



La Représentation du « Bon » Enseignant dans une Sélection d'Ouvrages Contemporains Français et Persans*

Najma TABATABAEE** / Nahid SHAHVERDIANI***

Résumé— Personnage clé de l'enseignement, l'enseignant occupe une place centrale dans le milieu scolaire. Accompagnant la vie des enfants, il peut jouer un rôle important dans l'avenir de chaque société. Sensibles à ce rôle, certains auteurs, en Iran et en France, à travers leur écrits romanesques ou autobiographiques (récits scolaires), mettent à notre disposition des figures qui pourraient être considérées comme modèle ou anti-modèle du bon enseignant. Dans ce travail, on s'intéresse de près à ces figures pour savoir ce que pourraient être les exigences de l'enseignement. Cela devrait nous amener à dresser une typologie du « bon » enseignant. Pour délimiter ce vaste sujet ainsi qu'orienter notre travail vers une perspective pragmatique et effective, on se contente des relations pédagogiques qui mettent en rapport l'Instance scolaire à l'enseigné par l'intermédiaire de l'enseignant dans le but de la « transmission du savoir ». Cela nous permettra de remettre en lumière la grandeur de la « mission » d'enseignant.

Mots-clés— Enseignant, Enseigné, Institution scolaire, Relation pédagogique, Transmission du savoir.



The Representation of the “Good” Teacher in a Selection of Contemporary French and Persian Works *

Najma TABATABAEE** / Nahid SHAHVERDIANI***

Extended abstract— Among the many characters who fill the school scene, the role of the teacher is considered more important than the others. This finds an absolute resonance with social reality, if one thinks of the preponderant place of the teacher in the school system. Quantitatively, the faculty makes up three fourth of the professionals in the school system. This is why Bourdieu and Passeron call teachers as “interchangeable agents” of the School Authority. Likewise, at the qualitative level, we cannot neglect the great role that the teacher plays in the transmission of knowledge as an essential objective of the education system. Indeed, it is relatively impossible to imagine school without a teacher. Even where the number of school staff remains quite limited, one of them must necessarily fulfill this function. Even if nowadays we can replace face-to-face lessons with virtual education, or organize school time in a way other than annual (that is to say transform school space-time), the teacher remains the inseparable part of the process of transmitting knowledge. As a result, there is a need for more particular attention to the status of the teacher as represented in the literature, in order to better understanding the issues related to this profession, as well as those of the school environment.

To achieve this objective, we imagine a triangle with three essential actors of the educational scene who establish a pedagogical relationship between them: school, teacher and learner. Indeed, if we consider the transmission of knowledge (teaching) as the objective of the education system, the hero of this quest can only be the teacher. Indeed, it seems that what largely impacts the way in which this quest is completed (with success or failure) is the link that the hero establishes with the other angles of the triangle: with the school, with his profession and the subject he teaches and with the learner. It should be noted that these links can take on various aspects and therefore be studied from various angles. In addition, the transmission of knowledge is certainly influenced by other elements going beyond the pedagogical relationships presented above. What interests us here is knowing the teaching profession and its challenges in order to obtain a typology of the “good” teacher. This is why we limit ourselves to this triangle which includes the three essential actors of the educational scene whose relationship can significantly impact the result of the teacher’s work. Of course, this typology is the result of a reading that admits its heuristic or even interpretive character, even if it remains subject to the injunctions of the chosen texts.

* **Received:** 2021.05.03

Accepted: 2021.05.22

** PhD Candidate, Department of France Language and Literature, University of Tehran, Tehran, Iran, (corresponding author) E-mail: tabatabaee@ut.ac.ir

*** Assiatant Professor, Department of France Language and Literature, University of Tehran, Tehran, Iran, E-mail: nshahver@ut.ac.ir

In this study, we were able to emphasize the importance of the autonomy and individual intervention of the teacher in his relationship with the School Authority. He must know how to be a part of the system without diluting himself in it. In fact, by virtue of its heterogeneous and impersonal character, the School Authority does not go to a systematic typology; yet we can find in our texts a relatively unanimous criticism of certain characteristics of the School Authority compared to a “wise old man, bearded, lonely and omniscient” who lives in his ivory tower. Where the teacher may be dependent or indifferent to the pedagogical theories that emanate from the Authority, the “good” teacher shows initiative to achieve his goal. Indeed, the transmission of knowledge dates much more than current teaching methods. Relying too much on normative discourse to the detriment of individual creativity, cannot help the teacher to solve all the problems he encounters on his way. On the contrary, it even risks turning it into a machine just like the Institution. Thus, it is less pedagogical training than the passionate relationship with the profession that can guarantee the result of the teacher’s work. Thus, after the relationship that the teacher establishes with the Institution, the second criterion that can define the result of his work is the link that attaches him to his profession.

In this regard, three characteristics can help us to better classify the figures of the teacher in the texts of our corpus: passion, conviction and stubbornness. The first character goes back to the teacher’s past, the second talks about his present, and the third is about his future. Regarding aspiration, two types of teacher can be identified in our texts: those who choose this profession by chance, those whose choice lies in love. After love comes belief in a job: conviction. Here again two types of teacher are represented by our authors: there are those who make fun of the banality of their work and those who “believed in their profession”. After love and belief, the third criterion which largely impacts the outcome of the work of teaching and thus distinguishes a good teacher from a bad example, is stubbornness or “conviction despite everything”. The “everything” can still take on various aspects. Indeed, the difficulties of teaching work can each be related to one of the angles of our triangle. Sometimes it is in the face of problems, or even lack of institutional order, that the teacher must experience obstinacy; sometimes he is invited to resist in the face of doubts and the precariousness of his profession which precisely target his love and his conviction; sometimes he has to show determination to help children who have difficulty integrating into the school environment. In other words, if the teacher considers that a learner is less intelligent, is invited to make every effort to get him out of his condition. With this last point, we are gradually approaching the third angle of our triangle: what our authors require or even advice regarding the link established between teacher and learner.

As we know, the Institution is formed by its impersonal character. This establishes a certain distance in the child / adult relationship. In order for the transmission of knowledge to be carried out satisfactorily, the teacher is asked to bridge this distance by his individual initiative, by his personal touch. Thus, it seems that where the relationship between teacher and learner is placed under the sign of empathy, learner success is highly likely. Indeed, the impersonal nature of the Institution makes it incapable of considering particular cases. However, it is often the latter who become the hero of the novel, precisely because of their particularity. These cases allow the authors to compare two possible positions of teachers: those who prefer not to interfere, putting all the inefficiencies of the system behind the teacher’s back; those who, on the other hand, put all their zeal for the benefit of the child, thus betting on the inefficiency of the system. Thus, if the authors are frequently interested in this interaction between the individual and the Institution, it is both to criticize the shortcomings of the School Authority and to highlight individual initiatives as the only possible solution. If we accept that the rupture of the family world can be one of the essential reasons for anguish and “school sorrow”, our authors invite teachers to fill this gap and cover this rupture by playing the role of companion with the child: a repository of knowledge who does not abuse his power.

In 2011, Abdolhossein Azarang by publishing his autobiography set out to fill the lack of “written experiences” capable of learning how to be a “good” teacher. In the same vein, our work has been an effort to find the possible answers to this question through a thematic reading of certain texts belonging to the literary institution. Even so, there is not a single text that claims to have a definitive answer to this question, but taken together it would be possible to have an outline of what a “good” teacher should be. Curious are the enormous similarities that can exist between our French and Iranian texts, the publication dates of which sometimes differ by about thirty years. Indeed, even if the teaching methods keep improving and even changing, it seems that the essence of the profession remains immutable. What we have tried to highlight in this work.

Keywords— Learner, Pedagogical relationship, School Authority, Teacher, Transmission of knowledge.

SELECTED REFERENCES

- [1] Benameur, Jeanne. *Present ?*. Paris : Denoël, 2006.
- [2] Blanchard, Marianne, et Joanie Cayouette-Remblière. *Sociologie of school*. Paris : La Découverte, 2016.
- [3] Chessex-Viguet, Christiane. *School is a roman : essay on the pedagogical relationship in European Literature*. Lausanne : Editions d'en bas, 1990.
- [4] Finkelkraut, Alain. *The school quarrel*. Paris : Gallimard, 2009.
- [5] Milner, Jean-Claude. *About school*. Paris : Seuil, 1984.
- [6] Pennac, Daniel. *School grief*. Paris : Gallimard, 2007.



بازنمایی آموزگار «خوب» در منتخبی از آثار معاصر فارسی و فرانسه*

نجما طباطبائی** / ناهید شاهرودیانی***

چکیده — آموزگار به‌عنوان شخصیت کلیدی «آموزش»، جایگاهی اصلی در محیط مدرسه ایفا می‌کند و به‌خاطر مراقت با کودک می‌تواند نقشی بسزا در آینده هر جامعه‌ای ایفا کند. «ادبیات مدرسه»، چه در ایران و چه در فرانسه، نسبت به این موضوع حساس بوده و چهره‌هایی را به‌عنوان الگو یا پادالگویی از آموزگار «خوب» عرضه کرده است. تمرکزمان در این مطالعه بر این چهره‌ها خواهد بود تا الزامات آموزش را بهتر بشناسیم و به دسته‌بندی‌ای از ویژگی‌های آموزگار «خوب» دست یابیم. برای کاستن از گستردگی کار و نیز بخشیدن سوبه‌ای عملی و کارا بدان، به روابط آموزشی بسنده می‌کنیم؛ روابطی که نهاد آموزش و پرورش را در راستای «انتقال دانش» از طریق آموزگار به محصل پیوند می‌زنند. هم از این مسیر خواهیم کوشید بر عظمت «رسالت» معلم صحنه بگذاریم.

کلمات کلیدی — آموزگار، انتقال دانش، روابط آموزشی، محصل، نهاد آموزش و پرورش.

I. INTRODUCTION

« Il y a des présences qu'on ne remarque pas. Elles ne sont précieuses à personne. C'est juste l'absence qui fait problème. Le nom d'un professeur sur le tableau, ce sont des élèves qui traînent dans les couloirs, qui chahutent, à qui il faut trouver de la place en étude » (Benameur 19).

Parmi les nombreux personnages qui comblent la scène scolaire, le rôle de l'enseignant est considéré comme plus important que les autres. *« Tarabusté par l'institution qui l'emploie, rendu responsable aux yeux de tous des performances et des échecs de ses élèves » (Chessex-Viguet 114).* Cela trouve une résonance absolue avec la réalité sociale, si l'on pense à la place prépondérante de l'enseignant dans le système scolaire. Au niveau quantitatif, le corps professoral compose le trois quatre des professionnels du système scolaire. Prenons l'exemple de la France où *« en 2013-2014, 1,2 million de personnes — soit près de 4 % de la population active — dépendent du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Parmi elles, 78,5 % sont des enseignants » (Blanchard et Cayouette-Remblière 81).* Raison pour laquelle Bourdieu et Passeron parlent des enseignants comme *« agents interchangeables »* de l'instance scolaire (Bourdieu et Passeron 81). De même, au niveau qualitatif, on ne peut pas négliger le grand rôle que tient l'enseignant dans la transmission du savoir comme objectif essentiel du système éducatif. Un rôle qui devient plus significatif si l'on pense à l'immense gratitude de Camus, adressée à son maître, après avoir reçu le prix Nobel.¹ En effet, il est relativement impossible d'imaginer l'école sans enseignant. Même là où le nombre des personnels de l'école reste assez limité, l'un d'eux doit obligatoirement remplir cette fonction, quoi qu'il ne soit pas formé pour ce métier.² Même si de nos jours on peut remplacer des cours en présentiel par l'enseignement virtuel, ou organiser le temps scolaire d'une autre manière qu'annuelle (c'est-à-dire transformer l'espace-temps scolaire), l'enseignant reste la partie insécable du processus de la transmission de la connaissance. D'où la nécessité d'une attention plus particulière au statut de l'enseignant tel qu'il est représenté dans la littérature, cela dans le but de mieux saisir les enjeux liés à ce métier, ainsi que ceux du milieu scolaire. Pour réaliser cet objectif, on considère l'enseignant comme un agent entre Instance scolaire et élève, et se propose d'étudier les *« relations pédagogiques »* que cet agent établit tour à tour avec le destinataire et le destinataire de cette tâche, ainsi qu'avec la tâche elle-même. Relations qui servent de jalons à notre étude.

II. IDENTIFICATION DU CORPUS ET EXPOSITION DU CADRE THEORIQUE

Pour identifier un corpus significatif, on a choisi, dans un premier temps, quelques ouvrages français et iraniens, selon trois critères : la parution après les années 1980 ; une thématique consacrée au milieu scolaire ; l'appartenance à l'institution littéraire. Précisons quant à ce dernier point, que l'on a fait davantage appel aux romans qu'aux autobiographies, sans que ces dernières soient entièrement exclues. On peut même avancer qu'il existe souvent dans les œuvres choisies un certain effet autobiographique : soit l'auteur raconte ses souvenirs d'école dans une fiction autobiographique, soit le narrateur emprunte les trames de son roman des expériences vécues. Mais il est impossible de tracer une frontière nette entre matière inventive et emprunt autobiographique. Comme Daniel Picouly le précise dans sa pièce-roman largement inspirée de ses mémoires d'école :

« Comme si les souvenirs s'exprimaient correctement.

C'est mal élevé, un souvenir !

Il faut beaucoup le raconter avant qu'il soit poli... bien poli [...]

Les souvenirs, ça existe en plusieurs tailles.

C'est pratique pour s'habiller sur mesure » (Picouly 11).

Donc, ce que nous cherchons ici ce n'est pas démêler le faux du vrai. Appartenant à l'institution littéraire, nos textes ne peuvent pas être au même niveau de causalité que les textes avec un profil

historique. Les évocations ne sont jamais neutres, mais toujours teintées de l'affectivité, aussi bien dans l'éloge que dans la caricature. On ne pourra alors chercher dans ces portraits une vérité objective sur les personnes ou sur les fonctions; on y trouvera néanmoins de précieuses informations sur la vie quotidienne, sur les carrières et les pratiques pédagogiques. Cette orientation vers des aspects thématiques de l'œuvre, nous approche de « la sociologie *par* la littérature ». Sans nier l'hétérogénéité ou l'altérité fondamentale entre les deux formes de connaissance, théorique (celle des sciences humaines et sociales) et romanesque, cette perspective considère une valeur herméneutique certaine pour une « pensée du roman » (terme emprunté à Thomas Pavel) dans l'épanouissement de l'imagination sociologique. Comme le précisent Barrère et Martuccelli :

« *Bien sûr, telle ou telle fiction écrite peut sans doute, grâce aux techniques de l'immersion romanesque, transmettre un sentiment de réalité plus grand, plus profond, plus intime que les études sociologiques à proprement parler. Mais elle est évidemment capable de dire plus et mieux ce qu'il en est du monde social, du moins lorsqu'elle ne se dégrade pas dans une pure sociographie, où elle ne peut que devenir de la mauvaise littérature, en se cantonnant à une prétention descriptive* » (Barrère et Martuccelli 49).

Selon cette perspective, la connaissance romanesque possède une double capacité à décrire et à analyser le monde social sans forcément prendre la forme de décantation théorique. Par une activité de pré-théorisation, elle peut donc servir à la sociologie académique de connaître autrement la réalité sociale. De la même manière, on s'appuie ici sur la capacité de nos textes à fournir une pensée sur le milieu scolaire et à formuler des analyses implicites, lesquelles demandent d'être dégagées par la voie de l'interprétation.

Or, tous les textes traitant du milieu scolaire, ne peuvent pas nous servir à dégager une certaine typologie des enseignants. A part certains romans de l'école qui, très attachés à la vie du personnage-élève ou à d'autres enjeux du milieu scolaire, s'abstiennent de nous dire suffisamment sur la vie et le monde des enseignants, on peut y distinguer deux types de traitement du statut de l'enseignant : soit le texte tend vers un traitement axiologique sans que les jugements de valeur possèdent une éventuelle portée générale destinée à une quelconque catégorisation ; soit le texte tente d'une manière explicite ou implicite, dénotative ou allusive de dresser un tableau des caractères qui font de l'enseignant le héros de l'acte d'enseignement. Pour préciser cette distinction, on peut prendre l'exemple du protagoniste du *Lycéen*, personnage antisystème par excellence, qui pour décrire ses professeurs, choisit volontairement la première voie : « *Et le corps professoral, bien sûr, Olympe de cette médiocrité de purgatoire : les 'profs'. Seigneur. La fine équipe ; quelle horreur. Brutes, pédales, ploucs, nazis. Fameux panorama* » (Bayon 24). De même, dans l'univers de *Modir-e madrese*, les enseignants sont considérés comme « *maladroits* » (Al-e Ahmad 112) sans que cette qualification soit justifiée par d'autres explications. En effet, de tels traitements axiologiques à portée individuelle nous éloignent de notre visée sociologique dans ce travail qui cherche à dégager une certaine typologie des enseignants. Par contre, le deuxième type du traitement dont l'exemple ne manque pas dans les textes de notre corpus, s'investit ouvertement dans la voie qui nous intéresse ici, c'est-à-dire désigner ce qu'exigent nos romanciers d'un bon enseignant. Pour réaliser cet objectif, on imagine un triangle (figure 1) avec pour angles les trois acteurs essentiels de la scène éducative qui établissent une relation pédagogique entre eux : l'Institution ou l'Instance scolaire ; l'enseignant ; l'enseigné. En effet, si l'on considère la transmission du savoir (enseigner) comme l'objectif du système éducatif, le héros de cette quête ne saurait être que l'enseignant.

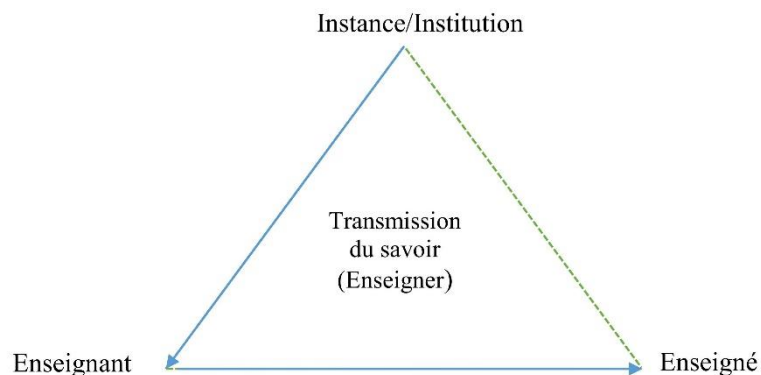


Figure 1 : Triangle de l'enseignement

Même si le sujet (enseignant) et l'objet de la quête (enseigner), ainsi que son destinataire (famille/société) et son destinataire (enfant/famille/société/humanité, etc.) étaient bien précis, nous préférons nous attarder davantage sur ce que nous disent les auteurs sur les adjuvants et les opposants de la quête, avant d'appliquer d'une manière simplifiée et mécanique le schéma de Greimas au processus de l'enseignement (comme ce que fait le sémiologue lui-même quant à l'idéologie marxiste ou à la philosophie des siècles classiques). En effet, il paraît que ce qui impacte en grande partie la manière dont cette quête est aboutie (avec succès ou échec), c'est le lien qu'établit le héros-enseignant avec les autres angles du triangle : avec l'Institution, avec son métier et la matière qu'il enseigne et avec l'enseigné. Précisons que ces liens peuvent revêtir divers aspects et donc être étudiés sous divers angles. De plus, la transmission du savoir est certes influencée par d'autres éléments dépassant les relations pédagogiques présentées ci-dessus. Or, ce qui nous intéresse ici, c'est de connaître le métier d'enseignement et ses enjeux pour arriver à une typologie des enseignants. Raison pour laquelle, on se limite à ce triangle qui comporte les trois acteurs essentiels de la scène éducative dont leur relation peut impacter d'une manière significative le résultat du travail de l'enseignant.

D'une manière assez schématique, on peut distinguer deux types d'enseignant : bon et mauvais ; comme il est justement reflété dans le titre de l'autobiographie d'Abdolhossein Azarang : *Ostadân va na-ostadânâm*, consacrée au sujet qui nous préoccupe ici. Or, aucun des textes de notre corpus ne prétend connaître ni transmettre la formule magique pour être un bon enseignant. Ce qui va être exposé dans les pages suivantes, c'est plutôt le résultat de notre lecture *interprétative* pour arriver à une typologie du bon et du mauvais enseignant. Même là où un auteur parle de l'image idéale de l'enseignant, et tend ainsi vers un jugement de valeur, il n'oublie pas d'atténuer la portée idéologique de son discours en se servant du terme de « légende », comme on peut trouver l'exemple chez Mohsen Yalfâni :

*« Je ne suis pas devenu enseignant par force ou par hasard. Pour moi, enseigner n'était pas un travail. C'est ma vie. Vous pouvez le croire ou non, mais je crois vraiment à la vieille légende qui dit que l'enseignant doit brûler comme une bougie et illuminer »*³ (Yalfâni 15).

Le même personnage à la fin de cette pièce revient sur ces pas pour reformuler son premier idéalisme :

« Je pense que c'est un bon point de départ. Et nous devons enfin commencer le travail de quelque part. Au début, je pensais que c'était possible de faire quelque chose par l'intermédiaire du métier de l'enseignant, mais cela ne suffit pas. Nous devons rechercher une solution fondamentale » (Yalfâni 80).

On peut trouver chez Daniel Pennac la même manière d'atténuation de la portée idéologique de son message :

« Si c'est une légende, je l'aime. Je ne crois pas qu'on puisse concevoir autrement le métier de professeur. Tout le mal qu'on dit de l'école nous cache le nombre d'enfants qu'elle a sauvés des

tares, des préjugés, de la morgue, de l'ignorance, de la bêtise, de la cupidité, de l'immobilité ou du fatalisme des familles » (Pennac 15-16).

De la sorte, les textes choisis, loin d'un manuel pédagogique quelconque, ne tendent pas vers une définition précise de l'enseignant type. A l'inverse, ils tendent vers la polyphonie. Ce sont les débats et les divers exemples qui nous aident en fin de compte à dégager, puis à mettre en lumière quelques caractéristiques qui font de l'enseignant le héros de la transmission du savoir.

III. RELATION DE L'ENSEIGNANT AVEC L'INSTANCE SCOLAIRE

Commençons pas la relation que peut établir l'enseignant avec l'Instance scolaire, en précisant un point préliminaire : une telle distinction assez nette entre l'Institution et l'enseignant dans le processus de la transmission du savoir, doit être considérée comme une injonction de la part de nos textes. Prenons l'exemple du narrateur de *G229* (roman-autobiographie dont le titre se réfère au numéro de la salle de classe du narrateur), se souvenant de son dialogue avec un enseignant plus âgé qui lui conseille de préserver son individualité :

« Puis soudain, il est de nouveau là, présent. Il me fixe. Il dit : " Le plus dur, dans le métier, vous savez, c'est de manier le on et le je. 'Je réponds que euh, je ne suis pas sûr de comprendre. " C'est une institution, l'école. Vous entrez dans un bulldozer. Il faut arriver à en devenir membre sans perdre son individualité. Ce n'est pas aussi facile qu'on le croit, vous verrez. Le on et le je. Réfléchissez-y. Bonne chance !' » (Blondel 15).

D'une manière évidente, l'Institution est comparée à un bulldozer : machine puissante qui dans la réalité peut servir à la fois à la construction et à la destruction. Donc, elle ne peut en soi garantir le résultat du travail : si l'enseignant inspire à transmettre le savoir avec succès (réaliser l'objectif du système éducatif), il doit savoir conduire et ménager sa distance avec cet « *appareil idéologique d'Etat dominant* » (Dubois 35). Il doit savoir comment être une part du système sans s'y diluer. La question se pose alors de savoir quels sont les critères qui rendent inopérante l'Institution. Autrement dit, contre quels critères de l'Instance nos textes avertissent-ils l'enseignant ? Par son caractère hétérogène et impersonnel, l'Instance scolaire se donne assez mal à une typologie systématique. En revanche, ce sont souvent les représentants de l'Instance, appliquant « *les directives données 'plus haut'* » (Benameur 123), qui par leurs exigences nous fournissent une idée de l'Instance. De la sorte, l'Instance est assimilée tantôt au principal de l'école, tantôt à l'inspecteur, tantôt au professeur qui donne les sujets du baccalauréat. Là, on peut trouver dans nos textes une critique relativement unanime à l'égard de certaines caractéristiques institutionnelles. Daniel Pennac par le biais de ses élèves nous en fournit quelques-unes :

« C'est un devoir écrit : Faites le portrait du professeur qui donne les sujets du baccalauréat de français. Ils n'étaient plus des enfants, ils avaient le temps de réfléchir, une semaine pour me rendre leur copie ; ils pouvaient se dire qu'un seul professeur ne suffisait pas à préparer tous les sujets de français, de toutes les sections, pour toutes les académies, que la chose se faisait probablement en groupe, qu'on se répartissait la tâche, qu'une commission décidait du contenu des sujets en fonction des différents programmes, ce genre de supputations... Rien du tout : ils me tracèrent tous, sans exception, le portrait d'un vieux sage, barbu, solitaire et omniscient, qui, du haut de l'olympes du savoir, lâchait sur la France des sujets de bac comme autant d'énigmes divines. J'avais imaginé ce sujet pour me représenter l'image qu'ils se faisaient de l'Instance, et par là éclairer la nature de leur inhibition. Objectif atteint » (Pennac 126-27).

Ici, l'Instance par le biais du professeur qui donne les sujets du baccalauréat est assimilée en un « vieux » casanier muni d'un « savoir » poussiéreux, qui vit bien « loin » de la réalité quotidienne des enfants. L'image dont on peut trouver l'équivalent dans le texte de Sepehri, là où l'auteur nous parle de son maître de peinture qui est décrit justement « proche » des enfants et donc « loin », voire différent de l'Instance :

« *Le cours de peinture était agréable et souple. Pas de sévérité. On ne le prenait pas au sérieux. Le rire y était autorisé. Le maître n'était pas loin. Il ne portait pas de masque. Son haut n'était pas caché sous le voile noir des connaissances acquises. Saad était notre maître. Un homme modeste et franc. Il avait moins de quarante ans* » (Sepehri 41).

De la même manière, Darvishiyân s'investit délibérément dans la dualité jeunesse/vieillesse pour mettre l'accent sur le caractère parfois obsolète de l'Instance scolaire ici représentée par le principal de l'école. Pour ce faire, le narrateur n'hésite pas à évoquer la jeune apparence des enfants pour faire allusion au déclin du savoir scolaire.

« *La relation entre M. le principal et M. Hoshyâr n'était pas bonne. Parce que M. Hoshyâr voulait construire une bibliothèque pour le lycée et le directeur disait que les enfants devaient étudier et n'était pas d'accord avec l'idée de la bibliothèque [...] mais nous, nous étions jeunes et nous voulions un nouveau monde et un air frais. Comme nos yeux qui étaient frais et brillants. Comme nos poitrines, larges et pleines d'énergie et de désir. M. Hoshyâr le comprenait et il était ami avec nous, il était notre frère et, comme il le disait, sa vie était comme la nôtre [...]*

M. le principal a sitôt renvoyé M. Hoshyâr. Il a été remplacé par un autre enseignant du nom de M. Parishân, qui acceptait tout ce que disait M. le principal. M. Parishân était opposé à la nouvelle poésie et à tout ce qui était nouveau. Bien qu'il ait les cheveux longs jusqu'aux épaules et que son apparence était, comme il le disait, pleine de nouveautés, mais il avait mille ans de retard au niveau de la pensée » (Darvishiyân, *Rouznameh* 18-20).

Dans le texte de Darvishiyân, l'opposition entre enseignant et principal en tant que représentant de l'Institution scolaire est considérée comme une lutte absolue. Le principal, défenseur des routines et des règles (juste à l'image du caractère solide et inflexible de l'Instance), est contre M. Hoshyâr qui invite les enfants à faire de nouvelles expériences en lisant d'autres livres que les manuels scolaires. Il comprend l'énergie de la jeunesse et au lieu de la brider, tente de le diriger vers les nouvelles perspectives. Se servant des noms ayant une charge symbolique forte (Hoshyâr vs Parishân/ avisé vs anxieux) le narrateur crée une nette dualité : un enseignant proche de l'Instance scolaire, résigné et conservateur, qui tend profondément vers le passé ; l'autre loin de l'Instance, rebelle, désobéissant, hardi et novateur. Or, l'opposition entre enseignant et Instance scolaire n'est pas toujours représentée en une pareille lutte. N'oublions pas que l'Institution est destinataire de la quête scolaire (transmission du savoir), et donc censée aider le sujet à réaliser son objectif. C'est là qu'elle essaye de régler les formes institutionnelles et spécialisées de la transmission (pédagogie), sans que ces dernières soient forcément capables de garantir le succès de la transmission. En effet, même là où l'Instance et l'enseignant partagent relativement la même optique, les problèmes ne disparaissent pas entièrement. Ce qui met nos enseignants dans trois positions différentes à l'égard de l'Institution : dépendance, indifférence, initiative individuelle. Commençons par la première position reflétée dans ce passage extrait du *Chagrin d'école* :

« *Du "nous ne sommes pas formés pour ça" au "nous ne sommes pas là pour", il n'y a qu'un pas qu'on peut exprimer ainsi : "Nous autres professeurs ne sommes pas là pour résoudre à l'intérieur de l'école les problèmes de société qui font écran à la transmission du savoir ; ce n'est pas notre métier. Qu'on nous adjoigne un nombre suffisant de surveillants, d'éducateurs, d'assistantes sociales, de psychologues, brefs de spécialistes en tous genres et nous pourrons enseigner sérieusement les matières que nous avons passé tant d'années à étudier." Revendications on ne peut plus justifiées, auxquelles les ministères successifs opposent les limites du budget* » (Pennac 196-97).

Dans cette instantanée de la vie d'enseignant, le rôle de l'Institution est considéré essentiel. L'enseignant attend une participation plus active de la part d'autres experts pour que la transmission du

savoir soit aboutie d'une manière satisfaisante. On peut justifier une telle attitude en pensant à la difficulté de l'enseignement, devenu de plus en plus complexe ; ce qui rend incontournable les formations pédagogiques destinées à mieux préparer les enseignants. Mais il ne faut pas oublier que les théories pédagogiques ne sont pas toujours dans la mesure de résoudre les problèmes éducatifs. L'écart qui existe entre l'expérience vécue et les méthodes impersonnelles peut susciter chez certains enseignants une indifférence à l'égard des débats pédagogiques, comme on peut en trouver l'exemple chez Blondel :

« Au départ, j'argumentais longtemps. J'énumérais les avantages du « U », j'avais bien retenu les leçons de l'IUFM. Meilleure circulation de la parole. Plus grande interaction entre les apprenants. J'ai passé l'âge des joutes pédagogiques. Je ne dis plus rien. J'assène que c'est comme ça et pas autrement » (Blondel 9).

Il y a encore une troisième position face aux défauts éventuels de l'Instance scolaire : intervention individuelle et manifestation d'initiative. Cela peut être interprété comme une distance par rapport au système éducatif, une certaine touche d'individualité toujours conseillée par nos écrivains. C'est encore Pennac qui souligne ce point :

« Nous voici donc entrés dans une nouvelle phase de la formation des enseignants, qui sera de plus en plus axée sur la maîtrise de la communication avec les élèves. Cette aide est indispensable, mais si les jeunes professeurs en attendent un discours normatif qui leur permette de résoudre tous les problèmes qui se posent dans une classe, ils iront vers de nouvelles désillusions ; le « ça » pour lequel ils n'ont pas été formés y résistera. Pour tout dire, je crains que « ça » ne se laisse jamais tout à fait cerner, que « ça » ne soit d'une autre nature que la somme des éléments qui le constituent objectivement » (Pennac 197).

En effet, la transmission du savoir date beaucoup plus que les méthodes pédagogiques actuelles. Comme argumente avec raison Daniel Pennac, le fait de trop s'appuyer sur le discours normatif au détriment de la créativité individuelle, ne peut aider l'enseignant à résoudre tous les problèmes qu'il rencontre sur son chemin. Au contraire, cela risque même de le transformer en une machine à l'image justement de l'Institution. Les observations du même type poussent Jean-Claude Milner à mettre à l'index la validité théorique de la pédagogie et même son efficacité pratique :

« Si l'on s'adresse à la pédagogie pratique, une situation curieuse se découvre : parmi ceux qui aiment enseigner, le font souvent et avec succès beaucoup affirment très haut qu'ils ne croient pas à la pédagogie ; certains mêmes avouent leur haine et leur dégoût à l'égard de ce qui se propose sous ce nom : un mot, disent-ils, inventé par les ignorants pour faire peur à ceux qui savent. A l'inverse, parmi ceux qui vantent la pédagogie, déplorent qu'on n'en fasse pas une discipline reine, proclament en définir leur compétence majeure, beaucoup n'ont jamais enseigné, beaucoup n'enseignent plus, beaucoup avouent ne pas aimer enseigner, beaucoup enseignent mal. Cela prouve du moins une chose : en tant que technique, la pédagogie ne peut se flatter d'aucune efficacité manifeste ; encore moins peut-elle se prétendre nécessaire - tant logiquement que pragmatiquement » (Milner 75).

Comme les mots de Milner le montrent, c'est moins la formation pédagogique que la relation passionnelle avec le métier qui peut garantir le résultat du travail de l'enseignant. Ainsi, après le rapport qu'établit l'enseignant avec l'Institution, le deuxième critère qui peut définir le résultat de son travail, c'est le lien qui l'attache à son métier.

IV. RELATION DE L'ENSEIGNANT AVEC LE MÉTIER D'ENSEIGNEMENT

A cet égard, trois caractères peuvent nous aider à mieux classifier les figures d'enseignant dans les textes de notre corpus : passion, conviction et obstination. Le premier caractère remonte au passé de l'enseignant, le second parle de son présent et le troisième vise son avenir. En ce qui concerne l'aspiration, deux types d'enseignant sont repérables dans nos textes : ceux qui choisissent ce métier par

hasard, ceux dont le choix réside dans l'amour. Dualité qui est nettement représentée dans les trois ouvrages iraniens de notre corpus mettant communément en scène une confrontation entre les deux figures d'enseignant, soit par la comparaison (*Ruzname-ye divâri*), soit à travers des dialogues : *Amuzegârân*, et *Sâl-hâ-ye abri*. Dans ce dernier texte, alors que le narrateur parle avec ses amis sur la raison de leur choix du métier d'enseignant, il s'étonne en entendant ces mots de la bouche de l'un d'entre eux :

« *Moi aussi, je suis allé au Dânesh-sarâ élémentaire [équivalent à Inspé en France] par hasard ; un enseignant de notre quartier m'y a emmené. Un soir, il est venu et m'a dit : « Toi qui as passé la neuvième année, va au Dânesh-sarâ élémentaire. En plus on paye 68 tomans par mois. » Je suis allé au Dânesh-sarâ pour quelques sous et maintenant je constate que je n'ai aucun intérêt. Je suis offusqué par le bruit des enfants. J'ai envie de vomir en classe. L'été prochain j'irai à la faculté de police. Les vêtements sont beaux et le salaire est meilleur. Et j'aurai plus de respect parmi les gens » (Darvishiyân, *Sâl-hâ* 595).*

Dans un autre passage du livre, quand le narrateur initie son collègue à son amour pour le métier d'enseignant, il attire les rires de ce dernier. (Darvishiyân, *Sâl-hâ* 1042) La moquerie ne se limite pas à cette scène ni à ce livre. On voit la même réaction dans *Amuzegârân*, là où l'un des enseignants éprouve une passion pour son travail. Le contexte français ne saurait pas non plus être à l'abri de cette dualité : « *c'est vrai, affirme Pennac, chez nous il est malvenu de parler d'amour en matière d'enseignement. Essayez, pour voir. Autant parler de corde dans la maison d'un pendu.* » (Pennac 220) Or, l'expérience du cancre qu'était Pennac dans son enfance, met en évidence le rôle prégnant de la passion dans le succès du métier d'enseignant :

« *Je sais seulement que ces trois-là [ses professeurs] étaient habités par la passion communicative de leur matière. Armés de cette passion ils sont venus me chercher au fond de mon découragement et ne m'ont lâché qu'une fois mes deux pieds solidement posés dans leur cours, qui se révéla être l'antichambre de ma vie » (192).*

Après l'amour vient la croyance en métier : la conviction. Ici encore deux types d'enseignant sont représentés par nos auteurs : il y a ceux qui se moquent de la banalité de leur travail et qui, comme l'un des personnages de *Sâl-hâ-ye abri*, pensent qu' « *il vaut mieux aller enseigner notre A B C D* » (Darvishiyân, *Sâl-hâ* 923) ; loin de là, il y a ceux qui « *croyaient à leur métier* » (Benameur 26). Naturellement, c'est ce dernier type qui est considéré comme le héros de la transmission du savoir ; donc il ne faut pas s'étonner si son discours touche le seuil d'idéalisme et parfois vise au-delà de la perspective éducative de l'Institut scolaire. Désormais chaque cours doit sonner « *l'heure du réveil* », prescrit Daniel Pennac (Pennac 121). Peu importe le contexte français ou iranien, quant aux visions idéalistes du métier d'enseignant, le sujet doit dépasser le savoir scolaire pour apprendre à l'élève la manière de vivre. Le professeur de lettre, las de la routine des instructions institutionnelles, se motive en pensant à ce que pourrait être sa vraie mission :

« *Pourquoi a-t-il choisi ce métier, hein ? pour transmettre : cette force qui a pris forme comme ça et pas autrement, dans des mots ; ces textes qui parlent de la vie, de la mort, de l'absurdité et de la beauté de ce qui nous fait tenir sur deux pattes. Et merde merde merde pour tout le reste ! Une bonne fois. Son métier, il est là, pas ailleurs. Oui, le programme, il connaît ! il sait aussi que le seul programme qui vaille c'est celui qui va leur entrer dans la peau, faire battre leur sang, leur faire éprouver que la vie d'un être humain, c'est fort et que c'est dans les textes. C'est ça la littérature » (Benameur 79).*

Plus loquace dans l'expression de ses croyances, l'un des enseignants d'*Amuzegârân* s'appuie justement sur une perception mythique pour décrire le métier d'enseignement :

« *À mon avis, être une bougie et brûler n'est pas qu'une légende. C'est notre travail de construire*

un être humain, celui qui est attaqué ces jours-ci pour être détruit, déshonoré, corrompu, et il est de notre devoir de combattre avec cette situation. C'est à nous d'apprendre à nos élèves de penser, comprendre, vouloir et d'être humain. À mon avis, c'est là notre bonheur, de consacrer notre vie et notre jeunesse à ce travail [...] » (Yalfâni 59).

Curieux est la ressemblance qui existe entre nos deux textes français et iranien dont les dates de parution se diffèrent d'une trentaine d'années. Même si, les méthodes pédagogiques ne cessent de s'améliorer voire de modifier, il paraît que l'essence du métier reste immuable. Par leur croyance absolue en métier d'enseignement, les deux textes octroient une grande mission à l'enseignant : apprendre à vivre, voire ranimer le sens de vie chez l'enfant. La tâche par essence difficile qui ne peut être réalisée qu'à force de résister aux divers problèmes liés au travail. Ainsi, après l'amour et la croyance, le troisième critère qui impacte en grande partie le résultat du travail de l'enseignement et ainsi distingue le bon maître du mauvais exemple, c'est l'obstination ou « *la conviction malgré tout* » (Tison 30). Le « tout », souligné par nous, peut revêtir divers aspects. En effet, les difficultés du travail d'enseignement peuvent chacune être liée à l'un des angles de notre triangle. Parfois, c'est face aux problèmes, voire aux manques d'ordre institutionnel que l'enseignant doit éprouver l'obstination. Les histoires de *Bahman-Beygi* se déroulant tous dans les régions pauvres et rurales, sont riches de ce type d'enseignant. Voici donc un exemple :

« Pourtant toutes ces lacunes et problèmes ont été compensés par la présence d'un grand homme. Un enseignant honorable et dévoué avait répondu à tous ces problèmes. Son nom était Kiyâshir Porhemat. Il avait gardé la réputation des mots de Kiyân [rois], Shir [lion] et Hemat [zèle]. Il avait honoré tous les trois mots. Il n'avait ni jour ni nuit. Il ne regardait pas l'horloge. Il était de ces êtres qu'on voit rarement au cours de la vie. Ceux qui, s'ils sont autorisés à le faire et qu'on ne leur jette pas de pierre, mettront fin à la vie des ténèbres » (Bahman-Beygi 131).

Pareil à cette situation, l'enseignant est parfois invité à résister face aux doutes et à la précarité de son métier qui ont justement pour cible son amour et sa conviction. Ce type de difficulté concerne exclusivement la vie de l'enseignant à l'extérieur du cadre institutionnel de l'école ; les problèmes dont l'impact peut être grand aussi bien sur la vie quotidienne du sujet que sur son avenir. Et voilà le remède le plus efficace, qui est également le signe par excellence du bon maître, représenté ici par l'un des protagonistes du théâtre de Mohsen Yalfâni :

« Il n'y a pas besoin de ces démonstrations et de ce genre d'héroïsme artificiel. La difficulté du travail de l'enseignant ne réside pas dans la pauvreté et le manque de manteau et de nourriture. Sa difficulté est dans la persistance et la constance. S'il y a un héroïsme dans ce travail, c'est quand tu persévères et tu continues malgré tous les problèmes, malgré toutes les limites, tous les échecs, toutes les fatigues, tous les désespoirs. S'il y a un héroïsme, c'est quand tu supportes, quand tu n'es pas écrasé sous la pression de la vie, que tu gardes ta foi et ta passion. S'il y a un héroïsme, c'est dans cette longue résistance, et non pas dans des actes théâtraux et spectaculaires » (Yalfâni 34).

Imaginons un état où l'enseignant a pu établir une relation harmonieuse avec l'Institution dont il est le représentant ; un enseignant dont la passion pour son métier ainsi que sa croyance sont assez grandes pour l'aider à surmonter tous les problèmes qui menacent sa vie d'enseignant. Même dans un tel état imaginaire, les élèves à qui il doit transmettre le savoir ne sont pas tous au même niveau. Ce qui peut être source d'un vrai souci pour un enseignant engagé, comme il est également souligné par les intellectuels progressistes : « *Le sort des plus faibles doit être l'impératif majeur* », affirment-ils, *le cœur sur la main* » (Finkielkraut 115). Là encore, Pennac voit la seule solution en l'obstination. Solution testée et approuvée, si l'on pense à la vie de l'auteur lui-même qui n'est en fin de compte que l'histoire d'un « cancre » transformé en un professeur de lettre :

« Ce n'est pas qu'ils s'intéressaient à moi plus qu'aux autres, non, ils considéraient également leurs bons et leurs mauvais élèves, et savaient ranimer chez les seconds le désir de comprendre. Ils

accompagnaient nos efforts pas à pas, se réjouissaient de nos progrès, ne s'impatientaient pas de nos lenteurs, ne considéraient jamais nos échecs comme une injure personnelle et se montraient avec nous d'une exigence d'autant plus rigoureuse qu'elle était fondée sur la qualité, la constance et la générosité de leur propre travail [...] Tout bien réfléchi, ces trois professeurs n'avaient qu'un point commun : ils ne lâchaient jamais prise. Ils ne s'en laissaient pas conter par nos aveux d'ignorance » (Pennac 192).

Ce point souligné par Pennac recoupe largement avec ce dont parlent les sociologues de l'école comme « effet-enseignant ». Comme l'expliquent les auteurs de *la sociologie d'école*, il y a un effet-enseignant, reconnu comme source probable des inégalités scolaires, là où les présuppositions de l'enseignant vont impacter les modalités de ses interactions avec les élèves. Par exemple, les attentes des enseignants peuvent avoir un effet sur la progression de leurs élèves :

« À l'image de ce sculpteur qui, dans la mythologie grecque, transforme une statue en femme parce qu'il la considère comme telle, lorsqu'un enseignant pense qu'un élève est intelligent, celui-ci aura plus de chance de se "transformer" en bon élève, indépendamment de son niveau initial » (Blanchard et Cayouette-Remblière 55).

Pariant sur l'importance prégnante de l'effet-enseignant, Pennac invite le lecteur à l'éviter en s'appuyant sur son acharnement. Autrement dit, si l'enseignant estime qu'un élève est moins intelligent (estimation inévitable), fait tout son effort pour le sortir de son état. Et pour cela, plus que d'autres moyens, il doit faire appel à son obstination. Avec ce dernier point, on s'approche peu à peu du troisième angle de notre triangle : ce qu'exigent voire conseillent nos auteurs quant au lien établi entre enseignant et enseigné.

V. RELATION DE L'ENSEIGNANT AVEC L'ENSEIGNÉ

On le sait, c'est par son caractère impersonnel que l'Institution devient ce qu'elle est. Ce qui instaure une certaine distance dans la relation enfant/adulte (comme le représentant de l'Instance). Et comme on l'a vu, pour que la transmission du savoir soit accomplie d'une manière satisfaisante, l'enseignant est sollicité à combler cette distance par son initiative individuelle, par sa touche personnelle. Ainsi, il paraît que là où la relation entre l'enseignant et l'enseigné est placée sous le signe d'empathie, la réussite d'élève est fort probable. Comme ce que l'on peut constater chez Pennac qui s'appuyant justement sur ses propres échecs dans la dictée, invente une méthode d'apprentissage permettant à ses « *anciens nuls* » de deviner ses « *propre[s] et méthodique[s] correcteur[s]* » (Pennac 108). Autrement dit, ce n'est qu'en s'identifiant à ses élèves que l'enseignant arrive à réaliser sa tâche. Prenons l'exemple de Darvishiyân pour qui la bonté de M. Hoshyâr réside entre autre dans son attitude ouverte envers les enfants, dans sa ressemblance à eux et dans sa relation fraternelle avec eux :

« Nous aimions beaucoup M. Hoshyâr, notre prof de littérature. Parce qu'il écoutait nos confidences. Il nous lisait de bons livres dans lesquels nous repérions des gens comme nous et nos parents. M. Hoshyâr comprenait cela [...] Il était ami avec nous, c'était un frère et, comme il le disait, sa vie était comme la nôtre » (Darvishiyân, Rouzname 17-18).

Dans le même ordre de pensée, le caractère impersonnel de l'Institution la rend inapte à considérer les cas particuliers. Or, ce sont souvent ces derniers qui deviennent le héros du roman, justement par leur particularité. *Présent* de Benameur comporte un bel exemple de ce type d'élève : Peintre extrêmement talentueuse, l'une des protagonistes de *Présent*, a de grands ennuis pour s'intégrer dans le milieu scolaire et remplir ainsi les exigences du système. En revanche, elle est douée d'une exemplaire imagination créative capable de dessiner la vérité intérieure de ses professeurs. Ce cas permet à l'auteure de mettre en parallèle deux positions possibles des enseignants : ceux qui préfèrent ne pas s'y mêler, faisant endosser tous les inefficacités du système au dos de l'enseigné ; ceux qui, par contre, mettent tout leur zèle au profit de l'enfant, pariant ainsi sur l'inefficacité du système. Le dialogue ci-dessous est

l'un des nombreux exemples de ce type de conversation qui souligne le rôle de l'empathie de l'enseignant dans l'avenir de l'enseigné :

« __ *Tu as vu la petite qui dessine tout le temps en troisième ?*

__ *Ah, mademoiselle l'artiste sauvage ! Elle a atteint des sommets ce trimestre avec moi, 1,5 de moyenne ! LP et encore ! je me demande quel LP voudra d'elle ! Dis donc, tu n'as pas d'autre sujet de conversation quand je t'offre un café ?*

Comment lui dire qu'il est inquiet, que des jeunes êtres comme cette fille sont fragiles, qu'il voudrait qu'on en parle ensemble, qu'on cherche des solutions. Vraiment. » (Benamer 67)

Ainsi, si les auteurs s'intéressent fréquemment à cette interaction entre l'individu et l'Institution, c'est à la fois pour critiquer les défauts de l'Instance scolaire et pour mettre en lumière les initiatives individuelles comme la seule solution possible. Si l'on accepte que la rupture du monde familial peut être l'un des motifs essentiels de l'angoisse et du « chagrin d'école », nos auteurs invitent les enseignants à remplir cet écart et à couvrir cette rupture en jouant le rôle de compagnon auprès de l'enfant : un dépositaire du savoir qui n'abuse pas de son pouvoir.

Revenons à notre triangle pour résumer ce qu'exigent les textes de notre corpus d'un bon enseignant. Comme on l'a dit à quelques reprises, cette typologie est le résultat d'une lecture qui admet son caractère heuristique voire interprétative, même si elle reste soumise aux injonctions des textes choisis. Si l'on voit par exemple que les parents sont absents de nos analyses, c'est parce que nos textes se taisent sur cette question quand il s'agit de représenter la figure de l'enseignant. Ici, on a considéré la transmission du savoir comme l'objectif (quête) essentiel du système scolaire. Cet objectif a pour destinataire l'Institution, pour sujet l'enseignant et pour destinataire l'enseigné. On s'est abstenu d'y appliquer automatiquement le schéma de Greimas, car non seulement par cela on serait obligé d'aller vers le « trop simpliste », mais aussi les adjuvants et les opposants de cette quête ne se limitent pas aux éléments de la vie de l'enseignant (héros de la quête), sujet qui nous intéresse ici. Raison pour laquelle on s'est contenté au niveau schématique à un triangle qui comporte les trois acteurs essentiels de la scène éducative dont leur relation peut impacter d'une manière significative le résultat du travail de l'enseignant et ainsi perfectionner ou altérer sa figure.

A cet égard, on a souligné l'importance de l'autonomie et l'intervention individuelle de l'enseignant dans sa relation avec l'Instance scolaire. Là où, il peut se montrer dépendant ou indifférent à l'égard des théories pédagogiques et les formes institutionnelles de la transmission, le bon enseignant fait preuve de l'initiative pour réaliser son objectif. Un tel enseignant est animé effectivement par une vraie passion et une croyance sans faille en son métier. Deux critères qui, à côté de la résistance, accomplissent la relation de l'enseignant avec son métier (le sujet à son objet) et ainsi garantie en grande partie la transmission du savoir. Pourtant, il ne faut pas négliger l'impact d'une relation empathique avec l'enseigné, laquelle peut assurer le succès de la transmission notamment là où l'enseigné, cancre ou génie, a du mal à entreprendre les sentiers battus. Ainsi, notre triangle peut être complété de la manière suivante (Figure 2), en ajoutant ce dernier mot : plus l'enseignant s'approche des bas angles (son métier et son élève) plus est grande sa chance de réussite dans sa quête de la transmission du savoir.

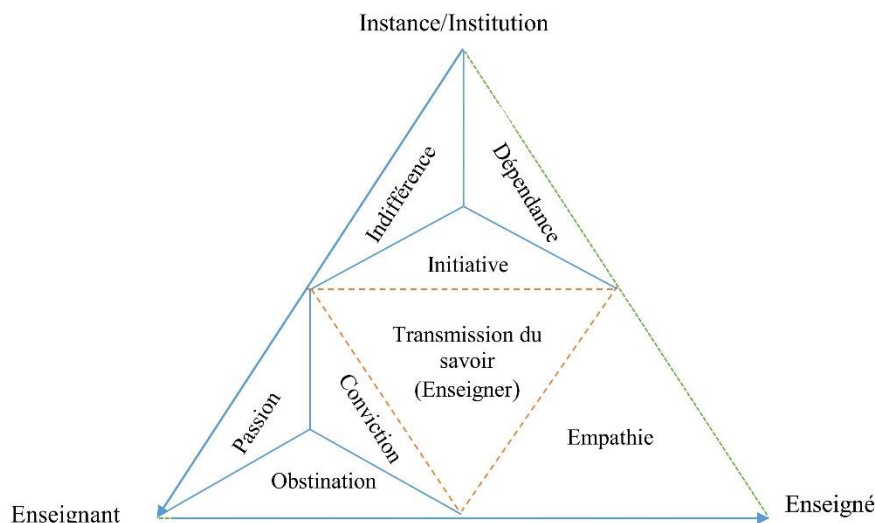


Figure 2 : Diverses relations pédagogiques

VI. CONCLUSION

En 2011, Abdolhossein Azarang en publiant son autobiographie (استادان و ناستادانم) s'est proposé de remplir le manque d'« expériences écrites » capables d'apprendre comment être un bon enseignant. Dans le même ordre d'idée, notre travail a été un effort pour trouver les réponses éventuelles à cette question à travers une lecture thématique de certains textes appartenant à l'institution littéraire. Même si, ni dans le contexte français ni dans le contexte iranien, ni parmi les expressions autobiographiques ni parmi les expressions romanesques, il n'y a pas un seul texte qui prétend avoir une réponse définitive à cette question, vue d'ensemble il serait possible d'avoir une esquisse de ce que doit être un bon enseignant. Certes, ce dernier ne se limite pas à ses relations pédagogiques avec l'Instance scolaire ou avec l'enseigné. D'autres éléments peuvent impacter l'image de l'enseignant, lesquels ne pouvaient être traités dans les cadres limités de ce travail. A cet égard, la méthode ou le moyen d'enseignement (le sujet très évoqués dans les récits scolaires iraniens) ou encore la matière à enseigner, pourront certes développer le triangle figuré dans notre travail. Comme dernier point précisons que, là où les méthodes d'enseignement (pédagogie) et les matières à enseigner ne cessent d'être renouvelées, les quelques caractéristiques soulignées ci-dessus restent comme des formules interchangeables pour réussir dans l'univers de l'enseignement.

NOTES

- [1] Comme Camus écrit dans une lettre à son maître : « Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, rien de tout cela ne serait arrivé » (cité par Pujade-Renaud 59-60).
- [2] On peut trouver le reflet de cette vérité dans les expériences scolaires de Houshang Morâdi Kermâni : « Notre instituteur de la première année c'était M. Ra'ufi. Il était domestique d'école, un homme aimable, n'étant qu'à moitié alphabétisé. Il venait à la place de l'enseignant » (Kermâni 82).
- [3] Tous les extraits persans sont traduits par les auteurs de l'article.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] Barrère, Anne et Danilo, Martuccelli. *Le Roman comme laboratoire : de la connaissance littéraire à l'imagination sociologique*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2009.
- [2] Bayon, Bruno. *Le Lycéen*. Paris : Grasset, 1987.
- [3] Benameur, Jeanne. *Présent ?*. Paris : Denoël, 2006.
- [4] Blanchard, Marianne, et Joanie Cayouette-Remblière. *Sociologie de l'école*. Paris : La Découverte, 2016.
- [5] Blondel, Jean-Philippe. *G229*. Paris : Buchet/Chastel, 2011.
- [6] Bourdieu, Pierre and Jean-Claude, Passeron. *La Reproduction*. Paris : Editions de Minuit, 1970.
- [7] Chessex-Viguet, Christiane. *L'école est un roman : essai sur la relation pédagogique dans la Littérature européenne*. Lausanne : Editions d'en bas, 1990.

- [8] Dubois, Jacques. *L'institution de la littérature : introduction à une sociologie*. Paris-Bruxelles : Nathan-Labor, 1978.
- [9] Finkielkraut, Alain. *La querelle de l'école*. Paris : Gallimard, 2009.
- [10] Milner, Jean-Claude. *De l'école*. Paris : Seuil, 1984.
- [11] Pennac, Daniel. *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard, 2007.
- [12] Picouly, Daniel. *La faute d'orthographe est ma langue maternelle*. Paris : Éditions Points, 2012.
- [13] Pujade-Renaud, Claude. *L'école dans la littérature*. Paris : L'Harmattan, 2006.
- [14] Tison, Guillemette. *Le roman de l'école au XIXe siècle*. Paris : Belin, 2004.

- [۱۵] آذرنگ عبدالحسین، استادان و نالاستادانم، جهان کتاب، تهران، ۱۳۹۰.
- [۱۶] آل احمد جلال، مدیر مدرسه، سازمان کتاب‌های پرستو، تهران، ۱۳۳۷.
- [۱۷] بهمن‌بیگی محمد، اگر قره‌قاج نبود، انتشارات نوید، شیراز، ۱۳۸۱.
- [۱۸] درویشیان علی‌اشرف، روزنامه دیواری مدرسه ما، چاپخانه بهار، تهران، ۱۳۵۷.
- [۱۹] درویشیان علی‌اشرف، سال‌های ابری، نشر چشمه، تهران، ۱۳۷۰.
- [۲۰] سپهری سهراب، اطلاق آبی، انتشارات سروش، تهران، ۱۳۶۹.
- [۲۱] مرادی کرمانی هوشنگ، شما که غریبه نیستید، انتشارات معین، تهران، ۱۳۸۴.
- [۲۲] یلفانی محسن، آموزگاران، انتشارات روز، تهران، ۱۳۵۹.