

jeunes ne savent plus faire un calcul mental d'une taxe de 10 p. cent pour un montant de 1 \$ sans l'aide de la caisse enregistreuse.

C'est simple: que le jeune apprenne à se débrouiller. Et on revient à Thomas d'Aquin. Le maître ne vaut que dans la mesure où il aide l'autodidacte à se débrouiller. Thomas d'Aquin disait que le maître permet parfois à un autodidacte d'aller plus vite et plus loin. Il dit très bien ce qui sera la conclusion de cette communication:

«4. Le mode d'acquisition de la science par découverte est remarquable, puisqu'il révèle la vivacité d'esprit de qui s'instruit par lui-même (autodidacte); cependant, le mode d'acquisition de la science par enseignement est plus parfait pour qui considère la fonction du maître. En effet, ce dernier connaissant explicitement toute la science est plus apte à y conduire que celui qui la recherche de lui-même à l'aide des principes communs de la science.»

## Conclusion

Autrement dit, tout professeur, tout enseignant, tout éducateur, chacun dans son champ spécifique, car, au fond, il n'y a pas de synonymes, doit se conduire comme un maître: être attentif aux efforts d'observation, d'expérimentation et de théorisation des découvertes de la science chez les élèves et leur éviter de perdre leur désir d'apprendre en dépit de tout, non seulement au cégep mais pour le reste de leur vie.

---

Communication de

**Guy DESSUREAULT**

Professeur et co-auteur du rapport Grégoire  
Cégep de Trois-Rivières

---

Un éducateur, d'après le *Robert* — je ne m'en tiendrai d'ailleurs qu'à lui — «assure la formation et le développement d'un être humain»; un professeur «enseigne une discipline, un art, une technique ou des connaissances»; un enseignant «transmet certaines connaissances» de façon qu'elles soient «comprises et assimilées»...

Dans les documents que j'ai consultés pour mes recherches sur les enseignants de cégep, c'est de l'éducateur dont on trace le plus nettement le portrait. Un portrait somme toute assez idyllique. Les témoignages des enseignants que mes collègues et moi avons analysés au cours de notre étude sur la pratique des enseignants de cégep décrivent une réalité fort éloignée de l'idéal véhiculé par la documentation et la rhétorique officielles. Mon expérience d'enseignant de cégep depuis 1969 me permet de constater le fossé entre la réalité et cet idéal.

Je vais essayer durant ces quelques minutes de mettre en relief les difficultés pour un enseignant du collégial d'être un éducateur en 1988. Le temps m'étant compté, je le ferai uniquement en confrontant quelques-uns des traits du contexte où il évolue à ceux de l'enseignant idéal. Confrontation qui me portera à conclure que l'enseignant de cégep demeure ce qu'il a été de plus en plus depuis la Révolution tranquille: un professeur.

Grosso modo, les racines de l'enseignant de collègue idéal se nourrissent de deux grands rapports québécois sur l'éduca-

tion: celui de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec, le rapport Parent, paru quelques années avant la création des cégeps, et celui du Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité éducative*, publié quelques années après. Le type idéal d'enseignant y est défini en référence à une conception «renouvelée» de l'éducation transformant l'étudiant en celui qui allait s'appeler, le temps d'une mode, le «s'éduquant». (Le pronom réfléchi est ici très révélateur).

Comme ses collègues du primaire et du secondaire, à qui d'aucuns l'associent plus volontiers, l'enseignant de cégep doit se vouer à la formation «intégrale-fondamentale» de l'étudiant en se conformant à une pratique plaçant ce dernier aux commandes de l'acte d'apprendre. Répondre aux «besoins» de l'étudiant en favorisant son plein épanouissement s'érige non plus en objectif ultime mais prochain de l'exercice de la fonction enseignante, laquelle se définit de moins en moins comme un art et de plus en plus comme une science.

Le rôle de l'enseignant, dans cette perspective, passe de celui de «maître-à-penser» à celui d'«animateur-guide-personne-ressource-facilitateur-dynamiseur». Expert dans une discipline ou une spécialité: oui! Mais l'enseignant de collègue idéal doit faire passer celle-ci derrière le projet pédagogique. C'est pourquoi ses nouvelles qualifications relèvent davantage de la psychopédagogie que d'une «sur-spécialisation disciplinaire». Ce que l'enseignant de cégep a à développer, c'est «la capacité de transmettre des comportements plutôt que des contenus».

En plus, donc, d'être expert dans sa science ou sa technique, l'enseignant de cégep idéal le devient dans l'organisation de situations d'apprentissage: il connaît et exploite le langage des médias, les styles d'apprentissage de l'adolescent et de l'adulte, dont il peut décoder le vécu scolaire et social; il est familier avec les méthodes ou techniques d'animation, de travail en groupe, d'évaluation, de recherche et d'expérimentation; il se tient à jour et se perfectionne autant en pédagogie que dans sa discipline ou sa spécialité.

Ses approches pédagogiques, variées et souples, se conjuguent aux modes de l'individualisation et de la personnalisation. L'enseignant idéal délaisse l'exposé «magistral», devenu comme le moi de Pascal «haïssable», et pousse l'étudiant vers des découvertes qu'alimentent diverses ressources mises à sa disposition: ressources humaines ou didactiques, écrites, audiovisuelles ou informatiques. La technologie, entre autres dispensateurs de connaissances — car l'enseignant ne détient plus l'exclusivité de ce rôle — fait partie de son lot quotidien, concourant à ses côtés à la plus grande autonomie de l'étudiant. Aussi, pour le plus grand bien de ce dernier, l'enseignant idéal travaille en équipe, avec ses collègues de département et ceux d'autres disciplines ou spécialités, de manière à favoriser l'intégration des apprentissages.

Les qualités indispensables à l'enseignant de cégep idéal tiennent autant sinon plus à sa personnalité qu'à sa pratique. «Formateur à vision éclairée», il a atteint un haut niveau de culture générale tout en se montrant un excellent vulgarisateur. Ce formateur adore son métier et les adolescents. Son enthousiasme fouette chez eux le désir de connaître. Il est engagé, facilement accessible psychologiquement et physiquement, en dehors des heures de cours. Bon communicateur, il sait dialoguer. Ce pourquoi il maîtrise à la perfection sa langue maternelle, dont il répand le goût. Il arrive en classe bien préparé, captive son auditoire — qui ne doit pas cependant se cantonner dans ce rôle passif — et le déride au bon moment d'un

humour régénérateur. Surtout, il réussit à faire aimer sa matière.

Loin d'imposer ses vues, il évite toute tentation de dogmatisme et d'autoritarisme en affichant une probité à toute épreuve. Pas question cependant de neutralité factice «qui aseptise toute pensée»! Le «nouveau maître» est «authentique». Honnête intellectuellement, il tourne son esprit critique autant vers ses idées et méthodes que le monde passé, présent et futur. Capable d'empathie, il fait preuve, avec les étudiants et les autres membres de la communauté, de cordialité, de civilité et d'esprit de coopération.

Sur le plan psychique, l'enseignant de collège idéal témoigne d'un «équilibre émotionnel supérieur». Sans toutefois avoir fait taire en lui l'appel d'une recherche permanente sur le sens de l'univers et «la place de l'homme dans cet univers». Il possède la «maturité indispensable à un éducateur». Doté d'une identité solide, il n'en est pas moins capable d'adaptation et sait «évoluer» au rythme de sa société.

Voilà pour l'idéal. La réalité maintenant!

Ce qui a motivé l'entrée dans ce métier de la très grande majorité des enseignants interviewés lors de l'étude sur la pratique des enseignants de cégep, c'est le goût de la liberté. Liberté qualifiée par l'usage de «pédagogique» mais qui de fait embrasse une plus grande étendue sémantique, dans laquelle est comprise l'horreur du 9 à 5 et de la hiérarchie. La même étude m'a aussi confirmé — ce dont je me doutais déjà — que ce qui motive les enseignants à rester dans le métier, c'est leur attachement à la discipline ou la spécialité et à la relation avec l'étudiant. Cette relation s'avère d'ailleurs leur principal ferment d'appartenance à l'institution collégiale et donne quasi exclusivement son sens à leur travail. C'est en examinant de plus près le contexte qui colore cette relation que je peux le mieux répondre à la question-thème de l'atelier.

Voyons d'abord qui sont ces enseignants et ces étudiants.

## Les enseignants:

— ils ont en moyenne un peu plus de 40 ans et de 15 années d'expérience en enseignement;

— ils sont formés pour une bonne part à «l'ancienne école», c'est-à-dire à l'approche analytique de la réalité et à la relation maître-élève «vouvoyante»;

— ils se voient pour la plupart comme des transmetteurs de connaissances, des spécialistes d'une discipline ou d'une spécialité;

— ils vivent en général cloisonnés dans leur département, leur cellule d'appartenance et d'identification;

— la majorité n'ont pas de formation en pédagogie;

— pour une bonne part, ils n'entretiennent qu'une idée vague du vécu scolaire antérieur de leurs étudiants, vis-à-vis desquels ils ont des attentes précises:

\* qu'ils aient des acquis,

\* qu'ils s'intéressent à la matière,

\* qu'ils atteignent les objectifs du cours;

— la plupart des enseignants de spécialités enseignent à des étudiants du professionnel; de plus en plus ils ont une formation universitaire, ce qui n'était pas le cas au début du cégep;

— beaucoup d'enseignants de disciplines enseignent à des étudiants du général et du professionnel; ils ont tous une formation universitaire et ce, depuis le début du cégep;

— les «derniers rentrés» au cégep n'ont pas de permanence et leur présence s'y renégocie session après session ou année après année.

## Les étudiants:

— ils ont en moyenne 18 ans et, à leur arrivée au cégep, 11 ans de scolarité révolus;

— ils ont été formés à la nouvelle école, plus libre et davantage portée vers le «paradigme inventif» que l'ancienne;

— ils ont en principe «choisi» leur concentration ou spécialisation et leur motivation pour un cours s'accroît proportionnellement à la proximité de ce cours par rapport à cette concentration ou spécialisation;

— une bonne proportion (estimée à la moitié) travaillent en plus d'être aux études à temps plein;

— à leurs côtés s'installent de plus en plus d'étudiants adultes, revenus à l'école;

— ils ont un horaire scolaire variant autour d'une vingtaine d'heures au général et d'une trentaine au professionnel;

— ils sont habitués à une relation étudiant/enseignant sur le mode «tu»;

— ils se considèrent comme de jeunes adultes et s'identifient déjà pour beaucoup à leur future profession ou, à tout le moins, à leur champ de concentration ou de spécialisation;

— en dehors de celui-ci, ils se retrouvent le plus souvent éparpillés dans des groupes hétérogènes, c'est-à-dire composés d'étudiants de toutes concentrations ou spécialisations et parfois de tous niveaux.

Le rapport de l'étudiant avec l'enseignant a beaucoup changé depuis 1968. L'éclatement des valeurs en Occident et dans notre société tout particulièrement ne prédispose plus à cette confortable uniformité du collège ou de l'institut passé dont plusieurs éprouvent la nostalgie. Pour avoir droit de cité, une valeur (ou l'opinion qui en tient lieu) n'est plus tenue à l'approbation d'une élite, nul n'étant forcé désormais d'adhérer à celle des autres, ces autres fussent-ils enseignants de cégep. Jour après jour, ces derniers sont confrontés à la relativité toute démocratique des valeurs. Notamment les enseignants qui ont affaire à des groupes fortement hétérogènes et qui courent toujours un risque en énonçant à brûle-pourpoint des exemples du bien, du juste et du vrai.

Ils sont en effet bien hétérogènes ces groupes. Un accès gratuit, moins sélectif, a amené au collégial des jeunes aux aptitudes, attitudes, comportements et attentes multiples; d'ethnies, de milieux, de culture et d'orientations tout aussi diverses. Les «différences individuelles», dont on voudrait tant que les enseignants tiennent compte dans leur pédagogie, sont beaucoup plus marquées et déterminantes dans les groupes-classes qu'elles ne l'étaient jadis au classique, au scientifique, au technique, à l'école des infirmières, d'aide sociale, à l'institut familial, etc. Plus ces différences s'accroissent, plus les attentes vis-à-vis de l'enseignant vont diverger et rendre inconfortable sa position. Surtout s'il tente d'adapter sa pratique à son groupe d'étudiants, comme c'est le cas en outre dans les cours communs, là où les étudiants se retrouvent en plus grand nombre par groupe. Ces cours devaient justement, suivant le voeu du rapport Roquet en 1970, prendre comme point de départ «les interrogations de l'étudiant» et lui «fournir l'occasion d'exprimer son expérience, de la confronter à celle des autres et de la critiquer».

Ce n'est plus seulement en tant que «matière première» que l'étudiant oriente le cours de l'acte éducatif. Les cégepiens acceptent mal le rôle de simples exécutants d'un devis pédagogique. Démocrates comme leurs aînés, ils s'attendent de participer aux décisions les concernant. Ils ont des droits. Ils sont «clients» (ne parle-t-on pas de clientèle étudiante!). À mesure que s'élaborent chacune de son côté la charte des droits des étudiants et la convention collective des enseignants, le rapport entre eux s'enclasse dans le même moule formaliste. Il se teinte de l'esprit des relations du travail en général, en butte parfois aux mêmes incompréhensions. Certains plans d'études «négociés» en début de session font véritablement office de contrats liant deux parties dont ils encadrent rigoureusement les prérogatives.

En classe, l'enseignant n'est plus le seul maître après Dieu. À moins d'asseoir son autorité sur un charisme tout à fait personnel, redevable en rien aux «institutions» de sa société, son crédit est fragile. Plus encore s'il oeuvre dans une discipline abstraite et subjective, c'est-à-dire aux vérités impalpables.

La crédibilité de l'enseignant passe dorénavant par l'«utilité» de sa contribution au projet «spécialisé» de l'étudiant. Et ce n'est pas à long terme que ce dernier veut éprouver cette utilité. Plus d'un prof de philo ou de littérature s'échine à faire découvrir (ou à découvrir lui-même) en quoi sa discipline pourrait bien être utile ici et maintenant. Même la science ou la technique de l'enseignant n'a de prestige qu'en vertu de ses applications ou de ses promesses. Quant à sa culture! Autant elle pouvait autrefois suffire à l'admiration des élèves, autant aujourd'hui elle risque de passer inaperçue pour bon nombre d'entre eux, pour qui le passé non individuel ne connote pas grand-chose et la succession effrénée des génies de leur seule décennie efface tous les précédents. En matière de pensée, l'enseignant de collège ne peut plus guère invoquer d'autres autorités que scientifiques, techniques, du monde du spectacle ou — référence nouvelle pour les Québécois — du monde des affaires.

Si jadis, avant la Révolution tranquille, c'est dans sa famille que l'étudiant apprenait d'abord Dieu et l'abc du bien, du juste et du vrai, aujourd'hui il s'y initie à une tout autre triade: le bon, le beau et le meilleur rapport qualité/prix. La pratique de la consommation l'a habitué à doser ses investissements en fonction des dividendes escomptés. Ainsi, quand à 18 ans il se donne la peine d'assister à un cours, il espère en retirer et surtout en ressentir les effets. Cette attitude, comme plusieurs des précédentes, n'a rien de spécifique aux jeunes. À l'éducation des adultes de mon collège, un étudiant de 40 ans est déjà venu «exiger» un remboursement de frais de scolarité après trois semaines de cours en français écrit: il ne progressait pas assez vite à son goût.

C'est ainsi que pour des étudiants — et non des plus médiocres — le minimum de rendement suffit dans un cours commun; que dans un cours complémentaire, quelle que soit l'intensité de l'effort déployé, l'éventualité d'un échec scolaire se conçoit très mal. Attitude renforcée par le fait que, dans plusieurs cours, leur seule assiduité leur vaut des points.

Le cégepien de 1988 est né dans «sa» société, au contraire du prof de 40 ans et plus. Pendant des années, son imagination a été nourrie passivement par la télévision et le cinéma. Il a grandi dans un monde juxtaposant sans les ordonner — ou en les ordonnant dans des directions pas toujours souhaitables — tous les «styles de vie»; dans un monde où la publicité,

souvent contre-éducative, représente la parfaite intégration des génies scientifique, technique et artistique. Les spectacles qu'il va voir, les disques, les bandes audio et vidéo qu'il dévore sont produits par une technologie sophistiquée visant une stimulation maximale. Aussi n'est-il pas étonnant que, quand il se claustré pendant plusieurs heures dans une salle de cours dépouillée, pour un «one-man-show» dont le plus souvent l'appareil technique est des plus rudimentaires, ses sens se rebuettent. L'enseignant a maintenant des concurrents titanesques qui, pour inculquer leurs «messages», disposent de ressources éminemment supérieures. Ce qu'un enseignant peut raconter en classe, posément, sans amplificateur, sans jeux de lumières, sans équipes techniques, ne pourra retenir longtemps l'attention de l'étudiant, ce dernier dût-il montrer la meilleure intention du monde.

L'enfance du cégepien actuel s'est déroulée après que ses aînés eurent foulé le sol lunaire. Du temps de ses parents, seuls s'y étaient aventurés les personnages de Jules Verne, de Georges Méliès et d'Hergé. Sa faculté d'émerveillement n'a que faire de l'imaginaire passé (avec lequel d'ailleurs on ne l'a pas beaucoup embêté depuis sa première année du primaire). Autour de lui ont proliféré les moyens de communication. Les jeunes savent qu'aujourd'hui on peut mettre la «culture» sur disquettes, la mémoire de l'ordinateur suppléant largement celle de «l'honnête homme». Le jeune de 18 ans, pour employer l'expression d'Edgar Morin, vit à «l'âge planétaire». Faut-il s'étonner que les questions d'affiliation collégiale ou nationale ne le passionnent pas outre mesure? Est-ce si étrange qu'au lieu de considérer les exigences de l'enseignant comme une invitation au dépassement, il les reçoive parfois comme autant d'agents démobilisateurs? Est-ce surprenant que, rompu à l'instan-tanéité des communications, il soit réfractaire au long terme, seul terme qu'il est raisonnable d'envisager en éducation?

Dans un monde se transformant à grande vitesse, dont personne ne sait trop où il va, un monde où les connaissances sont talonnées par la désuétude dès qu'elles naissent et où les idéaux collectifs sont tout aussi labiles, un monde en proie à ce changement qu'il en est venu même à valoriser, les relations interpersonnelles se vivent sous le signe du court terme. Dans un cégep, un gros surtout, il en va de même: les étudiants du général y «passent» deux ans, ceux du professionnel trois. Pendant ces brèves années, ils vont «côtoyer» une foule d'enseignants (dans mon collège, ils en ont 441 à leur service) et aborder un grand nombre de matières pas le moins du monde reliées entre elles. Des enseignants auront été en présence de leurs étudiants une trentaine d'heures, d'autres 45, 90, 120, d'autres, plus chanceux, les auront suivis pendant plus d'une session. Il n'est pas rare, dans les cours communs, complémentaires et «de service», qu'après une session de 15 semaines, un étudiant ignore le nom de «son» professeur. Un an après, il l'aura souvent oublié. À peine reconnaîtra-t-il son visage cinq ans plus tard. C'est ce que Toffler appelait «le règne de l'éphémère». Éphémère qui ne peut que condamner à l'anonymat, au fonctionnalisme et à la superficialité les rapports entre étudiants et enseignants. En classe et davantage hors classe. On ne s'attache pas, du moins on ne le fait pas exprès, à quelqu'un qui va disparaître de notre vie dans 14 semaines, qu'on ne connaissait pas avant un cours et qu'on ignorera de nouveau après. Et pourtant, n'est-ce pas sur ce rapport entre l'enseignant et l'étudiant, prolongement du lien parent-enfant, que se fonde l'oeuvre éducative?

Ce rapport justement est tributaire au plus haut degré de ceux qu'entretiennent entre eux les membres d'une société, l'école n'étant que le reflet ou le bras droit de cette société. Or, ces quelques traits du contexte social, que j'ai à peine esquissés, ne donnent pas à ce rapport une direction éducative mais «qualifiante». Au collégial du moins.

Chaque société se fait un idéal d'homme à réaliser par l'éducation. Celui qu'avaient en tête les pères du cégep relevait d'un nouvel humanisme, un humanisme établissant un lien entre la science, la technique, les lettres et la philosophie, de façon à former un «homme total». Certains discours s'attachent encore à cet humanisme, en jouant des mots «maître» et «élève» comme s'ils ne réfèrent pas à un autre âge collégial! Un «élève», pour le *Petit Robert*, «reçoit» l'enseignement d'un «maître». Les deux mots s'appellent mutuellement, les deux acteurs du processus éducatif qu'ils désignent étant nécessairement complémentaires. Un «étudiant», toujours en me limitant au *Robert*, «fait des études supérieures». À la rigueur, il pourrait «faire» tout seul, ou avec d'autres... que l'enseignant. «Étudiant» se conçoit sans «enseignant». Chacun de ces deux termes renvoie davantage à lui-même qu'il ne complète l'autre, laissant présager dans le destin des êtres qu'ils désignent plutôt un parallélisme qu'une convergence.

Non pas que les jeunes ne «s'éduquent» à rien au cégep. Le cégep renforce chez eux le penchant, cultivé par la famille, les mass media et l'école, pour la relativisation des valeurs, la primauté du droit individuel, l'utilitarisme, le légalisme et le culte du présent. Sans que cela cependant soit l'effet délibéré d'un projet éducatif.

Si éduquer, comme le pensait Émile Durkheim, constitue un acte social par lequel une génération transmet sa tradition à celle qui la suit, il devient difficile d'imaginer en éducateurs certains enseignants de cégep. Entre autres, l'enseignant d'une technique hautement évolutive qui, essoufflé par une mise à jour impérieuse et incessante, enseigne souvent aux jeunes ce qu'il a appris la veille; de même que l'enseignant de philosophie ou de lettres, dont la mission, pour citer Allan Bloom, consiste à «préserver la tradition dans un ordre démocratique où la tradition n'est pas privilégiée».

Le cégep est un monde résolument ancré dans le présent. Un monde composite et pragmatique. En cela, il m'apparaît en parfaite symbiose avec son temps. Autant que l'étaient avec le leur les divers mondes collégiaux d'avant le rapport Parent. Le cégep est un monde de spécialités, de spécialistes et d'aspirants spécialistes: de spécialités qui sont enseignées chacune comme une fin en soi; de spécialistes aux objectifs disparates et qui se sont déjà eux-mêmes étiquetés comme des «travailleurs ordinaires de l'enseignement»; d'aspirants spécialistes preneurs de cette formation technique et scientifique qu'ils croient nécessaire pour «leur avenir». Le cégep enfin — et il n'est pas superflu de le noter — est un monde qui ne relève pas d'un ministère de l'Éducation mais de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Dans l'état actuel des choses, le cégep est tout cela. Mais il n'est certes pas ce lieu où se construit l'«homme total» qu'il avait pour mission de former. Dans les faits, le cégep de 1988 n'est pas un lieu d'éducation ni d'éducateurs.

Communication de  
Michel LÉGARÉ et André G. TURCOTTE  
Coordonnateurs du département de français  
Cégep Édouard-Montpetit

## PROFESSEURS: ENSEIGNANTS OU ÉDUCATEURS

Ce qui nous amène, comme communicateurs, à venir nous prononcer sur un sujet comme «professeurs: enseignants ou éducateurs», c'est effectivement notre expérience de la vie collégiale, c'est l'expérience de cette réalité-là et une réflexion sur notre activité que nous avons cru intéressant de confronter à un auditoire de professionnels d'expérience comme nous. Nous avons vécu ce qu'est l'enseignement collégial à divers niveaux, dans différents types de fonctions. Professeurs, oui! comme plusieurs d'entre nous, nous y sommes entrés, il y a 15 ou 20 ans, à la création des cégeps, jeunes, curieux, pleins d'enthousiasme, pleins d'envie d'essayer les diverses fonctions qui s'attachent au milieu collégial. Nous sommes devenus ardents syndicalistes, représentants à la commission pédagogique, membres du conseil d'administration; nous avons touché un peu à toutes les dimensions de la vie collégiale, y compris celle de la gestion. Mais professeurs et coordonnateurs de département, voilà notre qualité première pour nous amener à communiquer sur le sujet de cet atelier.

Abordons maintenant un autre aspect, préalable encore au sujet de cette conférence. Quelque chose nous a frappés dans l'organisation de ce colloque. Les titres ont quelque chose de particulier. Hier, le titre «Enseigner, une vocation ou un «job»» ne nous laissait qu'assez peu de place entre le «job» ou la vocation; aujourd'hui, on nous présente un titre du type «Les professeurs: enseignants ou éducateurs», comme s'il fallait nécessairement choisir «éducateurs», plutôt qu'enseignants qui a un champ sémantique un peu étroit et dévalorisant, à la manière de «job». Les titres ont quelque chose d'un peu vicieux: ils reflètent une vision à la fois manichéenne et simpliste des choses où tout est noir ou blanc, bon ou mauvais. Mais n'oublions par que dans le titre de cette conférence-ci, il y a trois éléments; si on enlève le fameux «:» après «professeurs», le problème s'articule tout autrement. Nous voulons donc placer ainsi notre conférence entièrement sous la gouverne de la définition de ce que nous sommes, des professeurs. Dans ce sens-là, on pourra nous reprocher de ne pas coller au titre qui nous est imposé; mais nous avons choisi d'analyser assez précisément le premier paragraphe du texte définissant le sujet; et par-delà l'Office de la langue française qui a décidé de nous évacuer de ce titre de professeur pour faire de nous des enseignants, nous allons vous parler de la tâche de professeur.

La description proposée pour notre sujet commence par «ce qu'est un professeur est avant tout défini syndicalement et patronalement par des normes, des conventions». Là-dessus, nous nous objectons fermement. Lorsqu'en 1986, nous avons choisi de nous former pour enseigner, ce ne sont ni des normes ni des conventions qui nous ont poussés à le faire. Un petit rappel pour mieux comprendre. Dans les collèges classiques, au moment de la collation des grades, les finissants annonçaient leurs profils de carrière; la tradition voulait alors qu'on «colle-