

Enseigner l'histoire
au collégial :
Réalité et défis

>>>

Réaction de
l'exécutif à l'étude
d'Éric Bédard

Débuts et fin
de carrière

Être professeur
d'histoire et plus

Stages
à l'étranger

Sommaire

Volume 18, numéro 1 – Hiver 2012

- 1 Mot du président
- 2 Réaction de l'exécutif de l'APHCQ à l'étude d'Éric Bédard, *L'histoire nationale négligée*
- 3 Donald Fyson et l'instrumentalisation de la Conquête

DÉBUTS DE CARRIÈRE

- 4 Enseigner au collégial, vision d'une future enseignante
- 5 Une solide formation pour aborder l'enseignement
Un jeune professeur témoigne de l'importance des stages
- 6 Rome ne s'est pas faite en un jour!
- 6 Le mentorat : essentiel à l'intégration
- 7 Un an plus tard...
- 8 Un parcours semé d'embûches

- 9 La tombée du rideau...
- 12 Professeur d'histoire et enseigner les méthodes quantitatives
- 14 Enseignant au collégial, historien et chercheur : est-ce possible?

STAGES À L'ÉTRANGER

- 18 Enseigner l'histoire autrement : *un cours-stage à Rome*
- 20 Enseigner le cours Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines sur le terrain : *un stage à Paris*
- 23 Le juste milieu
- 24 Dans le sillage du Titanic : l'histoire du CGS Montmagny
- 25 Un aperçu du Congrès 2011 en images

Comité de rédaction

Rémi Bourdeau
(Collège François-Xavier-Garneau)
Julie Gravel-Richard, coordonnatrice
(Collège François-Xavier-Garneau)
Jean-Louis Vallée
(Centre d'études régionales de Montmagny, Cégep de La Pocatière)

Collaborateurs spéciaux

Charles Brochu-Blain, Stéphane Chouinard, Andrée Dufour, Vincent Duhaime, Hélène Dupuis, Julie Anne Gaudreau, Christophe Hugon, Isabelle Huppé, Gilles Laporte, Véronique Lépine, Coralie Marin, Sébastien Piché, Guillaume Simard, Marc Simard et Alain Vézina

Conception et infographie : Ocelot communication

Impression : CopieXPress

Pour faire paraître un article ou une publicité dans le bulletin ou pour contribuer à la banque de photos :

Julie Gravel-Richard
tél. : (418) 688-8310 poste 3645
courriel : jgravelrichard@cegep-fxg.qc.ca

Prochaine publication : Printemps 2012

Date de tombée : 15 mars 2012

Thème : Histoire de plaisir

Spécifications des textes et visuels à fournir

Un fichier texte produit sur MAC ou PC, sauvegardé en format Word ou RTF, saisi en Times ou Arial 12 points avec le moins de travail de mise en page possible.

Une version imprimée ou un PDF correspondant à la version finale du fichier, doit obligatoirement accompagner tout texte fourni sur disquette ou par courriel.

Les auteurs sont responsables de leurs textes. Si vous avez des visuels à proposer, faites-nous les parvenir (meilleure qualité et grosseur possible) ou faire des suggestions pertinentes. Résolution idéale : 300 dpi, résolution minimale : 150 dpi. Captures d'écran : 72 dpi.

EN COUVERTURE : Une salle de classe au collégial

(SOURCE : Julie Gravel-Richard)

L'Association des professeures et professeurs d'histoire des collèges (APHCQ) est une association sans but lucratif incorporée en vertu de la loi sur les compagnies. L'APHCQ regroupe depuis 1994 les professeures et les professeurs d'histoire des collèges et des cégeps du Québec, qu'ils soient publics ou privés. On peut devenir membre associé de l'APHCQ même si on n'enseigne pas dans un collège.

Pour rejoindre l'association

Vincent Duhaime
courriel : duhaimevincent@hotmail.com

www.aphcq.qc.ca

Pour devenir membre, il suffit d'envoyer ses coordonnées (nom, adresse, institution s'il y a lieu, téléphone, télécopieur, courriel) et un chèque de 50 \$ à l'ordre de l'APHCQ à :

Sébastien Piché, Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption

180, rue Dorval, L'Assomption (Québec) J5W 6C1 (courriel : sebastien.piche@collanaud.qc.ca)

EXÉCUTIF 2011-2012 DE L'APHCQ

Vincent Duhaime > Président > duhaimevincent@hotmail.com (Collège Lionel-Groulx)

Sébastien Piché > Trésorier > sebastien.piche@collanaud.qc.ca (Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption)

Véronique Lépine > Secrétaire > veronique.lepine@collanaud.qc.ca (Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne)

Julie Gravel-Richard > Responsable du bulletin > jgravelrichard@cegep-fxg.qc.ca (Collège François-Xavier-Garneau)

Julie Guyot > Représentante auprès de la Coalition et des activités de rayonnement (Montréal) > julie.guyot@college-em.qc.ca (Cégep de Granby)

Rémi Bourdeau > Responsable des activités de rayonnement (Québec) > rbourdeau@cegep-fxg.qc.ca (Collège François-Xavier-Garneau)

MOT DU PRÉSIDENT



par **Vincent Duhaime**, Collège Lionel-Groulx

Chers collègues, je vous souhaite tout d'abord une très bonne année 2012 au nom de tous les membres de l'exécutif ! Avant de vous présenter le présent numéro du *Bulletin*, permettez-moi de vous informer des développements dans le dossier de la création d'un nouveau cours multidisciplinaire intitulé «Le Québec contemporain» que l'APHCQ s'est engagée à promouvoir, notamment auprès du Réseau des sciences humaines des collèges du Québec. L'exécutif du Réseau nous a informés qu'elle soumettra ce projet à ses membres lors de la prochaine assemblée annuelle qui aura lieu le printemps prochain. L'exécutif de l'APHCQ mène actuellement des consultations et travaille à la préparation d'un document qui exposera la position de notre association et les arguments en faveur de la création d'un tel cours multidisciplinaire. Ce document sera rendu public au cours des prochains mois.

Il me fait plaisir de vous présenter ce deuxième numéro de l'année de notre *Bulletin* sur les réalités et les défis de l'enseignement de l'histoire au collégial. L'exécutif a choisi d'aborder ce thème afin d'amorcer, au sein de notre association, une réflexion sur la formation qu'il nous paraît souhaitable de posséder afin d'exercer la profession d'enseignant en histoire dans un collège au Québec. Ce numéro du *Bulletin* se veut également un prélude à la journée d'étude sur la formation des maîtres en histoire au niveau collégial qui aura lieu le 26 février prochain au Collège Laflèche de Trois-Rivières.

Depuis quelques années, cette question suscite de nombreux échanges parmi les professeurs d'histoire des collèges. Un des éléments déclencheurs de ces échanges est l'émergence des programmes universitaires en pédagogie de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial. En effet, le contenu de certains de ces programmes suscite des inquiétudes, comme l'a par exemple démontré, en février 2010, l'adoption par l'exécutif de l'APHCQ de la proposition suivante (soumise à l'Assemblée générale lors du congrès de Chicoutimi) : «L'exécutif de l'APHCQ voit avec appréhension l'émergence de programmes

universitaires de second cycle en enseignement collégial visant à qualifier des étudiants pour l'enseignement collégial, même s'ils n'ont pas obtenu de diplôme disciplinaire en histoire. L'exécutif de l'APHCQ encourage les membres de l'Association à prioriser, lors de l'embauche, les candidats ayant suivi une formation spécialisée en histoire».

Également, la création de ces programmes universitaires a, au fil des ans, amené de plus en plus d'étudiants à contacter les professeurs du collégial afin de réaliser un stage d'enseignement. Plusieurs d'entre nous ont accueilli et continuent d'accueillir ces étudiants avec plaisir. Toutefois, ces stages peuvent provoquer certains irritants. Les demandes sont nombreuses à chaque session. De plus, les universités établissent des balises précises considérées trop contraignantes par plusieurs, voire irréalistes, notamment le fait de devoir confier au stagiaire l'enseignement de deux ou trois cours sur une session qui n'en compte que quinze. Cette situation peut poser problème particulièrement parce que ces stages sont souvent réalisés dans le cours *Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale*, suivi par des étudiants de première ou deuxième

session. Enfin, d'une manière plus générale, certains déplorent que les professeurs ne soient pas consultés dans l'élaboration de ces stages ou se demandent tout simplement si les créateurs de ces programmes universitaires connaissent bien ce qu'est l'enseignement collégial.

De nouvelles questions ont été soulevées plus récemment par l'historien Éric Bédard qui formulait, en conclusion de son étude *L'histoire nationale négligée* (Fondation Lionel-Groulx, septembre 2011), deux recommandations concernant l'enseignement collégial. La première recommande «que les personnes qui enseignent l'histoire au collégial disposent minimalement d'une maîtrise dans cette discipline». La deuxième propose «que les personnes qui enseignent l'histoire du Québec et/ou du Canada au collégial disposent d'une maîtrise spécialisée en histoire du Québec et/ou du Canada». Vous pouvez d'ailleurs lire, dans le présent *Bulletin*, la position de l'exécutif de l'APHCQ sur ces deux recommandations.

Pour toutes les raisons énoncées précédemment, l'exécutif juge qu'il est primordial de consulter les membres de l'APHCQ sur les réalités et les défis de l'enseignement collégial. Notre objectif est de faire

le point sur les différents aspects liés à notre tâche d'enseignants et sur la formation qu'il nous paraît nécessaire de posséder afin d'exercer cette profession. De quelle formation spécialisée en histoire et de quelle formation en pédagogie a-t-on besoin pour enseigner des cours sur des périodes multiples, de même que des cours multidisciplinaires sur la démarche d'intégration, la méthodologie de la recherche en sciences humaines ou les méthodes quantitatives?

Nous vous avons tout d'abord invités, en décembre, à partager votre

point de vue sur ce sujet dans les pages du *Bulletin*. Nous publions dans ce numéro les observations de plusieurs collègues afin d'amorcer la réflexion. De jeunes enseignants en début de carrière ont accepté de partager leur expérience: Charles Brochu-Blain, Christophe Hugon, Isabelle Huppé, Coralie Marin et Guillaume Simard. Julie Anne Gaudreau, de son côté, présente une vision de l'enseignement du point de vue d'une stagiaire, tandis que Véronique Lépine, nous parle de ce que représente l'enseignement du cours Méthodes quantitatives par un professeur d'histoire. Sébastien Piché

propose un article sur la recherche et les professeurs d'histoire au collégial. Enfin, Julie Gravel-Richard et Rémi Bourdeau abordent un autre volet important de notre profession: l'organisation de voyages culturels et de stages à l'étranger. Nous espérons que ce numéro saura vous plaire et constituera une base intéressante en vue de la journée d'étude sur la formation des maîtres de février prochain à laquelle nous espérons vous voir nombreux!

Bonne lecture!

Réaction de l'exécutif de l'APHCQ à l'étude d'Éric Bédard, *L'histoire nationale négligée*

par **Vincent Duhaime**, Président de l'APHCQ

SOURCE : www.infodimanche.com



En septembre dernier, Éric Bédard publiait, avec la collaboration de Myriam D'Arcy et pour le compte de la Fondation Lionel-Groulx, une étude intitulée *L'histoire nationale négligée* qui a soulevé de nombreuses réactions dans l'espace public. Cette étude avance notamment que les programmes de formation des futurs enseignants en

histoire au primaire et au secondaire accordent une trop faible place à l'histoire nationale québécoise et canadienne. Enfin, tel que précisé en ouverture du présent numéro du *Bulletin*, elle formule deux recommandations portant spécifiquement sur la formation des professeurs d'histoire du collégial. La première recommande «que les personnes qui enseignent l'histoire au collégial disposent minimalement d'une maîtrise dans cette discipline». La deuxième propose «que les personnes qui enseignent l'histoire du Québec et/ou du Canada au collégial disposent d'une maîtrise spécialisée en histoire du Québec et/ou du Canada». Ce sont principalement ces deux recommandations qui ont fait réagir l'exécutif.

S'ils témoignent d'une volonté louable de maintenir la qualité de l'enseignement de l'histoire dans nos collèges, ces souhaits ne nous

semblent pas correspondre à la réalité collégiale. En effet, les critères d'embauche sont fixés par les professeurs de chaque collège et ne sauraient être imposés par une entité extérieure. Également, les professeurs d'histoire du collégial doivent selon nous être avant tout des généralistes. Il nous paraît en effet souhaitable que ces derniers soient le plus polyvalents possible afin d'être en mesure d'enseigner, au cours de leur carrière, une multitude de cours sur des périodes et des sujets variés, notamment: l'histoire de l'Occident, des États-Unis, des Amériques, du XX^e siècle, du tiers monde et, bien entendu, du Québec et du Canada. De plus, puisque notre rôle est de préparer nos étudiants à l'université, nos cours doivent être constitués d'un savant dosage entre histoire politique, sociale, économique et culturelle afin de refléter la pratique de l'histoire au Québec et ailleurs.

Donald Fyson et l'instrumentalisation de la Conquête

Compte-rendu de **Marc Simard**, Collège François-Xavier-Garneau

Dimanche le 27 novembre, l'APHCQ section Québec recevait, à l'occasion d'un brunch-conférence au Collège François-Xavier-Garneau, Donald Fyson, professeur d'histoire à l'Université Laval et spécialiste de l'histoire sociale et politique du Québec et du Canada depuis la Conquête. L'entretien du professeur Fyson portait sur l'instrumentalisation de la Conquête et reposait largement sur des recherches qu'il effectue sur un corpus composé de textes d'historiens, de politiciens et d'intervenants dans les médias et couvrant la période de 1760 à nos jours.

Enfin, de nombreux professeurs d'histoire sont appelés à donner des cours multidisciplinaires en sciences humaines.

C'est d'ailleurs cette grande variété de cours qui fait de l'enseignement de l'histoire au collégial une profession nécessitant une grande capacité d'adaptation et, conséquemment, une solide formation disciplinaire. Il nous apparaît incontournable, pour exercer cette profession, de posséder un diplôme de premier cycle universitaire spécialisé en histoire et souhaitable de détenir un diplôme de deuxième cycle en histoire. Toutefois, il ne nous semble pas nécessaire de posséder une spécialisation en histoire du Québec ou du Canada pour enseigner les cours portant sur ces sujets.

La journée d'étude que tiendra l'APHCQ le 26 février prochain au Collège Laflèche de Trois-Rivières sera l'occasion de poursuivre le débat sur la formation des maîtres en histoire au collégial. Les détails de cette journée sont présentés en dernière couverture du présent *Bulletin*. ■

D'entrée de jeu, le professeur Fyson a dévoilé son cadre d'analyse, qui lui a permis de regrouper l'ensemble des interprétations de la Conquête en deux grandes mouvances: les «misérabilistes», qui présentent la Conquête comme une décapitation, un cataclysme socio-économique ou même un «viol» (sic), et les «jovialistes», qui nient son caractère dramatique et son effet de rupture pour mettre l'emphasis sur les éléments de continuité entre le régime français et le britannique, et mettant même de l'avant ses aspects positifs, dont la survie du droit civil français et la mise en place de la démocratie parlementaire. Au grand plaisir de son auditoire, le conférencier a illustré la remarquable longévité et l'enracinement profond de ces deux interprétations rivales à l'aide de documents bien choisis, éloquentes et pertinents, aussi bien livresques que médiatiques.

Fort de son expérience de chercheur, il a aussi démontré les forces et surtout les faiblesses de chacune de ces versions antagonistes en recourant aux faits de l'époque entourant l'événement, sur la mise en place des institutions démocratiques, les effets concrets du Serment du Test ou l'importance réelle, sur le plan économique, du changement de métropole, par exemple. Ce faisant, il a rappelé à son auditoire notre devoir de professionnels de l'histoire et, en bon empiriste, l'importance de respecter les faits dans ce débat acrimonieux.



Notre conférencier, Donald Fyson, lors du brunch-conférence du 27 novembre 2012

SOURCE : Julie Gravel-Richard

La période de questions qui a suivi la conférence a été fort intéressante et a permis d'approfondir quelques-uns des points abordés pendant la conférence. Malgré le fait que les participants ne partagent pas tous la même interprétation de la Conquête, tous se sont entendus sur un point: les absents ont eu tort! ■

Enseigner au collégial, vision d'une future enseignante

par **Julie Anne Gaudreau**, étudiante au Diplôme d'études supérieures spécialisées en enseignement collégial, Université Laval et Bachelière en Histoire



Comme future enseignante au collégial, je considère qu'en premier lieu je me trouverai devant de jeunes adultes en pleine recherche de ce qu'ils sont, de ce qu'ils veulent faire. Je me devrai donc d'être une accompagnatrice dans ce processus si important dans la vie de quiconque et par lequel j'ai passé il n'y a pas si longtemps. Je me devrai d'être à leur écoute et de les outiller adéquatement pour l'avenir qui les attend. En effet, comme nous cherchons, en tant qu'enseignants au collégial, à ce que nos étudiants puissent transposer ce qu'ils apprennent en milieu scolaire à l'extérieur de celui-ci, je crois qu'il sera important de transmettre des savoirs et des habiletés qui peuvent se compléter et être utile au développement de l'esprit critique de mes étudiants ainsi qu'au transfert de leurs connaissances. Je ne crois cependant pas que nos étudiants doivent devenir des savants en chacune des matières qu'ils voient au collège. Ils doivent plutôt pouvoir aller chercher dans chacune des matières ce qui leur sera utile pour l'avenir.

En tant qu'enseignante d'une matière particulière, dans mon cas l'histoire, je me dois d'être experte de ma matière et de connaître les détails de la démarche qui conduisent aux résultats de recherche que je peux présenter à mes étudiants. Je dois être en mesure de comprendre ce qui a mené à ces résultats afin de pouvoir l'expliquer dans les grandes lignes aux étudiants qui se trouveront devant moi, sans toutefois leur demander d'en faire autant.

Il me semble, sans avoir une grande expérience en la matière, que les enseignants du collégial doivent travailler sur deux fronts. Tenter de faire apprendre à leurs étudiants des connaissances qu'ils pourront utiliser dans différentes situations de leur vie, tout en leur permettant d'acquérir de nouvelles compétences qui leur permettront de résoudre les situations dans lesquelles ils se trouveront. Comme nous connaissons nos étudiants

environ à l'âge de dix-sept ans et qu'ils ont déjà derrière eux plus de dix ans de scolarité, nous devons travailler avec des connaissances et des compétences déjà acquises et d'accompagner nos étudiants dans l'amélioration de celles-ci. Évidemment, comme les connaissances et les compétences sont très liées, il faut éviter d'enseigner seulement une ou l'autre. Ce que je cherche en tant qu'enseignante c'est à former de bonnes têtes, c'est-à-dire des étudiants qui sauront se débrouiller une fois qu'ils seront sortis des milieux scolaires et qu'ils entreprendront ce qu'on peut appeler leur « vraie vie ».

Dans ma future pratique, afin d'accomplir ce qui a été mentionné précédemment, j'amènerai mes étudiants à discuter entre eux de concepts, d'éléments qu'ils verront en classe, de lectures, de travaux. Et cela, dans le but de créer chez eux le conflit cognitif qui leur donnera la

possibilité d'avancer et de trouver la motivation pour aller plus loin. J'essaierai également d'adopter un rythme de travail qui permettra à mes étudiants de penser, de se questionner, de réfléchir à l'incertitude des éléments qu'ils verront en classe.

Enfin, pour moi, enseigner au collégial, c'est devenir le « bon prof », celle dont les étudiants se souviendront 10 ans après leur départ du cégep. Celle qui les aura assez inspirés, qui leur aura permis de se surpasser. Mon but n'est pas d'être trop gentille, ou trop permissive, ou trop amicale, mais bien de trouver l'équilibre entre la rigueur et le laxisme, entre l'amitié et l'antipathie. Bref, je souhaite être un modèle, que ces jeunes adultes pourront suivre... ▮

UNE SOLIDE FORMATION POUR ABORDER L'ENSEIGNEMENT

Un jeune professeur témoigne de l'importance des stages

par **Guillaume Simard**, Collège Lionel-Groulx et Collège Montmorency

En théorie, il ne faut qu'une chose pour devenir professeur d'histoire au collégial : une maîtrise ! En réalité, la féroce compétition entre les postulants fait grimper les enchères. Il faut donc offrir davantage si l'on veut gagner le haut de la pile de curriculum vitæ. Avoir acquis de l'expérience au niveau de l'enseignement secondaire ne peut pas nuire... mais... bof, rien pour sortir du lot. Détenir un diplôme en pédagogie postsecondaire sera remarqué ; mais ce qui vous emmènera vraiment devant le comité de sélection, c'est votre expérience d'enseignement en milieu collégial. Cette même expérience que vous désespérez tant d'obtenir ! Un vrai *Catch 22* !



J'aime bien les métaphores : un nouveau professeur au collégial, c'est comme une nouvelle vie qui commence ! Dans le ventre de son *alma mater*, le professeur se forme en acquérant un bagage historique, une méthode de travail, des notions pédagogiques (pour ceux qui font le microprogramme de pédagogie postsecondaire). À terme, le poupon doit passer par la pire épreuve de sa jeune existence : entrer dans le cercle sélect des professeurs d'histoire. En se frayant un chemin dans ce parcours semé d'embûches, il doit montrer sa pugnacité et sa résilience s'il veut émerger !

Alors que le jeune professeur savoure à peine sa victoire, il constate bien vite qu'il est nu, fragile, et qu'il évolue maintenant dans un environnement inconnu. Son savoir, qu'il croyait si grand, n'est pas aussi complet qu'il le pensait. Comment ça marche, «col.net»? C'est quoi un «C.O de la S.D.S.H»? Comment faut-il organiser ces informations? Vraiment? Je ne devrais pas parler exhaustivement des lois de Kepler? Quoi? Mes étudiants ne font pas leurs ateliers

formatifs?!? Selon mes livres de pédagogie, ils devraient pourtant tous être assidus, avides, intéressés, impliqués et motivés!!!

Heureusement, la vie étant bien faite, les bambins trouvent toujours une main à laquelle s'accrocher. Si le professeur nouveau-né possède ce qu'il faut pour devenir un professionnel accompli, ce sont ses collègues qui lui montreront comment exploiter pleinement son potentiel, comment fonctionnent les rouages de la profession, en quoi consiste, concrètement, l'enseignement de l'histoire. Après quelques sessions, ce sera au tour de ce jeune professeur de prendre la relève sous son aile.

C'est surtout grâce aux stages que peut se faire cet apprentissage ; c'est de loin l'outil le plus formateur ! Je reconnais le surplus de travail pour le superviseur qui doit encadrer son stagiaire, lui expliquer maintes choses, se faire suivre à gauche et à droite et, surtout, laisser deux leçons de son cours à un amateur. Maintenant que je suis aux commandes, je reconnais la grandeur de

ce sacrifice et je n'en suis que plus reconnaissant envers celui qui m'a supervisé. Si le rôle du superviseur gagnerait à être mieux détaillé par les programmes universitaires, je ne mets pas en doute l'efficacité de cette méthode pédagogique.

Bref, le baccalauréat nous donne une excellente base au niveau des connaissances historiques, la maîtrise nous enseigne à gérer un grand projet et à se doter d'une méthode irréprochable, le microprogramme nous donne une base en pédagogie mais surtout, un premier contact avec la profession. Ces trois diplômes font du postulant la crème des candidats ! Cependant, malgré toutes ces années d'étude, les meilleures ressources qu'un jeune professeur possède, c'est vous, chers collègues ! Je valorise donc la communication entre vétérans et jeunes «bleus» pour que le savoir-faire et l'expertise dont nous sommes détenteurs restent au cœur de notre profession. ■

Rome ne s'est pas faite en un jour!

TÉMOIGNAGE D'UNE JEUNE ENSEIGNANTE SUR SA PREMIÈRE SESSION

par **Coralie Marin**, Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption



Chers collègues, je prends la plume aujourd'hui pour vous transmettre mes impressions suite à ma première session d'enseignement en histoire. Enseigner, pour moi, c'est un rêve qui devient réalité: après toutes ces années passées sur les bancs d'école, je me retrouve enfin sur le devant de la scène, à faire ce dont je rêve depuis mes plus lointains souvenirs! Mais après? Qu'en est-il du rêve lorsqu'on se réveille dans la réalité collégiale? Le réveil, sans être brutal, fut à tout le moins surprenant. Entre la préparation de mes cours, de mes évaluations, les corrections, les rencontres avec les étudiants et la lecture de leurs nombreux messages, mon horaire fut rapidement comblé... pour 15 semaines!

Le premier défi de taille fut la réappropriation de la matière à enseigner. On a tous en tête un professeur que l'on a adoré, qui semblait maîtriser sa discipline avec brio et sans embûche. Bien entendu, je voulais ressembler à ce modèle devant mes étudiants, ne pas avoir l'air de manquer de connaissances. C'est donc avec cet objectif que je me plongeais dans les lectures, voulant être à la fois et idéalement spécialiste en Antiquité, en Moyen Âge, en Époques moderne et contemporaine. Au final et après des heures interminables de préparation, je pense m'en être bien sortie. J'ai toujours bon espoir que les sessions à venir feront de moi un professeur hors-paire... Rome ne s'est pas construite en un jour!

L'épreuve suivante concernait la correction. Règle numéro un: s'approprier la grille de correction. C'est ce que j'ai appris lors de la remise des premiers travaux. Étant arrivée à la troisième semaine de la session, la grille de correction était transmise aux étudiants et je me suis donc adaptée à celle-ci. Il a donc fallu que je jongle entre ce que le précédent enseignant avait annoncé, ce que les étudiants pensaient en avoir compris et les corrections que j'effectuais. Les grilles suivantes, sans contraster avec la première, étaient celles que j'avais bâties. L'expérience est un excellent professeur!

Mon dernier défi est survenu en fin de parcours: la reprise d'un cours en remplacement indéterminé. La classe connaît un autre professeur depuis le début de la session et me voici qui arrive, avec mon style d'enseignement, sans savoir combien de temps je vais être là. Autant vous dire que je me sentais comme dans une première «date»: observée, analysée, comparée et sans savoir s'il y aurait un prochain rendez-vous. La session avançant et le remplacement se confirmant, il était temps de mettre en pratique ce que j'avais déjà appris: retravailler mes préparations de cours pour que la matière soit plus fluide et surtout informer les étudiants d'une légère modification dans la grille de correction. Eh oui, hériter d'un cours, c'est aussi hériter des heures de corrections. Sans parler de lune de miel entre les étudiants et moi, c'était dorénavant bien moi qui menais le navire!

Finalement, la session est terminée et les vacances sont arrivées. Me voici, entre deux soupers de Noël, à vous livrer mes premières impressions. Autant vous dire que l'expérience a été concluante. Avoir la chance de faire le métier de ses rêves, c'est plutôt bien! ■

«Tu vas voir ça va bien aller»

m'a-t-on dit en janvier de l'an 2011, alors que ma première expérience d'enseignement au collégial débutait. En y repensant, mes nouveaux collègues utilisaient sans doute ces formules d'usage pour minimiser mon anxiété apparente.

La question se pose cependant: mon parcours m'avait-il préparé à enseigner l'histoire au cégep?

LE MENTORAT: essentiel à l'intégration

par **Isabelle Huppé**,
Collège Lionel-Groulx

Un an plus tard...

Par **Charles Brochu-Blain**,
Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne

Ayant choisi l'histoire «sur le tard», j'estime que la décision de pivoter vers l'enseignement fut d'autant plus éclairée. Atypique et pluridisciplinaire, ma formation académique me fait sourciller: DEC en sciences de la santé, premier bac en histoire et philosophie, deuxième bac en journalisme – pause d'un an – ensuite M.A. en histoire et pour finir un début de Ph.D en histoire¹. Ajoutez à cela deux cours d'un microprogramme en pédagogie collégiale.

Personnellement, ces cours de pédagogie m'ont servi. En premier lieu, ces derniers ont réactualisé ma vision du cégep, que j'avais quitté en 1997. J'ai pu constater à l'aide d'un «mini-stage d'intégration» à quel point la dynamique d'enseignement avait été altérée avec le temps. Ensuite, je me suis familiarisé avec les nouveaux «paradigmes» socio-constructivistes liés à la pédagogie qui régissent – qu'on le veuille ou non – la philosophie d'enseignement d'un grand nombre de collèges québécois. Enfin, notre prof

nous avait bien présenté le quotidien d'un enseignant au collégial: PIEA, plan-cadre, les volets, l'ancienneté, les plans de cours, les dynamiques départementales, les comités d'embauche, etc.

Avant le cégep, mes expériences d'enseignement se limitaient à l'encadrement d'étudiants de premier cycle universitaire (auxiliariat, tutorat, corrections), le remplacement sporadique d'un directeur de recherche absent de classe et l'animation d'ateliers disciplinaires. Notons au passage des expériences connexes comme moniteur de camp de vacances quelques étés, en plus d'avoir travaillé cinq ans dans une salle d'urgence de la métropole. Je ne craignais donc pas le contact avec le grand public, ce qui constituait certes un atout.

C'est avec ces outils, cette formation et ces expériences que ma carrière de prof de cégep a démarré l'an dernier. Comme je l'imagine pour la plupart d'entre vous, cette première année d'enseignement fut

riche en rebondissements. J'ai multiplié les erreurs: charge de travail trop lourde, le choix de la matière, un enseignement trop magistral, une surestimation ou une sous-estimation des capacités des étudiants, des premières approches discutables en termes de gestion de classe. Heureusement, les bons coups – qui se caractérisent par un réajustement et une autocritique continus – ont commencé à suivre dès la deuxième session d'enseignement.

En terminant, ce qui m'a permis d'adorer cette première année, c'est mon environnement de travail. Mon intégration dans le milieu est largement facilitée par mes collègues. Qu'ils sortent leurs *kleenex*: sans leur disponibilité, leur bienveillance et leur désir de m'épauler devant ces nouveaux défis, j'aurais certainement vécu le tout beaucoup plus difficilement. En somme, l'élément qui m'a le plus favorisé, c'est la chance d'être tombé au bon endroit au bon moment. ■

1. Que j'entends terminer bien entendu d'ici les vingt-cinq prochaines années.

TÉMOIGNAGE D'UNE JEUNE ENSEIGNANTE

Quel beau défi que d'enseigner l'histoire au collégial! Permettez-moi de soulever quelques éléments de la profession qui ont retenu mon attention dans ma jeune carrière. Tout d'abord, je crois avoir reçu une très bonne formation disciplinaire (baccalauréat et maîtrise en histoire, UQAM) et pédagogique (Programme court en pédagogie de l'enseignement supérieur, UQAM). Je tiens à souligner le caractère formateur du stage qui offre une chance unique de se plonger dans le milieu collégial. Il permet entre autres d'acquérir une expérience et une confiance par rapport à l'enseignement, de développer du matériel pédagogique, de se familiariser avec la clientèle ainsi que d'entrer en contact et de partager avec des collègues expérimentés.

Malheureusement, la formation universitaire et pratique, aussi bonne soit-elle, ne préparera jamais complètement aux réalités et aux défis qui nous attendent quotidiennement dans les salles de classe. Heureusement, tous mes collègues, les anciens et les nouveaux, se sont montrés ouverts et disponibles, toujours prêts à répondre à mes questions, à m'offrir leur aide et leurs conseils. Je tiens d'ailleurs à les en remercier. Cette forme de mentorat, officielle ou officieuse, me paraît donc essentielle à l'intégration des nouveaux professeurs. En effet, ce soutien et cet encadrement par les pairs font toute la différence pour un passage réussi, du monde académique à la vie professionnelle. ■



SOURCE : Isabelle Tournevache,
service de l'audiovisuel UQAM

UN PARCOURS SEMÉ D'EMBÛCHES

par **Christophe Hugon**, Collège André-Grasset

Vais-je y arriver? Plairais-je à mes étudiants? A mes collègues? Et surtout aurais-je de l'emploi la session prochaine? Telles sont certaines des questions que se pose l'enseignant qui débute dans le réseau collégial. Je ne me sens finalement apaisé que dans ma salle de classe face aux étudiants, en parlant de la matière qui me passionne, espérant aiguïser la curiosité, susciter l'intérêt voire faire naître une vocation chez certains pourquoi pas?

Cependant, comme je l'ai souligné en préambule, ce qui devrait constituer l'essentiel de mes réflexions, le cœur de mon objectif, peut se retrouver noyé dans des considérations basement matérielles car le nouvel enseignant en histoire au cégep se retrouve confronté à des défis auxquels il n'a pas forcément été préparé. Ainsi, on lui demande d'assumer des tâches extrêmement variées (cours d'histoire, de méthodologie) parfois au pied levé dans des établissements qu'il ne connaît pas, de s'adapter à des clientèles qui peuvent être très différentes d'une session à l'autre, défis qu'il se doit de relever promptement et avec efficacité mais sans finalement savoir quel sera son avenir. Parmi les difficultés auxquelles le nouvel enseignant doit faire face il y a par exemple la préparation et l'enseignement des cours de méthodologie. Voulant mêler théorie et pratique, ces derniers représentent un vrai casse-tête pour le prof: soumis à un feu nourri de questions, il doit avoir réponse à tout et sur tous les sujets. Pour ne rien arranger, les étudiants voient le cours comme un fardeau et espèrent que le prof fasse toute la démarche, corrige au bon vouloir et dynamise ses troupes sous peine d'être vu comme le responsable des échecs.

C'est que la clientèle d'étudiants n'est pas toujours tendre et demande à l'enseignant davantage que la mission qui lui est allouée. Vivant dans une société de consommation où tout est accessible rapidement, ces jeunes ont parfois perdu le goût de l'effort, cherchant tous les raccourcis possibles vers la réussite. Attendant du prof le juste retour d'une présence en classe ou d'un travail remis à temps et ne se souciant que peu de la valeur réelle de celui-ci.

Telle est la réalité que j'ai pu percevoir au regard de mes premières expériences dans l'enseignement collégial, elle n'est certainement pas spécifique aux nouveaux enseignants et peut être vécue par d'autres. Ce témoignage peut sembler négatif mais il se veut lucide sur une profession qui n'est pas comme les autres et qu'il s'agit de défendre. Car au fond, le professeur d'histoire, tout comme sa matière, n'est-il pas en train d'être marginalisé dans l'enseignement collégial? Que souhaite-t-on faire? Face à une jeunesse désabusée, désabuser aussi les profs? Je ne l'espère pas. Pour continuer à être un socle dans la formation de la citoyenneté, l'enseignement de l'histoire se doit d'être valorisé et soutenu par les décideurs publics de tous ordres. ■



Ne ratez pas votre chance!

Date de tombée des articles et publicités
pour le bulletin Printemps 2012: *15 mars 2012*

Thème: *Histoire de plaisir*

**Une occasion idéale pour partager vos expériences
et vos idées!**

La tombée du rideau...

Hélène Dupuis,
Collège de Bois-de-Boulogne



Le 5 mai 1978, c'était son 80^e anniversaire et ce jour-là, mon père, René, nous annonçait qu'il avait assez travaillé et qu'il prenait... sa troisième retraite, cette fois, la dernière.

La première, c'était à ses 60 ans à titre de Commissaire d'Hydro Québec, la deuxième à 75 ans, à titre de membre de la Commission mixte internationale des eaux limitrophes entre le Canada et les États-Unis et la troisième à 80 ans, à titre d'ingénieur conseil pour la firme ABBDL. Il s'est par la suite ennuyé pendant huit ans jusqu'à ce que la grande faucheuse passe dans son champ lui ayant laissé tout le temps nécessaire pour nous dire qu'il avait apprécié sa vie.

Vous aurez compris qu'il a été une grande source d'inspiration, une référence, un modèle mais voilà, en juin prochain lorsque je prendrai ma première et sûrement ma dernière retraite, je n'aurai que 65 ans. Comment a-t-il fait pour poursuivre jusqu'à 80 ans?

Je quitte après avoir apprécié chaque minute de cette profession et j'ose espérer avoir rempli la mission que je me suis donnée dès le départ et à laquelle j'ai essayé d'être le plus fidèle possible: *Hausser le niveau intellectuel du Québec*. Facile à dire et à écrire mais difficile à réaliser. Parce que nous aimons tous et toutes en savoir plus long depuis notre enfance, autrement dit étudiant, parce que nous prenons plaisir à approfondir nos connaissances en histoire de tout, autrement dit étudiant, nous voilà bien démunis devant les étudiants qui ne partagent pas nécessairement notre passion, qui ne comprennent pas le sens du mot étudier et qui se sentent parfois si déboussolés rendus au cégep. Que d'embûches pour eux sur cette route vers le DEC! Que de malaises pour nous devant notre impuissance à tout régler! Je ne pensais pas finir ma carrière en guerre contre les opiomanes du téléphone cellulaire, bataille que je n'aurai pas le loisir de gagner, ça c'est certain! Sachant trop bien que je viens d'un autre temps, d'une autre époque, d'une autre façon d'aborder le savoir, pire, du vénérable cours classique, je n'ai ni les armes, ni le courage pour

affronter ce nouveau monde. Le village global est vraiment trop loin du village natal.

Par ailleurs, je me sens privilégiée d'avoir fait partie du club très sélect des 276 professeurs d'histoire du niveau collégial du Québec et d'avoir exercé une profession exigeante mais ô combien satisfaisante aux plans intellectuel et humain.

C'est le cours *Histoire de la civilisation occidentale* qui m'a apporté le plus de satisfaction intellectuelle, un vrai tord-cerveau pour arriver à donner un sens à ces 5 000 ans d'histoire. J'ai toujours aimé les longues fresques historiques mais là, on peut dire que j'ai été servie à souhait et ce, en 45 heures. Après maints essais et erreurs, j'ai fina-

lement trouvé l'angle que je cherchais pour passer à travers le tout: LIBERTÉ! ÉGALITÉ! FRATERNITÉ!

Chacune des périodes étudiées devait apporter des réponses à ces trois mots-clés. Qui durant l'Antiquité, le Moyen-âge, les Temps modernes ou l'Époque contemporaine était libre? Qui ne l'était pas? Qui voulait le devenir et comment y arriver? Qui freinait l'atteinte à la liberté, pourquoi et comment l'empêcher? Même questionnement pour le mot ÉGALITÉ et FRATERNITÉ, analysés sous l'angle du partage. Un puits sans fond de connaissances et de réflexion que chaque lecture a alimenté et enrichi.

Quant au cours sur le XX^e siècle, moi, qui ai vécu plus de 50 ans dans ce siècle et dont les parents sont

[...] je me sens privilégiée d'avoir fait partie du club très sélect des 276 professeurs d'histoire du niveau collégial du Québec et d'avoir exercé une profession exigeante mais ô combien satisfaisante aux plans intellectuel et humain.

respectivement nés en 1898 et 1900 et qui ont toujours commenté l'actualité, je l'ai abordé sous l'angle de la chronique dont les points les plus forts demeurent à mon avis: la bombe atomique, la pilule anticonceptionnelle, les Beatles, la pollution, l'informatique et l'ONU.

Bien sûr que j'ai adoré enseigner feu le cours *Histoire du Québec* qui a tiré sa révérence à notre Collège lorsque le cours *Histoire de la civilisation occidentale* s'est pointé. Quand on a vécu sous au moins 50% des Premiers ministres du Québec, qu'on est nationaliste, indépendantiste, souverainiste, j'en passe et des meilleurs, ce cours fait appel à chaque fibre de notre être et plus encore. La disparition de ce cours nourrit avec raison un contentieux national mais je dois dire que je quitte l'âme presque en paix. Il y a quelques années, j'ai réussi à faire transformer le cours *Histoire des États-Unis* en un cours d'histoire sur *Les Amériques* ce qui permet de parler du Québec, du Canada, de l'Amérique du Sud, des Antilles et bien évidemment des États-Unis. Il y a aussi un espoir à l'horizon. Avec un collègue de géographie, on a réussi l'an dernier à faire approuver un nouveau cours bi-disciplinaire

intitulé *Le Québec: tout un monde à découvrir!* Ce cours s'adresse surtout à une clientèle immigrante. Ne reste qu'à susciter des inscriptions...

Au moins, le mot Québec est à nouveau revenu dans la grille de nos cours. C'est un baume en attendant mieux.

Plus haut, j'ai écrit que la profession apportait une dimension humaine exceptionnelle au travail. J'aimerais bien dire que seuls mes collègues vont me manquer à la retraite mais c'est faux, je pourrai facilement les revoir. Le vrai vide sera l'absence de l'énergie effervescente de «mes 17-19 ans» qui jouent sur toute la gamme de mes sentiments et de mes émotions. Ils et elles sont joyeux, énervés, rieurs, studieux, endormis, rêveurs, idéalistes, athlétiques, compétitifs, paresseux, surdoués, amicaux, perdus, admiratives, enragés, stressés, polis, affamés, concentrés et surtout fort sympathiques*. C'est en sentant sa propre énergie diminuer qu'on commence à comprendre l'importance de ce bien non durable. Le brouhaha des corridors va me manquer.

Les étudiants actuels sont à la fois différents mais aussi semblables aux premiers que j'ai connus en

1973. Ils sont au cœur de notre travail. Notre première responsabilité humaniste n'est pas de les accuser de tous les maux mais de les aimer tels qu'ils sont, de s'en préoccuper individuellement et de les mener à bon port. Comme ma mission comporte le mot «hausser», il y a donc une idée d'échelle. Disons que l'utopie serait de les faire passer du point A au point Z idéalement en 45 heures mais la réalité est tout autre, on en laisse en cours de route aux lettres E (échec), P (progrès), R (remontée encourageante) et bien d'autres encore. Je vais donc savourer ce dernier droit et espérer vous revoir tous et toutes au prochain congrès dont le thème est si inspirant pour une future retraitée: LE PLAISIR.

Voilà, c'est le temps de la tombée du rideau mais aussi un moment privilégié pour entreprendre l'écriture d'une nouvelle pièce de théâtre en trois actes, un acte par décennie qui reste. Comme je sais pertinemment que le dernier sera tragique dans son dénouement alors je vais tout faire pour que les deux premiers soient une comédie audacieuse, expérimentale, désopilante, amicale, très culturelle et un tantinet sautée... Pourquoi pas? ||

* Le méli-mélo des genres est volontaire.

À mettre à votre agenda...

le Congrès 2012

Les **30, 31 mai et 1^{er} juin 2012** se tiendra le prochain congrès de l'APHQ au Cégep de Sainte-Foy. Le comité organisateur travaille présentement à élaborer la programmation qui s'articulera autour du thème **« Histoire de plaisir »**.

Tous les détails seront publiés dans la prochaine édition du Bulletin...



CONCOURS DE RÉDACTION DE TRAVAUX SUR L'ANTIQUITÉ

PARRAINÉ PAR LA FONDATION HUMANITAS
ET LA SOCIÉTÉ DES ÉTUDES ANCIENNES DU QUÉBEC

**Vous couvrez un peu ou beaucoup de notions
de l'Antiquité gréco-romaine dans vos cours au niveau collégial?**

**Vos étudiants ont choisi l'Antiquité
comme sujet de projet de fin de programme?**

Dans le but de promouvoir les études anciennes et de sensibiliser les étudiant-e-s des cégeps aux richesses des civilisations anciennes, la **Société des Études anciennes du Québec (SÉAQ)** et la **Fondation Humanitas** organisent un concours visant à primer les deux meilleurs travaux réalisés dans le domaine des études anciennes au cours de l'année scolaire 2011-2012.

POUR PARTICIPER

Il suffit que les professeur-e-s sélectionnent les meilleurs travaux qui leur sont remis dans le cadre de leurs cours et en envoient une copie, avec les **coordonnées complètes (adresse postale et courriel) du professeur et de l'étudiant** à la personne responsable du concours :

Marie-Pierre Bussières
Département d'études anciennes et de sciences des religions
Université d'Ottawa
70, ave Laurier est
Ottawa ON K1L 6N5

OU
par courriel à
mbussier@uottawa.ca

AU PLUS TARD LE 8 JUIN 2012

Les travaux seront soumis de façon anonyme à un comité formé de trois professeurs, qui attribuera les prix d'excellence selon les critères de correction suivants : recherche et contenu (50 %), maîtrise de la langue (20 %), maîtrise du discours (30 %). La qualité de la langue est un facteur déterminant. La décision du jury est sans appel. Les résultats seront annoncés au mois d'octobre et les prix remis peu après.

Tous les étudiant-e-s des cégeps peuvent participer à ce concours, y compris ceux qui ont déjà remporté des prix. Il faut cependant que les travaux soient soumis par les professeurs. Aucun travail ne sera retourné aux participant-e-s, à moins que ces derniers ne fournissent une enveloppe-réponse suffisamment affranchie.

PRIX D'EXCELLENCE

Prix Humanitas

300 \$

en bons d'achats dans une
librairie près de chez vous



Prix S AQ

300 \$

en bons d'achats dans une
librairie près de chez vous



Professeur d'histoire et enseigner les méthodes quantitatives

par **Véronique Lépine**, Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne

NDLR : Véronique Lépine est professeure d'histoire au Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne et donne le cours de *Méthodes quantitatives en sciences humaines* (MQ) 360-300-RE. Elle a accepté de témoigner de cette réalité.

➤ RAPPELEZ-NOUS L'OBJECTIF DU COURS DE MQ ET SA PLACE DANS LA SÉQUENCE MÉTHODOLOGIQUE DU PROGRAMME DE SCIENCES HUMAINES.

La compétence du cours de MQ est d'appliquer des outils statistiques à l'interprétation de données reliées à des contextes en sciences humaines. C'est un cours obligatoire à tous les étudiants en sciences humaines et est habituellement un préalable au cours d'*Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (IPMSH). À ce titre, il est souvent offert aux étudiants en première ou en deuxième session.

Un peu partout dans le réseau collégial, il fait partie des cours dits «écueils» à cause de son taux d'échec assez élevé. À Terrebonne, c'est malheureusement près de 40% des étudiants inscrits qui abandonnent avant la fin ou échouent tout simplement le cours. Ce qui s'explique en partie parce que les étudiants qui font le choix des sciences humaines, le font parce qu'ils n'aiment pas les mathématiques ou n'y performant pas.

➤ QUELLES SONT LES DISCIPLINES QUI DONNENT LE PLUS SOUVENT CE COURS? LES PROFESSEURS D'HISTOIRE SONT-ILS HABILITÉS À LE DONNER?

Au Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne, les professeurs de toutes les disciplines en sciences humaines sont susceptibles de donner le cours. Évidemment, la discipline économie est souvent celle qui prend le plus grand nombre de groupes, suivi de psychologie, géographie et sociologie. D'autres cégeps exigent une formation universitaire en mathématique ou en statistique pour pouvoir enseigner MQ.

Maintenant, à savoir si les professeurs d'histoire sont habilités à le donner, la question se pose pour eux tout comme pour les professeurs d'autres disciplines en sciences humaines. De façon générale, notre formation universitaire en histoire nous a formés en recherche qualitative ce qui nous donne peu ou pas de notions en méthodes quantitatives et encore moins en statistiques. Est-ce que ce fait enlève d'emblée la possibilité de donner le cours à tous les professeurs d'histoire? Je ne crois pas. La formation des professeurs d'histoire au niveau collégial n'est pas nécessairement que disciplinaire. Plusieurs ont fait d'autres études par intérêt ou nécessité et

ont ainsi dans leur curriculum vitae les connaissances et les compétences pour donner le cours.

➤ NULLE PART LA FORMATION EN HISTOIRE NE PRÉPARE À DONNER UN TEL COURS. BÉNÉFICIEZ-VOUS D'UNE FORMATION SPÉCIFIQUE? OÙ AVEZ-VOUS TROUVÉ LES RESSOURCES LES PLUS PRÉCIEUSES?

Avant d'entreprendre des études en histoire, je désirais devenir économiste! Au cégep, j'ai donc fait tous les cours de mathématique possibles en plus de mon double DEC en sciences humaines et musique au Cégep de Joliette. À l'université, je me suis donc inscrite au baccalauréat en économie mathématique de l'Université Laval, programme dans lequel j'ai conclu une seule session. Par cours avorté qui m'a permis entre autres de suivre un cours de statistiques avancées.

Longue histoire pour dire que je n'ai pas vraiment de formation spécifique mais que mes ressources les plus précieuses se résument à un intérêt très marqué pour les mathématiques, discipline dans laquelle j'ai toujours performé. Autre ressource non négligeable pour ce cours est ma connaissance du logiciel *Excel* que j'ai acquise de façon autodidacte en donnant à plusieurs reprises le cours d'IPMSH.

➤ QUELLE FORMATION D'APPOINT SUGGÉREZ-VOUS AU PROFESSEUR D'HISTOIRE QUI SOUHAITE DONNER CE COURS?

Assurément, un cours en statistiques et une formation avancée sur l'utilisation d'*Excel* seraient des atouts importants pour pouvoir enseigner ce cours. Toutefois, cela dépend des cégeps. Les règles d'attribution du cours de MQ diffèrent d'un établissement à l'autre et les exigences peuvent être plus ou moins précises et élevées. Mon meilleur conseil serait de vous informer dans votre département ou votre collègue.

➤ À QUOI UN ENSEIGNANT D'HISTOIRE HABITUÉ À DONNER DES COURS DISCIPLINAIRES DOIT-IL S'ATTENDRE S'IL SOUHAITE DONNER UN TEL COURS?

Tout d'abord, c'est un cours multidisciplinaire qui implique d'aborder des problématiques diverses touchant à plusieurs aspects des sciences humaines. Le plus simple

est de faire des liens le plus fréquemment possible avec les travaux effectués dans le cours d'IPMSH ou de DIASH. En plus de rendre la matière davantage tangible pour les étudiants, cela permet de leur en démontrer l'importance dans leur cheminement collégial. Pour ma part, j'espère ainsi les stimuler à y accorder un peu plus de temps que le strict minimum.

Une autre différence que j'ai constatée avec l'enseignement de l'histoire est de réussir à stimuler leur intérêt. En histoire, c'est souvent une question de professeurs qu'ils ont eus au secondaire s'ils aiment ou non la matière en arrivant au cégep. Il n'en tient alors qu'à nous, au collégial, d'éveiller leur curiosité et parfois leur passion du passé par notre enseignement, notre matériel pédagogique et nos moyens d'évaluation. En méthodes quantitatives, c'est plus compliqué. Éveiller un soudain amour des calculs et des formules aussi simples soient-ils est assez complexe. Je suis de plus en plus portée à croire que la « fibre mathématique » existe et qu'elle n'est pas l'apanage de la majorité de nos étudiants.

C'est également un cours où il faut prévoir plusieurs exercices pratiques pour les étudiants et le plus possible durant les heures de cours afin de les seconder. Ces exercices, nombreux et diversifiés, sont essentiels à leur compréhension et exigent plusieurs heures de préparation pour les rendre attrayant et s'assurer de leur faisabilité. Ce n'est pas une matière qui s'apprend par cœur ou à sa seule lecture mais qui s'acquiert par l'expérience. Ils doivent donc répéter les mêmes calculs pour les assimiler plus efficacement. Vous comprendrez que sans points, il est difficile de les faire travailler assidument, aussi ces exercices pratiques sont le plus souvent sommatifs avec de faibles pourcentages qui s'accumulent tout au long de la session. Que ces exercices soient réalisés en équipe, en classe avec le manuel et les notes de cours n'améliore que très peu leurs aptitudes: le cœur et la volonté sont souvent absents. La logique mathématique n'est pas donnée à tous et si elle s'acquiert ce n'est pas par la génération spontanée, malheureusement pour eux.

Par exemple, si vous croyez que calculer la moyenne ou l'écart-type est un acquis pour eux, détrompez-vous. Par exemple, à l'automne dernier, j'ai demandé à mes étudiants en fin de session de considérer le tableau suivant :

➤ **TABEAU 1**
Répartition de 7 diplômés en histoire selon leur moyenne au cégep et leur moyenne à l'université, été 2009

Diplômés	Moyenne des notes au cégep (sur 100)	Moyenne des notes à l'université (sur 4,3)
1	68	2,3
2	79	2,9
3	62	1,8
4	84	3,3
5	95	3,9
6	89	3,6
7	75	2,4

À l'aide de leur manuel et de leurs notes de cours, je leur ai ensuite demandé d'identifier les variables indépendante et dépendante puis de calculer leur moyenne et leur écart-type. D'ores et déjà, je vous évite ceux qui ont transformé les moyennes universitaires pour les mettre en pourcentage... Quelques-uns ont calculé la moyenne des numéros des diplômés interrogés... Finalement, nombreux sont ceux qui m'ont demandé dans quel chapitre il fallait chercher la formule de la moyenne. Imaginez maintenant que ces calculs devaient servir à définir la droite de régression et vous comprendrez que la moyenne pour cet exercice pratique que je voulais simple n'a pas été très élevée !

➤ **CROYEZ-VOUS QUE LES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE DISPOSENT DE MATÉRIAUX PÉDAGOGIQUES SPÉCIFIQUES SUSCEPTIBLES D'ÊTRE UTILES DANS UN TEL COURS ?**

Absolument ! Nos ouvrages et articles scientifiques en histoire sont gorgés de statistiques. Encore récemment, je consultais des numéros du magazine *L'Histoire* et j'y ai rencontré plusieurs notions du cours de MQ : comparaison du déficit et de la dette en % du PIB selon le pays en 2010, le nombre de morts durant la Deuxième Guerre mondiale selon le camp d'extermination, taux annuel d'accroissement du revenu national, récolte de céréales et importations en tonne selon l'année, taux de natalité, taux de mortalité, indice synthétique de fécondité, moyenne, proportion, etc.

D'ailleurs, je me permets plus souvent qu'à mon tour d'utiliser du contenu historique pour composer les différents problèmes composant les exercices pratiques et les examens. En voici un exemple :

Lors de la guerre de sécession aux États-Unis, la population totale des États du Nord était de 22,5 millions d'habitants, alors que les États du Sud comptaient seulement 9 millions d'habitants. En outre, 2,1 millions d'hommes ont constitué l'armée des États du Nord dont 360 000 sont morts. 880 000 soldats ont formé l'armée des États du Sud et 260 000 ont perdu la vie. Dans toute la population américaine, il y a également eu 50 000 victimes chez les civils (non-combattants) durant cette guerre.

- a. Calculez le ratio de soldats du Sud par rapport à ceux du Nord sur une base de 100.
- b. Quelle conclusion peut-on en tirer ?
- c. Calculez la proportion de soldats morts au Nord par rapport à la population au Nord, puis la même chose au Sud et finalement, la proportion de morts dus à la guerre dans la population totale (%).
- d. Quelle conclusion peut-on en tirer ?

➤ **EN CONCLUSION ?**

J'adore enseigner le cours de MQ, c'est un plaisir bien différent de celui d'enseigner l'histoire. C'est l'occasion d'utiliser ma passion des chiffres afin de les rendre moins indigestes pour des étudiants qui auront bien besoin d'en comprendre le sens ne serait-ce que dans l'actualité ou la gestion de leurs propres économies !

Enseignant au collégial, historien et chercheur : est-ce possible ?

Propos recueillis
par **Sébastien Piché**,
Cégep régional de Lanaudière
à L'Assomption

PERSONNES INTERVIEWÉES

NDLR :

Notre collègue Sébastien Piché a récemment publié un ouvrage consacré aux professeurs et aux professionnels du réseau collégial qui ont mené des travaux de recherche depuis la fondation des cégeps (*La recherche collégiale : 40 ans de passion scientifique*, PUL, 2011). Pour mener à terme ses travaux, il a fouillé plusieurs fonds d'archives, réalisé plus de 40 entrevues et constitué une base de données sur les publications de chercheuses et de chercheurs de collège. Il a été à même de constater que l'histoire est un parent pauvre de la recherche collégiale, avec moins de 1 % de toutes les publications recensées. Ce qui n'empêche pas que des carrières remarquables de chercheur ont pu se développer dans le réseau collégial, et continuent à l'être encore aujourd'hui. Il s'est entretenu avec trois collègues – deux qui sont des historiens bien établis et un qui investit sur sa pratique d'enseignant.

Stéphane Chouinard est professeur d'histoire au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. Il s'est spécialisé, lors de ses études de maîtrise et de doctorat, sur l'histoire de l'Europe dans l'entre-deux-guerres. Toutefois, c'est sur sa pratique d'enseignant qu'il a décidé, il y a quelques années, d'amorcer un cycle de recherches. Lui-même ancien décrocheur, il réalise présentement une recherche subventionnée par le PAREA auprès des étudiants et diplômés universitaires ayant abandonné des études préuniversitaires collégiales. Auteur d'articles en éducation, il a fondé l'Observatoire réflexif sur la pédagogie et a développé plusieurs mesures d'aide à la réussite dans son collège.

Andrée Dufour est professeure d'histoire au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Elle est l'auteure de *Histoire de l'éducation au Québec* (Boréal, 1997) et de *Tous à l'école. État, communautés rurales et scolarisation au Québec* (Hurtubise, 1996), ainsi que coauteure de *Brève histoire des institutrices au Québec de la Nouvelle-France à nos jours* (Boréal, 2004). Elle a été rédactrice francophone et responsable des comptes rendus de la *Revue d'histoire de l'éducation* de 2001 à 2010 et a longtemps siégé au comité de rédaction du Bulletin de l'APHCQ. Elle est également l'auteure de plusieurs chapitres de livres, articles, rapports de recherche et comptes rendus sur l'histoire de l'éducation et de la société québécoise aux XIX^e et XX^e siècles. Depuis quelques années, elle concilie le travail d'enseignement et celui de responsable des projets pédagogiques réalisés à l'extérieur du Québec (mobilité étudiante).

Gilles Laporte est professeur d'histoire au Cégep du Vieux-Montréal. Il est l'auteur de *Molson et le Québec* (Michel Brûlé, 2009) et de *Patriotes et Loyaux* (Septentrion, 2003), ainsi que coauteur de *Fondements historiques du Québec* (Chenelière, 2008). Il est également l'auteur de nombreux autres ouvrages, articles, rapports de recherche et comptes rendus sur l'histoire du Québec au XIX^e siècle, sur l'enseignement de l'histoire, sur la formation collégiale et sur la discipline historique. Il a été historien-conseil et concepteur d'expositions muséales, a développé du matériel didactique en histoire et en méthodologie, et réalise le plus important site web privé consacré à l'histoire du Québec (www.1837.qc.ca).

➤ COMMENT CONCILIEZ-VOUS UNE CARRIÈRE DE PROFESSEUR AU COLLÉGIAL AVEC VOS TRAVAUX DE RECHERCHE ?

SC – Avec des subventions ! Personnellement, j'ai besoin de subventions pour financer ma libération de l'enseignement. Étant financé par le programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), je donne un cours par session et je peux ainsi consacrer quatre jours par semaine à mes recherches. À mon avis, il faut une volonté hors de l'ordinaire pour réussir à faire de la recherche en plus de l'enseignement à temps plein ; il faut alors être prêt à sacrifier quelque chose, au plan personnel (loisirs, famille, etc.) ou professionnel.

AD – Jamais je n'ai pu profiter d'une quelconque libération. J'ai réalisé mes études de baccalauréat avec de jeunes enfants et mes études de maîtrise et de doctorat avec des adolescents. C'est donc un peu par la force des choses que je suis devenue une personne très organisée ! J'ai également su profiter des semaines de vacances d'été, des semaines de lecture et de l'intersession pour effectuer des recherches et rédiger des articles et des ouvrages. Encore aujourd'hui, j'écris des articles et des comptes rendus et j'évalue des textes pour des revues scientifiques et des éditeurs tout en étant professeure et conseillère pédagogique à la vie étudiante... et une grand-mère qui doit régulièrement – avec son conjoint heureusement – garder sa petite-fille ! Il faut beaucoup de détermination, car il serait plus facile de décider de profiter pleinement de ses vacances et de ses congés plutôt que de rester dans ses entreprises de recherche et de rédaction. J'ai également sacrifié bien des sorties et des séances de magasinage pour faire des recherches. Mes enfants doivent insister pour me convaincre d'aller magasiner pour rafraîchir ma garde-robe ! Je n'écoute pas souvent...

GL – À mon avis, peu importe la discipline, le vrai paramètre consiste

à rendre son travail de chercheur compatible avec la tâche d'enseignement. La recherche en histoire demande quand même davantage du fait de l'obligation de se déplacer pour consulter les archives. Quoiqu'on puisse en faire venir déjà numérisées. Dans les faits, si je faisais rigoureusement et minutieusement mon travail de professeur, je ne ferais pas de recherche. Or si je ne faisais QUE mon travail de professeur, rigoureusement et minutieusement, je deviendrais assurément fou à lier ! Là où je gagne le plus de temps, c'est en sautant le plus possible la disponibilité. Avec le courriel, je pense réussir à être aussi efficace. Mais ça, c'est un autre débat...

➤ CONSIDÉREZ-VOUS QUE LE MILIEU DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL EST FAVORABLE AU DÉVELOPPEMENT D'UNE PRATIQUE DE CHERCHEUR ?

GL – Je crois que non. À la limite, les collègues ne se préoccupent pas de la recherche, même s'ils prétendent le contraire et l'inscrivent comme une activité importante dans leurs plans stratégiques. J'ai parfois l'impression que mes patrons me saluent dans le corridor quand je suis passé à la télé la veille... Ils n'ont pas le temps de s'intéresser vraiment à la recherche, pris avec les cas problèmes, les « weardo » interdépartementaux et les réclamations des parents qui veulent qu'on fasse passer leur progéniture. Les *boss* vont parfois à l'AQPC. J'y ai déjà eu quelques bonnes conversations ; guère plus.

SC – À moins d'être prêt à courir les subventions et à faire soi-même sa fortune, le milieu n'est pas très favorable. Pour la plupart des collègues, qui ont trois préparations de cours et jusqu'à cinq classes par session, il est quasiment impossible de mener de concert une recherche d'envergure, envisagée sur le long terme. Par ailleurs, la recherche n'est de toute façon pas une avenue envisagée par la plupart des pro-

fesseurs au collégial. La recherche leur apparaît comme quelque chose d'étranger. Est-ce une prédisposition intellectuelle, parce que les professeurs seraient d'abord des étudiants universitaires qui ont, un jour, délibérément fait le choix de ne pas faire de recherche, rejetant en quelque sorte le modèle de l'université ? Je ne sais pas. Je soumetts simplement que la plupart de mes collègues n'ont pas envie de faire de la recherche et ont un intérêt plus marqué pour l'appliqué et l'enseignement, qui se rejoignent d'une certaine façon. Ils n'en ont pas envie, et n'ont pas le temps d'en faire !

AD – Les cégeps valorisent et accordent des libérations aux chercheurs qui effectuent des recherches sur le plan pédagogique ; là, le milieu est favorable. Pour des gens comme moi, qui ont développé une expertise dans leur discipline, il y a rarement des libérations. Comme je l'ai mentionné plus tôt, je n'en ai jamais eu ! Je dois dire cependant qu'il m'a été possible, grâce aux montants accordés via le programme d'aide au perfectionnement, d'assister aux congrès de l'APHCQ, de l'Association canadienne d'histoire de l'éducation et de l'Institut d'histoire de l'Amérique française, du moins quand ces congrès étaient hors session ou de mes heures de cours. J'ai pu aussi, en juin 2006, passer un mois entier en France en étant historienne invitée au Service d'histoire de l'éducation rattaché à l'Institut national de recherche pédagogique de France.

➤ VOS RECHERCHES ONT-ELLES DES RÉPERCUSSIONS SUR VOTRE ENSEIGNEMENT ?

AD – Oui, bien sûr. Ainsi, dans le cadre des cours Histoire de la civilisation occidentale, des États-Unis ou du Temps présent, ma pratique d'historienne m'est très utile lorsqu'il s'agit d'expliquer l'analyse de documents historiques, plus précisément la prise en compte des circonstances dans lesquelles les documents d'archives ont été élaborés. Dans le cas du cours Histoire

du Québec, qui se donne encore chez nous, je me sens en outre davantage en mesure d'aborder des thèmes tels que l'éducation et l'évolution de la situation des femmes au Québec. Ma pratique d'historienne me sert aussi beaucoup lorsque je donne les cours IPMSH et Démarche d'intégration des apprentissages en sciences humaines. En effet, j'estime bien connaître la démarche de recherche et il m'est plus facile de l'expliquer et, je pense, d'être crédible. Je peux également faire profiter les étudiants et étudiantes des connaissances historiographiques que j'ai pu accumuler au fil des ans.

GL – Pour moi, les répercussions sont énormes. Mes étudiants sont même mis à contribution dans la mesure de leur capacité. L'impact sur ma motivation est aussi important et que dire de la pertinence des activités pédagogiques qui en découlent! J'ai en particulier vu un impact positif dans le cours IPMSH où l'expérience de la recherche actuelle, pas de la recherche faite il y a 20 ans, est absolument énorme.

SC – Comme les recherches que je mène sont dans le domaine de l'éducation et concernent ma pratique d'enseignant, elles ont changé la vision que j'ai de ma classe et des individus qui la composent. En fait, elles m'ont surtout amené à articuler des impressions que j'avais avant de faire de la recherche. J'avais l'impression que des choses ne tournaient pas rond, dans l'école, dans ma classe et dans l'enseignement; la recherche m'a finalement permis d'avoir un recul sur ma pratique et d'y réfléchir. Je comprends maintenant pourquoi je ne faisais à peu près rien comme les autres professeurs! Mes travaux concernent notamment l'individualisation de l'enseignement. Il n'y a pas de hasard: c'était important, pour moi, d'individualiser mes interventions pédagogiques et c'est la recherche qui m'a permis de clarifier le sens de mes actions et de les justifier face à ceux qui croyaient que ce que je faisais relevait, dans une certaine mesure, de l'infantilisation. À cet égard, la recherche qui nous permet de réfléchir à notre enseignement est extrêmement bénéfique.

> LE RÉSEAU COLLÉGIAL ENTEND FAIRE DE LA RECHERCHE UNE PRIORITÉ DANS LES ANNÉES À VENIR, COMME EN TÉMOIGNE LE CONGRÈS D'OCTOBRE PROCHAIN DE LA FÉDÉRATION DES CÉGÉPS QUI Y SERA ENTIÈREMENT CONSACRÉ. QUE POURRAIENT FAIRE LES COLLÈGES, SELON VOUS, POUR DÉVELOPPER LA RECHERCHE?

GL – Que le PAREA subventionne des projets même s'ils ne portent pas directement sur la pédagogie: un professeur qui réfléchit à sa discipline améliore nécessairement son enseignement. Que l'on compile les publications dans chaque collège ou à l'échelle du réseau, afin que l'on connaisse au moins ce qui se fait. Que les associations du réseau collégial fassent un vrai travail consistant à débusquer les choses intéressantes qui

se font dans le réseau; présentement, il y a beaucoup de copinage et de clientélisme. De manière générale, il est cependant illusoire qu'une tradition de recherche de grande envergure se développe au niveau collégial. Nous n'avons pas la structure, l'encadrement, le financement. Va encore pour écrire des romans – même des bons – ou pour écrire un manuel, mais ceux qui font de la recherche ont beaucoup de courage et d'abnégation.

Je dirais toutefois que nos contributions sont très bien reçues dans les revues d'histoire ou les colloques. Je n'ai jamais senti aucun snobisme de nos collègues universitaires. Bien au contraire, ils sont curieux de ce qui se fait au collégial. En ce sens, le milieu collégial offre le meilleur des deux mondes: la possibilité de faire (un peu) de recherche, sans les coups bas et la mesquinerie omniprésents dans les départements universitaires.

SC – J'ai deux réponses à cette question; l'une appartient à un monde idéal et l'autre appartient au monde réel. Celle du monde idéal serait qu'on donne automatiquement des ressources aux professeurs qui désirent faire de la recherche, en termes de libération partielle de l'enseignement et d'outils (accès aux bases de données bibliographiques, revues et livres en ligne, auxiliaires de recherche, etc.). Mais comme je suis plutôt négatif par rapport à la nature humaine, je craindrais que des professeurs qui n'aiment pas enseigner se réfugient dans la recherche pour éviter l'enseignement. Paradoxalement, il faut des professeurs qui aiment beaucoup enseigner pour faire de la recherche; ils font de meilleurs chercheurs et de meilleurs professeurs au bout du compte. Un professeur qui n'aime pas beaucoup enseigner et qui utilise la recherche pour se planquer, ça fait un mauvais professeur et un mauvais chercheur. Ainsi, dans le monde réel, je pense que, finalement, je laisserais les choses telles quelles; il y aurait trop de gens planqués dans un monde où la recherche serait facilement accessible!

AD – À mon sens, faire une priorité de la recherche au collégial est une excellente idée pourvu que l'on valorise et appuie également la recherche qui sort d'un cadre strictement pédagogique. Pour venir en aide de façon concrète aux historiens et historiennes qui joignent la recherche à leur enseignement, je pense que les collèges devraient manifester leur appréciation et leur appui à la recherche disciplinaire, notamment en histoire, par des libérations et même un remplacement de quelques semaines qui permettraient aux enseignants chercheurs de participer à des projets de mobilité enseignante (voir le Programme de soutien à la mobilité enseignantes sur le site cegepinternational.qc.ca). De tels projets offrent de belles occasions d'échanges, avec des chercheurs européens notamment, ce qui enrichit la pratique historique et l'enseignement.

> MERCI À VOUS TROIS POUR VOS TÉMOIGNAGES! ||

CONCOURS Salvador-Allende



La Fondation Salvador-Allende, créée à Montréal en 2008, invite les étudiants des collèges et universités québécoises et canadiennes à participer à un concours portant sur l'héritage de celui qui a dirigé le Chili de 1970 à 1973. Thème du concours est le suivant :

« Le projet du gouvernement de Salvador Allende au Chili et son actualité au XXI^e siècle ».

Les participants doivent rédiger un essai, **en français ou en anglais, sur un ou sur plusieurs aspects du sujet**. Un document de présentation incluant des pistes d'étude de même qu'une bibliographie est disponible sur demande.

Longueur de l'essai	
Niveau collégial	Niveau universitaire
10 à 15 pages (double interligne, Times New Roman, 12)	15 à 20 pages (double interligne, Times New Roman, 12)
Pour obtenir plus d'information, pour se procurer le document de présentation et pour envoyer les travaux s'adresser à :	
Niveau collégial	Niveau universitaire
Juan Carlos Aguirre professeur de sociologie au Cégep du Vieux-Montréal jaguirre@cvm.qc.ca ou Caroline Dawson professeure de sociologie au Collège Édouard-Montpetit caroline.dawson@college-em.qc.ca ou Manuel Sepúlveda professeur d'anthropologie au Collège Édouard-Montpetit manuel.sepulveda@college-em.qc.ca	José del Pozo professeur d'histoire à l'UQAM del_pozo.jose@uqam.ca ou josedelpozo@hotmail.com

PREMIÈRE PLACE

Le gagnant du premier prix dans chacune des catégories (collégial et universitaire) se verra remettre un **billet d'avion pour le Chili** où il pourra approfondir ses connaissances sur ce pays.

DEUXIÈME PLACE

Il y aura des prix d'une valeur de **400 \$** pour les travaux se classant en deuxième place.

TROISIÈME PLACE

Les auteurs des travaux se méritant la troisième place recevront des **livres**.



Il est également possible que les meilleurs travaux soient publiés.

Les prix seront remis en septembre 2012.

Les participants ont jusqu'au **31 mai 2012**
pour faire parvenir leur texte aux organisateurs du concours

Enseigner l'histoire autrement : UN COURS-STAGE À ROME

par **Julie Gravel-Richard**, Collège François-Xavier-Garneau

Quel professeur d'histoire n'a jamais rêvé, en pleine explication devant ses élèves, d'être propulsé au cœur des événements ou des lieux concernés afin d'illustrer ses propos ? Ah, si la magie existait ! Oui, l'arrivée dans nos classes des technologies multimédias nous permet presque d'y croire... Mais rien n'égale le plaisir d'être sur place. Et si, en plus, la professeure rêveuse a elle-même vécu l'expérience inoubliable d'un cours sur le terrain au cégep (en Grèce, dans son cas), il allait de soi qu'un jour ou l'autre, elle tenterait de faire vivre cela à ses propres étudiants. Mais du rêve à la réalité, il y a souvent un long chemin à parcourir.



Le Colisée

SOURCE : Julie Gravel-Richard

GENÈSE DU PROJET

Le cours-stage à Rome a été évoqué pour la première fois lors d'une réunion départementale à l'automne 2010 durant laquelle tous les professeurs étaient amenés à «brasser des idées» pour d'éventuels projets à développer avec les élèves. Plusieurs stages se font déjà dans notre département et au Collège François-Xavier-Garneau en général, avec plus ou moins de popularité, au fil des sessions. Beaucoup de professeurs s'impliquent depuis longtemps et il semblait que nous étions mûrs pour renouveler un peu la formule. Le Musée de la

Civilisation s'appêtait à présenter une exposition sur Rome et mon collègue Marc Simard, qui y collaborait comme historien, a lancé l'idée : pourquoi pas un stage à Rome, dans le cadre d'un cours ? Enfin ! Le projet que j'attendais !

DES FILS À ATTACHER

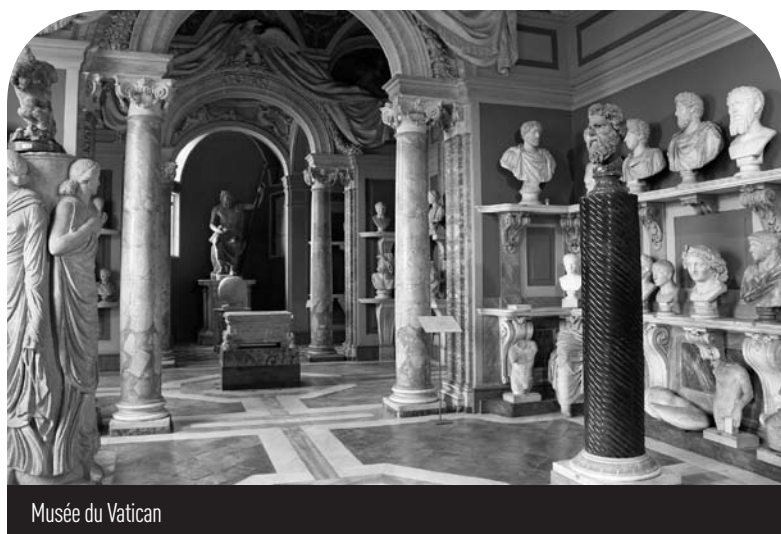
Trois professeurs se sont lancés dans le projet : Marc Simard, Michèle Asselin et moi-même. Et dès le départ, notre idée était de mettre sur pied un stage crédité, c'est-à-dire inscrit comme un «vrai» cours à l'horaire des étudiants. Mais beaucoup d'étapes se dessinaient devant nous. Cela, nous l'avons découvert très vite.

D'abord, pour créer un cours, nous devions en avoir l'autorisation par la Direction des études. Il faut savoir qu'à Garneau, l'aspect international est particulièrement valorisé et le cours-stage allait dans le sens du projet éducatif du Collège, «Une formation pour la vie». Nous bénéficions aussi d'une conseillère pédagogique attitrée aux projets internationaux et celle-ci nous encadre à toutes les étapes du processus. Sans son aide, peut-être nous serions-nous découragés. C'est elle qui nous a appris

qu'un sondage réalisé par le Collège en 2009 auprès des étudiants montrait que l'intérêt pour l'international se manifeste fortement : 80 % des étudiants affirmaient souhaiter vivre une expérience à l'étranger, notamment pour y apprendre une langue seconde. Et dans les destinations mentionnées, l'Italie se positionnait au troisième rang. C'est notamment cet argument qui a fait pencher la balance en notre faveur. L'autre point fort du projet : la formule cours complémentaire. Ouvert à tous, le stage à Rome s'adresse à des étudiants qui ont moins accès aux stages (plusieurs stages en effet sont offerts en Sciences humaines, mais peu dans les autres programmes). La Direction des études et la conseillère pédagogique ont ensuite vu à faire accepter le cours par le Ministère.

STAGE À ROME : SÉJOUR CULTUREL ET LINGUISTIQUE

Le projet lui-même se présente sous la forme d'un cours théorique de 24 heures (une semaine sur deux) où les grands thèmes de l'histoire de la ville de Rome seront abordés, de l'Antiquité au XX^e siècle. Le but étant de donner aux étudiants une base de connaissances pour apprécier, une



Musée du Vatican

SOURCE : Julie Gravel-Richard

fois sur les lieux, l'histoire romaine. Ainsi, nous verrons la fondation de Rome, son développement, la politique, la religion (paganisme et christianisme), le Moyen Âge, la Renaissance, le baroque, la période moderne et l'unification de l'Italie, et enfin, le XX^e siècle avec Mussolini et le fascisme. Comment ferons-nous pour passer à travers ce programme en si peu de temps ? Un peu comme tout professeur devant l'ampleur du cours d'*Histoire de la Civilisation occidentale* : en faisant des choix, en sacrifiant certains détails, parfois douloureusement... Le but poursuivi étant de préparer les étudiants à ce qu'ils verront ensuite sur le terrain. Nous visiterons le Forum ? Nous parlerons donc de la vie civique à Rome, du rôle des principaux bâtiments sur ce site, de leur architecture... Nous

découvrirons les fresques de la chapelle Sixtine ? Michel-Ange sera présenté, de même que les caractéristiques principales de son œuvre. Nous verrons *l'École d'Athènes* de Raphaël ? Nous nous arrêterons sur l'importance du peintre, et sur cette toile en particulier. Bref, nous préparons l'esprit de nos étudiants à s'émerveiller sur les sites archéologiques, dans les musées, dans la rue... S'émerveiller et prendre la mesure de cet émerveillement, en en saisissant la portée.

Le départ est prévu le 25 mai et nous rentrons le 9 juin. Quatorze jours à découvrir Rome où nous irons visiter les principaux lieux historiques et sites archéologiques. Nous découvrirons la ville en y marchant beaucoup et en y vivant un peu «à la romaine», en habitant des

appartements. Sans compter une excursion d'une journée à Pompéi.

Enfin, un volet linguistique s'ajoute à la dimension historique du stage puisque les étudiants suivront deux heures de cours d'italien par jour, du lundi au vendredi. Pour ce faire, nous avons pris entente avec une école de langue reconnue, le Centro Linguistico Italiano Dante Alighieri qui préparera un cours adapté à nos besoins et notre niveau. Le personnel de l'école nous offre son support pour la logistique, ce que nous apprécions grandement, surtout pour une première expérience du genre.



Vue sur le Forum, du Palais des Conservateurs

SOURCE : Julie Gravel-Richard

Les apprentissages de nos «romano-stagiaires» seront évalués par un examen qui viendra clore le volet théorique, par des laboratoires à réaliser sur le terrain lors des visites ainsi que par un journal de bord remis à la fin du séjour. L'école de langue décerne elle-même ses diplômes.

VENI, VIDI, VICI ?

21 étudiants ont sauté dans cette aventure. Mais alors que la session commence, difficile de dire comment se déroulera cette première expérience. Nous *irons*, cela se confirme. Nous *verrons*, oui, aussi. *Vaincrons-nous* ? Mystère. Mais nous aurons tenté de renouveler un peu notre façon d'enseigner l'histoire. Et il y a fort à parier que ce qui sera vaincu, ce seront nos limites !



Le site de Pompéi, à l'ombre du Vésuve

SOURCE : Julie Gravel-Richard

Enseigner le cours Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines sur le terrain : UN STAGE À PARIS

par **Rémi Bourdeau**, Collège François-Xavier-Garneau

1. Collège François-Xavier-Garneau, site du Collège, onglet « international », <http://www.cegep-fxg.qc.ca/fr/international/projets-internationaux.php> [consulté le 14 janvier 2012].

2. Au sujet de ce voyage à Washington, du 19 au 21 janvier 2009, voir mon compte-rendu dans le *Bulletin de l'APHCQ*, « Assermentation d'Obama : des élèves du Collège François-Xavier-Garneau y ont assisté », Hiver/Printemps, 2009, p. 8.

Cela faisait bien sept ou huit ans que je caressais cette idée : partir à l'étranger avec des étudiants pour réaliser un stage d'études à caractère historique. Il faut dire qu'au Collège François-Xavier-Garneau, les projets de mobilité étudiante se sont multipliés depuis quelques années. L'an dernier, plus de 300 étudiants de Garneau étaient répartis dans différents pays, au Costa Rica, en Inde, en Belgique et en France notamment¹. Juste dans mon département de géographie-histoire-civilisations-archéologie, plusieurs de mes collègues avaient organisé des projets de stages emballants. J'ai même eu la chance de participer à plusieurs séjours pédagogiques à Boston ainsi qu'à l'audacieuse épopée organisée par mon collègue Luc Laliberté en 2009 qui avait mené 48 étudiants à Washington². Toutes ces expériences m'ont convaincu des retombées significatives des stages-terrain sur la motivation des élèves. Chaque séjour, j'ai observé que l'intérêt des élèves ne se limitait pas aux visites des sites. Même avant et après les visites, ils étaient intéressés à en savoir davantage sur l'histoire et la société américaine ! Les questions sur le régime politique, sur le port d'armes, sur le système de santé, sur la guerre d'indépendance... fusaient tout au long du trajet en autobus ! J'ai aussi apprécié les transferts qu'un enseignant peut faire avec la matière une fois de retour en classe. À travers ces expériences, j'avais pris des notes sur les défis inhérents à un stage : les difficultés parfois à gérer de gros groupes sur le terrain, la responsabilité qui repose sur les épaules des accompagnateurs, l'organisation, le financement, etc.

Je voulais cependant me démarquer d'une offre de stages à Garneau, offre en croissance depuis quelques années en Sciences humaines. En effet, dans ce programme, nos élèves peuvent maintenant s'inscrire à des stages interculturels, une session complète en Argentine, un stage en environnement à Paris, des stages culturels aux États-Unis ou à des séjours linguistiques ! Je voulais surtout trouver un style de stage qui me ressemblait : je ne me voyais pas encadrer des élèves en Bolivie, par exemple, dans le cadre d'un stage interculturel ! Non, ce n'est pas moi ça ! Ce que je souhaitais avant tout,

c'était de réaliser un stage d'études à caractère historique en Europe. Un type de stage crédité qui, à mon avis, était négligé dans l'offre de cours. Plus précisément, je voulais initier des étudiants à la recherche en histoire, c'est-à-dire leur demander de fouiller et d'analyser de véritables sources dans les dépôts d'archives et dans les musées. Dans une dernière étape, les étudiants diffusaient leurs résultats directement sur le terrain. Plusieurs de mes collègues étaient emballés par cette idée et m'ont encouragé. D'autres y sont allés de leurs prédictions pessimistes : « Trop ambitieux ! », « Trop

universitaire ! », « Tu n'auras pas plus de 5 ou 6 inscriptions ! », « Ne rentre pas qui veut dans les Archives nationales ! » « Jamais, les responsables au château de Versailles ne laisseront tes élèves faire des exposés dans la galerie des Glaces ! ». Tant pis : j'étais convaincu que d'initier des élèves à la méthode historique était possible. Évidemment, je visais les élèves finissants. Pas nécessairement les plus performants au niveau des évaluations mais les plus motivés par mon projet de recherche.

Il fallait trouver un ou une collègue qui partagerait cette vision et qui

serait disposé-e à consacrer deux semaines pour un stage avec des étudiants. C'était, probablement, la première condition qu'il fallait remplir afin de passer de la parole aux actes. J'ai donc proposé à une jeune professeure de mon département, Jacinthe Desjardins-Presseau, de se joindre à moi. En discutant, nous sommes venus à la conclusion que nous pouvions former une équipe efficace.

DESCRIPTIONS DU PROJET

Ensemble, nous devons définir le cadre de réalisation de notre projet. Nous avons envisagé plusieurs scénarios de cours: d'une version terrain du cours d'*Histoire de la civilisation occidentale* à un cours d'histoire de niveau approfondissement, un cours au choix, de type «étude d'une problématique en histoire occidentale». Nous avons finalement opté pour le cours *Démarche d'intégration des acquis en Sciences humaines*, cours que ma collègue et moi connaissons bien. La formule de l'activité synthèse de programme nous est apparue la plus judicieuse. D'abord, elle n'impliquait pas un remaniement en profondeur du plan cadre du cours DIA. Au Collège Garneau, l'ASP³ se réalise à travers une démarche de recherche documentaire individuelle sur une problématique concrète qui doit être présentée dans un mémoire scientifique. Il nous suffisait d'y ajouter une étape: un volet «cueillette des données» sur le terrain (à partir de sources de première main) et de demander à l'élève de diffuser ses résultats directement sur les lieux où s'était produit l'événement ou la problématique historique étudiée. D'autre part, la formule DIA permettait à l'élève de jouer un rôle actif dans son apprentissage. En effet, l'élève, en tant que spécialiste de son sujet de recherche, après douze semaines de recherche en bibliothèque, devrait donc prendre en main l'animation sur le terrain une fois arrivé sur les lieux. Finalement, le cours de DIA est obligatoire quel

que soit le profil. De cette façon, nous allions pouvoir offrir ce stage à tous les élèves du programme... même à ceux qui étaient inscrits dans un profil avec mathématiques et qui n'avaient, par conséquent, aucun cours disciplinaire au choix dans leur cheminement.

Il nous ne nous restait qu'à choisir la destination. Paris a été retenue. La Ville Lumière offre un potentiel inépuisable et ce, pour plusieurs raisons: la présence des Archives nationales, de sites historiques et archéologiques (cathédrales, arènes de Lutèce, thermes romains, ...), la diversité des musées en histoire qui couvrent de nombreux thèmes et champs de recherche (histoire militaire, histoire de l'art, le Moyen Âge, la médecine, l'immigration, la Shoah, la mode, les sciences et les techniques, etc.) et la facilité des communications tant au niveau de la langue que des moyens de transport.

LES DÉMARCHES

Il fallait maintenant convaincre la Direction et le comité programme

que notre version stage du cours DIA demeurerait, malgré le fait que nous exigeons des sujets de recherche en histoire, un cours multidisciplinaire. Il a fallu convaincre que notre projet mettait l'accent sur l'analyse multidisciplinaire comme tous les autres groupes réguliers de DIA au Collège. En effet, dans notre version stage-DIA, chaque élève doit répondre à une question de type explicative sur une problématique en histoire en utilisant trois des disciplines suivies durant ses études collégiales. Un seul concept explicatif doit être opérationnalisé à Paris à partir d'une source. Au point de vue du financement, à la session d'hiver 2010, nous avons eu l'autorisation pour faire une demande au comité *Atlas* de Garneau, organisme chargé de subventionner les accompagnateurs responsables des projets de mobilité étudiante au Collège. Le stage était prévu pour mai 2011.

À l'automne 2010, le recrutement a pu commencer. Les premiers volontaires ont été recrutés dans le cours préalable à l'ASP: *initiation à la méthodologie de la recherche*.



Dans les Grands dépôts des Archives nationales

3. Activité synthèse de programme.

Photo de groupe devant le château de Versailles





Devant le château médiéval du Bois de Vincennes à Paris : exposé oral sur les causes de la domination de l'Angleterre durant la 1^{re} phase de la Guerre de Cent ans. L'élève a lui-même fabriqué son habit de chevalier !

Il a fallu développer et construire tout notre matériel de promotion : vidéo accrocheur pour les visites en classes, prix compétitifs, réunions d'information, messages, affiches, etc. On partait de zéro ! Une dernière tournée durant la première semaine de janvier dans les groupes de DIA nous a permis de compléter le groupe. Au total, cette première cohorte de DIA-stage était composée de dix-sept élèves. Compte tenu de l'offre de stage à Garneau, ce résultat était très satisfaisant !

RÉALISATION ET BILAN DU PROJET

L'un des points positifs de cette formule s'est observé avant même le départ en France, soit durant la supervision en classe. En effet, dans cette formule, l'itinéraire du stage s'établit au fur et à mesure que l'élève progresse dans ses lectures. Par exemple, une étudiante qui travaillait sur les causes du

massacre de la Saint-Barthélémy (1572) voulait compléter sa cueillette de données aux Archives nationales à Paris mais elle se questionnait sur le choix de son site pour son exposé oral devant les pairs. Même chose pour un autre stagiaire qui travaillait sur les causes de développement de la Renaissance artistique en France. En échangeant avec eux, nous sommes arrivés à la conclusion que leurs exposés devaient se faire au château de Blois et de Chambord dans la Loire. Ma collègue et moi avons donc demandé les subventions nécessaires pour financer un séjour de deux jours dans la Loire. Imaginez, nous avons gardé le secret jusqu'à la veille du départ en train ! De l'avis de la majorité des élèves, ce séjour dans la Loire fut l'un point fort du stage !

Le séjour à Paris s'est déroulé sans aucune embûche. Pour compléter la recherche (1^{re} semaine) et pour présenter les exposés oraux (2^e semaine), le groupe s'est déplacé dans plus d'une vingtaine de sites. Les journées étaient bien remplies !

Aux Archives nationales, nous avons été accueillis par une responsable des activités pédagogiques. Cette gentille archiviste nous a d'ailleurs fait visiter les Grands dépôts du XIX^e siècle. Elle nous a présenté des parchemins du Moyen Âge et quelques archives célèbres du cours d'histoire de la civilisation occidentale. Ma collègue et moi étions excités et émus à la vue de ces vieux documents fragiles, ce qui a d'ailleurs bien amusé nos élèves !

Durant la collecte des données (1^{re} semaine), les élèves ont été confrontés à différents problèmes. Certains n'ont pas pu consulter la source pré-identifiée parce que l'archive était en trop mauvaise état ou en restauration. Il a donc fallu trouver un plan B : des micro-films, des sources numérisées ou encore une exposition dans un musée. Nous étions là, évidemment, pour aider ces élèves dans leurs démarches. D'autres ont eu

de la difficulté à décoder la calligraphie, à comprendre le vocabulaire de l'époque ou devaient composer avec des textes parsemés des passages effacés. C'était justement un des buts de ce stage : faire vivre à l'étudiant les conditions matérielles dans lesquelles l'historien doit souvent travailler lorsqu'il interroge ses sources. Il faut comprendre ici que chaque élève avait déjà recueilli la majeure partie de ses données durant sa recherche documentaire avant de partir en France. L'objectif était d'enrichir l'analyse en mettant l'accent sur la critique externe et interne d'une source liée au sujet de la recherche. Rien de trop ambitieux mais juste assez exigeant.

Le bilan de la 2^e semaine est tout autant positif au plan pédagogique. Les élèves ont bien apprécié les exposés oraux. Plusieurs nous ont mentionné qu'ils avaient appris davantage sur l'histoire de France et sur l'histoire occidentale durant ces deux semaines que durant tout leur programme !

Évidemment, nous avons aussi pris en note de plusieurs points à améliorer pour le stage suivant. D'abord, il faut prolonger le séjour pour permettre une meilleure gestion sur le terrain. Cette année, le deuxième groupe partira dix-sept jours au lieu de quatorze. Nous souhaitons aussi réduire le nombre de sites durant la collecte des données, concentrer nos efforts sur les musées ou les archives plus accessibles, demander davantage l'aide de nos contacts à Paris, mieux préparer les exposés oraux avant le départ vers la France, etc.

On dit souvent qu'une image vaut mille mots. Je vous invite donc à visionner le vidéo-clip de notre stage réalisé en mai-juin dernier⁴. Vous observerez le sourire des élèves lors des exposés oraux. C'est ça, notre récompense ! ■

4. Collège François-Xavier-Garneau, site du collège, icône « collèges en images », cliquer sur « Sciences humaines, Démarche d'intégration des acquis en Science humaines à l'été 2011 (<http://www.cegep-fxg.qc.ca/fr/garneau/collège-images.php>).

LE JUSTE MILIEU

Quand un professeur récalcitrant rencontre un élève hors du commun

par **Julie Gravel-Richard**,
Collège François-Xavier-Garneau

La pensée occidentale a été marquée profondément par la pensée aristotélécienne et on oublie parfois qu'Aristote fut aussi un professeur. Lui-même élève de Platon, il fonde le Lycée en 335 avant J.-C., après être retourné quelques années en Macédoine, où Philippe II lui avait confié l'éducation de son fils Alexandre.

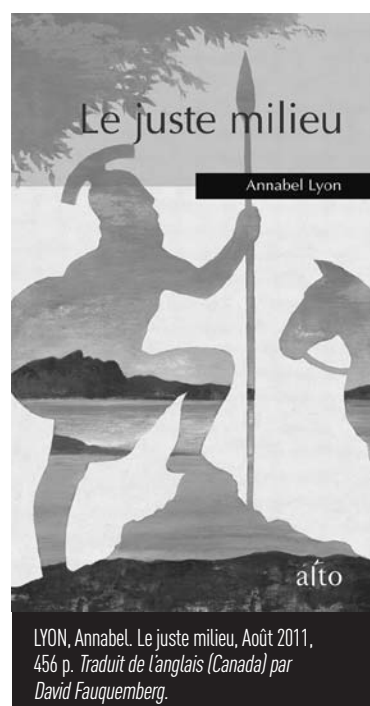
C'est cette relation professeur-élève qui constitue le point de départ du premier roman de la Canadienne Annabel Lyon, traduit récemment en français aux éditions Alto. L'auteure, qui a étudié la philosophie, la musique et le droit, s'est approprié le personnage d'Aristote pour témoigner d'une réflexion sur la juste mesure des choses, cet idéal du milieu, évitant les extrêmes.

Le récit plonge le lecteur vers la fin de l'époque classique, à l'aube des grandes batailles qui opposeront la Macédoine à Athènes et aux autres cités grecques. On y voit en filigrane les tractations de Philippe pour étendre sa puissance, on sent l'influence de la reine Olympias ou de certains généraux macédoniens, mais la trame politique n'est pas celle qui domine ici. L'accent est mis sur l'esprit du temps, les valeurs (réflexions sur le rôle des femmes ou la situation des esclaves), le savoir médical (avec des références directes aux écrits d'Hippocrate, notamment sur les humeurs), la quête de connaissance sur la vie animale, la curiosité intellectuelle, l'insatiable volonté de repousser les limites de l'ignorance.

Le personnage d'Aristote dépeint par Lyon est aux prises avec une personnalité qui, aujourd'hui, serait diagnostiquée «bipolaire». Lui-même se dit atteint d'accès de bile noire, la «mélancolie» des Grecs. Assailli

parfois par un immense découragement, il est par ailleurs emporté par des moments de pure lucidité qui le poussent à écrire, à travailler et réfléchir sur le monde, l'univers des sphères et l'atteinte d'un juste milieu, bâtissant, au fur et à mesure, les fondements de sa Métaphysique.

Par des allers-retours dans le passé d'Aristote, le lecteur suit son cheminement intellectuel, et c'est avec plaisir qu'on observe le jeune apprenti philosophe à l'Académie de Platon, ou encore adolescent en Macédoine, assistant son père médecin. Si, sous l'ordre de Philippe, Aristote demeurera à Pella plus longtemps qu'il ne l'aurait souhaité, se morfondant de ne pas vivre à Athènes, ville intellectuelle où tous les grands esprits se rencontrent, il fait l'éducation du jeune Alexandre, avec une certaine résignation. Ainsi s'exprime-t-il sous la plume de Lyon, s'adressant au prince : «Nous perdons notre temps ensemble. Tu voudrais rejoindre l'armée, et j'aimerais rejoindre Athènes pour y écrire des livres. Hélas, nous en sommes réduits l'un et l'autre à nous tenir compagnie. Pourquoi ne pas tirer le meilleur parti d'une situation déplaisante, et terminer au plus vite cette leçon, afin de pouvoir retourner à nos quêtes respectives?» Ainsi, si le jeune prince têtu et arrogant doit trouver son «juste milieu», le professeur aussi doit en arriver à tempérer ses propres



SOURCE : Éditions Alto

ambitions, tout en combattant sa propre nature mélancolique.

Les amateurs de philosophie ancienne et de romans d'ambiance seront servis par ce roman écrit dans une langue moderne (certains dialogues sont en effet écrits dans la langue actuelle, avec jurons et gros mots) qui s'éloigne de certaines fresques historiques ronflantes. Ici, on entre dans les pensées d'Aristote. En ayant l'impression d'avoir participé, un peu, à cette quête du juste milieu, jamais éloignée de celle que tout professeur d'aujourd'hui. ||

DANS LE SILLAGE DU TITANIC : l'histoire du CGS Montmagny

par **Alain Vézina**, réalisateur et professeur de cinéma au Cégep de Saint-Jérôme

Le 14 avril 2012 marquera le 100^e anniversaire du naufrage du *Titanic*. Parmi les nombreux livres et documentaires qui seront édités pour l'occasion, il y en a un qui risque peut-être d'intéresser davantage les enseignants en histoire du Québec et du Canada : *Dans le sillage du Titanic : l'histoire du CGS Montmagny*.

Dans les semaines qui ont suivi le naufrage du *Titanic* en avril 1912, le CGS *Montmagny*, un ravitailleur canadien, est affrété afin de repêcher les corps des victimes. L'expédition permet d'arracher à l'océan quelques dépouilles, dont une encore accrochée à une bouée de sauvetage près d'un mois après la disparition du paquebot. Deux ans plus tard, le *Montmagny* partage le tragique destin du *Titanic* : il sombre à son tour, heurté par le charbonnier *Lingan*, entraînant dans la mort un officier et deux familles de passagers. Depuis, le *Montmagny* disparut des mémoires. Mais en 2010, une équipe d'hydrographes de Pêches et Océans Canada, guidée par les recherches entreprises pour le tournage du film, parvient à localiser l'épave dans le fleuve Saint-Laurent.

Ce fascinant documentaire exhume l'histoire méconnue de ce modeste bâtiment à l'aide de documents d'archives, dont certains inédits, d'interviews avec plusieurs historiens et de poignantes reconstitutions. Outre la découverte de l'épave, l'équipe de production est même parvenue à retrouver un vestige inestimable du *Titanic* : la bouée de sauvetage récupérée par l'équipage du *Montmagny*.



Les droits institutionnels
du documentaire
peuvent être acquis en
contactant Cinéfête au
1-800-858-2183 ou à
info@cinefete.ca

L'ACCUEIL



LE 5 À 7 DU MERCREDI



UN GRAND DÉBÂT

- Le congrès a été l'occasion d'un grand débat sur « Les dates charnières de l'histoire du Québec : une mémoire à perpétuer ou à changer ? » regroupant d'éminents historiens comme Gilles Laporte, Denis Vaugeois, Jocelyn Létourneau et Éric Bédard. Les débats étaient dirigés par Hélène Dupuis (comité organisateur du congrès) assistée de Marco Machabée



Un aperçu du Congrès 2011 en images

ÇA SE PASSAIT AU COLLÈGE DE BOIS-DE-BOULOGNE EN JUIN DERNIER...

par **Jean-Louis Vallée**, Centre d'études régionales de Montmagny, Cégep de La Pocatière



- L'Accueil chaleureux d'une partie de l'équipe organisatrice du congrès : Tania Charest, Hélène Dupuis et Marco Machabée

1^{re} ACTIVITÉ DU CONGRÈS, UNE VISITE DU LIEU HISTORIQUE DE LA VISITATION



- Nous voyons ici que les gens en histoire écoutent religieusement les explications des guides.



- Nos historiens et historiennes ont dû aussi faire un peu d'activité physique lors de la marche guidée

- Le 5 à 7 a été l'occasion de nombreux échanges autour d'un cocktail, sous un soleil presque d'été.
- Ci-contre, nous voyons Gilles Laporte (Cégep du Vieux-Montréal), Sylvain Guilmain (Cégep du Vieux-Montréal), André Yelle (Collège Saint-Laurent) et Patrice Régimbald (Cégep du Vieux-Montréal) en grande conversation.

L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE



LE SALON DES EXPOSANTS

- Le salon des exposants reste un point important et rassembleur des participants au congrès. C'est l'occasion pour les professeurs et professeuses de rencontrer les maisons d'édition, de connaître les nouvelles publications et même d'accéder à certains auteurs importants, tel que Sami Aoun (photo de droite).



Journée d'étude sur la formation des maîtres en histoire au collégial

Dimanche, 26 février 2012

Collège Laflèche (Trois-Rivières)

L'exécutif de l'APHCQ invite tous ses membres à une journée d'étude consacrée à la formation des maîtres en histoire au collégial. Cette journée sera une occasion d'échanger entre collègues et avec plusieurs responsables des programmes universitaires d'enseignement de l'histoire au collégial.

Programme de la journée

- 10h00** Accueil
- 10h30** Mot de bienvenue
- 10h45** Portraits d'enseignants en histoire (invités à confirmer) et discussion sur les réalités et défis de l'enseignement de l'histoire au collégial
- 12h00** Dîner
- 13h00** Table ronde avec les responsables des programmes de formation en enseignement collégial et en pédagogie de l'enseignement supérieur. Ils aborderont notamment les sujets suivantes :
- L'importance de la formation spécialisée en histoire et en pédagogie pour enseigner l'histoire au niveau collégial.
 - Les irritants liés aux stages en enseignement.
 - La communication et l'arrimage entre les professeurs du collégial et les professeurs d'universités enseignant dans ces programmes.
- Invités**
- UQAM – Christian Bégin, directeur du programme de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur.
- UdM – Bruno Poellhuber, directeur du programme de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur et Lorne Huston, responsable du programme de maîtrise en enseignement de l'histoire au collégial à l'UdM
- Université Laval – invité à confirmer.
- 14h45** Mot de la fin

Inscription

40 \$ – incluant le dîner, payable sur place. Les membres ne paient que le dîner (15\$)

Veuillez vous inscrire en écrivant à Véronique Lépine, secrétaire de l'APHCQ à l'adresse suivante :

veronique.lepine@collanaud.qc.ca



Le collège Laflèche est situé au
1687, boul. du Carmel, Trois-Rivières – 819 375-7346
<http://www.clafeche.qc.ca/college-lafleche.html>