

LE QUORUM

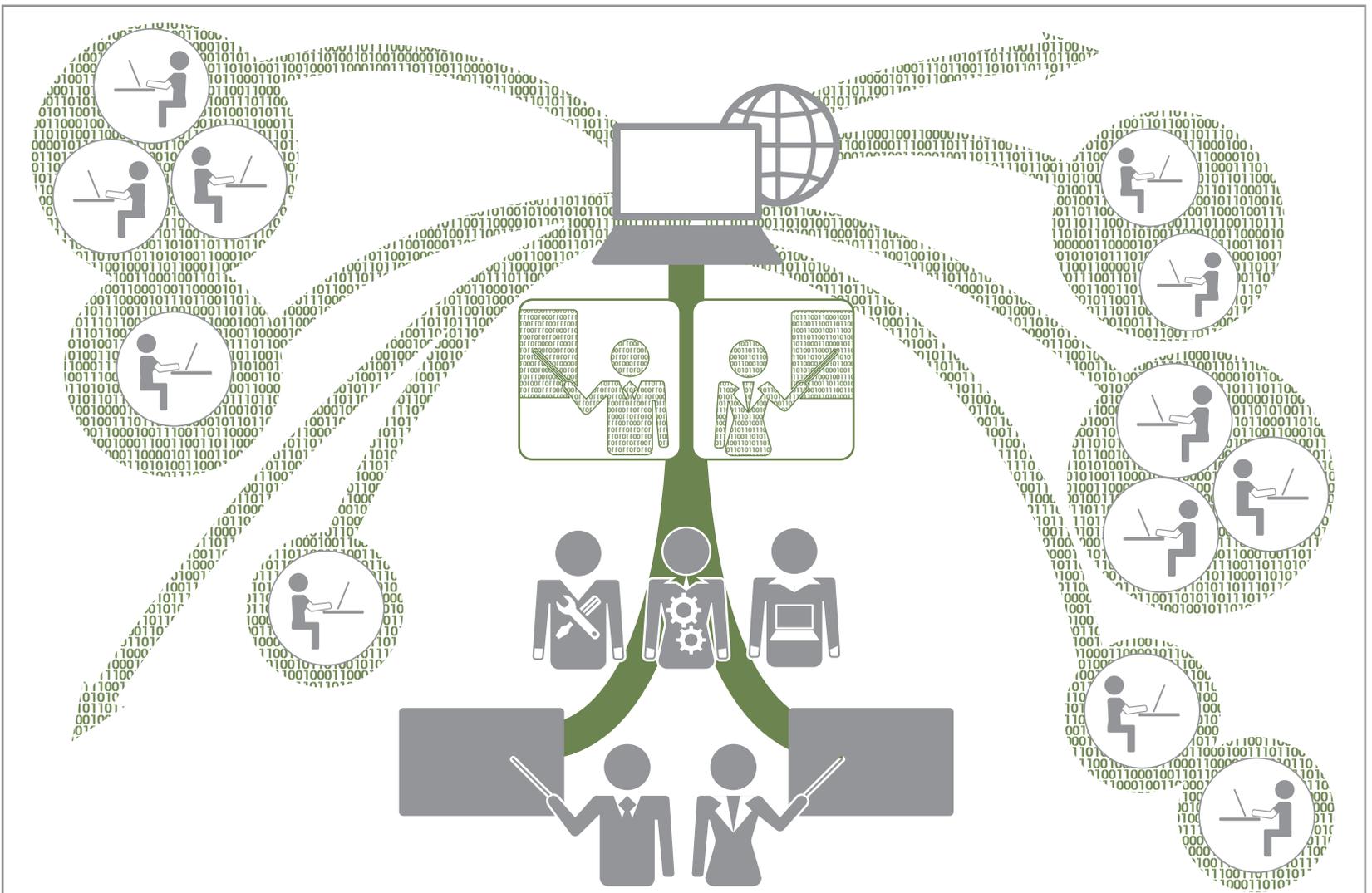
JOURNAL DU SYNDICAT DES CHARGÉES ET CHARGÉS DE COURS DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

SCCCUM
FNEEQ - CSN

VIE SYNDICALE | ENSEIGNEMENT | VIE UNIVERSITAIRE

La formation à distance

et aussi : Comment l'Université de Montréal a-t-elle pu perdre 100 millions de dollars dans un paradis fiscal ? – Le SERUM, syndicat des employés de recherche de l'UdeM – L'Association des juristes progressistes





RÉDACTRICE EN CHEF
FRANÇOISE MIQUET

COLLABORATRICES ET COLLABORATEURS

SIBEL ATAĞÖL, ALAIN DENEALT,
STÉPHANE FAUTEUX, AUDE JIMENEZ,
FRÉDÉRIC KANTOROWSKI, FLORENCE LEBEAU,
DAVID LEWIS, PATRICK MARTIN
ET CAROLE YEROCHEWSKI.

RÉVISION
LOUISE LETENDRE

CORRECTION D'ÉPREUVES
YASMINA EL JAMAÏ

**GRAPHISME ET
GESTION DE L'IMPRESSION**
NGO STUDIOS INC.

DISTRIBUTION
SCCCUM
3060, BOUL. ÉDOUARD-MONTPETIT
C.P. 6128, SUCC. CENTRE-VILLE
MONTRÉAL (QUÉBEC) H3C 3J7

IMPRESSION
OPALE IMPRESSIONS

TÉL. : 514 343 -7766
TÉLÉC. : 514 343-5759

WWW.SCCUM.UMONTREAL.CA
COURRIEL: SCCUM@UMONTREAL.CA

Suivez-nous sur Facebook. Notre page est publique, donc accessible à tou(te)s !
Cherchez SCCUM-INFO



ÉDITOS

| | |
|---|---|
| Titre à venir | 3 |
| Formation à distance : miracle ou mirage des nouvelles technologies ? | 3 |



DOSSIER : FORMATION À DISTANCE

| | |
|---|----|
| Un intérêt pour la formation à distance, mais des conditions à négocier | 4 |
| Formation à distance : de nombreuses questions | 5 |
| Petite histoire de la formation universitaire à distance | 6 |
| Enseigner à distance : un changement de perspective | 7 |
| FAD : un témoignage critique | 8 |
| Deux tutrices, deux étudiantes : quatre témoignages | 10 |
| Notre sondage sur la FAD : synthèse | 12 |
| Créer et dispenser un cours à distance : un beau défi | 14 |



VIE UNIVERSITAIRE

| | |
|---|----|
| Étudiants atteints des troubles du spectre de l'autisme : comment les aider ? | 15 |
|---|----|



POLITIQUE ET SOCIÉTÉ

| | |
|--|----|
| L'Association des juristes progressistes | 16 |
|--|----|



MOUVEMENT SYNDICAL

| | |
|--|----|
| Le SERUM, syndicat des employés de recherche de l'UdeM | 17 |
|--|----|



CHRONIQUE D'ALAIN DENEALT

| | |
|--|----|
| Comment l'Université de Montréal a-t-elle pu perdre 100 millions de dollars dans un paradis fiscal ? | 18 |
| Recension : La béquille | 19 |

OYEZ, OYEZ !

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DU 4 MAI : RÉSULTAT DES ÉLECTIONS

L'Assemblée générale du 4 mai dernier a procédé à l'élection des membres de l'équipe syndicale. En voici la composition :

Comité de la convention collective : Sophie Benoit, Marie-Hélène Larouche et Ekaterina Piskunova ont été réélues.

Conseil exécutif : Frédéric Kantorowski (président), Stéphane Fauteux (vice-président à la Convention collective), Dominique Barot (vice-présidente aux Affaires syndicales), David Lewis (vice-président aux Relations intersyndicales) et Jacqueline Bortuzzo (vice-présidente à la Vie universitaire) ont été réélus à leurs postes. La vice présidente sortante à l'Information, Françoise Miquet, est remplacée par Florence Lebeau, chargée de cours à la Faculté de l'aménagement. Bienvenue, Florence !

Pour mieux connaître les membres de l'équipe syndicale, visiter notre site Web : www.scccum.umontreal.ca



Le retour aux « vraies affaires »

Par FRÉDÉRIC KANTOROWSKI

Dans le domaine universitaire, que doit-on attendre du gouvernement libéral élu le 7 avril dernier ? Inutile de se livrer ici à un exercice de prospective hasardeux : deux ou trois rappels suffiront.

Sur le plan budgétaire, dans la mesure où les trois principaux partis (PQ, PLQ et CAQ) souscrivent à une forme plus ou moins sévère d'« austérité », on ne doit pas s'attendre à de grandes différences, sinon peut-être en magnitude. À ce chapitre, le PLQ ne fera sans doute qu'accentuer ce que le PQ avait déjà commencé, en arguant probablement que les choses seraient différentes si on l'avait laissé imposer l'augmentation que l'on sait.

Sur le plan de la vision entrepreneuriale de l'Université, des reculs importants sont à craindre sur au moins deux plans : celui de la recherche et celui de la « gouvernance », terme qui, sous sa trompeuse neutralité, a subi un glissement idéologique¹. Pour ce qui concerne la recherche, rappelons-nous que le gouvernement Charest l'avait en quelque sorte éloignée de l'éducation pour mieux la rapprocher des ministères à vocation industrielle ; cette vision ressurgira certainement. Étant donné la tendance actuelle des gouvernements à privilégier la fonction éco-

nomique de l'éducation supérieure, le gouvernement libéral risque de pousser encore davantage dans cette direction.

C'est sur le plan de la gouvernance que, personnellement, j'ai les pires craintes. Tout d'abord, ne doutez pas que ces élections sonnent le glas des démarches menées à l'UdeM par une coalition de syndicats et d'associations, dont le SCCUM, pour obtenir une réforme démocratique du processus de nomination du recteur. Avec, au conseil des ministres, une ancienne vice-rectrice, faisons-en notre deuil... Mais, au-delà de cela, rappelons-nous que les libéraux avaient dans leurs cartons, lors de leurs deux derniers mandats, le projet de loi 38 visant à modifier la composition des conseils d'université pour y augmenter la présence d'administrateurs issus de milieux extérieurs à la communauté universitaire. Si les aléas de la vie parlementaire n'ont pas permis au PLQ d'y donner suite sous l'ère Charest, on peut penser que le ministre Bolduc, adepte déclaré de la « méthode Toyota », fera renaître ce projet.

Cet horizon prévisible touche à la question cruciale du partage entre pouvoir académique et pouvoir administratif. Depuis quelques années maintenant, les universités redéfinissent leur gouvernance de manière à les arrimer aux principes de la *New Public Management*, une conception qui fait des valeurs et des principes entrepreneuriaux le moteur du développement des services publics et parapublics, à commencer par l'obsession de la performance et de sa cousine, l'assurance-qualité. On peut penser que le PQ, sans rejeter entièrement cette conception, conserverait là-dessus au moins une oreille tendue vers les critiques de ces dérives managériales. Tout cela est maintenant chose du passé, et l'on risque fort de trouver en la personne de Bolduc un technocrate sans états d'âme devant les enjeux qui nous préoccupent.

Enfin, sans aller jusqu'à évoquer une entente parfaite entre le mouvement syndical des chargé(e)s de cours et le défunt gouvernement péquiste, l'on avait trouvé en ce dernier un interlocuteur sensible et informé de notre « cause », ce dont nous avons eu quelques témoignages, à la fois concrets et symboliques, sous le ministère de Duchesne. Souhaitons que ce qui a été gagné ne soit pas à reconquérir.

1. À ce propos, lire Alain Deneault, *Gouvernance : le management totalitaire*, Lux Éditeur, 2013



Formation à distance : miracle ou mirage des nouvelles technologies ?

Par CAROLE YEROCHEWSKI

Pourquoi faudrait-il développer la formation à distance ? Question absurde. Il est si évident qu'il faut profiter de tout ce qu'offrent les nouvelles technologies ! Et toutes les universités le font. Donc, l'UdeM doit être dans la course.

Oui, mais... en quoi les nouvelles technologies solutionnent-elles les problèmes soulevés par la formation à distance – depuis 60 ans qu'elle existe –, qui se traduisent par de forts taux d'abandons ? La formation à distance exige une grande autonomie d'apprentissage. L'existence des nouvelles technologies n'y change rien.

Par ailleurs, de quelle façon les enseignants peuvent-ils se réappropriés les nouvelles technologies dans leur relation avec des

apprenants qui les connaissent très bien ? Les possibilités sont multiples, mais les nouvelles technologies créent aussi des contraintes, en particulier lorsqu'on veut former « en ligne » : elles contribuent à formater les contenus et les interactions avec les étudiants. Est-ce vraiment ce que nous voulons ?

Pour l'Université de Montréal, les cours en ligne apporteraient une solution à la taille des groupes-cours et favoriseraient le développement de la formation continue. Le premier élément suppose ce formatage de façon à ce que des auxiliaires d'enseignement puissent intervenir auprès de sous-groupes du grand groupe ayant suivi le cours à distance. Pour ce qui est du second cas, on se demande pourquoi l'accès à des cours en ligne renforcerait les

motivations à entretenir ses connaissances indépendamment des conditions de valorisation de cet effort dans son milieu d'activité professionnelle. Les nouvelles technologies ne vont pas renverser, comme par miracle, le fait que la formation continue profite d'abord à ceux qui sont les plus formés ou considérés comme les plus employables.

En revanche, dans notre merveilleuse société de l'économie du savoir – lequel devient une marchandise comme une autre –, les cours en ligne sont un instrument d'insertion dans le marché mondial de l'éducation (que la FAD soit par elle-même rentable ou pas). Si l'on devine quels étudiants internationaux peuvent tirer parti de l'existence d'une telle offre, on voit mal en quoi la formation à distance peut favoriser un accès égalitaire à l'éducation. Alors, simplement parce que l'Université veut développer 20 cours en ligne par an, faut-il mettre en jeu la liberté d'enseignement, l'un des principaux garants de l'existence et de la diffusion de savoirs qui ne sont jamais neutres ni objectivables ?

Chargé(e)s de cours de l'UdeM

Un intérêt pour la formation à distance, mais des conditions à négocier

Par STÉPHANE FAUTEUX, VICE-PRÉSIDENT À LA CONVENTION COLLECTIVE*

Le développement de l'offre de cours en formation à distance (FAD) qu'entend faire l'Université de Montréal aura des retombées à la fois sur la nature du travail et son accessibilité. Lors de la présente négociation avec l'employeur, le SCCUM souhaite discuter à fond de l'intégration de ce mode d'enseignement à la convention collective.

Depuis quelques années, le SCCUM s'intéresse à de nombreuses questions liées au développement et à l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC), ainsi qu'à l'élargissement de l'offre de cours à distance. Nos préoccupations touchent les conditions de réalisation et de prestation de ces cours : rémunération, attribution des cours, formation, nombre d'étudiants par groupe-cours, encadrement et conditions matérielles d'exécution.

Or, un sondage mené auprès des chargé(e)s de cours en vue de la présente négociation révèle un intérêt marqué pour l'enseignement et pour la création de cours en FAD, et nous apprend que de nombreux collègues en font déjà l'expérience, dont certains à titre de créateurs de cours. En outre, il existe parmi nos membres une expertise que reconnaît par ailleurs l'Université, qui affirme même que pour accroître son offre de cours, elle compte en premier lieu sur les chargé(e)s de cours.

Un intérêt pour la FAD du côté de l'UdeM, mais aussi des chargé(e)s de cours

D'ailleurs, les membres du SCCUM se disent intéressés à participer au développement de la FAD : ils y voient des occasions qui nécessiteront un encadrement au chapitre des conditions de travail, étant donné la diversité des situations et l'absence d'un « modèle » imposé par l'Université. Pour le Syndicat, il importe de connaître la manière dont l'Université entend agir pour rendre les conditions de réalisation et d'exécution, disons, plus « homogènes ». En outre, sans souhaiter un développement infini de son offre, l'UdeM, sensible aux besoins exprimés par les étudiants et désireuse de demeurer concurrentielle, vise tout de même l'élaboration d'une vingtaine de nouveaux cours par an.

Un défi et une somme de travail colossaux

Il y a quelques années, l'Université de Montréal a intégré à son environnement numérique d'apprentissage la plateforme techno-

Dans certaines facultés, StudiUM s'impose déjà comme l'outil de médiatisation d'une partie des activités d'enseignement ; les chargé(e)s de cours, comme les étudiants, n'ont donc pas d'autre choix que d'en faire usage.

pédagogique Moodle, un logiciel libre devenu la norme dans le monde de l'enseignement supérieur. L'UdeM encourage l'utilisation de StudiUM, la version déployée en son sein, et souhaite généraliser certaines pratiques comme le dépôt de fichiers, la diffusion des syllabus et la remise des résultats académiques (notes) sur cette plateforme. Tout(e) chargé(e) de cours souhaitant en faire usage aux fins d'enseignement peut en faire la demande.

L'utilisation de StudiUM pour l'enseignement est laissée à l'initiative des enseignants et ne fait pas partie de l'offre de cours à distance. Toutefois, il faut dire que, dans certaines facultés, StudiUM s'impose déjà comme l'outil de médiatisation d'une partie des activités d'enseignement ; les chargé(e)s de cours, comme les étudiants, n'ont donc pas d'autre choix que d'en faire usage. Ainsi, nous demeurons vigilants quant à l'apparition possible de formules hybrides qui intégreraient de l'enseignement à la fois en classe et à distance et qui, par conséquent, modifieraient la nature de la prestation d'enseignement.

Un encadrement nécessaire pour parer à un développement anarchique

Un premier constat s'impose donc : l'usage des environnements technopédagogiques fait l'objet d'une expérimentation tant de la part du personnel enseignant que de celle des directions facultaires et départementales qui en découvrent les nombreuses possibilités. **En somme, StudiUM s'inscrit dans une suite logique d'outils technologiques qui ont fait**

Une offre de formation suffisante afin d'éviter la déqualification devient donc une obligation pour l'employeur, ce qu'il reconnaît dans le cadre de la négociation en cours.

la promotion de la formation à distance.

Internet s'imposant en tant que dispositif communicationnel par excellence, le déploiement parfois anarchique de la culture « numérique » dans l'enseignement exige un encadrement.

Si l'enseignant(e) est, au premier chef, l'expert(e) en matière de contenu, le soutien de technopédagogues et de technologues s'avère essentiel pour la création comme pour la prestation de cours en FAD. Une offre de formation suffisante afin d'éviter la déqualification devient donc une obligation pour l'employeur, ce qu'il reconnaît dans le cadre de la négociation en cours.

En somme, si, à première vue, l'expérience vaut la peine d'être tentée, elle représente un défi stimulant, mais colossal ! À cela s'ajoute une préoccupation sur le plan de la liberté d'enseignement : quelle est notre marge de manœuvre ? Nos discussions avec l'Université traitent aussi de ces questions.

Deux enjeux de taille : la rémunération et la propriété intellectuelle

Pour ce qui est de la rémunération, nous jugeons insatisfaisante la norme qui consiste à payer l'équivalent d'une charge de cours pour la création d'un cours.

Dernier point et non le moindre : nous sommes également préoccupés par la question du droit d'auteur et des éventuelles clauses contractuelles associées au paiement de redevances. Si l'Université reconnaît actuellement à l'auteur des droits moraux – comme le stipule la loi canadienne –, elle précise que pour la création de cours et pour les contenus utilisés dans le cadre de cours faisant usage de StudiUM, le soutien accordé pour leur développement et leur déploiement suffit pour justifier un usage exclusif et disposer de leur éventuelle exploitation à l'externe. Les discussions sur des sujets aussi sensibles sont difficiles à mener dans le cadre de la présente négociation. ■

* Version légèrement condensée de celle qui est parue dans le numéro spécial FAD de la publication du Syndicat des chargé(e)s de cours de l'Université du Québec (SCCUQ).

Formation à distance : de nombreuses questions

Par FRANÇOISE MIQUET

Au-delà des avantages indéniables qu'offre la formation à distance sur le plan de la flexibilité et de l'accès à l'éducation, il importe de s'interroger sur les conséquences de la propagation de ce modèle.

Les retombées du « tout-TIC », corollaire de la FAD

Loin des documents et des cassettes envoyés par la poste, la FAD repose maintenant largement – et parfois exclusivement – sur les TIC. Or, l'envahissement des « nouvelles » technologies dans toutes les sphères de la vie n'est pas sans conséquences pour le système éducatif.

Si les interactions en classe contribuent à la construction de l'individu et du groupe – et c'est bien là une des prémisses sur lesquelles repose l'éducation –, peut-on accorder la même valeur à des échanges sur un forum virtuel ? Qu'en est-il de la responsabilité liée aux prises de position, du courage de la dissidence (quelle qu'elle soit) assumée publiquement, devant autrui, expressions faciales, langage corporel et ton de voix compris ? Le professeur en communication André H. Caron, que nous interviewons dans ces pages l'été dernier¹, a mené une expérience de cours en baladodiffusion qui a notamment permis de constater que les étudiants éprouaient le besoin de se réunir pour télécharger ensemble les séances de cours et en discuter.

L'ordinateur portable, le iPad et autres tablettes électroniques exercent certes une force d'attraction irrésistible liée au principe de plaisir, à la satisfaction de maîtriser un outil. Cependant, si « le message, c'est le médium », selon la célèbre citation de McLuhan, la maîtrise des technologies s'érige insidieusement en rivale de la maîtrise des « contenus », que ceux-ci soient dispensés sous forme de discours oral, de schémas animés ou de textes.

Le texte et la lecture dévalorisés ?

« Le texte est en train de perdre sa valeur, disait un collègue de l'UQAM². L'accès à tous ces textes gratuits le banalise, comme il banalise le travail du journaliste. » Le texte offert en trillions de pages, accessible parfois « par hasard », devient une « commodité » que l'on peut se procurer sans effort. De là à considérer cette masse d'écrits comme une banque de dépannage à laquelle on peut puiser et que l'on s'approprié sans avoir

effectué de cheminement intellectuel pour réellement les comprendre, il n'y a qu'un pas. Nous sommes tous témoins, à des degrés divers, de ce « pseudo-plagiat » qui consiste à réécrire à partir de documents « empruntés » des portions de textes que l'on n'aurait pu rédiger soi-même. On les comprend passivement – et parfois superficiellement –, et on les reproduit. Une telle démarche dénuée de construction du raisonnement est sans conteste facilitée par le Web.

En 2009, un article paru dans le *New York Times* – devenu plus tard un livre³ – faisait sensation : « Est-ce que Google nous rend idiots ? »⁴, se demandait le journaliste et essayiste Nicholas Carr⁵, constatant que lui-même et ses amis intellectuels avaient de plus en plus de mal à lire jusqu'au bout des textes dont la longueur dépasse celle d'une entrée de blogue. N'est-ce pas notre cas à tous ? La chercheuse Marianne Wolfe⁶, directrice du Centre de recherche sur la lecture et le langage de l'Université Tufts, s'inquiète de la disparition de la « lecture profonde ». La perte de cette capacité à « s'installer » dans un texte long et complexe, à entrer en dialogue avec son auteur et à réellement comprendre son propos pour l'intégrer à sa pensée, a de graves conséquences sur l'étude.

Le danger de la standardisation

Dans le cas de l'exemple donné par notre collègue Pierre Brisson (p.14), l'enseignant est à la fois le créateur et le dispensateur du cours à distance. Non seulement maîtrise-t-il totalement le « contenu » qu'il a lui-même créé, mais il peut y apporter une mise à jour et une amélioration constantes. Toutefois, qu'en est-il des cours « autoportants » qui seront ensuite dispensés par d'autres ? Un formatage qui dicte et encadre les séquences de cours met-il en péril, pour certains types de cours, la liberté d'enseignement, qui permet à l'enseignant(e) de présenter la matière suivant son point de vue, ce qui comprend la structuration de la progression et la façon de répartir la matière ? La diversité des points de vue des enseignants (et des étudiants) fait partie intégrante de la construction de la connaissance.



Illustration : NGO Studios Inc.

L'université comme lieu de rencontre et d'échanges

Dans une perspective où les cours à distance se multiplieraient et, avec eux, les forums et autres lieux de débat virtuels, on peut entrevoir, parallèlement à la remise en question du concept de salle de classe, une « dématérialisation » de l'université comme lieu de rencontre et d'échanges ancrés dans la physicalité. On vote déjà par un simple clic pour des représentants dont on ne connaît parfois pas le visage ; aurons-nous bientôt des assemblées universitaires ou départementales virtuelles ? Délaisserons-nous ces débats publics où l'on peut littéralement « se frotter » aux idées et aux prises de position d'autrui ?

La fragmentation de la tâche et la multiplication des titres d'emploi

La fragmentation des tâches liées à la conception des cours et à l'enseignement aura de nombreuses retombées sur notre pratique et sur notre emploi. Entre la conception, la réalisation et la prestation du cours, ainsi que l'accompagnement et l'évaluation des étudiants, quelle sera la place dévolue aux chargé(e)s de cours ? ■

1. *Le Quorum*, été 2013, p. 14. http://www.scccm.umontreal.ca/Info-SCCCM/LE-QUORUM_2013_E.pdf
2. Richard Bousquet, vice-président à l'information du Syndicat des chargé(e)s de cours de l'UQAM (SCCUQ).
3. *Internet rend-il bête ?*, Paris, Robert Laffont, 2011.
4. Pour lire ce texte en français : http://www.lemonde.fr/technologies/article/2009/06/05/est-ce-que-google-nous-rend-idiot_1203030_651865.html
5. Nicholas Carr (qui est loin d'être un technophobe) est membre du comité éditorial de l'*Encyclopædia Britannica* et collaborateur au *New York Times*, au *Wall Street Journal*, à *The Guardian* et à *Wired*. Il consacre aux TIC un blogue : Rough Type.
6. Lire un article consacré aux recherches de *Marianne Wolfe* à : <http://internetactu.blog.lemonde.fr/2013/01/11/notre-cerveau-a-lheure-des-nouvelles-lectures/>

Petite histoire de la formation universitaire à distance

Par AUDE JIMENEZ

Pour comprendre quels enjeux différencient les cours à distance d'une université « classique » telle l'UdeM d'un « campus à distance » comme la TELUQ, voici un retour dans le passé en Grande-Bretagne, dans les années 1960.

Universités traditionnelles ou universités « sans campus »

C'est en Angleterre, sous un gouvernement travailliste, qu'est née la British Open University, en 1971. Déjà, au début des années 1960, dans un souci de démocratisation de l'enseignement, le projet d'une université différente était en cours, celui d'une université « on air » dispensant des cours radiophoniques et télévisés en partenariat avec la BBC. Le but politique de l'Open University, suite logique de ces cours médiatisés, est ainsi majeur : alors que les universités traditionnelles restent réservées à une certaine élite – puisque des diplômes préuniversitaires y sont exigés –, l'Open University doit permettre au plus grand nombre – travailleurs, mères au foyer, populations rurales éloignées – d'avoir accès à des diplômes d'enseignement supérieur. Ainsi, à partir des années 1970, viennent s'ajouter aux cours distribués à distance par les universités traditionnelles d'autres formes de cet enseignement¹ : les cours des universités « sans campus, conçues selon un modèle industriel de design, de production et de diffusion du savoir à distance² ».

Deux modèles universitaires, deux philosophies d'enseignement

Du côté des universités traditionnelles, le modèle d'enseignement « classique » est simplement transposé sur d'autres supports, telles les vidéoconférences multisites qui reproduisent la salle de classe : un professeur dispense des cours magistraux à un auditoire qui reçoit la matière. Du côté des universités à distance, le modèle est très différent. L'encadrement n'est plus offert par des professeurs, mais par des tuteurs qui répondent aux questions des étudiants, d'abord au téléphone, puis, à partir des années 1990, par courriel. La réussite du système est permise par « une utilisation massive de la technologie éducative, qui [suppose] la division et la spécialisation des tâches et l'économie d'échelle² ».

Comme l'explique M. Power, chaque type d'université met de l'avant ses ressources : les universités traditionnelles sont « pauvres en savoir-faire technologiques et en capitaux », mais « riches en personnel enseignant ». Les

enseignants sont toujours responsables de leurs cours et chargés de leur élaboration. Les universités à distance, à l'inverse, « [possèdent] la technologie et les savoir-faire technologiques », et sont organisées autour de « course teams », ces équipes de spécialistes qui collaborent à la conception, au design et à la rédaction des cours.

Les années 1990 : début des années Web

Dans les années 1990 apparaissent des universités entièrement virtuelles qui ne diffusent leurs cours que sur le Web. Au même moment, les universités traditionnelles, comme l'ensemble de la société, s'équipent massivement en nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC). Aujourd'hui, on parle d'une quatrième génération de formation à distance, permise par la baisse du coût de l'ordinateur portatif, l'accélération de la vitesse des processeurs, l'augmentation de la capacité des bandes passantes et l'utilisation de nouvelles technologies unidirectionnelles et bidirectionnelles (voir le glossaire ci-dessous).

Chaque type d'université met de l'avant ses ressources : les universités traditionnelles sont « pauvres en savoir-faire technologiques et en capitaux », mais « riches en personnel enseignant ».

Les enseignants sont toujours responsables de leurs cours et chargés de leur élaboration. Les universités à distance, à l'inverse, « [possèdent] la technologie et les savoir-faire technologiques », et sont organisées autour de « course teams », ces équipes de spécialistes qui collaborent à la conception, au design et à la rédaction des cours.

Enfin, aujourd'hui, le modèle industriel des universités à distance – multiplication des cours offerts, emploi massif des TIC, embauches de tuteurs – semble en voie de devenir la norme au sein des universités dites « traditionnelles ».

1. Au Québec, la TELUQ voit le jour à la même période, en 1972.

2. Power (2002).

GLOSSAIRE

- **Cours en ligne** : cours diffusés sur le Web.
- **Cours à distance** : cours qui peuvent être en ligne, mais qui existaient bien avant que le Web fasse son apparition. Aujourd'hui, les deux ont tendance à se confondre.
- **Cours hybrides ou mixtes** : cours offerts en partie à distance, en partie sur les campus.
- **Cours en mode synchrone** : cours offerts à distance mais à des moments déterminés, par vidéoconférences ou conférences Web.
- **Cours en mode asynchrone** : cours pour lesquels les étudiants peuvent accéder aux ressources d'apprentissage au moment de leur choix.
- **Apprentissage en ligne** : forme la plus récente de formation à distance. Tout se passe sur le Web et par courriel. Provient surtout du milieu privé et concerne en premier lieu les séances de formation continue.
- **Technologies unidirectionnelles** : aussi appelées « technologies de l'enseignement », elles permettent aux enseignants de diffuser des ressources didactiques par l'intermédiaire de plateformes (telles que StudiUM).
- **Technologies bidirectionnelles** : aussi appelées « technologies d'encadrement », elles permettent aux enseignants et aux étudiants de dialoguer, et aux étudiants d'échanger entre eux.

Pour en savoir plus :

BASQUE J. et M. BAILLARGEON (2013). « La conception de cours à distance », *Le Tableau*, vol. 2, n° 1, PUQ.

POWER M. (2002). « Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur », *Journal of Distance Education*, vol. 17, n° 2, p. 57-69.

Site officiel de l'Open University : <http://www.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/history-the-ou> (page consultée le 20 avril 2014).

Enseigner à distance : un changement de perspective

Par AUDE JIMENEZ

Véronique Besançon est conseillère pédagogique aux services de soutien à l'enseignement. Cette spécialiste de l'enseignement à distance nous explique les particularités de ce type d'enseignement, aussi exigeant et motivant, selon son expérience, que des cours en présentiel.

La nécessité d'une valeur ajoutée
Véronique Besançon est catégorique sur ce point : l'enseignement à distance doit comporter une valeur ajoutée par rapport aux cours donnés en classe, tant pour les enseignants que pour les étudiants. « Si les étudiants et l'enseignant sont heureux sur le campus, tant mieux ! » explique la conseillère pédagogique. Selon son expérience, les raisons pour lesquelles les cours se donnent à distance sont de deux ordres : des considérations d'espace – lorsque les étudiants sont répartis un peu partout sur le territoire – et de temps, en permettant l'accès aux cours à certaines populations telles que des femmes qui travaillent, comme c'est le cas dans le domaine des sciences infirmières, par exemple. « C'est un bon moyen de concilier travail, famille et études », ajoute Véronique Besançon.

« Ce que les étudiants nous disent, c'est qu'ils apprennent en fait beaucoup les uns des autres. Cela les surprend toujours un peu. »

Une pédagogie différente fondée sur l'apprenant et sur sa motivation

Ici, la « scénarisation pédagogique » est mise en place avant tout en tenant compte des objectifs à atteindre par les étudiants à la fin du cours et peut, selon Véronique Besançon, s'appliquer à n'importe quel type de cours. Les pédagogies actives, telles que « l'approche par problèmes (APP), les études de cas » et la pédagogie par projet, sont favorisées pour intégrer les contenus et encourager l'engagement des étudiants; l'évaluation se fait en contrôle continu. Les conférences Web – ces moments de rencontre virtuels – ou les forums de discussion offrent aux différents membres de la cohorte et à l'enseignant l'occasion d'échanger. « On peut vérifier qui est connecté et qui ne l'est pas, mais nous n'avons aucun moyen de savoir si l'étudiant joue le jeu ou pas. La confiance se trouve donc à la base de la réussite. » Selon Véronique Besançon, cet engagement nécessaire est possible grâce aux travaux en équipe deman-

« La plupart des enseignants trouvent cela très valorisant. Et ce qui revient souvent, c'est qu'ils apprécient d'avoir accès au processus de réflexion des étudiants. »

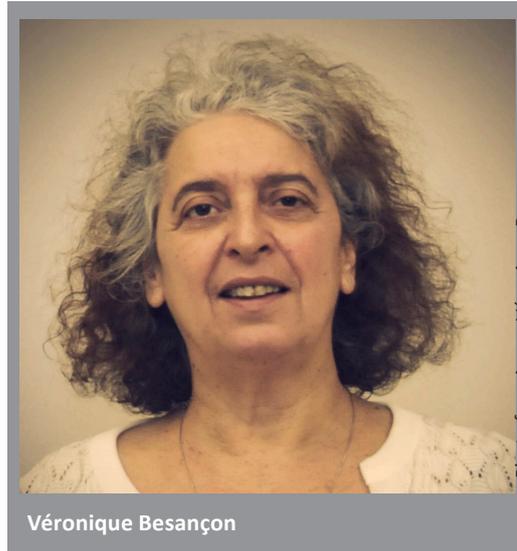
dés aux étudiants. « Ce que les étudiants nous disent, c'est qu'ils apprennent en fait beaucoup les uns des autres. Cela les surprend toujours un peu », ajoute Véronique Besançon. Les « pédagogies actives » demandent donc un travail de suivi important aux étudiants. Et aux enseignants ? « Comme pour un cours en classe, le premier cours à distance exige beaucoup de travail. Une fois le contenu préparé, il faut faire les mises à jour régulièrement ; la tâche de l'enseignant se centre alors principalement sur l'encadrement et sur l'évaluation. » Mais pour réussir à bien préparer ce type de cours, l'enseignant doit surtout ne pas être livré à lui-même.

L'enseignement à distance, un travail d'équipe

« Il faut absolument que l'enseignant soit accompagné dans sa préparation de cours », insiste Véronique Besançon. Que ce soit par un conseiller pédagogique ou un spécialiste de la formation en ligne, « on n'élabore pas un cours à distance tout seul », ajoute la spécialiste. C'est toute une culture de travail en équipe qui sous-tend la mise en place de ce type de cours : en plus du conseiller et de l'enseignant, il faudra avoir recours à un intégrateur (pour la partie technique), et parfois à un vidéaste, à un infographiste et à un chargé de projet qui coordonne le tout... « Cela dépend aussi du type de cours, explique la spécialiste. Les enseignants qui ont une pratique de l'enseignement à distance se consultent, partagent leurs expériences et leurs défis, et enrichissent ainsi leurs pratiques. »

« La difficulté sera la quantité »

Les enseignants qui donnent de la rétroaction à Véronique Besançon ont généralement aimé



Véronique Besançon

Photo fournie par Véronique Besançon

Ce qui pourrait saborder un cours à distance ? De trop grands groupes. « Ces cours reposent sur une interactivité réelle. Des groupes de 25 à 30 personnes, c'est l'idéal. »

l'expérience. « La plupart des enseignants trouvent cela très valorisant. Et ce qui revient souvent, c'est qu'ils apprécient de pouvoir ainsi suivre le processus de réflexion des étudiants. » L'interactivité permise par les forums de discussion permet en effet aux enseignants d'avoir accès aux échanges entre les différents membres des équipes qui travaillent sur un même projet. Plus qu'un résultat d'examen, c'est toute la réflexion des apprenants qui est rendue accessible. Ce qui pourrait, à l'inverse, saborder un cours à distance ? De trop grands groupes. « Ces cours reposent sur une interactivité réelle. Des groupes de 25 à 30 personnes, c'est l'idéal. »



Formation à distance : un témoignage critique

Propos recueillis par PATRICK MARTIN

Entrevue avec Louise Bouchard, professeure honoraire à la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal.

LE QUORUM – Pourriez-vous nous décrire le contexte de votre premier contact avec la formation à distance ?

LOUISE BOUCHARD – En 2011, j'ai été invitée à donner « à distance » un séminaire sur la philosophie des sciences infirmières à un groupe de sept étudiantes doctorantes. Cette formation à distance (FAD), qui s'appuie sur une technologie que l'on nomme « visio-conférence », m'a alors été fortement suggérée, puisque quatre étudiantes du groupe habitaient loin du lieu de formation ; les trois autres pouvaient assister au séminaire en personne. Les responsables du programme de formation, qui connaissaient bien ce mode de prestation, m'assuraient qu'il avait fait ses preuves au sein de leur institution universitaire et en vantaient les bienfaits. Comme je tenais absolument à préserver le caractère interactif et participatif de ce séminaire que je donnais depuis plus de dix ans en présentiel, j'ai accepté d'utiliser la FAD, non sans hésitation.

Comment résumeriez-vous cette expérience d'enseignement ?

L'expérience vécue lors de ce trimestre de formation à distance a été désagréable du début à la fin du séminaire. Le décalage temporel lors des échanges entre les participantes présentes au séminaire et celles qui le suivaient à distance a grandement contribué à cet inconfort. Il était difficile d'intervenir sur-le-champ pour clarifier certains énoncés, pousser la réflexion et motiver la confrontation mutuelle des idées et des différents points de vue. D'autres contraintes liées à la qualité audio-vidéo ont nui au rythme et à la fluidité quant à l'émergence des idées et à leur développement, puisque les interactions devaient constamment se conformer aux spécificités techniques de cette formule pédagogique. Par conséquent, j'ai dû ajuster ma façon d'enseigner en limitant la durée des échanges entre les étudiantes, en comprimant la synthèse des notions discutées et en sacrifiant quelques thèmes du séminaire. Enfin, il était parfois difficile d'apprécier le degré d'écoute et d'attention des étudiantes que l'on voyait sur l'écran. J'ai toujours accordé une grande importance à l'apport ex-

pressif – lueur dans le regard, mouvements de tête, intonations de la voix... –, qui est un révélateur du sentiment qu'ont les étudiants d'avoir ou non appris quelque chose, et un témoin de notre art d'enseigner.

Plusieurs auteurs¹ affirment que la FAD présente des avantages, et qu'elle a aussi un potentiel considérable. Certains² disent même qu'elle offre un environnement propice au développement de la pensée critique des étudiants. Croyez-vous que, dans d'autres contextes, elle pourrait être salutaire ?

Je crois que la FAD peut être utile pour la prestation de cours magistraux, de cours de type descriptif pré-formatés, qui ne requièrent qu'une participation minimale des étudiants et que l'on accompagne généralement de diapositives. Il est fort probable que certains étudiants et enseignants sont à l'aise avec la FAD et avec les technologies de l'information et des communications (TIC) utilisées pour enseigner. Peut-être sont-ils bien acculturés aux approches technicisées de l'enseignement universitaire... Cependant, j'estime qu'un séminaire philosophique, dans lequel le questionnement, la dialectique et la réflexion critique sont centraux, ne peut être offert de cette façon. Je le répète : il est difficile de suivre la progression des idées en cours quand la technologie définit la cadence du déroulement des échanges interpersonnels et de l'émergence des idées.

Pour moi, l'université est avant tout un carrefour d'échange et de discussion dont la vocation est d'éveiller la curiosité et de construire un monde meilleur.

Vous avez parlé d'une « vision technicisée de l'université » à laquelle vous ne semblez pas adhérer. Quelle serait votre vision de ce qu'est ou de ce que devrait être l'université, et en quoi cette vision est-elle incompatible avec la FAD ?

J'ai toujours considéré l'enseignement universitaire comme devant adhérer à la mission « humaniste » de l'université, cette dernière



Louise Bouchard

Photo fournie par Louise Bouchard



Louise Bouchard est professeure retraitée de la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal, après avoir enseigné pendant plus de 30 ans. Elle a également milité au sein de comités paritaires féministes, notamment le SGPUM et la FQPPU. Son engagement politique se poursuit pour faire reconnaître la liberté de conscience des infirmières, particulièrement dans le contexte idéologique de la médicalisation et du biopouvoir. Le séminaire interactif dont il est question dans cet article invitait les étudiants doctorants à poser un regard critique sur la façon dont les chercheurs forment leurs idées et leurs croyances à l'égard du savoir et de son développement et à quelles conditions le développement des sciences est possible et légitime, particulièrement dans le domaine de la santé.

étant définie comme [...] un espace de création culturelle où se confrontent et entrent en dialogue des perspectives différentes, voire opposées. Pour moi, l'université est avant tout un carrefour d'échange et de discussion dont la vocation est d'éveiller la curiosité et de construire un monde meilleur. Dans cette perspective, l'enseignement doit constamment s'adapter aux exigences de demain et à la complexité d'aujourd'hui, et ne peut exister que dans une relation personnalisée (en présence des étudiants) qui est vitale, même pour un cours offert à un grand nombre d'étudiants. Selon moi, la valeur de l'enseignement universitaire réside non seulement dans la qualité de la transmission des connaissances, ▶

► mais aussi dans l'enthousiasme et la chaleur humaine avec lesquels l'enseignant cherche à rencontrer ses étudiants dans leurs aspirations à apprendre, à s'épanouir et à s'intégrer à la société. L'esprit humain ne se forme pas de façon monologique, mais dans la rencontre avec l'autre. Enseigner exige d'être à la fois exigeant et proche des étudiants, tout en ayant à cœur leur cheminement intellectuel et humain. Former des étudiants aux « têtes bien faites », promouvoir une culture de la pensée critique, scientifique et humaniste, s'assurer qu'ils développent un bon sens de l'argumentation et soient capables de rendre signifiants des concepts abstraits : tout cela n'est pas une mince affaire. Si mon expérience avec la FAD a été pour moi insatisfaisante et non conviviale, c'est en partie parce qu'elle était non conciliable avec ma vision de l'université centrée sur un idéal humaniste.

J'avais, par moments, le sentiment de devoir m'acculturer à une conception utilitariste non seulement de l'institution universitaire, mais également de la connaissance et de son applicabilité (savoir technicisé, opérationnel, orienté vers des solutions à court terme pour le marché du travail...).

En vous appuyant sur l'expérience que vous avez vécue, croyez-vous que, pour des raisons aussi valables que celles dont vous venez de nous faire part, un enseignant peut refuser d'utiliser l'une ou l'autre des différentes TIC en enseignement, et ce, malgré la tendance actuelle ?

Pour ma part, j'ai le sentiment d'avoir été en quelque sorte « instrumentalisée » par l'institution universitaire qui m'invitait à donner le séminaire, n'ayant pas vraiment eu le choix de la méthode d'enseignement. Le fait de devoir me plier aux exigences des responsables du programme de formation m'a d'ailleurs ouvert les yeux sur les effets pervers possibles du virage néolibéral et de l'insertion du privé dans les universités. J'avais, par moments, le sentiment de devoir m'acculturer à une conception utilitariste non seulement de l'institution universitaire, mais également de la connaissance et de son applicabilité (savoir technicisé, opérationnel, orienté vers des solutions à court terme pour le marché du tra-

vail...). D'ailleurs, j'observais que certaines étudiantes du séminaire avaient en quelque sorte « intégré » ce rapport instrumental à leurs études, et qu'elles étaient dans ce mode utilitaire de citoyens-consommateurs-producteurs, ce qui se reflétait dans les fondements conceptuels et méthodologiques de leur objet de recherche au doctorat. Cette observation a occasionné de vifs échanges et de passionnantes réflexions lors de ce séminaire.

Ces nouvelles TIC utilisées en éducation ne sont-elles pas une façon d'attirer plus d'étudiants – notamment plus d'étudiants étrangers –, de pallier la décroissance planifiée des ressources professorales, de diminuer l'attrition aux cycles supérieurs et ainsi, de rentabiliser cette institution ?

Sans nier les possibles contributions des TIC, je crois que, derrière le discours normatif de leur promotion, se profile une gouvernance désireuse d'imposer ses lignes directrices, articulées selon les principes fondateurs de la pensée néolibérale. Ce discours s'appuie sur cette idée du progrès salutaire qui soutendrait l'innovation en matière d'outils éducatifs. D'ailleurs, le processus par lequel la FAD s'impose de plus en plus, tant au sein des programmes d'enseignement existants qu'à partir d'initiatives parallèles (cours en ligne ouverts à tous³), est mené publiquement au nom d'une diffusion plus large de la connaissance, qui relève d'une perception humaniste à laquelle nous pourrions difficilement nous opposer. Après analyse, ce processus semble cependant propulsé par une logique managériale où la nécessité d'attirer de futurs étudiants, couplée aux économies promises par la FAD, m'apparaît beaucoup plus vraisemblable comme finalité poursuivie par les universités. Ces nouvelles TIC utilisées en éducation ne sont-elles pas une façon d'attirer plus d'étudiants – notamment plus d'étudiants étrangers –, de pallier la décroissance planifiée des ressources professorales, de diminuer l'attrition aux cycles supérieurs et ainsi, de rentabiliser cette institution ? La FAD n'est-elle pas une façon détournée de changer les rapports enseignant-université, étudiant-université – l'enseignant devenant fournisseur de services et l'étudiant en étant le client ? Ou serais-je simplement une professeuse vieux jeu ?

Tout outil, aussi avancé qu'il puisse être sur le plan technologique, cesse d'être convivial lorsqu'il dicte son propre fonctionnement et ses propres buts comme une nécessité.

Outre le fait de n'avoir pas eu d'autre choix que de décliner la charge d'enseignement du séminaire proposé, je perçois une forme de dérapage paternaliste qui pousse à se conformer à cet univers technologique et qui décide de ce qui est bon pour mon enseignement. Ces nouvelles technologies risquent, à mon avis, d'empiéter sur le droit à l'autodétermination des enseignants, et pourraient induire un mouvement de subjectivation par lequel les enseignants doivent se conformer à ces changements soi-disant nécessaires selon la rationalité néolibérale. Cette idée peut paraître subversive, mais me semble à tout le moins mériter qu'on y réfléchisse. Une technique qui aurait pu facilement réduire mon enseignement à une simple marchandise, à la production de compétences monnayables sur le marché du travail, à des savoir-faire plus qu'à des savoir-être, le tout allant à l'encontre de ma vision humaniste de l'enseignement. Ainsi, je crois que nous ne pouvons faire l'économie d'une réflexion collective, éthique et politique sur l'ensemble des TIC utilisées en éducation, entre autres parce que, comme le souligne si habilement Ivan Illich, tout outil, aussi avancé qu'il puisse être sur le plan technologique, cesse d'être convivial lorsqu'il dicte son propre fonctionnement et ses propres buts comme une nécessité. ■

1. Je fais ici référence à l'ALN (Asynchrone Learning Networks), plus efficace que le présentiel : Spencer, D.H. et S.R. Hiltz (2001). "Studies of ALN : an Empirical Assessment", 34th Hawaii International Conference on System Sciences. Et aux travaux de T. Karsenti [« Révolution ou simple effet de mode ? », *Revue internationale des technologies universitaires*, 2013, 10(2), 6-22] et de A.-J. Deschênes et coll. [« Constructivisme et formation à distance », *DistanceS*, 1(1), printemps 1996, repéré à http://cqfd.teluq.quebec.ca/Activites/DistanceS/dist_ant_/Vol1N1/vol1n1.html].
2. Ter-Stepanian, A. (2012). "Online or Face to Face? Instructional Strategies For Improving Learning Outcomes in e-Learning", *International Journal of Technology, Knowledge and Society*, 8(2), p. 41-50.
3. Les cours en ligne ouverts à tous sont aussi appelés « Massive Open Online Courses » (MOOC).
4. Illich, I. (1973). *La convivialité*, Paris, Éditions du Seuil, 158 p.

Deux tutrices, deux étudiantes : quatre témoignages

Propos recueillis par PATRICK MARTIN

Deux étudiantes et deux tutrices¹ de la Faculté des sciences infirmières (FSI) ont accepté de témoigner de leur expérience en formation à distance. Il en ressort des avantages et des inconvénients, ainsi qu'un constat : cette pratique est complexe.

Céline, étudiante

Le travail d'équipe constamment exigé de nous ne m'a pas permis d'apprécier les avantages auxquels je m'attendais d'un cours en ligne.

J'ai suivi un cours en ligne lorsque j'étais étudiante à la maîtrise. À cette époque, je travaillais également à temps plein comme infirmière. A priori, j'ai cru que ce cours en ligne me permettrait de mieux concilier études, travail et famille. Or, le cours s'est avéré beaucoup plus exigeant que je ne l'avais pensé. Certes, la matière enseignée était éloignée des sciences infirmières. Mais surtout, le travail d'équipe constamment exigé de nous ne m'a pas permis d'apprécier les avantages auxquels je m'attendais d'un cours en ligne. Plus je rencontrais mes coéquipiers, moins j'avais l'impression de saisir où on voulait nous amener. Si nous éprouvions des difficultés, les professeurs étaient prêts à échanger avec nous de façon virtuelle, mais je n'ai pas ressenti l'engagement que je constate habituellement lors d'un cours en présentiel. Les interactions étaient décousues et manquaient de dimension humaine. Petit à petit, ce cours est devenu un fardeau, et le plaisir associé à l'apprentissage s'est dissipé. La fin de ce cours a donc été pour moi une grande libération.

Somme toute, je crois que les cours en ligne peuvent être intéressants pour des personnes qui étudient à distance, mais que les étudiants ne devraient pas être contraints à former des équipes de travail et à se rencontrer fréquemment. Je crois également que les cours en ligne ne permettent pas de transmettre autant de connaissances que les cours en présentiel, et les institutions d'enseignement devraient en tenir compte. Les cours en présentiel offrent aussi des avantages indéniables que les cours en ligne n'auront jamais, notamment la communication fine qui ne peut se produire qu'entre des personnes physiquement en présence les unes des autres.

Malika, étudiante

Il y a aussi beaucoup plus d'échanges entre étudiants dans le cadre de cours en ligne, grâce à des zones de clavardage où l'on peut poser ses questions sans interrompre le professeur – ce qui m'apparaît comme un avantage certain.

J'ai suivi trois cours en ligne durant ma maîtrise. J'estime que ces cours permettent une plus grande flexibilité, notamment aux étudiants qui travaillent pendant leurs études. De façon générale, ils sont moins longs que ceux qui sont offerts en présentiel et misent davantage sur le travail que l'étudiant effectue en dehors des cours. Cela me convient particulièrement, même si je sais que tous les étudiants ne sont pas de cet avis. Il y a aussi beaucoup plus d'échanges entre étudiants dans le cadre de cours en ligne, grâce des zones de clavardage où l'on peut poser ses questions sans interrompre le professeur – ce qui m'apparaît comme un avantage certain. Je crois aussi que ce type d'enseignement nous prépare à utiliser les nouvelles technologies qui se développent de façon exponentielle dans les milieux professionnels, comme en télémédecine.

D'un autre côté, les cours en ligne exigent davantage de concentration et de motivation de la part de l'étudiant. Il arrive souvent que les étudiants et les professeurs aient des problèmes techniques ou informatiques qui occasionnent des ralentissements et de la frustration de part et d'autre. De plus, devoir travailler en équipe avec plusieurs étudiants dans le cadre d'un cours en ligne amène de grandes difficultés que l'on ne connaît généralement pas dans les cours en présentiel. **Un autre problème d'envergure est lié au manque de polyvalence et aux problèmes d'adaptation de certains enseignants relativement aux méthodes d'enseignement en ligne.** Le contenu des cours et la façon d'enseigner doivent impérativement être dif-

férents de ceux d'un cours traditionnel, ce que les enseignants ne semblent pas tous réaliser.

Je crois qu'à l'avenir, l'Université de Montréal risque de miser davantage sur les cours en ligne, et ce, principalement pour des raisons économiques. [...] En somme, je crois qu'il existe des avantages et des inconvénients au déploiement croissant de cours en ligne. J'y suis favorable si les contenus des cours sont adaptés à ces nouvelles méthodes et que les plateformes informatiques utilisées sont conviviales. Par contre, je ne souhaite pas un pourcentage trop élevé de cours en ligne pour un programme donné, parce que je crois que la proximité qui peut s'établir entre enseignants et étudiants dans un cours en présentiel comporte de nombreux avantages. Enfin, je crois que tout cours en ligne devrait être partiellement donné en présentiel. J'ai moi-même beaucoup apprécié, dans un de ces cours, de pouvoir profiter de cette « hybridité » qui permettait un meilleur contact avec le professeur, les tutrices et les autres étudiants.

Marie, tutrice

À la fin du semestre, plusieurs étudiants maîtrisaient encore difficilement le logiciel et perdaient un temps fou à essayer de mieux le comprendre, au lieu d'investir ce temps dans la maîtrise des concepts de la matière.

Dans un cours sur l'éthique, l'échange d'idées et d'opinions est crucial ! Or, à titre de tutrice d'un cours d'éthique en ligne, il m'est difficile de proposer des discussions de groupe, étant donné que plusieurs étudiants éprouvent des difficultés à utiliser le logiciel (Web Illuminate) pour prendre la parole. Nous perdons beaucoup de temps à tenter de bien maîtriser cet outil qui nous bouscule et nous empêche souvent d'aborder tous les concepts prévus pour une séance. Je crois sincèrement que cela constitue un obstacle important à l'apprentissage. À la fin du semestre, ►

► plusieurs étudiants maîtrisaient encore difficilement le logiciel et perdaient un temps fou à essayer de mieux le comprendre, au lieu d'investir ce temps dans la maîtrise des concepts de la matière.

Autoriser le clavardage en même temps que le professeur présente un PowerPoint ne permet pas aux étudiants de se concentrer sur le contenu proposé : il n'est pas évident d'écouter, de lire et de répondre en même temps.

Même si, avec l'équipe d'enseignants, nous avons fait plusieurs simulations, il n'en demeure pas moins que lors des séances, nous ne sommes pas trop du professeur, de deux tutrices et d'un ou deux techniciens du BENA² pour donner ce cours. Beaucoup d'effectifs sont donc mobilisés pour un seul cours, et la coordination n'est pas toujours facile, le rôle de chacun n'étant pas toujours clair. Ainsi, je me demande si les économies promises par ce nouvel outil pédagogique sont bien réelles. Lors de la préparation du cours, je me souviens que la professeure avait parfois du mal à « convertir » le contenu du cours qu'elle donnait en classe en un contenu adéquat pour un cours en ligne. De plus, il ne s'agit pas seulement d'adapter le contenu d'un cours : les différents intervenants doivent aussi maîtriser de nouvelles méthodes pédagogiques. Ce n'est pas simple !

En ce qui a trait spécifiquement à l'interface du logiciel, comme il y a de l'activité simultanément dans la zone de clavardage – où des étudiants posent des questions – et dans la zone principale – où le professeur présente son diaporama –, je perds parfois le fil en tentant de m'assurer que toutes les interventions sont lues et que l'on y répond.

À mon avis, autoriser le clavardage en même temps que le professeur présente un PowerPoint ne permet pas aux étudiants de se concentrer sur le contenu proposé : il n'est pas évident d'écouter, de lire et de répondre en même temps. Cela me donne l'impression que le soutien offert aux étudiants n'est pas toujours optimal.

Annabel, tutrice

Malheureusement, lorsque les difficultés éprouvées par certains étudiants sont plus grandes, les professeurs et les chargés de cours peuvent plus difficilement les repérer.

À titre de tutrice de cours en ligne, je considère que ce type de cours offre de grands avantages, le principal étant la démocratisation du savoir. En effet, ce nouvel outil pédagogique permet à des étudiants qui, autrefois, n'auraient pas eu tendance à s'inscrire à un cours ou à un programme d'études, de le faire, malgré l'éloignement ou un horaire chargé.

Inclure certains cours en ligne dans les programmes de deuxième cycle m'apparaît pertinent, mais je crois qu'on devrait les proscrire pour les programmes de premier cycle. Je crois aussi qu'un cours ne devrait pas se donner uniquement en ligne.

Par contre, ce type de cours présente aussi de nombreux inconvénients. Les cours en ligne exigent notamment beaucoup d'efforts, d'assiduité et d'autonomie, et certains étudiants ont du mal à évoluer dans de telles conditions. Malheureusement, lorsque les difficultés éprouvées par certains étudiants sont plus grandes, les professeurs et les chargés de cours peuvent plus difficilement les repérer. En effet, les enseignants sont limités dans l'aide qu'ils peuvent fournir aux étudiants, vu la distance créée par le caractère virtuel de ces cours. L'étudiant doit donc déployer beaucoup plus d'efforts et se motiver lui-même pour réussir un cours en ligne. Étudier dans le confort de son salon amène également son lot de distractions. Si l'étudiant manque de motivation ou d'intérêt à l'égard de la matière enseignée, il sera plus enclin à abandonner. Notons qu'au deuxième cycle, l'abandon d'un cours entraîne parfois l'abandon du programme.

Autre problème : les zones de clavardage incitent bon nombre d'étudiants à poser leurs questions par cet intermédiaire plutôt que d'utiliser le micro. Le cours peut donc se

transformer rapidement en séance de lecture des commentaires et des questions qui apparaissent dans la zone de clavardage.

Pour ces raisons, inclure certains cours en ligne dans les programmes de deuxième cycle m'apparaît pertinent, mais je crois qu'on devrait les proscrire pour les programmes de premier cycle. Je crois aussi qu'un cours ne devrait pas se donner uniquement en ligne. Il serait pertinent, par exemple, de se rendre en classe pour les premiers cours ou lorsque la matière ne se prête pas nécessairement à l'enseignement en ligne, car tout ne peut pas être appris et compris par l'intermédiaire de ce médium. Cela nous permettrait également de former des équipes de travail mieux constituées et d'établir un réel contact avec les étudiants pour ensuite retourner à l'apprentissage en ligne.

Il m'apparaît évident que les cours en ligne ne pourront jamais remplacer complètement les cours en présentiel, puisque ces derniers serviront toujours à transmettre des connaissances étroitement liées aux aspects humains, que seule une interaction en face à face avec un enseignant peut réaliser adéquatement.



1. Les prénoms ont été changés.

2. BENA : Bureau de l'environnement numérique d'apprentissage. <http://www.bena.umontreal.ca/>

Notre sondage FAD : état de la situation à l'UdeM

Le 24 avril dernier, nous faisons parvenir à tous les membres du SCCUM un sondage dont la majeure partie portait sur les pratiques en formation à distance. Cette enquête ne concernait donc qu'une minorité de chargé(e)s de cours, mais comportait aussi trois questions larges destinées à tous. En date du 4 mai dernier, 82 personnes – dont 16 ont conçu un cours en FAD et 15 en ont dispensé un, un certain nombre de ces personnes étant les mêmes – avaient répondu au sondage.

Conception : 11 personnes sur 16 ont dû modifier certains aspects pédagogiques

La palette des diverses interventions englobe la création totale ou partielle d'un cours, l'assistance à un professeur, la collaboration avec des techniciens pour mettre sur pied un dispositif de prestation téléphonique, la création de modules et l'adaptation de matériel pour un cours en ligne.

Huit personnes ont travaillé seules, sept avec un ou plusieurs technopédagogues, sept avec un(e) autre enseignant(e), deux avec le ou la responsable de programme, une avec le directeur du personnel de soutien du Bureau de l'enseignement numérique d'apprentissage et une autre avec l'appui d'un technicien pour l'enregistrement.

La moitié des répondants qualifient la définition des rôles de « très claire », mais quatre la jugent « insuffisamment claire », mentionnant une confusion entre les rôles de « tuteur » et de « concepteur » et dans le partage des tâches entre technopédagogues. La collaboration, qualifiée de « très bonne » (6) à « excellente » (7), n'a été « difficile » que pour une personne.

Modification de certains aspects pédagogiques

Onze personnes sur 16 disent qu'elles ont dû modifier certains aspects pédagogiques : remplacement d'activités pratiques par des explications, formatage en « unités d'apprentissage » avec l'aide du Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES), rencontres d'évaluation fictives effectuées par téléphone ou sur Skype, travaux en équipe avec « rencontres » à distance, cours magistraux « plus intenses » ou comportant « plus de magistral » d'un côté et « moins de magistral » de l'autre, et remise de travaux chaque semaine.

Quelles compétences faut-il avoir pour concevoir un cours en ligne ?

La majorité des répondants (13) à cette question insistent sur les compétences en techno-

pédagogie, d'une part, et les connaissances technologiques, d'autre part.

Cinq soulignent des compétences non exclusives à la FAD : le goût du risque, la « capacité à se mettre dans la peau de l'étudiant », « des connaissances approfondies des principes d'éducation aux adultes, étant donné que la formation s'effectue plutôt de façon individuelle », « un bon esprit de synthèse, une aptitude à la résolution de problèmes, de la créativité et d'excellentes compétences relationnelles », « beaucoup d'expérience, une vue globale des méta-apprentissages à conserver ou à écarter » et « une capacité à travailler sous pression et en équipe ». Une « formation spécifique sur les apprentissages des étudiants placés en situation de FAD » est suggérée, ainsi que « des activités de résolution de problèmes par des études de cas authentiques ».

Prestation d'un cours en FAD

Un répondant déplore une participation moindre de ses étudiants en raison du « coupage de parole ».

Modifications apportées à l'approche pédagogique

Un répondant a dû « écourter les cours en raison de difficultés techniques et d'un manque de soutien dans l'utilisation des technologies », une autre a effectué « plus de magistral » et un troisième évoque un découpage différent du contenu. Pour « rendre les interactions plus humaines », une répondante a fait une présentation d'elle-même et de son cours « plus élaborée que celle [de son] premier cours en présentiel ».

Treize répondants sur 14 estiment que les relations avec les étudiants sont « satisfaisantes », voire « excellentes » ; on rappelle par ailleurs l'importance du suivi assuré après le cours et du temps consacré à répondre aux étudiants. Des commentaires relativisent cette satisfaction : trois répondants déplorent des contacts

Une excellente collaboration avec les techniciens et les technopédagogues, mais des problèmes avec certaines plateformes

quasi inexistant, un chargé de cours les juge « plates », car « on doit combattre l'apathie et les échappatoires (ne pas assister au cours sous prétexte qu'il est enregistré) », une autre regrette la rareté des réactions aux questions du professeur sur le forum. Un répondant déplore une participation moindre de ses étudiantes lors de conférences interactives et un effet de « coupage de parole » dû aux délais des signaux, avec pour résultat des « conférences en monologue ».

Une excellente collaboration avec les techniciens et les technopédagogues, mais des problèmes avec certaines plateformes

Parmi les 16 répondants qui ont assuré la prestation d'un cours en FAD, 15 étaient seuls à la barre. La grande majorité d'entre eux a trouvé « très claire » la répartition des rôles par rapport aux techniciens et « excellente » la collaboration avec eux, personne ne l'ayant jugée « difficile ».

Parmi les 16 prestataires, neuf n'ont éprouvé aucune difficulté technique (l'une mentionne une « plateforme conçue avec brio ») et les sept autres font état de problèmes avec les différentes plateformes de communication que sont Skype, Google Talk et Adobe Connect (utilisée à l'UdeM depuis 2011). Quant à StudiUM, pourtant apprécié par l'ensemble des membres (à en juger par notre sondage de mai 2013), on souligne ici et là des difficultés quant à la réactivité du soutien et des problèmes tels que la perte de l'accès à un cours comme responsable ou des disparitions de contenus après des mises à jour.

Ce que les répondant(e)s ont apprécié et déploré

Les personnes qui ont conçu un cours en FAD ont apprécié la liberté offerte, la variété des possibilités, la dimension créative et ▶

« Je ne recevais pas le traitement prévu à la convention collective, et j'ai attendu un contrat qui n'est jamais arrivé. »

► innovatrice, le « rebrassage » de leur cours que cela a exigé ou encore la collaboration avec les technopédagogues et les conseillers pédagogiques. Un répondant rapporte l'intérêt de « stratégies de prévention [qui] avaient notamment trait au respect dans les interactions entre les participants, à la motivation et aux constatactions liées aux évaluations ».

S'y ajoutent, pour les prestataires, le fait ne pas avoir à se déplacer et l'« éclatement du cadre spatiotemporel ». Les concepteurs(trices) n'ont pas apprécié « que le cours soit redonné chaque année sans être mis à jour », la dépendance à l'équipe StudiUM pour mettre à jour l'interface interactive et les « soucis technologiques » qui donnent une image d'« incompétence » auprès des étudiants, les aspects techniques et le « jargon pédagogique », et un poids insuffisant par rapport aux autres membres de l'équipe dans la démarche de conception.

Un répondant juge que « la formule détériore la qualité de l'enseignement, augmente la charge de travail et rend les étudiants plus passifs ».

Pour plusieurs prestataires, à ces frustrations s'ajoutent le manque ou l'absence d'interactions ou de contact visuel, la lenteur de la remise des travaux, la somme de travail exigée (parfois plus lourde que pour un cours « normal ») et la difficulté à établir des critères d'évaluation valables (p. ex. : trop de points accordés pour la participation aux forums).

Un commentaire illustre bien l'urgence d'établir d'une politique en matière de FAD : « L'aspect le plus démotivant pour moi a été le manque d'honnêteté de la part du département qui m'a engagée. J'ai payé des cotisations syndicales alors que je ne recevais pas le traitement prévu à la convention collective, et j'ai attendu un contrat... qui n'est jamais arrivé ».



Le Syndicat des chargé(e)s de cours de l'UQAM (SCCUQ) a publié un numéro spécial sur la formation à distance qui fait notamment le tour de la situation qui prévaut dans les universités du Québec. Nous vous invitons à le lire : <http://sccuq.org/2014/02/20/parution-dun-numero-special-du-sccuqactualites-sur-la-formation-a-distance/>

Sondage FAD : réponses aux questions larges

Selon vous, mis à part les aspects qui ont trait à la flexibilité (lieux et horaires), quels sont les avantages de la FAD ? (60 réponses)

- Plusieurs des 60 réponses obtenues font état des avantages suivants : pour l'Université, une réduction des coûts, une augmentation des rentrées d'argent et la possibilité d'élargir son bassin d'étudiants ; **pour l'apprenant, la possibilité de suivre le cours à son rythme, notamment en ce qui concerne les étudiants atteints d'un trouble de l'apprentissage ;**
- Quelques répondants parlent des technologies comme d'un avantage intrinsèque. Une personne souligne un « contact plus profond avec les étudiants », une autre, l'avantage que présente l'interactivité du matériel.
- Selon un répondant, ces cours sont « généralement conçus et donnés par des profs seniors ou « vedettes » et sont donc de qualité supérieure » ; un autre rapporte la « possibilité d'offrir un cours introductif de façon synthétique ». Il est aussi question de l'avantage que présente la nécessité de perfectionner les contenus des cours et de l'impératif de la qualité.
- Douze répondants ne voient aucun avantage à la FAD hormis la flexibilité des horaires et la suppression des déplacements.

Selon vous, quels sont les inconvénients ou les lacunes inhérents à un cours dispensé en FAD ? (63 réponses)

- **L'absence d'interactions en personne est massivement citée. On s'inquiète aussi du degré élevé d'autonomie exigé** (qui risque de nuire à la persévérance), du formatage, de la rigidité et de la marchandisation du savoir.
- **Les deux tiers des répondants (42) déplorent l'absence de contacts et d'échanges personnalisés entre enseignants et étudiants, ainsi qu'entre apprenants.** Plusieurs insistent sur l'importance de pouvoir observer les réactions du groupe, expliquer des notions de plusieurs façons différentes et dialoguer de façon personnalisée.
- Pour ce qui est des étudiants, les difficultés liées à la persévérance ou à la nécessité d'être autonome sont mentionnées (6), ainsi que le risque de distraction pour les étudiants et la possibilité que des personnes autres que les étudiants passent les examens.

- Enfin, quelques répondants se préoccupent des retombées du formatage et de la rigidité des cours, ainsi que de la marchandisation des savoirs.
- Les difficultés liées aux technologies elles-mêmes sont peu mentionnées, mais il est question des restrictions que celles-ci entraînent sur le plan des interactions.

Comment envisagez-vous le développement par l'Université de cours en FAD ? Selon vous, quels principes devraient l'encadrer ? (56 réponses)

- **On devra faire preuve de circonspection dans le développement des formations à distance**, les offrir en complément des cours existants et non comme substituts, et les donner dans un cadre clair qui respecte le travail des intervenants et la propriété intellectuelle.
- **Des 56 répondants, très peu s'opposent totalement au développement de la FAD ;** 13 d'entre eux estiment qu'elle ne convient pas à tous les types de cours et qu'elle devrait être complémentaire à des cours en présentiel ou leur apporter un supplément et non s'y substituer, ou encore qu'il faut fixer une limite par programme.
- Plusieurs répondants se préoccupent de la reconnaissance du statut du concepteur-prestataire du cours et de la propriété intellectuelle.
- **On signale aussi la nécessité d'élaborer une politique claire et une formation pour les prestataires des cours, voire pour les étudiants.**
- Quelques-uns soulignent que l'Université ne doit pas faire de la réduction des coûts une priorité.
- On mentionne également la nécessité de mettre à jour les cours régulièrement.
- Une personne voit dans la FAD une menace pour les chargé(e)s de cours : « Mal gérée, cette manière d'enseigner pourrait marquer le début de la fin de notre profession ».
- Les 13 commentaires supplémentaires sont très contrastés, allant de « J'encourage fortement cette orientation » à « Il n'y a encore rien d'aussi bon que d'être en classe avec un professeur », en passant par « Soyons attentifs pour éviter que ce développement [n'entraîne] une réduction de la qualité de l'enseignement ».

FM ■

Créer et dispenser un cours à distance : un beau défi

Propos recueillis par FRANÇOISE MIQUET

Pierre Brisson, responsable de deux cours sur les toxicomanies à la FEP¹, a publié aux Presses de l'Université de Montréal un ouvrage sur ce sujet. Il donne un de ses cours à distance, à l'UdeM et à l'Université de Sherbrooke. Entrevue.

Des pratiques universitaires diverses

J'ai commencé à créer du matériel à distance dès 1992, pour la Faculté de l'éducation permanente de l'UdeM. À l'époque, on nous filait, et le cours se retrouvait à la télévision, sur le Canal Savoir. Ce premier cours à distance est resté en ondes pendant une quinzaine d'années au lieu des trois ans prévus initialement ! J'en avais assez de me voir au même âge au fil des ans... Blague à part, il s'agissait d'un format auquel on ne pouvait plus toucher par la suite. Ce cours a finalement été mis à jour il y a quatre ans et se donne actuellement en ligne, sur la plateforme Moodle, à partir d'un manuel obligatoire. À l'époque comme maintenant, une fois le cours créé, je suis simplement rémunéré comme « moniteur » pour répondre aux questions de contenu des étudiants. Un personnel de secrétariat s'occupe de « gérer » le cours et de corriger les examens. En fait, la FEP favorise la création de cours « autoportants », sans participation active du chargé de cours sur le plan universitaire et de l'animation.

Une énorme somme de travail

Je préfère de loin mon expérience de formation à distance à l'Université de Sherbrooke, où j'ai, au fil des ans, créé deux cours avec l'aide d'un conseiller technique qui est devenu un collaborateur régulier. Mentionnons d'entrée de jeu que la somme de travail est énorme. En effet, pour obtenir le produit souhaité, on peut facilement y consacrer 20 heures par semaine pendant une période d'une année à une année et demie. Pour se lancer dans une telle entreprise, il faut avoir une forte motivation, une grande disponibilité, et aussi des dispositions particulières pour structurer et rédiger sa matière dans un format didactique. Le soutien technique ne suffit pas.

Chaque fois que je donne le cours, je suis rémunéré pour une charge de cours dont j'assume la prestation complète. Cela me permet, outre le nombre élevé d'heures exigé par les échanges et les corrections, d'améliorer mon cours en permanence, et donc, de garder une grande motivation.

S'il est plus difficile d'avoir des échanges animés dans le cadre de forums en ligne, ceux-ci présentent en revanche des positions plus réfléchies et mieux documentées.

Une communication essentiellement... écrite

Le cours dispensé aujourd'hui dans les deux universités est divisé en chapitres qui correspondent à ceux de mon ouvrage, conçu dans cette perspective. Aux textes – qui constituent la matière principale, j'insiste là-dessus – s'ajoutent des schémas explicatifs, des exercices interactifs, des tests, des vidéos, des hyperliens vers des sites... sans oublier les forums. À l'Université de Sherbrooke, j'en tiens quatre : un forum général pour répondre aux questions sur le cours, un forum technique, un forum de discussion libre, et enfin, un forum dirigé dont les interventions sont évaluées. Bien entendu, il y a aussi des échanges par courriel. Il n'y a pas de rencontres en présentiel avec les étudiants : tout se passe par écrit, mais les échanges sont fréquents et multiformes. Le cours ne comporte pas de séance de clavardage en direct.

Au premier cycle, la non-proximité avec les étudiants n'est pas un problème

Étant donné que ce cours est un cours obligatoire de type magistral, cela ne me gêne pas de ne pas rencontrer les étudiants physiquement, contrairement à ce qui se passe dans le cas d'un séminaire, par exemple, où le rôle de mentor devient important. Dans une classe de 60 étudiants, est-ce que je « connais » mes étudiants ? On finit quand même par repérer ceux qui sont bons ou moins bons, ceux qui sont inquiets et qui nous questionnent sans cesse, ceux qui ont un regard critique sur leur expérience. Les forums libres et les fiches personnalisées (photo et présentation personnelle des étudiants) permettent de créer un sentiment d'appartenance qui se rapproche ce que l'on peut connaître dans un cours en présentiel.



Pierre Brisson

Photo fournie par Pierre Brisson

Dans le cas de mon cours, la possibilité de plagiat est quasi nulle : la partie théorique se trouve dans mon livre, d'une part, et le reste du travail repose sur une analyse de l'expérience de l'étudiant(e), de même que sur un cas d'application pratique de la méthodologie enseignée.

Un développement à suivre

On manque encore de recul pour analyser la portée réelle des cours en FAD. Selon moi, l'étudiant(e) devrait toujours avoir le choix de suivre un cours en ligne ou en présentiel. D'ailleurs, certains décident de changer de format, dans un sens ou dans l'autre, en cours de route. Comme chargé de cours, j'ai le sentiment de relever un défi qui me permet d'élargir mes compétences, ce qui renforce ma motivation. Par ailleurs, je dois admettre que, s'il est plus difficile d'avoir des échanges animés dans le cadre de forums en ligne, ceux-ci présentent en revanche des positions plus réfléchies et mieux documentées. Quoi qu'il en soit, je ne souhaite pas que le développement de la FAD se fasse au détriment de l'enseignement en présentiel, dont l'essence demeurera toujours irremplaçable.



1. Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal



Étudiants atteints des troubles du spectre de l'autisme : comment les aider ?

Par FLORENCE LEBEAU

Dans la suite de notre dossier sur les nouveaux handicaps liés à l'apprentissage¹, nous abordons ici la manière d'aider les étudiants aux prises avec des troubles du spectre de l'autisme (TSA).

L' image de l'autisme change

Trois périodes témoignent de l'évolution de la définition des troubles du spectre de l'autisme au Québec. Avant 1970, l'autisme n'était pas reconnu en tant que tel ; il était associé à la maladie mentale (psychose, schizophrénie). Vers 1980, on lui attribue des origines neurologiques et génétiques. Entre 1990 et 2005, on troquera le terme de « autisme » pour celui de « troubles envahissants du développement », qui deviendra par la suite « troubles du spectre de l'autisme ».

Que sont les troubles du spectre de l'autisme (TSA) ?

Les troubles du spectre de l'autisme sont actuellement considérés comme étant d'ordre neurodéveloppemental. De façon générale, ils se caractérisent par des troubles de socialisation et de communication, par des altérations dans le jeu et l'imagination, et par des atypies dans les intérêts et les comportements. Ils sont répartis en trois catégories : l'autisme ou trouble autistique, le syndrome d'Asperger et le trouble envahissant du développement non spécifique. Les étudiants atteints de troubles du spectre de l'autisme qui fréquentent les collèges et les universités présentent essentiellement un syndrome d'Asperger.

De façon générale, on observe que ces étudiants réussissent mieux lorsque l'information est structurée. Ils ont souvent une capacité de traitement de l'information visuo-spatiale meilleure que la moyenne des individus. « Plusieurs pensent en dehors du cadre habituel ; ils ont des paramètres différents, une réflexion différente, et apportent souvent des solutions auxquelles on n'avait absolument pas pensé. Certains manifestent un intérêt très fort pour un sujet spécifique, ce qui contribuera à les démarquer davantage dans leur entourage », mentionne Josée Sabourin.

Par ailleurs, en dépit de leur désir de socialisation, ils manifestent peu d'empathie à l'égard des réactions d'autrui et ont du mal à décoder le langage non verbal, les codes sociaux, les sous-entendus, souligne Dania Ramirez. C'est pourquoi nous leur propo-

sons d'apprendre et d'utiliser des « scénarios sociaux », afin de les aider à régulariser leur comportement et leurs relations interpersonnelles ». On aborde donc des scénarios concernant les comportements en classe, les travaux à faire ou les situations inhabituelles, telles l'absence d'un enseignant au début d'un cours ou un exercice d'incendie.

Les besoins des étudiants

Les étudiants atteints d'un TSA ont des difficultés d'adaptation à leur environnement (physique et humain), de même que dans les fonctions exécutives comme la planification, l'organisation, la séquence et la priorisation des tâches, ainsi que la gestion du temps. Ils ont donc besoin d'un contenu structuré et articulé, et de consignes claires et séquencées.

Quelques interventions pédagogiques recommandées aux enseignants

Rencontres individuelles

- Aborder un élément à la fois ;
- Encourager les messages écrits, en format papier ou électronique.

En classe

- Privilégier une salle de cours offrant un ancrage stable et calme, l'étudiant qui a un TSA étant extrêmement sensible aux changements spatiaux et aux sons ;
- Établir clairement les attentes respectives au début de la session ;
- Rendre le matériel et l'échéancier disponibles à l'avance et présenter le programme détaillé de chaque séance au début du cours ;
- Communiquer la matière sur des fiches organisées et aérées ;
- Aider à la prise de notes en accueillant la personne chargée de cette tâche, par le Centre d'aide aux étudiants ;
- Faire preuve de constance et de cohérence ; favoriser la régularité et la structuration à l'aide d'outils tels le mini-quizz, le journal de bord...

Travaux individuels

- Accorder au besoin des délais supplémentaires ;
- Privilégier des travaux courts comportant des consignes et des échéances claires.



PERSONNES RESSOURCES



Dania Ramirez



Josée Sabourin

Toutes deux sont psychologues en soutien à l'apprentissage au SAE-CESAR.

Autres sources :

- *Autiste et travail – Une pilule une petite granule*, émission du 21 novembre 2013, Télé-Québec
- Dominique Forget, « Des médecins dépassés par l'enfance », Montréal, *L'actualité*, vol. 39, n° 4.
- Marie-Christine Gaudreau, « Le mystère de l'autisme », Montréal, *L'itinéraire*, vol. XXI, n° 7.
- Fédération québécoise de l'autisme, www.autisme.qc.ca/TSA/quest-ce-que-le-spa.html

Travaux en équipe

- Il est recommandé d'exempter l'étudiant des travaux d'équipe et de privilégier les travaux individuels. Toutefois, si l'étudiant est suffisamment à l'aise dans la communication, on favorisera, dans la mesure du possible, un travail permettant de diviser les tâches et de planifier des rencontres régulières.

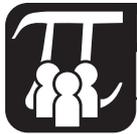
Examens

- Les accommodements particuliers seront nécessairement indiqués dans la lettre présentée par l'étudiant au début du trimestre.

Vers la conception universelle des apprentissages

Certaines recommandations pédagogiques mentionnées ici reprennent celles qui ont trait aux étudiants atteints du TDA/H. Cela rejoint la conception universelle des apprentissages, dont nous vous entretiendrons dans notre numéro de l'automne. ■

1. Pour consulter *Le Quorum* de l'automne 2013 : <http://www.sccum.umontreal.ca/>



L'Association des juristes progressistes

Par SIBEL ATAOGUL, CHARGÉE DE COURS À LA FACULTE DES ARTS ET DES SCIENCES *

Au début de l'an 2010, un groupe d'avocates et d'avocats préoccupés par la justice sociale et l'accès à la justice se sont réunis pour discuter de ces préoccupations. Cette rencontre s'est soldée par la formation d'un regroupement qui allait devenir l'Association des juristes progressistes.

Cette association, qui compte maintenant plus de 110 membres et plusieurs centaines de sympathisants, regroupe non seulement des avocat(e)s, mais aussi des professeur(e)s et des chargé(e)s de cours en droit et disciplines connexes, des étudiant(e)s en droit et même des représentant(e)s syndicaux qui se consacrent à la défense des droits et déterminés à mettre le domaine juridique au service de la lutte pour la justice sociale et la fin des inégalités. Selon nous, une telle association répondait à un besoin criant.

En effet, depuis ses débuts, l'AJP est intervenue sur des enjeux liés à la syndicalisation et aux droits des travailleuses et des travailleurs, au droit de manifester, à la grève étudiante, à la démocratie représentative et à la condition féminine. Elle a également produit deux mémoires, dont un sur l'analyse juridique de la grève étudiante et l'autre sur la Charte des valeurs (projet de loi 60) qui a été déposé auprès du gouvernement. L'AJP a également mené une campagne publique contre le règlement montréalais P-6, qui rend illégal tout attroupement sur le domaine public qui n'a pas été annoncé préalablement au Service de police et qui interdit le port d'un masque.

Conjuguer formation professionnelle et point de vue critique

L'AJP a aussi développé un volet de formation progressiste : chaque année, elle organise un colloque d'une journée au cours de laquelle quatre conférences sont données par des juristes et des intervenants des milieux concernés. Deux autres rencontres de type « 6 à 8 » sont prévues dans l'année. Ces événements ont deux objectifs principaux : le premier est de réunir les participant(e)s autour d'un thème d'actualité et de les solidariser avec les personnes concernées ; le deuxième consiste à offrir une formation à coût très modique et qui fait état d'un point de vue critique pour répondre aux besoins des membres du Barreau qui doivent effectuer trente heures de formation professionnelle tous les deux ans et qui ont un budget très limité pour le faire. Depuis 2012, la participation à ces formations a déjà triplé.

La création de l'AJP a été motivée par les frustrations éprouvées dans un monde juridique qui semble perpétuer les inégalités socioéconomiques de la société plutôt que de rétablir le rapport de force entre les parties.

Selon l'AJP, de nos jours, l'accès à la justice est de plus en plus illusoire. Pour les gens qui n'ont pas de formation juridique, il est très difficile, voire impossible, de « naviguer » dans les méandres de notre système de justice. De plus, la plupart des justiciables n'ont pas les moyens de s'offrir les services d'un(e) avocat(e) pour les représenter et n'ont pas non plus reçu à l'école une formation de base quant à leurs droits. Tous ces facteurs font en sorte que, selon l'AJP, le système juridique québécois ne répond pas adéquatement aux besoins de la population. Une réforme importante du Code de procédure civile axée sur la conciliation et la médiation pour régler les litiges est annoncée ; cependant, cette réforme n'aborde pas adéquatement le problème, puisque les justiciables demeurent dépourvus de pouvoir de représentation et de formation juridique.

Informers les étudiants de leurs droits fondamentaux

L'AJP est d'avis qu'il faut outiller les justiciables, du moins quant à leurs droits fondamentaux, afin de les encourager à les exercer. Voilà pourquoi son prochain projet consiste à formuler un programme de formations sur les dispositions en matière de normes du travail, de santé et sécurité, de syndicalisation, de logement et de droits fondamentaux. D'une durée moyenne de trois heures chacune, ces formations auront pour but de renseigner les jeunes du niveau collégial et universitaire sur leurs droits fondamentaux, afin de leur permettre de prendre des décisions éclairées dans leur vie de tous les jours dans le cadre



Sibel Ataogul

Photo fournie par Sibel Ataogul

de leur emploi. Pour ce faire, l'AJP vise à établir des partenariats avec des syndicats dans le domaine de l'enseignement et des associations étudiantes, afin de faciliter la prestation desdites formations dans les établissements d'enseignement. Il va sans dire que ces formations auront aussi un volet critique et viseront à créer des espaces de débat et de discussion sur l'accès à la justice.

La création de l'AJP a été motivée par les frustrations éprouvées dans un monde juridique qui semble perpétuer les inégalités socioéconomiques de la société plutôt que de rétablir le rapport de force entre les parties. Au moment d'écrire ces lignes, il est difficile de prétendre que les choses ont changé. Cependant, l'AJP a déjà réussi à créer une tribune où il est possible de canaliser ces frustrations vers des projets constructifs.

La route vers la fin des inégalités est peut-être longue, mais elle est certainement moins ardue si on y chemine solidairement.



* Sibel Ataogul, présidente du conseil d'administration d'AJP, est chargée de cours à l'École des relations industrielles de la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal.



SERUM : La syndicalisation de nos collègues agents de recherche

Par DAVID LEWIS

Pierre Ménard-Tremblay, vice-président de la branche PRO (professionnels de recherche) du SERUM, le Syndicat des employé(e)s de recherche de l'Université de Montréal, travaille au département de chimie depuis février 2008.



Une syndicalisation non prévue

C'est environ un an plus tard que Pierre Ménard-Tremblay est devenu vice-président de son syndicat. Le SERUM était alors tout jeune, ayant été accrédité en octobre 2008 (pour les PRO) à la suite d'une campagne de l'AFPC (l'Alliance de la Fonction Publique du Canada). L'Alliance désirait alors étendre son rôle à d'autres univers que celui des fonctionnaires. Elle avait réussi, en 2005, à syndiquer les auxiliaires de l'UQAM, puis avait fait campagne à l'UdeM début 2008. Or, en faisant signer des cartes d'adhésion à des auxiliaires qui se trouvaient au laboratoire, elle avait accidentellement inclus des auxiliaires de recherche... Du coup, cela a mené, par la suite, à une campagne de syndicalisation pour les employés de recherche !

Finalement, selon Pierre Ménard-Tremblay, si aucune campagne de syndicalisation ne semblait alors prévisible à l'interne, celle-ci arrivait au bon moment. En effet, les professionnels de recherche étaient alors membres de l'ACPUM (l'Association des cadres et professionnels de l'UdeM), mais cette association tardait à faire des avancées qui auraient permis de stabiliser les conditions de travail des PRO, conditions qui étaient alors hautement variables et marquées par l'arbitraire, soulignait-il.

Les PRO : une catégorie d'emploi encore mal connue

Pierre Ménard-Tremblay explique également que si les conditions de travail des PRO se sont grandement améliorées, peu de membres de la communauté universitaire sont au courant de leur existence encore maintenant, alors qu'ils sont pourtant devenus « tout aussi essentiels à la recherche que les chargé(e)s de cours le sont à l'enseignement ». Au nombre de 450 à l'UdeM, ils se retrouvent dans une large variété de rôles en recherche, surtout dans les domaines des sciences pures et appliquées. Le spectre des parcours et des rôles rend toutefois difficile l'encadrement syndical. Même si aucun système de pointage n'est

envisageable à court terme, il y existe tout de même un système d'affichage avec obligation de passer, dans l'ordre, par une liste de rappel, un affichage interne puis un affichage externe. L'employeur doit afficher les emplois temporaires (17h30 et moins) et les postes de 6 mois et plus. Il y a maintenant un rappel prioritaire si la personne a travaillé 12 mois et plus et qu'un poste semblable au sien est affiché au sein du groupe du même responsable de recherche ou supérieur immédiat.

Les postes, qui peuvent être à durée limitée ou permanents, sont assortis d'exigences arrimées à un système de classification (trois classes plus une échelle d'ancienneté) – ce qui, surtout au début, a entraîné de nombreuses demandes de reclassification.

Des enjeux syndicaux « classiques » : précarité et reconnaissance en tête

Pour le SERUM comme pour les autres syndicats de professionnels de recherche au Québec, les principaux enjeux sont, tout comme pour nous, la précarité (à laquelle il faut remédier) ainsi que la reconnaissance (à laquelle il faut travailler). Dans les faits, Pierre Ménard-Tremblay ajoute que ces défis sont encore plus importants pour les PRO que pour les chargé(e)s de cours, non seulement à cause du chemin plus long à parcourir, mais aussi parce qu'il font face, pour ce qui est de la précarité, à une structure complexe dans laquelle l'argent provient en bonne partie de l'extérieur (les organismes subventionnaires), mais est géré localement par les chercheurs eux-mêmes, à l'intérieur de la structure universitaire, mais indépendamment de celle-ci. D'ailleurs, à cet effet, Québec est certes important, mais Ottawa est en voie de devenir un incontournable ; l'AFPC (l'Alliance de la Fonction Publique du Canada) devrait pouvoir aider le SERUM à y naviguer.

Si les PRO se sont longtemps principalement identifiés à leur groupe immédiat (le « lab » ou le département), depuis la création du SERUM et son affiliation à l'Alliance, nombreux sont ceux qui ont réalisé que les consœurs et confrères de l'UdeM, et même

Si les conditions de travail des PRO se sont grandement améliorées, [...] peu de membres de la communauté universitaire sont au courant de leur existence alors qu'ils sont pourtant devenus « tout aussi essentiels à la recherche que les chargé(e)s de cours le sont à l'enseignement ». À l'UdeM, ils sont environ 450, et on les retrouve dans une large variété de rôles en recherche, surtout dans les domaines des sciences pures et appliquées.

des autres universités, vivent des réalités similaires, et l'identification se fait donc maintenant de plus en plus par rapport à l'université, voire à l'ensemble de la communauté de recherche. Pour ce qui est de la reconnaissance, d'après Pierre Ménard-Tremblay, la syndicalisation semble effectivement avoir contribué à améliorer les rapports aux autres groupes syndicaux du campus. Et c'est sans compter l'évolution dans le discours de l'administration, la nouvelle équipe rectorale donnant plus de place aux groupes en déficit de reconnaissance, tel le SERUM et le SCCUM, que ne le faisait l'équipe précédente. Le SERUM s'est d'ailleurs entendu avec l'administration, à la fin de mars, sur le renouvellement de la convention PRO, échue depuis avril 2013. L'entente, ratifiée en AG le 15 avril, a été signée le 5 mai. Dans la nouvelle convention, outre les gains salariaux et le système d'affichage amélioré, le SERUM a notamment obtenu des congés parentaux de 25 semaines, le même horaire réduit d'été que les autres employés, ainsi que la formation d'un comité paritaire de réévaluation des emplois qui réviser les échelles salariales et le classement. ■



Comment l'Université de Montréal a-t-elle pu perdre 100 millions de dollars dans un paradis fiscal ?

Par ALAIN DENEULT*

On aurait espéré que l'Université de Montréal puisse enseigner les torts occasionnés par les paradis fiscaux sans nécessairement en faire la démonstration pratique... Au total, c'est 100 millions de dollars que l'administration de l'UdeM a fait perdre au fonds de retraite de ses professeurs, en confiant ce montant à un gestionnaire des Îles Vierges britanniques.

Directeur des placements de l'Université au moment des faits, entre 1998 et 2000, Germain Bourgeois a placé à cinq occasions des fonds de la caisse de retraite appartenant aux 10 000 employés de l'institution dans un fonds de couverture (*hedge fund*) des Îles Vierges britanniques géré par le Lancer Group, également présent au Delaware, un État américain reconnu lui aussi comme paradis fiscal. Le gestionnaire du fonds, Michael Lauer, a surévalu les placements qu'il a faits, jusqu'à ce que l'ensemble du trésor disparaisse.

L'Université n'est pas le seul nigaud dans l'affaire. La Ville de Laval s'est également fait avoir, tout comme certaines entités privées : « Selon des documents, Bombardier, la Fondation Lucie et André Chagnon, Desjardins, la Banque Nationale et l'École polytechnique ont aussi été convaincus d'investir dans ces fonds, apparemment tous sur les conseils du même Germain Bourgeois, écrit le journaliste Jean-François Cloutier¹. Au total, c'est plus d'un demi-milliard d'investissements québécois qui auraient été confiés à Lauer ». Ces fonds ont tous disparu. Les manœuvres du Lancer Group font déjà l'objet d'une plainte aux États-Unis de la part de la Securities and Exchange Commission (SEC) – le gendarme américain de la Bourse². La firme a finalement dû payer une amende de 62 millions de dollars, sans être toutefois formellement accusée de fraude...

La SEC précise dans sa plainte que les entités en question, en tant qu'elles se trouvent dans un paradis fiscal, « ne sont pas tenues de s'inscrire auprès de la SEC, sont ouvertes uniquement aux investisseurs qualifiés avec certaines valeurs nettes, ont limité les périodes de rachat et fournissent peu d'informations sur leurs avoirs ». Une façon de dire que le secret bancaire y est absolument étanche, sans même parler des avantages fiscaux que ceux qui les administrent trouvent à s'y enregistrer. Les Îles Vierges britanniques sont un lieu de prédilection de la piraterie financière. Le secret bancaire et l'absence de lois substantielles couvrent tout fraudeur qui y évolue ; c'est précisément la

raison pour laquelle ceux-ci choisissent de s'y installer. Selon le « Secrecy Index » établi par le réseau international Tax Justice Network à propos de la reddition de comptes rendue impossible dans les différents paradis fiscaux, l'association britannique présente les Îles Vierges britanniques comme un régime ultra-permissif où le secret bancaire ne permet aucune question. Selon le Fonds monétaire international, les très nombreuses sociétés qui s'enregistrent dans ce petit archipel y ont concentré 615 milliards de dollars, quoiqu'en dernière instance, il soit impossible de vérifier si cette donnée rend vraiment compte de l'ampleur des fonds qui se concentrent dans ce paradis fiscal. Le Tax Justice Network qualifie cette législation d'une des plus nuisibles au monde³.

On était en mesure de savoir depuis au moins 1984 que le régime libertarien des Îles Vierges britanniques n'était en rien un lieu sûr sur le plan financier.

On trouve à la pelle les affaires financières qui ont éclaté ces dernières années aux Îles Vierges britanniques. C'est par là que des investisseurs dans l'immobilier chinois tels que Deng Jiagui, le beau-frère du président Xi Jinping, font transiter des fonds illicites⁴ et le fruit des détournements de fonds publics effectués dans le régime serbe de Slobodan Milošević, sans parler du financement d'activités terroristes⁵. C'est aussi par le truchement d'une entité *offshore* créée là-bas que le vigneron français Dominique Giroud a été accusé par la justice suisse, en 2012, « d'avoir soustrait 13 millions de francs au fisc grâce à un montage financier complexe passant par une société zougnoise et une autre, *offshore*, établie aux Îles Vierges britanniques⁶». La filiale britannique de Sonatrach, la société nationale des hydrocarbures en Algérie, doit pour sa part au fisc du Royaume-Uni 45 millions de dol-



lars d'impôts, un montant qu'elle a détourné vers cette législation de complaisance⁷. On pourrait remonter également jusqu'à l'Affaire Parmalat, une des faillites financières les plus retentissantes de l'histoire survenue au tournant du siècle. Cette société détenait des comptes dans les paradis fiscaux⁸.

On était en mesure de savoir au moins depuis 1984 que le régime libertarien des Îles Vierges britanniques n'était en rien un lieu sûr sur le plan financier⁹. Pourquoi la direction de l'Université a-t-elle alors choisi d'y placer des montants colossaux – des placements qui représentaient jusqu'à 10 % du fonds des employés à certains moments ? Pourquoi Polytechnique Montréal a-t-elle fait de même ? Cette situation semble tirée d'un roman réaliste sur la supercherie entourant le rêve américain. Michael Lauer, l'homme à qui l'Université de Montréal a fait confiance, est « un ancien chauffeur de taxi débarqué sans le sou aux États-Unis¹⁰». Les rendements qu'il promettait, dans ses officines des Îles Vierges britanniques, étaient mirobolants – littéralement trop beaux pour être vrais...



Alain Deneault

* Auteur de *Paradis fiscal : la filière canadienne*, Montréal : Écosociété, 2014, et *d'Offshore – Paradis fiscaux et souveraineté criminelle*, Montréal/Paris : Écosociété/La Fabrique, 2010.



Cette affaire [...] remonte maintenant à la surface, puisqu'un recours collectif intenté par des professeurs de l'Université sera entendu en janvier 2015, la justice étant plus lente que le temps nécessaire pour faire disparaître des fonds offshore.

Experts en quoi ?

La citation ne manque pas de sel : précisément durant la période où elle jouait gros dans les *hedge funds* des îles Vierges britanniques, l'Université vantait ses « rendements exceptionnels »... « Les membres du Régime de retraite à qui la tourmente des marchés boursiers donne des papillons dans l'estomac peuvent se rassurer. La caisse du Régime de retraite de l'Université de Montréal (RRUM) continue d'afficher une excellente santé financière, non seulement pour 1997, mais également pour les neuf premiers mois de 1998 [...]. Cette performance, dont n'est pas peu fier le directeur des placements Germain Bourgeois, classe notre régime au premier rang des caisses de retraite canadiennes dont l'actif dépasse les 250 millions de dollars¹¹. » Les premiers seront les derniers.

Cette affaire est connue de l'Université de Montréal depuis 2003¹². Elle remonte maintenant à la surface, puisqu'un recours collectif intenté par des professeurs de l'Université sera entendu en janvier 2015, la justice étant plus lente que le temps nécessaire pour faire disparaître des fonds *offshore*. Elle laisse quelques questions cruelles en suspens :

doit-on toujours croire qu'il faille, au nom de la « gouvernance » universitaire, de l'efficacité et d'on ne sait trop quel savoir-faire, confier encore la gestion universitaire, voire les rôles du conseil d'administration, à des représentants du secteur privé ? Et si les gestionnaires de l'Université de Montréal se lancent eux-mêmes des fleurs lorsque leurs décisions portent leurs fruits, peut-on leur livrer une critique d'égale envergure lorsque les choses tournent très mal ?



1. Jean-François Cloutier, « Des placements offshore hantent l'Université de Montréal », *Le Journal de Montréal*, 14 avril 2014.
2. Securities and Exchange Commission vs Michael Lauer, Lancer Management Group, LLC, and Lancer Management Group II, LLC, and Lancer Offshore, INC., Lancer Partners, LP, Omnifund, LTD., LSPV, INC., and LSPV, LLC, United States District Court, Southern District of Florida, 2003, <<https://www.sec.gov/litigation/complaints/comp18226.htm>>.
3. « British Virgins Islands », in *Secrecy Index, Tax Justice Network*, 7 novembre 2013, <<http://www.financialsecrecyindex.com/PDF/BritishVirginsIslands.pdf>>.
4. Marina Walker Guevara, Gerard Ryle, Alexa Olesen, Mar Cabra, Michael Hudson et Christoph Giesen, « Offshore Leaks : révélations sur l'argent caché des "princes rouges" chinois », Paris, *Le Monde*, 21 janvier 2014.
5. Marie-Christine Dupuis-Danon, *Finance criminelle – Comment le crime organisé blanchit l'argent sale*, Paris, Presses universitaires de France, 2004, p. 80 et 192.
6. Christian Rappaz, « Affaire Giroud : les dessous d'un scandale », *L'Illustré*, 12 mars 2014.
7. Abdou Semmar, « Les affaires louches de Sonatrach aux îles Vierges britanniques », *Algérie-Focus*, 19 février 2013.
8. « L'affaire Parmalat », plateforme Paradis fiscaux et judiciaires, 23 mai 2011, <<http://www.stopparadisfiscaux.fr/les-pfj-c-est-quoi/societes-ecrans-et-autres-outils/sur-les-montages-dans-les-pfj/article/l-affaire-parmalat>>.
9. Marie-Christine Dupuis-Danon, *Finance criminelle*, op. cit., p. 191, et Édouard Chambost, *Guide des paradis fiscaux – Face à 1992*, Paris : Éditions Sand, 1990, p. 180-181.
10. Jean-François Cloutier, « Des placements offshore hantent l'Université de Montréal », op. cit.
11. François Lachance, « La caisse du RRUM obtient un rendement exceptionnel. Elle se classe première dans la catégorie des caisses de retraite de 250 millions de dollars et plus », *Forum*, 9 novembre 1998, <<http://www.forum.umontreal.ca/numeros/1998-1999/forum98-11-9/article03.html>>.
12. « Le risque fiduciaire », émission *Zone libre*, Montréal, Télévision de Radio-Canada, 30 janvier 2004, <http://ici.radio-canada.ca/actualite/zonelibre/04-01/risque_fiduciaire.asp>.

Recension

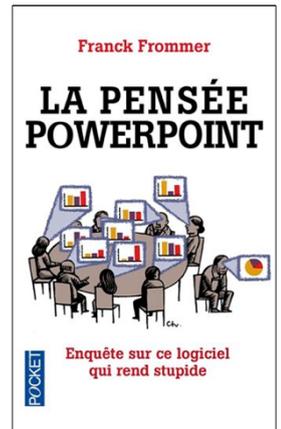
La béquille

Par ALAIN DENEAULT

Il ne s'agit pas d'une nouveauté, mais d'un livre qu'on semble en voie d'oublier trop vite. *La pensée Powerpoint*, de Franck Frommer, n'a rien d'un ouvrage particulièrement transcendant sur le logiciel PowerPoint – qui permet de soutenir l'activité pédagogique à

l'aide de diapositives numériques –, mais il a le mérite de synthétiser tout ce qu'est à même de penser un esprit attaché à l'enseignement face à « ce logiciel qui rend stupide ». L'auteur, journaliste, constate que le média n'accompagne pas seulement les pratiques d'enseignement : il les transforme. Dès lors qu'on s'en remet à cette béquille, on est pratiquement contraint – c'est, en tous les cas, ce qui se produit souvent dans la réalité – de procéder à un enseignement par listes de points établies sur le mode de pois (dits « *bullet points* » dans l'ouvrage). Non seulement cette taxinomie structure-t-elle le discours sur un mode hiérarchisé, mais elle le fait en favorisant l'usage de mots courts et de slogans. Bref, c'est la phrase elle-même qui tend à disparaître de l'enseignement, avec toutes ses composantes logiques, les mises en relation fines qu'elle permet, les paradoxes et les nuances. Sinon, le schématisme des présentations encouragées par ce logiciel plonge la pensée dans l'imbroglio de codes opaques. Que signifient vraiment, par exemple, les flèches d'un organigramme qui témoignent de logiques institutionnelles ?

Un ouvrage immunitaire si on veut lutter à l'université contre l'analphabétisme fonctionnel.



BBQ

FAMILIAL



SAMEDI 14 JUIN 2014

DÈS 11H30 À LA

PLACE DE LA LAURENTIENNE

(3200 JEAN-BRILLANT)

Après l'expérience réussie de l'an dernier, le SCCCUM récidive et vous invite à une fête familiale le samedi 14 juin à partir de 11h30.

Ce sera l'occasion de souligner les avancées de la négociation basée sur les intérêts (NBI) et de rencontrer vos collègues, de même que les membres de différents comités du syndicat.

Cette année, nous vous proposons un **BBQ** (hamburgers et hotdogs, menu végétarien sur demande), ainsi qu'un **bar laitier** qui viendra vous sucrer le bec, à vous et votre famille. En effet, vous pouvez venir seul(e), ou accompagné(e) de votre conjoint(e) et de vos enfants.

De nombreuses activités et surprises sont prévues afin de passer un moment très agréable (**jeu gonflable** pour les enfants, **jeux d'adresse**, etc.).

Nous espérons vous y voir en grand nombre!

Veillez confirmer, **avant le 6 juin 2014 à 16 heures**, votre présence ainsi que le nombre de personnes qui vous accompagneront, au **514 343-7766**.

