

L'individu dans les manuels scolaires en Iran

Saeed PAIVANDI

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/cemoti/36>

DOI : [10.4000/cemoti.36](https://doi.org/10.4000/cemoti.36)

ISSN : 1777-5396

Éditeur

AFEMOTI

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 1998

ISSN : 0764-9878

Référence électronique

Saeed PAIVANDI, « L'individu dans les manuels scolaires en Iran », *Cahiers d'études sur la Méditerranée orientale et le monde turco-iranien* [En ligne], 26 | 1998, mis en ligne le , consulté le 08 septembre 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/cemoti/36> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cemoti.36>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Tous droits réservés

L'individu dans les manuels scolaires en Iran

Saeed PAIVANDI

Pour la sociologie, l'institution scolaire dans la société moderne remplit, entre autres, deux fonctions complémentaires : elle a tout d'abord une fonction différenciatrice qui consiste à préparer l'individu à l'exercice d'un métier. En effet, l'école sélectionne et positionne des élèves dans l'échelle sociale en attribuant des qualifications scolaires. Elle assure également une fonction unificatrice, c'est-à-dire qu'elle inculque au "sujet-apprenant" une culture commune, les savoirs et valeurs communs et fondamentaux pour le former à la vie en société. L'école contribue largement à la socialisation qui rend effective l'intégration dans un système et une société en inculquant l'idéologie dominante et en justifiant l'institution politique.

A propos de cette deuxième fonction, L. Legrand (1988) relève que toute politique éducative s'enracine dans une idéologie, dans la mesure où les conceptions morales et philosophiques impliquent une conception de l'homme, de sa signification dans le monde et de sa destinée. Néanmoins, les expériences des précédentes décennies dans le monde montrent que le degré d'instrumentalisation de l'école par les pouvoirs politiques varie considérablement d'un pays à l'autre et est étroitement lié à la nature du système politique. Tandis que dans un nombre considérable de pays l'école, dans son évolution historique, tente de s'affirmer comme institution représentant le consensus entre les différentes composantes de la société civile, dans les systèmes non-démocratiques l'école se transforme en un puissant appareil de propagande à des fins politiques et idéologiques. On assiste ainsi à une surpolitisation remarquable de l'école, sa mission politique affichée ayant des effets non-négligables sur son programme, ses relations pédagogiques et son organisation.

Le cas iranien constitue à plus d'un titre une expérience récente importante dans ce domaine. D'une part, on se trouve face à un système éducatif largement instrumentalisé par l'institution politique afin de former le nouvel individu de la "société islamique". A travers cette orientation politique et idéologique de l'école, le système éducatif iranien revendique, d'autre part, la mise en œuvre d'un nouveau modèle éducatif basé sur les valeurs islamiques.

LES BOULEVERSEMENTS DU SYSTEME EDUCATIF IRANIEN

Au cours des décennies précédant la révolution de 1979, le clergé ressentait la laïcité comme une volonté de désislamiser l'enseignement et la société. Aussi, une des actions prioritaires des nouveaux dirigeants de la République Islamique d'Iran (RII) a été la transformation de cette école "anti-islamique" et "occidentale". On constate donc que l'ancienne querelle scolaire s'est ravivé à partir de 1980. Le nouveau système s'est rapidement interrogé sur les finalités de l'éducation. Il s'agissait d'un changement radical dans la vision et la philosophie de l'éducation et de son contenu par rapport au passé. Pour le nouveau régime islamique le fondement de l'éducation était la religion; donc, il n'y avait pas de vie sociale sans obéissance aux préceptes divins, l'école n'étant plus seulement un lieu d'instruction. C'est ainsi que durant les premières années suivant l'avènement de la République Islamique on assista à l'institutionnalisation des règles islamiques dans le domaine de l'éducation.

Les politiques éducatives étaient décidées au plus haut niveau (Conseil de la Révolution Culturelle) et toute tendance ne s'intégrant pas à la ligne directrice élaborée au sein du pouvoir était exclue. Ce qui rendait impossible de vrais débats contradictoires entre les décideurs institutionnels et les différents acteurs de l'école comme la famille et les enseignants ainsi que l'opinion publique. Le seul point commun entre ces réformes et celles qui avaient mis en place le système éducatif moderne et laïc reposait sur la façon autoritaire d'agir.

Les finalités du nouveau système éducatif iranien adoptés par le Conseil Supérieur de l'éducation se résument ainsi :

- l'éducation en RII doit renforcer dans l'esprit des élèves le respect de Dieu, de son Prophète et de ses descendants ;
- la dimension spirituelle de l'éducation a pour mission d'expliquer les principes et les lois de l'Islam et de favoriser l'esprit de croyance en Dieu ;
- les objectifs sociaux de l'éducation consistent à préserver les relations familiales sur la base de la foi islamique, à renforcer et à développer la fraternité islamique, l'unité nationale, le respect de la loi et à assurer la justice sociale, économique et culturelle,
- les finalités politiques comprennent l'adhésion à la règle absolue de Dieu, l'unification des nations musulmanes, la lutte contre les pouvoir tyranniques (B. Mohsenpour, 1988).

Ces préoccupations idéologiques ne pouvaient qu'avoir des répercussions importantes sur le fonctionnement du système éducatif et les programmes scolaires. Elles sont à l'origine de nombreuses réformes qui ont façonné le système éducatif iranien actuel. Le système tend à éduquer l'enfant en fonction des valeurs propres de la société islamique. Les réformes issues de ces orientations ont radicalement changé le système éducatif iranien. Dans ces réformes, les manuels scolaires et la formation des enseignants occupent une place centrale. Dans les écoles normales entièrement réorganisées, les futurs enseignants, après une sélection très sévère, devaient être "imprégnés" du sens de leur mission. Ils étaient censés adhérer à des valeurs "islamiques" et les propager. Les manuels scolaires étaient, comme l'a bien montré M. Shorish (1988), des moyens de véhiculer l'idéologie islamique et une morale capable de remplacer celle de l'époque du Chah, considérée comme "corrompue" et "occidentalisée". A travers les manuels scolaires, on peut décrire le citoyen idéal que la RII veut former.

Comme le soulignent Shorish (1988, p. 59), Yavari-D'Hellencourt (1988), Mehran (1991), Taleghani (1994), Paivandi (1995a) et Javanroh (1998), dans les manuels scolaires, de l'école élémentaire au lycée, la ligne directrice est de renforcer le caractère religieux de

l'enseignement en s'opposant systématiquement à des valeurs de la société occidentale et à celles de l'Iran d'avant l'islam ainsi qu'à la sécularisation de l'enseignement entreprise depuis des décennies. Ainsi, la réforme se focalise-t-elle avant tout sur le contenu politique ou idéologique de l'enseignement. Les grandes personnalités¹ du nouveau pouvoir islamique se sont exprimées ouvertement en faveur d'une école à orientation islamique (*eslâmi kardan*), capable de former des individus intégrés, des iraniens musulmans qui partagent les mêmes valeurs et des citoyens soumis au nouvel ordre. Le nouvel État n'a pas tardé à manifester son intention de devenir "l'éducateur du peuple" et d'exercer un pouvoir sans partage sur l'organisation de l'école, le choix des matières et leur contenu. Il s'agissait d'un endoctrinement religieux des enfants et des jeunes visant à associer étroitement le savoir et la croyance, la politique et la religion à l'école.

Ces évolutions concernant l'orientation politico-idéologique de l'école en Iran ont été accompagnées par une croissance quantitative soutenue du système éducatif. Malgré les difficultés matérielles, la massification du système éducatif a pratiquement maintenu son rythme après la révolution de 1979 pour les garçons comme pour les filles, au détriment, il faut le dire de la qualité de l'enseignement.

Sur le plan historique, les premières écoles iraniennes modernes, largement inspirées du modèle occidental et qui s'opposaient aux écoles traditionnelles sous autorité religieuse, furent créées au cours de la deuxième moitié du XIXe siècle. Mais c'est seulement dans les années 1920 que le système éducatif s'est imposé à partir des réseaux d'établissements comme l'une des institutions nationales majeures. L'État a pris des initiatives dans le domaine de l'éducation et a commencé à jouer un rôle prééminent aussi bien dans l'administration et le financement de l'école moderne que dans son organisation autour des idées de l'unification et de la centralisation.

Le système scolaire iranien connaît, depuis plus de sept décennies, de profondes évolutions. L'école doit avant tout faire face à une croissance des élèves, résultant du développement du système éducatif moderne. Ce développement quantitatif est lié à une demande sociale ainsi qu'à une croissance démographique galopante. Pourtant, ce mouvement de massification, accentué durant les trente dernières années n'a pas pu, jusqu'au milieu des années 90, assurer la généralisation de la scolarité obligatoire² au niveau primaire.

L'Iran possède actuellement un système de scolarité obligatoire d'une durée de huit années s'adressant aux enfants et adolescents âgés de 6 à 14 ans (une période de 5 ans de l'école primaire suivie par 3 ans du premier cycle du secondaire). A l'école obligatoire de huit ans fait suite un enseignement secondaire (deuxième cycle) pour les adolescents de 15 à 18 ans. L'école primaire qui constitue la matrice de l'institution scolaire, a bénéficié d'une attention particulière, monopolisant les efforts de l'État pendant plusieurs décennies³. C'est au fil des trente dernières années que l'expansion scolaire connaît son apogée : de 1960 à 1992 la hausse du nombre d'élèves (primaires et secondaires) a été de 7,3% en moyenne chaque année. Ce rythme a été ralenti pour la deuxième moitié de cette période : 5,4% entre 1975-1992 contre 9,5% entre 1960-1975 à part inégale selon le niveau. Au niveau primaire, la hausse s'élève à 6,2% durant 1960-1992 (Paivandi, 1994). Ces augmentations ont permis au système scolaire d'accueillir une proportion beaucoup plus élevée d'enfants et d'adolescentes à l'école : on est passé de près de 9 millions d'élèves aux niveaux primaires et secondaires, à plus de 18 millions en 1996-1997 et le taux net de scolarisation pour le groupe d'âge 6-10 ans atteint 98% depuis 1991.

A côté de ces évolutions quantitatives importantes, les réformes successives ont profondément transformé le système éducatif depuis 1979. Les changements intervenus dans le contenu de l'enseignement constituent sans doute une des dimensions les plus frappantes de ces bouleversements. Dans cette perspective, les manuels scolaires - surtout ceux relatifs aux sciences humaines, à la littérature et à l'instruction religieuse -, ont été systématiquement revus, révisés, voire refondus. L'administration centrale monopolise plus que jamais la conception, la réalisation et l'édition de tous les manuels.

Compte tenu de sa large diffusion et de sa position de monopole, le manuel participe étroitement au processus de socialisation, d'acculturation et d'endoctrinement des enfants et des jeunes auxquels il s'adresse. L'objet de ce texte est d'étudier la problématique de l'individu et de sa signification- à l'école, et plus particulièrement à travers les manuels scolaires. On s'interrogera sur la perception de l'individu et ses rôles, son éducation et sa place dans la société.

LA PERCEPTION DE L'INDIVIDU

Il est certain que dans un système idéologique centralisé et cloisonné, le manuel officiel, parce qu'il s'arroge le monopole du contenu éducatif et qu'il représente alors pour beaucoup d'élèves la seule voie d'accès à la culture écrite, joue un rôle important dans la formation des mentalités. A côté des textes, l'imagerie joue un rôle important par sa puissance émotionnelle et évocatrice. Les illustrations, élaborées tout exprès ou choisies avec soin, orientent la lecture, introduisent des éléments concrets, chargés de symboles. Même si les sources d'accès à la connaissance se multiplient à travers la presse écrite, la radio, et surtout la télévision par sa large couverture, son audience et son attrait, pouvant ainsi diminuer l'impact du livre de classe, dans le cas iranien, la plupart des médias sont contrôlés par l'État, appuyant l'action des manuels scolaires. Pour le Ministère de l'éducation, le livre scolaire est l'outil le mieux adapté et le plus puissant pour diffuser les idées de l'islam comme le confirme le responsable en la matière: "les manuels scolaires sont pour l'éducation les armes de nos soldats"⁴. Comme plusieurs études sur les manuels scolaires en Iran après 1979 le montrent⁵, les manuels ainsi conçus sont, au delà des prescriptions étroites d'un programme, le véhicule d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture. Elles montrent comment à travers les textes, les exercices, les exemples, les images, se glisse, d'une façon évidente, toute une thématique dans laquelle le pouvoir politico-religieux se reconnaît et sur laquelle il cherche à fonder l'identité de la nation toute entière, l'amour de la religion et l'adhésion au système politique. Si l'on en croit les responsables du Ministère de l'Éducation, des efforts considérables ont été déployés pour exclure tout ce qui n'est pas conforme à la culture et aux valeurs islamiques (G. Mehran, 1991). Le discours présent dans les manuels se donne comme objectif d'associer le contenu des programmes scolaires avec le rigorisme musulman, car comme le souligne Y. Richard (1990, p. 87) l'islam est un tout, et rien ne doit lui échapper.

Quelques données globales illustrent cette orientation : le livre de persan⁶ (farsi) des cinq années du primaire comprend 191 leçons (774 pages) dont une part importante est consacrée directement aux différents sujets politico-religieux : la religion en général (26% des cas), l'islam (22%), le prophète Mahomet (7%), les Imams (8%), la politique (11%). Au total, près de 37% de ces leçons traitent d'une façon ou d'une autre de la question religieuse en rapport avec les personnalités historiques, la figure emblématique des personnalités religieuses, les codes de bonne conduite, les leçons de morales, l'histoire, les événements.... Par exemple, parmi les 32 personnalités citées

dans ces manuels seulement cinq penseurs et scientifiques sont d'origine iranienne, deux scientifiques sont étrangers et 24 correspondent à la première période de l'histoire de l'islam (VIIe siècle) ou des autres religions.

Le manuel d'enseignement social (*Ta'limât-ejtemâi*, quatrième et cinquième années) regroupant l'histoire, l'éducation civique et la géographie (410 pages) est un ouvrage fortement idéologique et politique : plus de 50% des leçons des deux parties analysées (histoire et éducation civique) traitent un sujet concernant les événements historiques religieux, l'islam, la révolution islamique de 1978 ou une personnalité religieuse ou politique.

La première leçon d'histoire (quatrième année) explique aux élèves "pourquoi on étudie l'histoire"; après avoir cité le premier Imam des chi'ites sur l'importance de cette matière, le livre répond ainsi à la question posée : *"L'histoire retrace la vie et l'œuvre des prophètes et des imams...L'histoire évoque les hommes qui ont suivi ces prophètes et ces imams et ont soutenu ces derniers...L'histoire parle des rois et des pouvoirs tyranniques...L'histoire est la vie des gens qui se sont battus pour la justice et contre la corruption..."*

C'est sur cette toile de fond que les manuels présentent leur perception de l'individu et interprètent sa place dans la société islamique et ses rapports avec les différentes institutions. L'individu est avant tout un membre de la communauté, le discours du livre scolaire tendant ainsi à restreindre l'apparition de l'individualisme. L'action collective et le respect de l'unité sont notamment appréciés au détriment de l'attitude individuelle. Il souhaite intégrer l'individu au groupe au moyen de normes et de valeurs rigoureusement définies : *"Je défends mon pays et je me bats contre l'ennemi, je me sacrifie pour ma patrie et pour la grandeur et l'indépendance de mon pays, je mourrai en martyr avec enthousiasme"* (Persan, quatrième année, p. 194).

A travers les manuels, l'individu-musulman reçoit sa foi toute faite, sans examen, il n'est pas l'auteur de sa croyance. *"Dans une société islamique guidée par vali-fayihq⁷, la transgression de la loi est un péché. Car, l'insoumission vis à vis de cette loi constitue la désobéissance au Guide qui traduit la volonté de Dieu et l'obéissance à la loi signifie l'obéissance à Dieu et à son prophète."* (L'enseignement social, cinquième année du primaire, 1996, p. 218). Devant ce mystère insondable et terrifiant, comme le dit O. Reboul (1992) l'homme n'a plus qu'à "se courber, à renoncer à son intelligence, à déposer son autonomie".

Il est évident qu'un individu avec une autonomie élargie ne peut pas être l'idéal, le "carcan des contraintes" pèse sur l'individu en l'empêchant de réaliser son autonomie intégrale. En fait, l'individu dans les manuels scolaires est coincé entre les trois institutions majeures, autoritaires à des différents degrés, et omniprésentes : politique, religion et famille. Une partie importante des thématiques développées dans les manuels traitent d'une façon directe ou symbolique des rapports de l'individu avec ces institutions et leurs interférences.

Ces interférences entre les différentes institutions sont à l'origine d'une grande ambiguïté concernant l'identité de l'individu. Comme on peut également voir dans le travail de N. Yavari-D'Hellencourt (1988), les manuels scolaires tentent de réconcilier trois types d'appartenance : régionale, nationale et internationale (la communauté musulmane).

C'est à travers la gestion délicate de la dialectique nationalisme/internationalisme qu'on essaie de faire comprendre aux élèves ces différents types d'appartenances qui s'avèrent assez conflictuels et posent notamment d'importants problèmes identitaires. Par exemple, dans les leçons d'histoire, le livre se réjouit de la défaite historique des

Perses et de la destruction de l'Empire Perse par "les combattants musulmans" et de la libération du "peuple opprimé" de l'Iran sassanide durant l'invasion arabe.

Ce caractère supra-national s'observe également dans les différents manuels : "...ils ont présenté leurs vœux à l'occasion de nouvel an iranien en souhaitant la victoire de tous les musulmans du monde..." (Persan, 2ème année) ou " le peuple vivant dans un pays forme une nation. Les musulmans du monde appartiennent à une plus grande société qui s'appelle communauté musulmane". Dans le livre "éducation civique" (enseignement social, 4e et 5e années) à plusieurs reprises l'appartenance nationale est soumise à l'appartenance religieuse. Il va de soi que dans ce jeu national/supra-national, les minorités ethniques et linguistiques apparaissent comme les plus grands perdants, trouvant dans les manuels très peu de repères concernant leur identité propre.

L'individu-modèle présenté dans ces livres à travers les contes épiques, les événements et les récits est une personne fascinée par l'utopie révolutionnaire et islamique, qui réagit avec sa foi et l'adhésion profonde de son esprit et de son coeur, se sacrifie volontairement aux autres, à sa patrie, à son idéal social, religieux ou politique et bien sûr à son dieu. La thématique de sacrifice, de solidarité et d'entraide a été abordée dans 29 leçons (sur un total de 191 leçons des 5 livres de Persan) à l'école primaire; on parle d'un petit garçon hollandais qui sauve les habitants de sa petite ville en bouchant le trou d'une digue toute la nuit, on évoque les fables et contes populaires, on raconte des actions héroïques des Imams et martyrs.

Pour faire passer ce message, le manuel n'hésite pas à utiliser des scènes très fortes et chargées d'émotion. Dans le livre de Persan de cinquième année dans une leçon intitulée *la gloire de sacrifice* le manuel raconte le vécu d'un "combattant de l'islam" au cours d'un combat meurtrier ; il s'efforce d'aider les trois blessés en leur apportant de l'eau ; le premier blessé la refuse et demande que son voisin blessé soit assisté avant lui, le deuxième suit le même geste, mais le troisième est mort avant que l'aide n'arrive. Lorsque le narrateur retourne vers les deux premiers, il les trouve également déjà morts... Sur le plan politique les manuels interprètent largement le slogan majeur de la révolution "liberté, indépendance, République Islamique" en présentant leur propre version. Quant à la liberté promise par exemple, on est loin de concevoir le champ politique comme un lieu d'affrontement des opinions dans la tolérance réciproque. Le manuel présente une conception coercitive de la liberté pour "préserver l'unité de la nation" et en fait, la contrainte unitaire prend dès lors le dessus. Par ailleurs, l'association des pouvoirs religieux et politique fonde un système "autoritaire" dans la mesure où tout détenteur d'un pouvoir est une "autorité", au sens où son pouvoir a une origine sacrée et où sa légitimité émane de la puissance transcendante de la divinité. Le livre scolaire ne considère pas l'individu comme une unité de référence fondamentale à la fois pour lui-même et pour la société. L'organisation de la société repose sur l'institution familiale, au sens large. C'est à la constitution d'une famille - établie sur l'institution du mariage - que conduit l'éducation des garçons comme des filles. La famille est fondée sur une répartition stricte et complémentaire des tâches entre les époux.

Les scènes concernant la vie de la famille au quotidien à l'intérieur de la maison à travers les textes et les images qui sont très nombreuses, présentent et interprètent les différents rôles de chaque membre. Il s'agit d'une famille de quatre personnes, le père travaille à l'extérieur, il est beaucoup moins présent dans les activités quotidiennes ; la mère souvent reste à la maison et s'occupe des tâches ménagères, les deux enfants (une fille et un garçon) respectent leur parents et adhèrent aux normes familiales.

En se référant aux manuels scolaires, on peut établir une liste des vertus que l'enfant doit cultiver pour avoir une conduite modale conforme à un système de valeurs bien établi, à une série de clichés : sobriété, travail manuel, probité, obéissance aux parents et à l'institution politique, fascination pour la mort et la martyrologie, sacrifice, travail en groupe, pratiques religieuses, pudeur, honneur, solidarité. En revanche, les qualités souvent dénoncées sont : individualisme, consommation, divergence, désir matériel, égoïsme... Ces messages moraux, d'inspiration musulmane, véhiculés par le récit d'événements ou fables historiques sont toujours très explicites, dogmatiques et dénués de justifications. Ce sont les traits de l'individu modèle incarnant une idéologie qui associe le politique et le religieux pour les remplacer par un nouvel être politico-religieux compact et sans fissure.

Mais cette représentation basée sur une vision communautaire traditionnelle est loin de prendre en compte le bouleversement mental et matériel de la société iranienne en voie de modernisation depuis plusieurs décennies. Dans les manuels, la morale communautaire et ses vertus ont comme fonction d'intégrer l'individu au sein du groupe dans un contexte très peu modernisé.

A travers des images et des textes choisis, les manuels affichent, directement ou indirectement, leur préférence pour la vie rurale, les modes de vie à l'ancienne et très peu modernisés. Dans leur ensemble, 70% des métiers évoqués dans les livres du primaire correspondent aux secteurs traditionnels (agriculture, artisanats, bâtiments). On n'hésite pas à évoquer le malaise urbain qui aurait comme conséquence la destruction des communautés traditionnelles, l'atomisation progressive des relations et des liens sociaux "...dans notre ville on n'entend que du bruit, dans notre ville il n'existe que de la pollution et des voitures..." (Persan 1, p. 107).

Ce n'est pas un hasard si ces manuels évitent soigneusement ou évoquent rarement la thématique de la modernisation, les vertus attendues chez l'individu-modèle correspondent peu aux nouvelles identités des sujets sociaux dans un monde moderne. En revanche, cette image "démodernisée" de l'individu est relativement en harmonie avec les exemples choisis dans la vie et les oeuvres des personnalités religieuses des siècles passés.

Cette image de l'individu inachevé n'est pas sans rapport avec sa construction historique dans la société iranienne, comme le montre F. Khosrokhavar (1993) ; l'individu émerge peu à peu des dépouilles de la structure communautaire, loin d'être la conséquence logique d'une maturation historique progressive (comme on a pu voir en occident) et doté de cadres mentaux et matériels confirmés au cours de l'expérience des générations successives. L'individu islamique souhaité par le livre scolaire est un être incohérent, coincé entre deux mondes : la structure communautaire et la société en voie de modernisation. Dans les normes communautaires instituées, il y a très peu de place pour les libertés individuelles. L'autonomie de l'individu et sa liberté étendue menacent l'unité de la communauté et contribuent à la violation des tabous.

L'individu décide de ses études et de son métier, choisit la personne avec qui il forme un couple, mais il n'assume pas en liberté totale ses croyances et ses opinions et n'arrive pas par conséquent à réaliser son autonomie mentale : "*Le peuple participe à la gestion du pays et choisit ses responsables...en effet, l'État appartient au peuple...La loi de notre pays est celle de l'islam. Notre peuple a librement choisi l'islam...*" (L'enseignement social, cinquième année du primaire, 1996, p. 206). Le livre oscille constamment entre deux pôles : le pôle dominant de la loi divine (islamique) et le pôle d'une structure sociale et politique relativement moderne (république). La conscience révolutionnaire et

religieuse est tributaire de cette autonomie incomplète : "*le Guide dans la société islamique oriente le peuple*" (L'enseignement social, cinquième année du primaire, 1996, p. 216).

C'est une "hétéronomie" comme le dit F. Khosrokhavar (1993) qui correspond aux caractéristiques du sujet social décrites dans le livre scolaire : demeurant relativement flou, mal défini et incohérent. En ce sens, on peut dire que les manuels scolaires contribuent très peu au développement de la société civile iranienne, tant appréciée par le nouveau Président élu en 1997.

L'individu du livre scolaire a ses traits propres, il vit une certaine autonomie dans son quotidien, liée aux exigences de la vie moderne. En même temps, sur le plan mental, en tant que personne privée il représente plutôt un pion dans le jeu de société islamique, les règles communautaires orientent et déterminent le sens de ses actions et il bénéficie d'une liberté bien cadrée et sous surveillance. Les trois institutions (famille, religion et politique) forment les barrières qui l'empêchent d'affirmer son individualité. Cet individu ressemble au produit d'un bricolage selon l'expression de F. Khosrokhavar (1995).

IDENTITE SEXUELLE DES ELEVES

Un autre aspect important dans la perception de l'individu est son identité sexuelle. Le développement cognitif de l'enfant se fait par les repères stables, et comme l'indique Duru-Bellat (1990, p 104), son identité sexuelle en est un des premiers. On ne veut pas nier la différence des sexes, mais il s'agit de mettre l'accent sur le fait que sa signification et ses traits psycho-sociaux sont comme le rappelle N. Mosconi (1994), le produit variable et modifiable d'une construction sociale, imaginaire et symbolique, propre à chaque société et à chaque individu.

Malgré les progrès considérables sur le plan quantitatif concernant la scolarisation des filles durant les deux dernières décennies, le contenu de l'éducation proposée et son orientation restent largement masculins. Les manuels cherchent avant tout à faire percevoir comme allant de soi une division du travail et des rôles entre les sexes. Il ne s'agit certes pas d'un retour à la tradition, aux femmes qui doivent être "la servante de l'homme" dans le domaine de l'éducation, mais plutôt une certaine "démodernisation" de la sphère féminine à l'école.

Les manuels, d'une façon implicite ou explicite, ne font qu'exercer une des fonctions essentielles de la socialisation à l'école : faire intérioriser son sexe social à l'individu. Une manière de constater une division rigide des rôles féminins et masculins. Les enfants apprennent directement quels sont les comportements appropriés quand on est un garçon, ou une fille, et à se forger ainsi une conception claire et solide de sa propre identité sexuelle : "*la famille est une petite communauté où chacun joue son rôle particulier. Le père travaille normalement en dehors de la maison...La mère fait le ménage, élève et aide ses enfants à faire leurs devoirs ... Dans certaines familles la femme travaille aussi...*" (L'enseignement social, quatrième année du primaire, 1996, p. 136).

Les stéréotypes tendent à opposer les vertus viriles et les vertus féminines. Dans les manuels, la femme est en effet généralement assimilée à la mère et à la ménagère. Pour ces textes, les femmes restent fondamentalement responsables des enfants, dans la famille, et tout leur investissement professionnel reste subordonné à ce rôle parental et domestique.

Les rares personnalités féminines dans les livres (comme la fille de Prophète) sont avant tout la mère, la fille, l'épouse, la soeur de quelqu'un. Elles exercent rarement une activité professionnelle et, quand elles travaillent, elles sont le plus souvent

institutrice, infirmière, fermière, ou artisanne. L'initiative, la responsabilité, le pouvoir de décision, le travail dur, sont réservés aux hommes. La répartition sexuelle du travail, en insistant sur les rôles différents pour les hommes et les femmes, détermine aussi des domaines de compétences et de connaissances variables selon les sexes. Les manuels insinuent qu'il n'existe que des "grands hommes", créateurs de culture, d'histoire et de vérité sur les hommes et les femmes, leurs qualités, leurs places et leurs rapports.

Ces clichés sexistes sont présents également dans les illustrations. L'analyse des 327 images recensées dans les sept livres du primaire, met en évidence la façon dont ceux-ci tentent de légitimer l'ordre social fondé sur la coupure matérielle, sociale et politique des sexes : parmi l'ensemble des images, 64% illustrent un ou plusieurs hommes, 15% correspondent aux femmes (voilées) et 21% sont mixtes ; sur 52 images de personnalités connues ne figure aucune femme, 75% des images représentant le travail ménager sont féminines; 86% des illustrations concernant l'environnement professionnel sont des représentations masculines (contre 6% pour les femmes et 8% d'images mixtes), 70% des illustrations relatives aux loisirs sont masculines (contre 14% pour les femmes et 16% d'images mixtes).

Ces données reflètent la culture dominante qui s'appuie sur le postulat d'une supériorité "naturelle" de l'"homme" sur la femme. Elles nous conduisent à constater qu'à travers les différentes institutions socio-culturelles (comme l'école), l'imaginaire de l'"infériorité féminine" et de la "supériorité masculine" continue de se consolider dans les couches les plus profondes du psychisme des deux sexes. Le monopole masculin concerne aussi les niveaux symboliques et théoriques de la réalité sociale, les savoirs.

En effet, les normes, les valeurs et les conduites que ces manuels associent à l'un ou l'autre sexe se situent par rapport à des pôles masculins/féminins souhaités par l'institution politique. Dans cet islam, la place respective des hommes et des femmes est perçue comme un fait de nature et un article de foi. On peut parler, selon N. Mosconi (1994, p 68), d'"idéologie sexiste" quand les hommes utilisent la tradition musulmane pour lutter contre les tentatives de moderniser la vie féminine en Iran. Le rôle des manuels dans ce cas est de légitimer l'ordre social fondé sur la coupure matérielle, sociale et politique des sexes.

L'INSTITUTION CONTESTEE

Comparés aux manuels scolaires utilisés avant la révolution, ou à ceux des autres pays comme la France, on peut dire globalement que les images et les caractérisations évoquées d'emblée par les stéréotypes verbaux sont assez pauvres. Plus de deux sujets ou personnages présents dans les manuels sur trois appartiennent à une autre époque, et sont entièrement étrangers aux modes de vie et aux traits marquants de la société moderne. Le manuel scolaire est incapable de saisir le sens de la construction identitaire de l'individu dans la société moderne et ses multiples dimensions. L'idéal islamique présenté dans le livre comme l'idéologie comporte une dimension inconsciente car elle exprime le rapport réel et aussi imaginaire de l'homme à ses conditions d'existence. Elle exprime plus une volonté ou une nostalgie qu'une réalité; on s'efforce de décrire et de contribuer au développement du pays sur le modèle d'une société réellement islamiste. Le drame du cas iranien est que les manuels sont fortement endoctrinés par une pensée religieuse qui, malgré quelques innovations, se tourne plus vers le passé lointain sans rapport significatif avec notre monde et les modes de vie de notre temps.

Dans la pratique et au niveau du fonctionnement du système éducatif iranien, les contradictions engendrées par cette référence appuyée sur la religion et ce décalage flagrant avec la réalité de la société sont très nombreuses. On voit mal comment cette éducation prépare l'enfant à sa complexité et à son évolution. En fait, l'individu est appelé à s'incliner face au sacré ancestral et à ignorer une partie de son individualité. Les manuels oscillent constamment entre rationalisation et sacralisation et tentent en vain de concilier l'explication religieuse du monde et le fait de mettre les sciences et expériences comme les pratiques sociales et personnelles au cœur des situations pédagogiques.

Cependant, c'est une représentation islamique relativement rénovée par la modernisation. La place et les rôles de l'individu doivent moins s'analyser en rapport avec la tradition qu'en relation avec la société moderne. Il est certain que l'institution politique demande trop à son enseignement, en lui imposant d'inculquer ses valeurs pour cimenter la société islamique. Mais n'oublions pas que l'école constitue une zone intermédiaire où l'État et la famille exercent leur influence, et comme on peut l'observer dans l'enquête de M. Monadi (1997), la nature du système éducatif iranien et la mainmise autoritaire de l'État sur l'école accentuent cette confrontation entre ces deux institutions.

Une des premières conséquences d'un tel écart est le développement des conduites conformistes à l'école, considérée comme un des lieux publics les plus "surveillés" pour faire respecter le cadre formel voulu et imposé par les autorités. Mais en même temps, on observe l'écart grandissant entre ce cadre et les conduites "déviantes" ou les transgressions commises par les élèves. Ce fossé se creuse davantage dans la mesure où le système scolaire exerce une violence symbolique sur les enfants avec un enseignement endoctriné qui réprime la pensée, qui impose aux jeunes de croire d'une façon arbitraire légitimée et qui, tout en leur laissant croire qu'ils pensent, leur inculque directement ou indirectement la haine.

Ce phénomène n'échappe à aucun observateur étranger comme le rappelle une journaliste du Monde : "*vivre chez soi et faire semblant dehors*" (M. Naïm, 1997).

L'institution apprend à s'accommoder dans une certaine mesure de ceux qui refusent de se laisser convaincre par ses principes, règles et normes. Quant à la jeunesse qui a appris dès son enfance à vivre avec duplicité, à jongler avec les faux-semblants, elle sait bien comment détourner les règles, et opte souvent pour une attitude passive caractérisée par le suivisme sans que cette adhésion forcée ait un caractère intrinsèque⁸.

L'école islamique vise la formation de bons musulmans. Mais cette école remplit une autre mission peu visible : elle contribue largement à la formation d'un type d'individu considéré comme d'autant plus autonome qu'il aurait intériorisé des valeurs et les normes enseignées à l'école (Dubet, 1995). L'expérience montre que l'école n'est pas la machine qui forme les individus. Il ne faut pas percevoir l'école comme un appareil d'inculcation où les élèves ne seraient que les réceptacles passifs d'une idéologie. De même, les individus ne se forment pas seulement dans l'apprentissage des différents rôles proposés aux élèves, mais dans la façon dont ils construisent leur propre expérience. En ce sens, l'éducation n'est pas une simple inculcation, elle est aussi un travail sur soi.

Le sujet social en Iran apprend à grandir dans toutes les dimensions de ses expériences. L'institution politico-religieuse a imposé, par ses lois et ses normes, une séparation des

différents espaces de la vie sociale et en ce sens l'endoctrinement de l'école est, comme le souligne O. Reboul (1992) "la perversion de l'éducation".

L'élève a une vie souvent très différente en dehors de l'école. De même, la formation des individus ne se fait pas uniquement dans le cadre scolaire, mais également dans une multitude de relations et de sphères d'action. Ainsi le processus de socialisation des individus est loin d'être "un clonage" éducatif (Dubet, 1996). Sans vouloir minimiser les effets négatifs du contenu des livres scolaires, il faut insister sur le fait que le sujet apprenant est loin d'être le produit passif des activités éducatives au sein de l'école. Il peut, dans certains cas, se former à côté ou contre l'école, comme disait J. Prévert en son temps.

BIBLIOGRAPHIE

- Bertrand Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon : Chronique Sociale
- Bonilauri B. (1983). *La désinformation scolaire. Essai sur les manuels scolaires*. Paris : PUF.
- Castoriadis C. (1975) *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil
- Choppin A. (1992). *Les manuels scolaires : Histoire et actualité*. Paris : Hachette
- Crozier M. & Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil
- Dubet F. & Martuccelli D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil
- Duru-Bellat M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Khosrokhavar F. (1997). *Anthropologie de la révolution iranienne*. Paris : L'Harmattan
- Khosrokhavar F. (1995). *L'islamisme et la mort* Paris : L'Harmattan
- Khosrokhavar F. (1993). *L'Utopie Sacrifiée. Sociologie de la Révolution iranienne*, Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques
- Javanroh F. (1998). *L'endoctrinement religieux : Analyse des manuels scolaires du cursus primaire en Iran*. Mémoire du Diplôme de l'EHESS
- Legrand L. (1990). *Les politiques de l'éducation*. Paris : PUF
- Maisonneuve J. (1989). *Introduction à la psychosociologie*. Paris : PUF
- Mehran G. (1992). Social Implantation of Literacy in Iran, *Comparative Education Review*, vol. 36, n° 2
- Mehran G. (1991). The Creation of the New Muslim Woman : female education in the Islamic Republic of Iran, in *Convergence*, XXIV
- Mohsenpour B. (1988). Philosophy of Education in Postrevolutionary Iran. in *Comparative Education Review*, pp. 76-86
- Monadi M. (1997). *Attitudes des parents iraniens face à l'école*. Thèse de 3° cycle. Université Paris VIII
- Mosconi N. (1994). *Femmes et savoir*. Paris : L'Harmattan
- Naïm M. (1997). Jeunesse iranienne sous voiles, in *Le Monde*, 12 mars 1997
- Paivandi S. (1995a). *Existe-t-il un modèle islamique de l'éducation ? Le cas de l'Iran*. Colloque international de l'AFEC à Sévres, "Modèles, transferts et échanges d'expériences en éducation"

- Paivandi S. (1995b) L'analyse démographique de l'alphabétisme en Iran. in *Population*. n° 4-5
- Reboul O. (1992). *Les valeurs en éducation* Paris : PUF
- Reboul O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF
- Richard Y. (1990). L'enseignement de la religion dans l'école en Iran. In *Univers scolaire et religion* (sous la dir. Willaime J.P.) Paris : Éditions Serf
- Shorish M. (1988). The Islamic Revolution and Education in Iran, in *Comparative Education Review*, pp. 58-75
- Talegani M. (1994). Portrayal of woman in texte book befor et after revolution. Tehéran : UNESCO
- Yavari-D'Hellencourt N. (1988). *Ethnies et ethnicité dans les manuels scolaires iraniens* in J.P. Digard (ed.), *Le fait ethnique en Iran et en Afghanistan*, Editions du CNRS, Paris, pp. 247-265.

NOTES

1. Imam Khomeiny, le guide charismatique de la Révolution de 1979 a insisté à plusieurs reprises sur la nécessité du développement d'une éducation islamique à l'école, le facteur déterminant selon lui, dans la construction de la société islamique : "Nous avons le devoir de préparer les conditions sociales nécessaires à l'éducation des individus croyants et vertueux " (voir B. Mohsenpour 1988, S. Paivandi 1995a, Y. Richard 1990, M. Shorish 1988). Les références sont fournies dans la bibliographie.
2. La loi relative à l'enseignement obligatoire a été votée en deux reprises, 1927 et 1943, par le parlement iranien.
3. Selon les données du Ministère de l'Education, en 1995-1996, les élèves de l'école primaire constituent 52% de l'ensemble des élèves. Ce pourcentage était de 83% en 1956, 81% en 1966 et 65% en 1976 (MEN, 1977).
4. Selon les propos de M. Haddad-Adel cités par N. Yavarie D'Hellencout (1988)
5. Voir entre autres M. Taléghani (1994), S. Paivandi (1995a), G. Mehran (1991)
6. Le livre de persan constitue le manuel de base pour l'apprentissage de la langue et la pratique de la lecture.
7. *Vélâyat fayihq* signifie la souveraineté du Docte islamique
8. Voici quelques extraits des entretiens publiés dans la presse française concernant le sujet : "Nous avons l'habitude de nous comporter comme ça depuis l'enfance...Mes parents m'ont toujours appris à ne pas dire certaines choses à l'école. Il y a la surface, et il y a ce que nous sommes en profondeur..." (La Vie, n° 2641, avril 1996). Pour avoir la paix chez soi, on nous force à mentir...Les jeunes vivent souvent une contradiction entre leur mode de vie chez eux et ce qu'ils doivent afficher en public..." (Le Monde, 12mars 1997, p. 16)