dans « À la défense de l'Amazonie et de ses peuples » *Relations*, n° 810. Octobre, p. 13

# Rentrée en ligne à l'université : a-t-on confiance dans les humains ou dans les machines ?

// Jean Horvais, professeur au Département d'éducation et formation spécialisées

L'imposition d'un trimestre d'automne (voire d'hiver et plus) quasi intégralement en mode distanciel me paraît étrange. Elle a été initialement décidée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur puis assouplie par celui-ci sans n'être jamais reconsidérée par les directions des universités. Dans l'ensemble de la vie sociale et jusqu'à tout récemment, la situation avait pourtant évolué, conduisant partout à des aménagements ajustés tenant compte des informations émanant des autorités de la Santé publique et des attentes légitimes de la population de retrouver une vie relationnelle la plus normale possible.

Seules les universités ont échappé à cette prudente évolution, définitivement cadenassées dans les décisions radicales des premières semaines de la pandémie et du confinement qui en a découlé.

Ainsi, la fraction de la population qui fréquente les universités – profs et étudiant-es – et qui est sensément la plus éduquée, la plus informée au sein de la société se trouvait aussi la plus entravée dans sa reprise d'activité. Son lieu de travail paraissait être le plus inaccessible en présentiel dans les circonstances. Plus inaccessible que les centres d'achat et les épiceries aux consommateurs, plus inaccessible que les écoles aux enfants, plus inaccessible que les transports aux voyageurs, plus inaccessible que les bureaux aux agents administratifs, plus inaccessible que les lieux de culte aux dévots... bref, la fraction universitaire de la population semblait considérée comme inapte à respecter paisiblement les consignes de prophylaxie que le reste de la population du pays respectait sans trop rechigner dans ses lieux de vie et de travail. Notons d'ailleurs au passage que la population universitaire, dans le reste de son existence, faisait aussi son épicerie, se déplaçait, etc.

Au final, on peut craindre que l'interprétation qui sera donnée à la situation soit du genre : « l'institution universitaire avait plus confiance dans les machines technologiques que dans l'intelligence, le sens des responsabilités et l'esprit civique de ses membres », message de discrédit de l'université aux yeux de la population, message contradictoire avec les attentes placées dans la recherche universitaire pour apporter des réponses aux problèmes posés par la pandémie. À quoi pourrait aussi s'ajouter, au risque d'augmenter le découragement et le décrochage des étudiant-es, le message implicite suivant : « étudiez tant que vous voudrez, le plus haut niveau de diplomation que vous pourrez obtenir ne donnera jamais autant confiance en vous qu'en des machines ».

Alors, quelques questions se posent : tout a-t-il été fait durant ces derniers mois pour conformer sur les plans matériel et organisationnel les campus à une fréquentation prudente, mais nécessaire afin de

mettre en œuvre une pédagogie digne de ce nom que l'oxymore « technopédagogie » ne remplacera pas ?

Par exemple, à l'UQAM, dans des salles de cours permettant d'accueillir ordinairement une quarantaine de personnes, n'y aurait-il pas eu moyen d'organiser l'accueil des groupes d'étudiant-es de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles dont les effectifs moyens sont respectivement de 12 et 4 étudiant-es ? Au premier cycle où l'effectif moyen est de 41, le tiers d'un groupe n'aurait-il pas pu venir en classe en alternance afin de rencontrer son prof 1 semaine sur 3, les deux autres tiers devant provisoirement se contenter de la visioconférence ?

Et une fois que la seconde vague du virus sera contenue et que les conditions sanitaires le permettront à nouveau, l'UQAM ne pourrait-elle pas préserver la possibilité de faire de tels aménagements aux sessions d'hiver et d'été 2021. De plus, combien de temps faudrait-il fonctionner « à distance », sans que rien ne soit entrepris pour revenir à un minimum de présence sur le campus sachant que la situation sanitaire risque fort de ne pas évoluer vers un retour considéré comme « à la normale » et que les perspectives de vaccin et médicament restent hypothétiques et lointaines, sans compter un toujours possible regain épidémique ou un nouveau virus ? C'est à dire : à partir de quel signal concret l'université va-t-elle décider de reprendre les cours en présentiel ?

Ni pusillanime ni téméraire, pour ma part, j'ai bien hâte de retrouver ma communauté universitaire, une communauté à qui on peut faire confiance quant à son sens des responsabilités, qui doit être associée aux prises de décisions qui la concernent, et qui saura mettre en œuvre les mesures de protection qui restent nécessaires actuellement. □





## BOURSES D'ÉTUDES DU SPUQ 2020-2021

Depuis 1991, le SPUQ octroie chaque année, par la Fondation de l'UQAM, des bourses d'études à des étudiantes, étudiants inscrits aux trois cycles et dans toutes les disciplines. Les bourses sont attribuées en priorité sur la base de l'engagement social ou communautaire (à l'intérieur ou à l'extérieur de l'Université) ainsi que sur la base de l'excellence du dossier universitaire. Le concours est ouvert jusqu'au 13 octobre 2020.

Ces bourses (au montant total de 40 000 \$) se répartissent de la façon suivante :

- 1 bourse d'intégration à l'UQAM de 1 000 \$;
- 9 bourses de 1 000 \$ pour le 1<sup>er</sup> cycle;
- 7 bourses de 2 000 \$ pour le 2<sup>e</sup> cycle;
- 4 bourses de 4 000 \$ pour le 3<sup>e</sup> cycle.

Pour obtenir de l'information sur ces bourses, veuillez consulter le site du SPUQ à l'adresse suivante : [www.spuq.uqam.ca/profil/bourses](http://www.spuq.uqam.ca/profil/bourses). Nous vous invitons à encourager vos étudiantes, étudiants à faire une demande de bourse SPUQ.



## CONSEIL EXÉCUTIF DU SPUQ 2020-2021

### COMITÉ EXÉCUTIF

Président, *Michel Lacroix*, Département d'études littéraires  
1<sup>re</sup> vice-présidente, *Henriette Bilodeau*, Dép. d'organisation et ressources humaines  
2<sup>e</sup> vice-présidente, *Geneviève Hervieux*, Dép. d'organisation et ressources humaines  
3<sup>e</sup> vice-président, *Louis Gaudreau*, École de travail social  
Trésorier, *Daniel Chapdelaine*, Département de chimie  
Secrétaire générale, *Catherine Gosselin*, Dép. d'éducation et formation spécialisées

### REPRÉSENTANTES, REPRÉSENTANTS DE FACULTÉ

Arts, *Itay Sapir*, Département d'histoire de l'art  
Communication, *Dajouida Hamdani*, École de langues  
Science politique et droit, *Vincent Romani*, Département de science politique  
Sciences, *Jean Privat*, Département d'informatique  
Sciences de l'éducation, *Frédéric Fournier*, Département de didactique  
Sciences de la gestion, *Jean-Pierre Gueyie*, Département de finance  
Sciences humaines, *Julia Poyet*, Département d'histoire

### CONSEILLERS

Alain Brouillard, conseiller syndical et procureur du SPUQ FP-CSN  
Michèle Nevert, conseillère, Département d'études littéraires

312  
octobre 2020



BULLETIN DE LIAISON DU SYNDICAT DES PROFESSEURS ET PROFESSEURES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL