

Université de Montréal

Cultures, connaissances et idéologies religieuses à l'école :
L'Iran et le Québec face à la laïcité scolaire

Par
Arash Aramipour

Département de sociologie
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences
en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M. Sc.)

Novembre 2016
© Arash Aramipour

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :
Cultures, connaissances et idéologies religieuses à l'école :
L'Iran et le Québec face à la laïcité scolaire

Présenté par :
Arash Aramipour

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Paul Sabourin (Université de Montréal)
Marcel Fournier, directeur de recherche (Université de Montréal)
Saeed Paivandi (Université de Lorraine – LSH Nancy)

Cultures, connaissances et idéologies religieuses à l'école :
L'Iran et le Québec face à la laïcité scolaire

L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde.

Nelson Mandela (1918-2013)

Chaque homme doit être l'image de l'autre, comme ça tout le monde est content [...]. Un livre est un fusil chargé dans la maison d'à côté. Brûlons-le. Déchargeons l'arme. Battons en brèche l'esprit humain. Qui sait qui pourrait être la cible de l'homme cultivé?

Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*, p. 97.

Table des matières

INTRODUCTION	1
LA PROBLÉMATIQUE (LA REVUE DE LITTÉRAIRE)	3
Émile Durkheim : l'éducation morale	4
L'éducation moderne selon Durkheim	7
Le langage en lien avec l'idéologie de la classe dominante	9
La reproduction des inégalités sociales	14
La place de la religion selon les philosophes et les sociologues	16
L'objet de recherche	19
LA MÉTHODOLOGIE	21
Construction des données sociologiques	21
Sociologie visuelle des manuels scolaires	23
La démarche de l'analyse des manuels scolaires de l'Iran et du QC	24
Le rôle des manuels scolaires et leur pertinence dans l'éducation	25
Le matériel utilisé pour la recherche	27
Les limites de notre recherche	31
Tableau des manuels scolaires avant la Révolution islamique et la Révolution tranquille	31

Tableau des manuels scolaires après la Révolution islamique et la Révolution tranquille	32
L'ÉDUCATION IRANIENNE VERS LA VOIE DE LA MODERNISATION	32
Le déclin des écoles traditionnelles religieuses du niveau élémentaire: les <i>maktabs</i> iraniens	32
La vision d'une société moderne et laïque par le roi Reza Pahlavi	34
La crise de l'éducation moderne & laïque	46
L'adaptation du curriculum aux valeurs du régime de la République islamique : un succès	49
L'influence des événements socio-historiques sur le système d'éducation	49
Manuels scolaires après la Révolution islamique : 1980-aujourd'hui	54
Les paradoxes dans les manuels scolaires iraniens	55
LE CONTRÔLE DE L'ÉGLISE SUR L'ÉDUCATION AU QUÉBEC	58
Vers la modernité et la déconfessionnalisation scolaire au Québec	63
Les données statistiques sur la démocratisation scolaire québécoise	67
La laïcisation scolaire au Québec	69
Les paradoxes dans les manuels scolaires québécois	71
ÉDUCATION ET RELIGION : UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE	72
GRILLE 1 : la grille d'analyse des manuels scolaires avant la Révolution islamique	73
Les manuels scolaires durant la monarchie de Mohammad-Reza Pahlavi : 1960-1978	75
GRILLE 2 : la grille d'analyse des manuels scolaires iraniens après la Révolution islamique	91

LES MANUELS SCOLAIRES IRANIENS DU NIVEAU ÉLÉMENTAIRE DES ANNÉES 2013-

2015 **102**

Les manuels scolaires avant la Révolution tranquille **116**

GRILLE 3 : la grille d'analyse des manuels scolaires québécois avant la Révolution tranquille 116

Illustrations des manuels scolaires rédigés avant la Révolution tranquille 131

ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE : LES MANUELS CONTEMPORAINS DU QUÉBEC

137

GRILLE 4 : la grille d'analyse des manuels scolaires québécois après la Révolution tranquille 141

Éthique et culture religieuse : Symphonie - Manuel de l'élève A - 3e cycle du primaire 144

Éthique et culture religieuse – Symphonie – Manuel de l'élève B – 3e cycle du primaire 149

Éthique et culture religieuse : Diapason – Manuel de l'élève A – 2^e cycle du primaire 154

Éthique et culture religieuse – Mélodie – Manuel de l'élève B – 1^{er} cycle du primaire 157

Éthique et culture religieuse – Près de Moi – Manuel de l'élève B – 1^{er} cycle du primaire 160

Éthique et culture religieuse – Autour de nous – Manuel de l'élève A – 2^e cycle du primaire 163

Éthique et culture religieuse – Vers le monde – Manuel de l'élève A – 3^e cycle du primaire 167

DISCUSSION **173**

Partie 1 : Les objectifs éducatifs des manuels scolaires sur l'enseignement de la religion **173**

Le Québec 175

Partie 2 : L'identité nationale des deux sociétés par rapport aux manuels scolaires **177**

L'Iran 177

Le Québec 178

Partie 3: Le système scolaire moderne et l'adaptation des manuels scolaires à la modernité bureaucratique

(Approche de Vincent Ross) **181**

Partie 4 : La laïcité, la religion et la modernité bureaucratique à l'école	184
CONCLUSION	187
BIBLIOGRAPHIE	192
BIBLIOGRAPHIE DES MANUELS SCOLAIRES DE L'IRAN ET DU QUÉBEC	206

Introduction

Devant l'ampleur qu'ont connue les mouvements sociaux, les intellectuels ont échafaudé des différentes théories pour mettre au clair le sujet sur la modernité. Parmi les spécialistes de la modernité, Daryush Shayegan témoigne que « La modernité fut le résultat d'un processus formidable, unique en son genre dans l'histoire de l'humanité » (Shayegan, 2008 : 113). En croisant divers événements socio-historiques depuis la moitié du XX^e siècle dans l'histoire en ce qui concerne la modernisation des sociétés, il est clair qu'une part importante de l'industrialisation avait pu contribuer l'émergence d'une éducation de masse. Certes, l'individu doit fréquenter un milieu académique, afin de pouvoir vivre convenablement dans une société moderne industrialisée. Le développement des écoles primaires, des écoles secondaires et des milieux académiques aux études supérieures avaient permis à l'individu de s'orienter sur le marché du travail. Ainsi, face à la modernisation des sociétés occidentales, la science et des développements scientifiques avaient eu des impacts majeurs sur l'éducation des enfants. Sur l'aspect de la science, l'enseignement de la religion à l'école devient une interrogation aux chercheurs comme Émile Durkheim, le père fondateur de la sociologie; le projet de la laïcisation scolaire en France est le résultat de l'adaptation d'une institution publique aux valeurs d'une société moderne.

En analysant les institutions scolaires de deux sociétés, il s'agit d'appréhender comment elles sont en contrastes en ce qui a trait la place de la religion dans la pédagogie : l'Iran et le Québec. La tradition sociologique oblige aux écrivains d'orienter leurs idées par la construction d'une question de recherche, qui repose sur la conjonction de différents

paradigmes. Sur cet aspect de la sociologie, la Révolution iranienne et la Révolution tranquille, deux *Révolutions* fortes différentes et dans un contexte socio-historique tout à fait différent, ont joué un rôle clé dans la transmission de la religion des écoles publiques du niveau élémentaire. Certes, en associant le fonctionnement social de ces deux révolutions au système d'éducation, il apparaît que les thèmes religieux des manuels scolaires approuvés par l'État sont transformés au fur et à mesure dans le temps, d'une part, suite au processus de la confessionnalisation dans le cas de l'Iran, et de l'autre, suite au processus de la laïcisation dans la société québécoise. Anticipant comme un sociologue intéressé aux transformations sociales dans le temps et l'espace, ce regard est qualifié de socio-historique, s'articulant autour de la question des politiques éducatives puisque l'objet de recherche consiste à tirer au clair le rôle fondamental de la religion dans l'espace public, et ce, en particulier les institutions scolaires publiques propres à chacune des sociétés. L'émergence de la conception de la laïcité prend progressivement de l'ampleur dans la dynamique sociale du Québec suite au processus de sécularisation qui ce dernier marque la rhétorique discursive d'une société souhaitant de mettre en place les valeurs de la modernité démocratique. Toutefois, une autre société, l'Iran, prend une coloration inverse où la vision confessionnelle s'effectue par des mouvements sociaux, dont principalement les associations étudiantes et d'autres groupes sociaux, afin de piétiner la présence d'une culture qui s'appuie sur celles des sociétés occidentales. La société iranienne aussi complexe que celui du Québec n'empêche pas de s'attarder à la compréhension de la modernité, la pensée sociale et le lien entre ces deux derniers aspects avec le système scolaire. L'analyse sur la mobilisation des classes sociales permet de comprendre « la coopération de différents esprits et de générations successives » jouant un rôle primordial dans la transformation d'une institution sociale, soit celle de l'éducation

(Fournier, 1982 : 52). Notre étude s'attachera davantage à une question de départ, afin de mieux orienter la problématique : comment l'enseignement de la religion est transformé en Iran et au Québec, compte tenu des changements socio-historiques et des politiques éducatives de la Révolution islamique et de la Révolution tranquille? Avant de présenter un bref résumé des événements socio-historiques et des politiques éducatives de l'Iran et du Québec, le premier chapitre sera consacré à la méthodologie qui exposera les méthodes d'analyse conformément à une étude comparative sur des manuels scolaires, et le deuxième à la problématique qui portera sur une revue de littérature. La complexité de l'étude comparative nous oblige de mettre en évidence des théories et des notions sociologiques dans l'objectif de comprendre comment les sociologues ont observé la place de l'éducation dans une société, le rapport du pouvoir politique sur la pédagogie, et enfin l'influence des politiques éducatives sur l'orientation des manuels scolaires traitant les leçons et les exercices religieux. Suite au chapitre sur les événements socio-historiques, l'analyse des manuels scolaires avant et après les deux révolutions sera réalisée dans le but de démontrer comment les politiques éducatives transforment l'enseignement de la religion dans les manuels scolaires. Enfin, au dernier chapitre, nous tenterons de montrer des constats sur les transformations des manuels scolaires pour chacune des sociétés.

La problématique (la revue de littéraire)

La problématique de ce mémoire, dont l'objet d'étude propose une comparaison de l'enseignement religieux en sein des écoles primaires d'Iran et du Québec, s'inspire principalement des travaux de deux sociologues français renommés. Le premier Émile

Durkheim, d'aspiration classique, et le second, plus contemporain Pierre Bourdieu. Une étude exhaustive de la littérature du domaine de la sociologie de l'éducation appuiera également nos propos afin de développer des réflexions sur la place et le rôle que jouent les institutions scolaires publiques au sein d'une société.

Dans le but de garantir l'objectivité de ce projet de recherche faisant partie, selon Max Weber, du domaine des sciences sociales, notre analyse s'inspirera des notions sociologiques élaborées par les sociologues classiques et contemporains. Grâce à cette dernière, les interrelations du pouvoir politique et du système d'enseignement, constituant des éléments centraux de ce projet, vous seront présentées sous l'angle de vue du scientifique. Toute erreur de jugements ou de valeurs sera ainsi écartée.

Émile Durkheim : l'éducation morale

Essayons dans cette partie de comprendre dans quel contexte la sociologie de l'éducation prend naissance. David Émile Durkheim, connu par le père fondateur de la sociologie française, s'était intéressé à analyser les caractéristiques d'un système d'éducation dans une société. L'une des caractéristiques qu'Émile Durkheim découvre est « l'enseignement de la morale à l'école » (Fournier, 2007 : 565). En fait, en connaissant le parcours académique d'Émile Durkheim par rapport à ces découverts sur *l'éducation morale à l'école*, nous constatons qu'il est un sociologue passionné par les études en philosophie qui devient spécialisée progressivement à l'enseignement universitaire en 1887 dans le domaine des sciences sociales et de pédagogies à la « Faculté des lettres de Bordeaux » (Filloux, 1994 : 7). En quittant l'École normale supérieure en 1882, il s'intéresse principalement à la rédaction

des travaux sociologiques faisant la présentation des enjeux sociaux connus en France et au sein d'autres sociétés (Filloux, 1994 : 7). C'est dans le cadre d'une recherche en tant qu'assistant qu'il abordera, pour la première fois, le sujet de l'éducation morale et de la pédagogie. Ces démarches amèneront Durkheim au développement de la recherche en lien avec le système éducatif dans le cadre des sciences sociales. Par ailleurs, il abordera sous une perspective épistémologique la science de l'éducation et l'étude de la pédagogie en France pendant la Troisième République, et ce, dans l'objectif de mieux appréhender la question de la morale et de la laïcité (Filloux, 1994 : 8-12). Ainsi, afin de parvenir à une approche sociologique de la nature et de la fonction de l'éducation dans une société, il fait ressortir les valeurs primordiales qui étaient au cœur d'un système pédagogique lui parut essentiel, car « la science de l'éducation est une science sociologique » (Durkheim, 1922 : 10). Cette analyse sociologique l'a conduit à s'intéresser au rôle de de l'enseignement au primaire en France et plus particulièrement, au rapport existant entre l'école et la religion (Lukes, 1973 : 354; Filloux, 1994 : 9). En somme, ses recherches l'amènent à conclure que l'éducation en France tire ses racines d'une morale qui se distancie progressivement des explications religieuses, et ce, depuis la séparation de l'Église et de l'État (Filloux, 1994 : 9).

En ce qui à trait le premier élément de la moralité, et plus spécifiquement l'esprit de discipline, Durkheim suggère que l'enfant serait un acteur social capable d'intérioriser les normes et les valeurs de « l'éducation morale à l'école primaire » (Durkheim, 1922 : 23). Cette intériorisation s'effectue d'abord dans la famille ou à l'école maternelle puis, à l'école primaire. Cette dernière est, par ailleurs, considérée comme la seconde étape de l'apprentissage où « l'enfant commence à sortir du cercle familial », et apprend « à s'initier à

la vie ambiante » (Durkheim, 1925 : 39). L'éducation morale s'effectue principalement au cours des années à l'école primaire, qui correspondent à la seconde période de l'enfance. À cet égard, Durkheim insiste sur le fait que si l'enfant parvient à intégrer les « bases de la morale » par les instituteurs à l'école, ces dernières seront maintenues au cours de l'âge adulte, si elles ne le sont pas, « elles ne le [seront] jamais » (Durkheim, 1925 : 39). Sans cette intégration qu'effectue le système scolaire, l'enfant ne recevrait donc pas les bases morales, essentielles à sa socialisation future. Un moyen efficace est donc mis en œuvre, au sein du système scolaire, afin que chaque enfant soit sensibilisé aux valeurs morales qui régissent la société. Il s'agit du processus de rationalisation des normes. En éduquant l'enfant par le biais d'établissements scolaires, ou autrement dit, selon Durkheim, « en pénétrant plus en plus d'intelligence » ces jeunes deviendront des adultes socialisés (Durkheim, 1925 : 40). Ces divers éléments soulevés nous interrogent sur le rôle de l'apprentissage de la religion à l'école et sur, les valeurs morales et la culture religieuse. Il est à noter que l'éducation pour Durkheim est « une chose éminemment sociale » qui est en voie de transformation dans le temps et que l'enseignement moral est susceptible de changer pour chaque génération : « la société se trouve donc, à chaque génération nouvelle, en présence d'une table presque rase sur laquelle il lui faut construire à nouveau frais » (Durkheim, 1922 : 12-13). Alors, il existe la possibilité pour le chercheur d'examiner la transmission de la religion à l'école primaire d'une génération à une autre, car Durkheim affirme que « la transmission des attributs spécifiques qui distinguent l'homme se fait par une voie qui est sociale, comme ils sont sociaux : c'est l'éducation » (Durkheim, 1922 : 13).

L'éducation moderne selon Durkheim

Dans la perspective de Durkheim, l'école publique en France avait deux fonctions principales. D'une part, elle transmet des valeurs morales par le biais de cours et d'exercices basés essentiellement sur une méthode rationnelle et sur les sciences modernes; l'éducation moderne et laïque en France reposait essentiellement sur l'exclusion « de tous principes empruntés aux religions révélées » (Durkheim, 1925 : 40). D'autre part, elle participe à la transformation de l'enfant en un être social :

C'est que l'éducation a justement pour objet de faire l'être social ; on y peut donc voir, comme en raccourci, de quelle manière cet être s'est constitué dans l'histoire. Cette pression de tous les instants que subit l'enfant, c'est la pression même du milieu social qui tend à le façonner à son image et dont les parents et les maîtres ne sont que les représentants et les intermédiaires. (Durkheim, 1925 : 8).

Sur quoi peut bien nous éclairer Durkheim au sujet de la transmission des éléments de la morale? Le père fondateur de la sociologie insiste sur le fait que l'objectif de chaque système d'éducation, dans une société, est de préparer les jeunes générations à une finalité en soi correspondant aux exigences idéales de leur propre société :

Dans chaque société, il y a autant d'éducatrices spéciales qu'il y a de milieux sociaux différents. Chaque société se fait un certain idéal de l'homme. C'est cet idéal *qui est le pôle de l'éducation*. Pour chaque société, l'éducation est le moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence. Chaque type de peuple a son éducation qui lui est propre et qui peut servir à le définir au même titre que son organisation morale, politique et religieuse (Durkheim, 1922 :12).

Cette réflexion de Durkheim sur la préparation des jeunes dans une perspective de l'*idéal* de leur société nous interroge à savoir si l'éducation peut avoir comme nature le

caractère de manipulation de conscience des jeunes par le moyen d'une idéologie politique visant la persuasion d'un parti politique particulier. En nous inspirant au concept marxiste, notamment la conscience de classe, Karl Marx explique que les conflits entre la classe ouvrière et la classe bourgeoise dans une société capitaliste marquée par la production des activités industrielles s'enracinent de l'imposition des idéologies dominantes provenant de la classe bourgeoise : « les inventeurs de ce système constatent certes l'antagonisme des classes, ainsi que l'efficacité des éléments dissolvants que recèle la société elle-même » (Marx et Engels, 1998 : 63). Dans la perspective de Karl Marx, les classes dominées sont exploitées par le mode de production capitaliste : « Pour Marx et les marxistes, [...] la bourgeoisie et ses intellectuels, grands prêtres de l'idéologie, abuseraient les classes dominées par l'imposition d'idées fausses les empêchant de prendre conscience de l'exploitation dont ils font l'objet dans le mode de production capitaliste » (Drouin, 1997 : 77). Sur cette explication de Marx par rapport au concept de conscience de classe, nous pouvons ressortir l'hypothèse que lorsque les valeurs morales se conjuguent aux idéaux nationaux orientés par les politiques éducatives, les élèves sont confrontés dans ce cas à un jeu de *manipulation* et de *conviction* des discours enseignés à l'école. L'idéologie dominante peut jouer un rôle clé dans la manipulation des élèves, car « l'idéologie peut être liée à un groupe social particulier comme un parti politique ou une classe sociale » (Drouin, 1997 : 76). Aussi, elle peut créer des barrières entre les nations, soit par le moyen de différenciation et d'infériorisation d'un groupe social particulier, soit « par l'adhésion des individus à des valeurs et à des normes communes » propres aux principes de l'idéologie dominante (Drouin, 1997 : 76). La classe dominante oriente le curriculum des institutions scolaires et peut accorder de l'importance à une idéologie : l'esprit de l'individu est manipulé par le moyen de la rationalisation, de la répétition et de la

conviction des thèmes religieux présents dans les manuels scolaires. Certes, Raymond Laliberté affirme que l'institution scolaire est étroitement liée aux politiques éducatives qui sont légitimées par une classe dominante : « l'école est-elle l'objet *d'enjeux politiques* : qui contrôle l'école contrôle l'inculcation idéologique dominante de la société » (Laliberté, 1983 : 264). L'inculcation des idéologies dominantes dans les écoles passe à l'action par la méthode de répétition, car les explications dans le milieu scolaire peuvent être préservées dans l'esprit des élèves par le moyen du rappel aux représentations :

En résumé, élargir peu à peu la conscience infantile, de tacon à y faire peu à peu pour pénétrer l'idée des groupes sociaux dont l'enfant fait ou fera partie ; se servir de la répétition pour relier étroitement ces représentations au plus grand nombre possible d'autres états de conscience, de manière que les premiers soient sans cesse rappelés à l'esprit, et y prennent une telle place que l'enfant tienne à les garder et même à les préserver de toute diminution et de tout affaiblissement ; par la chaleur de la parole, par la sincérité de l'émotion ressentie et exprimée, leur communiquer une puissance émotive qui en fasse des forces agissantes et efficaces ; développer ce pouvoir d'action par l'exercice : telle est la méthode générale qu'il faut suivre pour attacher l'enfant aux fins collectives qu'il doit poursuivre (Durkheim, 1925 : 212).

Le langage en lien avec l'idéologie de la classe dominante

Dans une société où les forces d'une classe dominante arrivent à convaincre son idéologie au sein d'un sous-système, soit l'éducation, il conviendra de lire que les représentations collectives seraient manipulées par le moyen du langage utilisé dans le cadre du curriculum : Bernard Lahire affirme qu'il existe un rapport de pouvoir dans le milieu académique, puisque la forme scolaire est marquée par l'obéissance aux règles qui sont transmises par le moyen de l'écriture. « Il s'agit de faire intérioriser par des élèves des savoirs qui ont conquis leur cohérence dans/par l'écriture » (Lahire, 2008 : 25). Selon Durkheim, le langage est un élément fondamental d'une société qui peut se transmettre de génération en génération : « le langage est chose sociale au premier chef; c'est la société qui l'a élaboré, et

c'est par elle qu'il se transmet de génération en génération » (Durkheim, 1925 : 83). D'ailleurs, Aristote observe que ce sont uniquement les individus qui se communiquent par le moyen du langage : « seul parmi les animaux, l'homme a un langage » (Aristote, *les Politiques* [Girac-Marinier, 2014 : 305]. Le développement du langage par l'Homme serait alors nécessaire à la construction de la société, mais également à son évolution, puisque c'est par le langage que la culture se transmet à travers les générations. Certainement, selon le fondateur du structuralisme en linguistique, Ferdinand de Saussure, le langage devient significatif pour une collectivité lorsque les termes et les mots sont inscrits dans la société, et ces derniers peuvent éventuellement être répétés par les acteurs sociaux : « si nous pouvons décrire les *faits du langage* de façon objective, c'est parce qu'ils sont inscrits dans la société et qu'ils peuvent être répétés » (Petit Larousse des grands philosophes, 2014 : 305). Sur cet aspect du langage, l'apprentissage dans le milieu académique peut servir de médium afin de contrôler la conscience et l'esprit critique des enfants d'une génération en faveur d'une idéologie religieuse, puisque le langage transmis est lui-même composé d'idées éternelles et religieuses (Petitgirard, 1976). Dans ce sens, la domination du curriculum par le moyen du langage permet aux classes dominantes d'une société de diriger la dynamique du corps scolaire dans l'ensemble d'un territoire déterminé. Ainsi, le système d'éducation « possède une *autonomie relative* [qui] est capable de constituer ses propres représentations *pédagogiques*, en fonction de ses propres besoins, et des changements internes en gestation » (Filloux, 1994 : 23). En tant qu'analyse de la domination dans le cadre du fonctionnement de l'institution scolaire, Durkheim désigne la fonction de l'école au sein de la société comme une *machine scolaire* qui aurait pour rôle d'assurer le développement de la pensée individuelle, et ce, par le processus de l'apprentissage. Ce développement s'effectuerait au cours de plusieurs années

d'apprentissage scolaire (Filloux, 1994 : 22). Par ailleurs, la *machine scolaire*, à la lumière du processus éducatif, renvoie aux relations sociales entre le maître et les élèves. À vrai dire, le maître constituerait un acteur social ayant pour obligation de respecter les exigences administratives comme imposer aux élèves de connaître les règlements fondamentaux de leur milieu académique. Dans le cas des sociétés où la classe dominante conjugue une religion aux politiques éducatives, notre hypothèse relève l'idée que les instituteurs doivent effectuer des évaluations de la matière en fonction des manuels scolaires, et par conséquent des épreuves écrites et orales doivent, elles aussi, répondre à la religion dominante. « On dit alors de l'école qu'elle est *une agence de socialisation politique*. Mais de toutes ces agences de socialisation politique, que l'on appelle aussi *d'inculcation idéologique*, il en est deux seulement qui rejoignent à un moment ou l'autre [...], ce sont la famille et l'école » (Laliberté, 1983 : 264). Cette religion dominante étant, par ailleurs, partagée par les membres des hautes sphères politiques dirige le système scolaire et sa bureaucratie. L'idéologie religieuse peut s'apercevoir à travers les outils éducatifs (Allard, Aubin et al. 2006 : 24). Certaines leçons présentes au sein des manuels scolaires sont, par exemple, axées sur les décisions politiques et sur la gouvernance. La possession de l'esprit dominée par la classe dominante, le manuel scolaire devient un *Sujet* pouvant agir sur la rationalité de l'enfant : « le *Sujet*, ainsi défini, et donc la subjectivité des acteurs sont devenus incontournable dans les sciences sociales » (Wieviorka, 2008 : 21). Il s'agirait dans ce cas, d'un pouvoir de manipulation, voire même l'émergence d'un rapport de force entre les manuels scolaires et la subjectivité de l'individu. Quant aux transformations socio-historiques, les thèmes religieux présents au sein des manuels scolaires seraient susceptibles d'être modifiés en fonction de l'émergence de nouveaux idéaux sociétaux modernes, autrement dit d'une nouvelle composition d'idées ou d'un rejet

des anciennes pensées du fait d'un changement idéologique des classes dirigeant le système éducatif. Ainsi, en plus du rôle du maître en tant que modèle agissant sur la manière de voir le monde des enfants, les outils utilisés en classe agiraient comme médias de l'idéologie religieuse de la classe dominante (Allard, Aubin et al. 2006 : 24).

L'attachement au groupe, une des caractéristiques du système d'éducation élaboré par Durkheim, est également pris en considération. Sur cet aspect, Durkheim souligne que l'individu a tendance à s'attacher à un groupe social qui lui semble le plus approprié (Durkheim, 1925 : 198). Or, à l'enfance, la pédagogie en France avait comme objectif d'attacher les enfants aux valeurs morales qui correspondaient à un groupe social, dont la patrie :

Ce second élément consiste [...], dans l'attachement à un groupe social d'une manière générale, mais plus spécifiquement dans l'attachement à la patrie, pourvu que la patrie soit conçue, non comme une personnalité étroitement égoïste et agressive, mais comme un des organes par lesquels se réalise l'idée d'humanité (Durkheim, 1925 : 193).

En revenant à notre hypothèse par rapport aux manuels scolaires et en analysant cette dernière citation de Durkheim, nous pouvons dégager l'idée qu'en sensibilisant les jeunes par le moyen des manuels scolaires à une idéologie religieuse, les instigateurs de cette idéologie garantiraient la transmission de leurs propres conceptions du monde. En effet, si les élèves s'attachent aux principes religieux établis par les membres de la pédagogie, et ce, notamment grâce à la transmission de l'idéologie religieuse par les outils éducatifs, il y aurait de fortes probabilités que ces élèves s'attachent à long terme au groupe ayant les mêmes principes religieux qui sont transmis à l'école. Selon l'hypothèse de Sapir-Whorf, « l'enfant apprend à parler dans son entourage social et en même temps il apprend à connaître la façon dont les adultes voient le monde (Grize, 2005 : 384). Ces prémices établies par Durkheim offrent à

Mohamed Cherkaoui un terrain d'analyse sur le rôle de la socialisation au sein du milieu scolaire. En effet, Cherkaoui dégage l'idée selon laquelle la pédagogie serait une *socialisation méthodique* (Cherkaoui, 1976 : 201). Dans ce sens, l'individu serait alors orienté par une socialisation se manifestant à l'école : « la socialisation est l'inculcation d'un système d'idées, de croyances et de pratiques religieuses et morales, [...] bref d'une idéologie » (Cherkaoui, 1976 : 201). Toutefois, si l'attachement au groupe dans le cadre de la pédagogie scolaire ne suffit pas afin de former une relève ou d'agrandir les membres de cette idéologie, une prise de conscience de ces derniers pourrait alors émerger. En outre, malgré les outils scolaires employés afin de transmettre l'idéologie religieuse, certains élèves n'intégreraient pas les valeurs religieuses présentes au sein de leur éducation, ayant alors pour conséquence un rejet de cette idéologie et une opposition au système politique régissant l'éducation (Paivandi, 2013). Ces derniers préférant alors s'associer à une collectivité correspondant davantage à leurs convictions et à leur appartenance religieuse. Ces éléments suggèrent que même si l'idéologie religieuse transmise au sein du système scolaire convient à la majorité des individus, une partie ne parviendrait pas à s'y identifier. L'intégration d'une religion dans le programme académique pourrait, en effet, entraîner certains paradoxes sociaux lorsque différents groupes ethnico-religieux, n'ayant pas nécessairement d'affiliation aux valeurs religieuses du système scolaire, se retrouvent sur les bancs de la classe (Nepveu, 1982; Paivandi, 2013; El-Helou, 2006 et Mc Andrew, 1987). Cette rhétorique mène au concept de l'égoïsme, c'est-à-dire la classe dominante a « tendance à ne considérer que son point de vue et ses intérêts propres » dans le système d'éducation (Dictionnaire de français Larousse [en ligne]). Il s'agit ici du fait de *denier* les valeurs religieuses de certains groupes ethniques au profit de celle de la majorité, et plus particulièrement à celles de la classe dominante. Dans

ce débat sur la place de la religion à l'école, le principe de la concurrence entre les différents groupes politiques en ce qui a trait la domination de la conscience des individus entame des conflits sur la possession du pouvoir des institutions scolaires, car chacun des groupes cherche à faire valoir son idéologie à la génération de jeunes qui s'instruit dans un milieu académique (Cherkaoui, 1976 :210). Certainement, Durkheim affirme cette forme de lutte entre les groupes sociaux se représente comme « un véritable instrument de la domination des âmes » (Durkheim, *E.P.F.*, 1938 : 268). Les conflits issus de ces groupes politiques sont en tension pour pouvoir manipuler les consciences individuelles, en d'autres mots le contrôle de l'esprit des élèves en faveur d'une idéologie dominante. Les idéologies dominantes dégagées par les groupes politiques seraient ainsi en lutte les unes aux autres : « la lutte idéologique, une des composantes principales de la définition du système éducatif, est donc une lutte entre des groupes politiques issus de la classe dirigeante pour monopoliser l'instrument de socialisation des nouvelles générations » (Cherkaoui, 1976 : 211). Bref, les idéologies dominantes sont présentes dans la pédagogie et la socialisation des jeunes est orientée par les idéologies qui sont légitimées par une classe dominante.

La reproduction des inégalités sociales

Une explication différente sur le système d'éducation telle que Durkheim avait définie, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron mettent en relief le rapport de force entre les groupes et les classes sociales dans leur principal ouvrage *La reproduction*. En fait, l'étude théorique de leur ouvrage porte essentiellement sur le cas de la France dans les années soixante où il persiste des inégalités sociales dans le milieu scolaire dans lequel les élèves issues des familles bourgeoises ont plus de chance de réussite : « l'état du rapport de forces permet moins aux

classes dominantes d'invoquer le fait brut et brutal de la domination comme principe de domination de leur domination » (Bourdieu, et Passeron, 2011 : 29). Cette forme de rapport de pouvoir entre les deux classes renvoie au concept de la *violence symbolique* et ce notamment Pierre Bourdieu fait référence d'une part à l'autorité pédagogique vis-à-vis ses élèves (Bourdieu et Passeron, 2011 : 83). En d'autres mots, il existerait selon lui une position arbitraire de la part de l'instituteur qui a tendance à prendre une position arbitraire vis-à-vis les élèves, au premier abord, puis, d'un autre côté, qu'il existerait également une différence entre les chances de réussite entre les élèves et ce, en faveur des jeunes provenant d'une classe sociale supérieure, dit élite aussi, ayant les connaissances culturelles (Bourdieu et Passeron, 2011 : 83-84). Selon la définition attribuée aux élites par Giovanni Busino, « les élites varient d'une époque à l'autre, d'un système social à un autre » (Busino, 2005 : 227) En revenant sur la logique du système académique, les élèves possédant le capital linguistique caractéristique de la classe dominante auraient plus de chance de réussir leurs évaluations finales. La réussite de chance aux examens peut-il dépendre du langage utilisé dans les manuels scolaires? En s'inspirant du plan théorique de Bourdieu et de Passeron, nous pouvons élaborer notre hypothèse sur les inégalités sociales : la reproduction des inégalités sociales peut exister dans les écoles publiques où il appert l'absence de la laïcité, car des élèves ayant acquis le capital linguistique, le langage religieux (la connaissance des vocabulaires et des termes d'une religion particulière), correspondant aux attentes du maître peuvent mieux réussir aux épreuves académiques.

La place de la religion selon les philosophes et les sociologues

La clarification des notions sociologiques permet de mieux concevoir la pensée des sociologues et des philosophes en ce qui concerne la religion. Plusieurs termes comme la *confessionnalisation*, la *laïcisation*, l'*islamisation* et la *sécularisation* occupent une place importante dans ce projet de recherche. Dans le cadre de ces notions, plusieurs philosophes des Lumières avaient critiqué la place de la religion dans la sphère politique. John Locke propose dans sa *Lettre sur la tolérance* (1686-1689) qu'il existe une distinction entre les responsabilités du gouvernement civil et la croyance des individus (Baubérot, 2009 : 20). En d'autres mots, pour expliquer la laïcité, il affirme que les individus ont des droits à croire en une religion, car cela fait partie de leur vie privée et l'État n'a aucun droit d'intervenir dans les croyances des individus : « il est d'une nécessité absolue de distinguer ici, [...] ce qui regarde le gouvernement civil, de ce qui appartient à la religion, et de marquer les justes bornes qui séparent les droits de l'un et ceux de l'autre » (Locke, 1686 : 8). D'ailleurs, John Locke insiste sur le fait que la religion est une « affaire individuelle » (Baubérot, 2009 : 21). Autrement dit, chacun a le droit de croire ou non à une religion, car cela fait partie de la vie privée de l'individu.

L'analyse du philosophe français Voltaire concernant la laïcité et la tolérance se distingue de celle de John Locke. En effet, Voltaire ajoute dans son ouvrage *Traité sur la tolérance* (1753) plusieurs critiques qui, sur certains points, sont en accord avec celles de Locke, mais vont au-delà de celles qu'il a pu proposer. D'une part, comme Locke avait mentionné dans son ouvrage, l'attachement à une croyance religieuse occupe une place importante pour l'être humain, et cela peut varier dépendamment des personnes, des groupes

sociaux, des époques et des sociétés. (Baubérot, 2009 : 24). D'autre part, en ce qui concerne le lien entre la religion et l'État, Voltaire critique l'idée selon laquelle l'intolérance sociale n'est pas due à « l'instrumentalisation politique de la religion », mais plutôt qu'intolérance sociale est mise en cause lorsqu'elle est vouée aux « dogmes » et aux controverses religieuses : « Les liens entre la religion et l'État ne sont pas mis en cause par Voltaire. L'intolérance provient des dogmes et des controverses religieuses » (Baubérot, 2009 : 24). Sur ce sujet, Saeed Paivandi, sociologue contemporain, contrairement au sociologue iranien Ali Shariati avant la Révolution islamique qui revendiquait l'islamisation de l'école, pense que l'intolérance sociale provient de « l'islamisation de l'école », puisque l'État a tendance à imposer l'idéologie de son régime et les dogmes dans les manuels scolaires, afin d'endoctriner les jeunes en faveur des principes du système politique théocratique iranien. En outre, plusieurs sociologues comme Mc Andrew et Milot utilisent les termes comme la *confessionnalisation* ou la *déconfessionnalisation* scolaire pour mettre en lumière le rapport de domination entre les institutions religieuses et le système scolaire. Dans le cas de la *confessionnalisation*, le lien entre les organisations religieuses et les milieux reste fort, tandis qu'il y a une absence de lien entre ses deux institutions lorsque les sociologues mentionnent le terme la *déconfessionnalisation*.

L'État peut utiliser une conception autoritaire de la laïcité afin de promouvoir une société laïque. Dans ce cas, Jean Baubérot et Micheline Milot identifient cette laïcisation forcée par le terme *laïcité autoritaire*. La laïcité autoritaire repose sur la laïcisation forcée par l'État dans le but de mener la modernité au sein des institutions publiques. Par exemple, dans les années 1936, l'État de la Turquie avait obligé que les femmes enlèvent leurs voiles, car il

envisageait une société civile qui pouvait représenter la laïcisation (Baubérot et Milot, 2011 : 96). En Iran, la laïcisation fut forcée durant la dynastie de Reza Shah, soit dans les années 1928. Le roi avait tenté de promouvoir la laïcité de manière brutale en interdisant le port du voile dans l'espace public et imposait une tenue nationale laïcisée aux hommes, car il ambitionnait que la culture persane puisse ressembler à celle de la France :

On retrouve cette laïcité autoritaire en Iran, en 1928, quand un costume national laïcisé fut imposé à tous les hommes / Il peut aussi ce fut le cas en Iran, mais aussi dans certains pays arabes- avoir pour effet de déconsidérer pour un long moment la laïcité, ramenée dans la perception sociale aux seuls aspects autoritaires et limitatifs du régime (Baubérot et Milot, 2011 : 96-97).

Micheline Milot met en évidence deux notions sociologiques afin de clarifier leurs différences : la sécularisation et la laïcisation. Ces deux notions sont confondues, car en anglais le mot *secularization* désigne à la fois la sécularisation et à la fois la laïcisation. Selon cette sociologue, il n'y a pas de rapprochement entre ces deux notions puisque, d'un côté, la sécularisation fait appel à « une perte progressive de pertinence sociale et culturelle de la religion » dans le cadre normatif des orientations et des conduites des individus dans une société (Milot, 2008 : 30). Par exemple, au Québec, les conduites de vie des individus n'étaient plus en fonction des narratifs religieux de l'Église catholique après la Révolution tranquille. Et d'un autre côté, la laïcisation fait référence à la séparation de l'État et du religieux dans le sens où l'État doit garantir la neutralité « à l'égard des différentes conceptions de la vie qui coexistent dans la société », et cela doit correspondre à une égalité de justice pour tous les individus (Milot, 2008 : 31). À cet aspect, Baubérot souligne que dans les sociétés occidentales, la fonction de la laïcité est un paradigme qui repose sur la neutralité de l'État, de la liberté religieuse de chacun et de la tolérance. (Baubérot, 2008 : 190). Bref, dans

cette partie, nous avons soulevé plusieurs notions qui ont été élaborées par plusieurs philosophes et sociologues dans l'objectif de faciliter la compréhension des autres parties qui suivent dans le mémoire.

L'objet de recherche

L'objet d'étude consiste à s'interroger sur des thèmes religieux provenant des manuels scolaires des écoles primaires publiques iraniennes et les écoles publiques québécoises puisque notre objectif est d'appréhender le rapport de domination d'une classe sociale sur les manuels scolaires.

Dans le livre *Éducation et sociologie* (1922), Durkheim insiste sur le fait que l'éducation « a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim, 2013 : 12). En d'autres mots, nous pouvons dire que la transmission dans la place de l'enseignement religieux est relative pour chaque société. Dans le cadre de la sociologie de la religion et de l'éducation, mon hypothèse prend compte de l'analyse du contenu visant à appréhender comment un système d'éducation laïque, comme celui de l'Iran, peut passer à la confessionnalisation et, celle du Québec, par un processus inverse, soit de la confessionnalisation scolaire à la laïcisation scolaire. Selon Nathalie Bulle Schmidt, la

sociologie de l'éducation s'enracine d'une approche scientifique de l'institution scolaire comme phénomène social : « la première fonction de sociologie de l'éducation est d'étudier objectivement et comparativement ces espèces distinctes de système sociaux- les relations éducatives, les rôles éducatifs, les groupes éducatifs, les différentes sociétés, passées et présente, dans le monde entier » (Bulle-Schmidt, 2005 : 215). De part et d'autre, nous analyserons la perception d'Émile Durkheim, afin de concevoir comment il analyse une étude comparative dans le cas du système d'éducation.

Selon Durkheim, en comparant des sociétés modernes industrialisées, il devient possible de déterminer des différents types d'éducation propre aux lois politiques qui sont régies par l'État : « L'État est loin de nous ; nous ne sommes pas directement associés à son activité; parmi les événements qui l'affectent, seuls les plus considérables peuvent avoir des contrecoups qui nous atteignent » (Durkheim, 1925 : 215). Il explicite que la comparaison permet d'expliquer les caractéristiques de chacun de leur système académique, afin d'obtenir des lois qui résultent leur évolution dans le temps et l'espace. Cette méthode conduit à concevoir les transformations au sein des institutions scolaires ainsi que la mise en évidence de leurs causes :

Il est inutile de multiplier ces exemples, qui n'ont qu'un intérêt d'illustration. Ils suffisent à montrer comment, en comparant des sociétés de même espèce, on pourrait constituer des types d'éducation, de même que l'on constitue des types de famille, d'État ou de religion. / Une fois les types établis, il y aurait à les expliquer, c'est-à-dire à chercher de quelles conditions dépendent les propriétés caractéristiques de chacun d'eux, et comment ils sont sortis les uns des autres. On obtiendrait ainsi les lois qui dominent l'évolution des systèmes d'éducation. On pourrait apercevoir alors et dans quel sens l'éducation s'est développée et quelles sont les causes qui ont déterminé ce développement et qui en rendent compte (Durkheim, 1922 : 75).

La méthode comparative dans notre recherche tient compte d'abord des mutations sociales et politiques pour la société iranienne et pour la société québécoise. En connaissant les faits sociaux, nous pourrions mieux comprendre le rôle de la Révolution islamique et de la Révolution tranquille sur les changements des thèmes religieux présents dans les leçons et les exercices des manuels scolaires. La méthode comparative est susceptible de fournir « le moyen de démontrer qu'un phénomène (social) est la cause d'un autre » en classifiant les faits et ensuite les catégorisant, afin de comprendre la réalité (Fournier, 2007 : 231). Selon Gaston Bouthoul, l'essentiel et la particularité de la méthode « sociologique est la *comparaison* : elle porte sur des sociétés entre elles et sur les institutions » (Bouthoul, 1961 : 100). En d'autres mots, les changements sociaux permettent de comprendre les transformations des leçons dans les manuels scolaires sur l'aspect de la religion. Certes, en examinant à travers les événements historiques, dont des révolutions marquantes, il est possible de déterminer une relation entre les politiques éducatives et de la religion dans les manuels scolaires. En outre, Durkheim souligne que « le sociologue scientifique doit donc expliquer faits sociaux par d'autres faits sociaux, par des *causes efficientes* » (Durkheim, 1937 : 7).

La méthodologie

Construction des données sociologiques

Nous allons analyser les mutations sociales par rapport aux manuels scolaires en Iran et au Québec, afin de mieux concevoir les changements lorsqu'une société passe par le processus de la confessionnalisation scolaire, comme dans le cas de la société iranienne, et une autre par le processus inverse où le système éducatif public confessionnel devient laïc, comme dans le

cas de la société québécoise. En d'autres mots, l'analyse de discours par rapport aux leçons et aux exercices permettra de ressortir des constats par la suite en ce qui a trait *l'idéologie pédagogique* dans les termes de Vincent Ross (Ross, 1969 : 173). Pour comprendre la notion de l'idéologie pédagogique, Vincent Ross résume brièvement que les idéologies pédagogiques sont susceptibles de transformer les leçons des manuels scolaires dans le temps. Dans les sociétés modernes bureaucratiques, le système éducatif, selon lui, a tendance de s'approcher de plus en plus aux règles administratives, et par conséquent, les manuels scolaires doivent respecter les règlements qui sont imposés par l'État. En outre, un sociologue passionné aux manuels scolaires peut éventuellement déterminer les mutations des idéologies pédagogiques à partir des repères et des traits ressortis dans les manuels scolaires, voire la relation entre les politiques éducatives et la représentation des thèmes religieux dans les leçons et les exercices :

Nous abordons ici l'idéologie [pédagogique] uniquement comme représentation culturelle explicite. C'est pourquoi nous parlerons de *modifications* plutôt que d'*ajustements* ou d'*adaptations* : il faudra en effet opérer la lecture de ces modifications strictement à l'intérieur de la structure du phénomène idéologique lui-même (Ross : 1969 : 174).

L'étude sera effectuée selon la méthode de l'analyse de contenu. Nous analyserons les leçons et les exercices des manuels scolaires qui traitent les leçons et les exercices religieux. Nous mettrons l'accent sur les leçons qui présentent un message de stéréotype, de discrimination, de non-correspondance à la réalité et ceux qui valorisent une classe dominante. Pour analyser les thèmes et les exercices religieux dans les manuels scolaires, nous nous référons à une grille d'analyse qui nous permet d'identifier les représentations religieuses telles que des images religieuses, des vocabulaires religieux et des phrases qui valorisent l'aspect religieux.

Sociologie visuelle des manuels scolaires

Cette recherche s'efforce de présenter et de mettre en lumière l'évolution des manuels scolaires en se penchant sur la méthodologie de la sociologie visuelle (Garrigues, 2000 : 18). Nous tenterons dans cette recherche de nous baser sur la sociologie visuelle, notamment les images utilisées dans les leçons et les exercices. Selon le sociologue Simon Langlois, il faut concevoir l'analyse de l'image comme un outil d'interprétation, et qui « fait partie de l'argumentation scientifique, tout comme la donnée empirique classique en appui au diagnostic du sociologue » (Langlois, 2015 : 4). Certes, le chercheur utilisant l'image comme outil de recherche peut avoir une meilleure perception du « monde social », et peut également concevoir « une représentation plus ample de la réalité sociale » (La Rocca, 2007 : 33). Concernant notre sujet du mémoire, la recherche vise à mettre au clair les images qui reflètent la présence des symboles religieux.

Pour l'analyse, que l'on peut qualifier d'iconographique, des images, fort nombreuses, dans les manuels scolaires, nous utiliserons la même grille que nous avons élaborée pour les textes écrits, et cela pour chacune des périodes historiques: lieux (salle de classe, cuisine, épicerie), bâtiments (mosquée, église), époques, personnages et interactions entre personnages, animaux, vêtements, objets, rituels et autres activités (ex. fêtes, regroupements, manifestations), symboles (religieux, politiques). Enfin, s'agissant de dessins et de photographies, nous tiendrons en plus compte de l'aspect proprement esthétique des images : couleurs, style.

Dans la recherche effectuée par Céline Delcroix sur le sujet des stéréotypes dans les manuels scolaires, elle démontre à partir des études mises en évidence par d'autres auteurs qu'il est possible de classifier les images en trois catégories, à savoir stéréotypées, non stéréotypées et contre-stéréotypées (Delcroix : 1). Concernant la première catégorie, les auteurs définissent les images véhiculant des stéréotypes par des représentations inégales entre les hommes et les femmes. Pour expliquer la deuxième catégorie, les images non stéréotypées sont marquées par la neutralité de genre. Finalement, la troisième catégorie, les images contre-stéréotypées se traduisent par des représentations qui valorisent l'égalité de genre. En outre, nous pouvons nous inspirer de ces trois catégories dans notre recherche afin d'appréhender si la transmission de la religion par l'utilisation des manuels scolaires évoque des images stéréotypées, non stéréotypées et contre-stéréotypées.

La démarche de l'analyse des manuels scolaires de l'Iran et du QC

L'analyse des manuels scolaires en Iran et au Québec sera étudiée par la méthode qualitative suivante : d'un part, les manuels scolaires avant la Révolution islamique seront analysés en premier et ceux qui ont été rédigés après cette révolution seront analysés par la suite, de l'autre, les anciens manuels scolaires québécois seront parallèlement analysés en premier lieu et l'analyse sera consacré aux livres rédigés après la Révolution tranquille en deuxième lieu. De cette manière, il est possible d'observer la différence entre les manuels anciens par rapport aux manuels aux contemporains.

Le rôle des manuels scolaires et leur pertinence dans l'éducation

Pour comprendre le rôle des manuels scolaires de l'Iran, ils sont des outils permettant aux pédagogues d'inculquer aux enfants l'idéologie du régime (Mehran, 1989 : 41). Certes, le rôle des manuels scolaires aux yeux de Mehran Golnar est de transmettre les idéologies des groupes politiques, considérées dominantes, afin de créer des citoyens ayant des attitudes d'un individu *idéal* selon leurs perspectives politiques :

Textbooks, as primary means of formal instruction, are of special importance as official transmitters of acceptable social and political values. In every country, textbooks express what the ruling power wants the children to learn; they reflect the ideology of the dominant groups, and define the desirable attitudes and behavior of an "ideal" citizen (Mehran, 1989: 36).

En fait, dans le cas des manuels scolaires iraniens, *l'organisation de la rédaction des didactiques* ont l'obligation d'obéir dans la rédaction des manuels scolaires des écoles primaires et des écoles secondaires du secteur public les décisions du Ministère de l'Éducation, afin de faciliter l'enseignement des instituteurs.

Sāzmān-e ketābhā-ye darsī (Organization of Textbook Research) in the Ministry of Education is composed of twenty research groups; each is charged with the task of revising the ideological content of textbooks for elementary and secondary schools and for teachers'-training institutions (Birask, 2011).

Les sociologues iraniens comme Mehran Golnar et Saeed Paivandi se sont intéressés à l'occupation des idéologies politiques dans les manuels scolaires depuis l'émergence de la République islamique. Il apparaît que le rôle des manuels scolaires consiste à développer dans la conscience et dans le comportement des enfants l'idéologie de la République islamique iranienne; le contenu dans les leçons des manuels persans présente des idéaux religieux du régime islamique.

The content of Iranian social studies textbooks is explicitly political and every topic conveys a political message. The primary goal is to acquaint the schoolchildren with socio-political issues, instill in them the "approved" values, and teach them the "appropriate" political behavior. On many occasions historical facts are reinterpreted to accommodate the official ideology, and inevitable inconsistencies between reality and political slogans are ignored (Mehran, 1989: 40).

À cette citation, nous pourrions effectuer une analyse du contenu des manuels scolaires persans afin de ressortir par la suite l'occupation de l'idéologie dominante dans les leçons depuis l'émergence de la Révolution islamique. Si nous étudions le rôle des manuels scolaires au Québec, les constats que le gouvernement du Québec explicite dans son *Énoncé de politique et son plan d'action pour l'école québécoise* démontrent que ceux-ci permettent aux enseignants de les utiliser comme « matériel de base » pour les instituteurs (El-Hélou, 2006 : 9). Le manuel scolaire au Québec depuis les réformes de la Révolution tranquille est devenu un outil permettant aux instituteurs d'enseigner par une démarche efficace, c'est-à-dire le manuel scolaire est comme un instrument favorisant la standardisation de formation au sein des élèves issus de différentes écoles : « Les manuels scolaires seraient des outils permettant de matérialiser tant la démarche d'apprentissage que la démarche d'enseignement. Ils devraient en plus standardiser la formation de tous les élèves québécois » (El-Hélou, 2006 : 10). Monique Lebrun soutient l'idée de Paul Aubin que « tout livre ou tout cahier d'exercices serv[ent] à comprendre et à mémoriser les connaissances telles qu'explicitées dans les programmes rédigés par les autorités compétentes et destinés aux élèves des différents niveaux préuniversitaires » (Lebrun, 2007 : 2). Marcel Lajeunesse, spécialiste à l'étude des manuels scolaires québécois, affirme que « les manuels de pédagogie traduisent les idées des penseurs de la pédagogie, imposent leur vision du système scolaire et reflètent l'idéologie de la société québécoise du temps envers l'éducation » (Lajeunesse, 2006 : 119). Sur la citation de Paul Aubin, nous pourrions également effectuer une analyse du contenu pour les manuels scolaires

du Québec en ce qui concerne l'aspect de la religion afin de dégager comment l'idéologie des manuels pédagogiques évolue dans le temps, compte tenu de la Révolution tranquille.

Nous nous référons à l'analyse qualitative afin de pouvoir mettre en évidence l'évolution de l'idéologie pédagogique des manuels scolaires. L'*Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture*, dans leur article *Éléments pour un examen critique des manuels scolaires* présentent l'analyse qualitative comme étant une démarche efficace pour « déterminer une idéologie implicite en particulier dans les manuels [scolaires] » (UNESCO, 1978 : 6).

Le matériel utilisé pour la recherche

Pour analyser les manuels scolaires iraniens, il est essentiel de se référer à la méthode qualitative utilisée par le sociologue Saeed Paivandi. Le sociologue prend en considération les manuels qui sont enseignés dans les cours de *littérature de Farsi* et de *l'enseignement des sciences humaines et sociales* dans les écoles primaires publiques. Voici la démarche de la méthode d'analyse que nous inspirons dans la recherche : en excluant le cours obligatoire confessionnel où l'apprentissage du livre sacré, le Coran, la méthode qualitative permettent de ressortir les thèmes religieux qui sont présentes dans les livres de *Farsi* (la littérature persane) et de *l'enseignement des sciences humaines et sociales* (Paivandi, 2006 : 96). Sur le sujet des livres, il faut savoir que les manuels scolaires sont publiés par le Bureau de la Programmation et de la Rédaction des manuels du Ministère de l'Éducation nationale (Paivandi, 2006 : 95).

Comme il n'y a pas eu des sociologues qui ont analysé profondément les manuels scolaires avant la Révolution islamique de l'Iran, nous nous inspirons à la méthode qualitative de Saeed Paivandi, afin de dégager comment la religion était représentée dans les manuels scolaires de *Farsi* pendant le règne du roi Mohammad-Reza Shah Pahlavi.

L'utilisation de la méthode sociologique par le sociologue Saeed Paivandi devient primordial dans notre recherche, car elle démontre comment les leçons et les exercices des manuels scolaires de *Farsi* entre 1980 et 1998 traitent les aspects sur la notion du martyr pendant la guerre l'Iran et l'Irak, la place de l'individu dans la société islamique comme l'Iran, les fêtes religieuses du chiisme, etc. Les thèmes religieux dans les manuels iraniens entre 1980 et 1998 représentent les personnalités religieuses comme les Imams (les Saints), l'histoire des événements marquants de la religion chiite et les codes de conduites selon la conception d'un élève idéal respectant les normes de la religion chiite. Dans cette optique, la méthode qualitative nous permettra d'analyser les thèmes qui abordent la relation entre la religion chiite et les thèmes dans les manuels scolaires de *Farsi* entre 1980 et 1998. Cette méthode sera utilisée également pour les manuels scolaires contemporains, c'est-à-dire des manuels scolaires de *Farsi* du niveau primaire des années 2013 et 2014, afin de dégager si les leçons reflètent encore la relation entre la religion chiite et les thèmes religieux.

En prenant compte des manuels scolaires de la quatrième et cinquième année de l'*enseignement social*, les thèmes abordés dans les leçons ont été dédiés aux événements qui ont réussi à mener la victoire de la Révolution islamique. Les manuels de l'enseignement

social sont voués des notions idéologiques et politiques apparaissant importantes pour la République islamique (Paivandi, 1998 : 5). Par ailleurs, nous tiendrons compte des manuels scolaires de l'enseignement social contemporains, 2013-2014, afin d'appréhender la différence par rapport aux manuels des années 1990.

Avant la Révolution tranquille, l'apprentissage de la religion catholique et protestante faisait partie de la formation éducative que les élèves devaient suivre dans les écoles primaires. Selon Brigitte Caulier, il ne s'agissait pas seulement d'apprendre les valeurs religieuses et de pratiquer les principes du christianisme, « il fallait également connaître les vérités de cette religion » (Caulier, 2006 : 98). Comme Brigitte Caulier résume dans un chapitre du livre intitulé *Le catéchisme à l'école québécoise*, les instituteurs se référaient aux manuels du catéchisme pour enseigner les *vérités* de la religion chrétienne. En s'appuyant sur un manuel scolaire publié en 1951 *Le Catéchisme catholique*, elle fait ressortir une citation qui démontre l'importance accordée à la religion : « Ce que nous devons croire, ce que nous devons faire et ce que nous devons avoir pour aller au ciel » (Caulier, 2006 : 98). Sur le sujet des manuels avant la Révolution tranquille, la littérature scolaire était basée sur les livres du catéchisme. Le manuel fut une manière de préserver le patrimoine religieux québécois : « La littérature scolaire naît de la littérature religieuse. Aussi les catéchismes ont influencé profondément et durablement la conception des livres scolaires » (Choppin, 1992 : 142).

La partie d'analyse des manuels scolaires québécois avant 1960, notre recherche tiendra compte de la méthode qualitative utilisée par Danielle Nepveu; la chercheuse s'est

intéressée à mettre en évidence les représentations religieuses des manuels scolaires, autrement dit elle a fait ressortir à partir de l'analyse thématique des discours faisant preuve de la discrimination envers une minorité ethnico-religieuse, de l'incohérence avec la réalité, du stéréotype sur le genre, de l'importance accordée à l'Église dans la société et de symboles religieux (Nepveu, 1982).

Pour analyser les manuels scolaires contemporains au Québec, nous nous référons à ceux de *l'Éthique et culture religieuse* en se basant sur la méthode qualitative comme nous avons pu utiliser la démarche pour les manuels scolaires avant la Révolution tranquille. Par ailleurs, notre objectif consiste à appréhender le rapport entre les manuels scolaires de *l'Éthique et culture religieuse* et des politiques éducatives laïques québécoises : la présence des minorités religieuses, les normes sociales, la place de l'individu dans une société qui repose sur l'égalité des religions, etc. De part et d'autre, Bernard Shapiro souligne que les manuels scolaires contemporains ont tendance à développer des citoyens qui puissent réfléchir par leur propre subjectivité : « Le commissaire à l'éthique du gouvernement du Canada, Bernard Shapiro, fait ressortir que le rôle premier de l'école ou d'un manuel scolaire, en ce qui a trait à l'éthique, est de contribuer à développer des citoyens moralement, éthiquement et intellectuellement autonomes » (Lebrun, 2007 : 7). Dans cet aspect, nous allons analyser sept manuels scolaires de *Éthique et culture religieuse* : *Près de moi* (2^e année du 1^{er} cycle du primaire-Manuel B), *Symphonie* (3^e cycle du primaire-Manuel A), *Diapason* (2^e cycle du primaire-Manuel A), *Mélodie* (1^{er} cycle du primaire-Manuel B), *Autour de nous* (1^{re} année du 2^e cycle du primaire-Manuel A), *Vers le monde* (1^{re} année du 3^e cycle du primaire-Manuel A) et *Symphonie* (3^e cycle du primaire-Manuel B).

Les limites de notre recherche

Les manuels scolaires de primaire pour les deux sociétés sont choisis et sélectionnés par la propre volonté du chercheur, essentiellement basé sur les critères suivants : les leçons et les exercices qui font ressortir la transmission de la religion à l'école : les manuels scolaires après la Révolution islamique et après la Révolution tranquille sont abondants, mais ceux qui sont publiés avant les deux *Révolutions* font preuve de la rareté. L'analyse des thèmes religieux dans les manuels scolaires témoigne de la méthode sélective qui visera la pertinence du contenu des leçons par rapport à l'objet de recherche. En outre, notre analyse qualitative prendra compte des illustrations qui reflètent des représentations religieuses, afin de démontrer comment les auteurs des manuels scolaires personnaient et les symboles religieux aux leçons et aux exercices.

Tableau des manuels scolaires **avant** la Révolution islamique et la Révolution tranquille

Les manuels scolaires de l'Iran	Les manuels scolaires du Québec
<i>Farsi 1 à 5 de 1961 à 1977</i>	<i>Les Représentations religieuses au Québec dans les manuels scolaires de niveau élémentaire : 1950-1960 et Mon cahier d'exercices. Méthode de lecture globale active (1954)</i>

Tableau des manuels scolaires après la Révolution islamique et la Révolution tranquille

Les manuels scolaires de l'Iran	Les manuels scolaires du Québec
<i>Farsi</i> 1 à 5 de 1980 à 1998	<i>Éthique et culture religieuse : Symphonie A et B</i>
<i>Farsi</i> 1et 2 de 2013 à 2015	<i>Éthique et culture religieuse : Diapason et Vers le monde</i>
<i>Enseignement social</i> de 4 ^e et 5 ^e année entre 1980- 1998 et 2013 à 2015	<i>Éthique et culture religieuse : Près de moi, Autour de nous et Mélodie</i>

L'éducation iranienne vers la voie de la modernisation

Le déclin des écoles traditionnelles religieuses du niveau élémentaire: les *maktabs* iraniens

Depuis le X^e siècle, les écoles religieuses islamiques dites les *maktabs* étaient responsables d'inculquer à leurs élèves les connaissances coraniques (Naraghi, 1992 : 39). À travers cette éducation religieuse, plusieurs riches donateurs comme les sultans, les émirs ou d'autres possédants ont investi leur richesse dans ces milieux éducatifs pour que les enfants puissent apprendre la tradition islamique s'accommodant à l'identité religieuse du pays (Naraghi, 1992 : 35). L'enseignement de ces écoles religieuses reposait sur les connaissances des clergés qui résultaient sur les principes, les valeurs et les capacités du savoir basé sur les discours narratifs islamiques. Certes, cet apprentissage dans les *maktabs* dépendait de l'instruction des mollahs, autrement dit des clergés islamiques. Leur méthode d'instruction ne faisait pas preuve de la réglementation pédagogique organisée par une administration

particulière (Naraghi, 1992 : 35). Dans ces écoles religieuses, les élèves étaient choisis parmi les plus doués dépendamment de leurs aptitudes vis-à-vis les études islamiques (Naraghi,



Les enfants au *maktab khaneh* (wikimedia.org)

1992 : 39). Les *maktabs khaneh* (les écoles traditionnelles) donnaient les priorités aux enfants de toutes les classes sociales. Il existait une forme de donation sociale, notamment par les contributions financières s'effectuant selon les moyens familiaux : les enfants issus des familles

riches parvenaient à faire des dons dans l'objectif que celles des enfants issus des classes inférieures puissent suivre la formation religieuse (Naraghi, 1992 : 35). Les familles de classes aisées aidaient même les clergés, autrement dit les enseignants de l'époque, car ils ne recevaient pas un salaire précis de l'État : « De même lorsque les enfants terminaient leur apprentissage [...] les maîtres s'attendaient à recevoir un présent des parents, qui, selon leur fortune, leur apportaient ou non quelque chose » (Naraghi, 1992 : 35-36). L'entraide et les donations dans les centres scolaires de *maktabs* étaient telles « que les familles riches se trouvaient dans l'obligation morale d'apporter une contribution à l'école de leurs enfants » (Naraghi, 1992 : 36). Ainsi, les centres d'enseignements religieux avaient suffisamment des ressources financières pour pouvoir conserver l'héritage culturel religieux dans la société civile : les maîtres religieux devaient « assurer un enseignement [correspondant aux principes islamiques] et [qui était] jugé primordial pour la socialisation de l'enfant et pour la transmission des valeurs de l'islam » (Naraghi, 1992 : 36).

Malgré l'entraide financière au sein de ces institutions religieuses de la part des familles de classes supérieures, les enfants suivaient leurs cours dans des conditions défavorables, c'est-à-dire que les *maktabs* ne possédaient pas de matériels scolaires tels que des tables et des chaises. Ensuite, l'enseignement du maître se faisait sur l'apprentissage des discours religieux par la méthode de répétition des sourates et des versets du Coran. L'écriture et la lecture des versets du Coran étaient des méthodes d'apprentissage par lesquelles les élèves intégraient les valeurs islamiques afin de réussir le cours.

Le matin, le maître faisait lire ses élèves jusqu'à dix heures, puis de dix heures à midi, il donnait la leçon d'écriture. Des versets du Coran ou des distiques [...] étaient d'abord épelés, puis chantés en chœur, tandis que le maître battait la mesure et, enfin, recopiés (Mazahéri, 1951 : 132). D'ailleurs, le maître était considéré plus important qu'un simple professeur, puisque les élèves le percevaient comme un modèle et un guide, car il représentait un exemple à imiter par rapport à toutes les circonstances de la vie (Naraghi, 1992 : 39).

Bref, les écoles traditionnelles n'avaient indubitablement ni les ressources ni les matériels scolaires suffisants pour favoriser un enseignement adéquat pour les élèves.

La vision d'une société moderne et laïque par le roi Reza Pahlavi

La présence des *maktabs* n'a pas pu durer jusqu'aux années cinquante, car le roi Reza Pahlavi souhaitait créer des écoles modernes, afin de mener le processus de sécularisation en Iran. Pour lui, il était possible d'arriver à la modernité comme en Occident en transformant quelques enjeux sociaux de la sphère publique : la suppression du voile chez les femmes et la transformation des écoles traditionnelles en écoles modernes. En ce qui concerne le premier aspect, le roi Reza Shah était optimiste pour son pays, mais il ne pouvait pas ignorer la culture

de son pays. Certainement, l'imposition des lois sur le dévoilement n'était pas simple, puisque la portée du *tchador* faisait partie d'anciennes coutumes et traditions depuis des siècles. La loi sur l'uniformisation du vêtement à l'Occidental a été promulguée à la fin des années 1920:

Ainsi, en décembre 1928, une loi sur l'uniformisation (occidentalisation) du vêtement sera promulguée par le pouvoir. [...] Parallèlement à cette campagne en faveur du port du *kolah* (chapeau) masculin s'ouvrit une campagne pour la suppression du voile chez la femme. [...] En 1936-37, Reza Shah obligea officiellement les femmes à abandonner le port du voile en public (Lutrand, 2002 : 165).

La revendication du dévoilement était devenue une obligation dans la sphère publique, car selon le roi, l'arrivée à la modernité pouvait être réussie en diminuant l'influence des clergés dans la société. L'occidentalisation de la tenue vestimentaire des femmes fut en effet le premier pas vers la modernité. « Pour beaucoup, la modernisation et la laïcisation forcées constituaient la *seule voie* pour mater la résistance religieuse » (Paivandi, 2006 : 43). Afin d'arriver à ses fins, le roi avait ainsi tendance à réduire le pouvoir du clergé en changeant la Constitution :

The more radical elements in the republic supported the confiscation of large landholdings and the vast *vaaqf* religious endowments, and the replacement of some *shari* laws with modern secular ones. Most important for our discussion, the Gilan Republic also supported the unveiling of women, a highly controversial measure at the time (Afary, 2009, p.144).

Le roi Reza Pahlavi souhaitait également la diminution de l'influence des clergés. La réduction des écoles traditionnelles l'entraîna en effet l'augmentation des inscriptions des élèves dans les écoles modernes : « En 1934, on comptait 3 329 *maktab* en Iran ; l'année suivante, il n'y avait plus que 2 930. Dans le même temps, le nombre d'élèves allant dans ces

écoles passait de 6 000 (dont ¼ de filles) à 5 500 » (Naraghi, 1992 : 153)¹. L'implication de la politique dans l'organisation du système d'enseignement avait produit des effets positifs concernant la structuration du système académique en accordant de l'importance à l'obtention des diplômes scolaires et la formation des enseignants selon les règlements administratifs (Naraghi, 1992 : 153). Ehsan Naraghi identifie les principaux types d'institutions scolaires en Iran en 1925. Les « écoles laïques privées » désignent des institutions scolaires modernes sous le régime de Reza Pahlavi : celles-ci mettaient l'accent sur l'apprentissage de la religion fait partie de la culture générale, car il existe d'autres matières dans le curriculum. De plus, il faut savoir qu'en 1925, les *maktabs* étaient encore populaires dans la sphère publique, mais en analysant le «Tableau 2», ces écoles religieuses perdent progressivement leur place prépondérante l'enseignement. D'ailleurs, en 1925, les garçons étaient plus nombreux à être inscrits à l'école comme il est démontré par le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Enseignement en Iran en 1925

Différentes catégories d'écoles	Téhéran (capital)	Autres provinces
Écoles publiques	81	171
Écoles laïques privées	53	284
Écoles modernes tenues par des étrangers	10	77

¹ Ehsan Naraghi s'est inspiré des analyses quantitatives de Rouhollah Abbassi:«Le développement et l'éducation dans l'Iran actuel», thèse présentée devant l'université de Paris V, 1976, Service de reproduction des thèses, université de Lille III, 1980.

Maktab (écoles primaires)		90	936
Écoles religieuses		46	196
Nombre total d'écoles en 1925		280	1 662
Nombre d'élèves en 1925:	Filles	6 474	10 738
	Garçons	16 132	57 402
	Total	22 879	78 140

Source : Naraghi, Ehsan. *Enseignement et changements sociaux en Iran du VII^e au XX^e siècle*, 1992, p.153.

L'analyse du *Tableau 2* permet de voir l'évolution entre 1924 et 1947 : la fréquentation des élèves dans les écoles publiques modernes des secteurs primaires et secondaires a tendance à augmenter, tandis que les écoles religieuses comme les *maktabs* et les écoles de *tollabs* (l'enseignement pour devenir membre de clergé) diminuent progressivement à travers le temps. L'inscription des élèves dans les écoles publiques modernes passe de 59 339 en 1924-1925 à 327 509 en 1946-1947. Aussi, il est possible de voir une forte diminution des inscriptions dans les écoles de *maktabs* alors même que la population iranienne augmente dans le même temps : les inscriptions passent de 60 008 en 1935-1936 à 22 087 élèves en 1946-1947. Selon Paivandi, « l'école nouvelle se voulait à la fois laïque et garante des traditions morales et religieuses » (Paivandi, 2006 : 41). Par ailleurs, « outre la diminution et l'influence décroissante des *maktabs* pour ce qui est du primaire, l'enseignement religieux de niveau supérieur connut lui aussi un déclin avec la création et l'expansion de l'enseignement secondaire officiel » (Naraghi, 1992 : 156-157).

Tableau 2 : Les élèves fréquentant les écoles primaires et secondaires entre 1924/5 et

1946/47

Années	Les élèves dans les écoles publiques modernes primaires et secondaires	Les élèves des écoles <i>maktabs</i> (religieuses)	Les élèves des écoles <i>tollabs</i> (religieuses)
	Nombre	Nombre	Nombre
1924/5	59 339	22 929	4 879
1929/30	127 546	35 931	5 532
1935/6	193 271	60 008	4 008
1936/7	231 119	55 645	2935
1939/40	290 118	54 069	2 373
1940/1	314 173	51 922	1 341
1941/2	315 355	37 289	784
1944/5	323 891	27 012	1 299
1946/7	327 509	22 087	3 057

Source : Menshari, David. *Education and the Making of Modern Iran*, page 102. [Basé sur SBB-MA, *Dowran-e Pahlavi* (Tehran : Markaz-e Amar).

La laïcisation de l'enseignement sous le roi Reza Pahlavi était devenue populaire au sein de la société iranienne, car il y avait eu un meilleur financement économique aux institutions scolaires (Naraghi, 1992 et Paivandi, 2006). D'un côté, les enseignants des écoles modernes ne faisaient plus partie des *cheikhs* (les clergés iraniens) qui recevaient des donations par les parents riches, car depuis la création du Ministère de de la Culture et de l'Éducation en 1964 (l'année 1343 du calendrier persan), l'État était responsable des salaires des enseignants. De l'autre, l'État avait la responsabilité d'investir des ressources économiques dans les écoles, afin de développer un environnement adéquat pour l'apprentissage des élèves. En fait, le déclin des écoles traditionnelles est dû à deux facteurs : le premier fait appel à l'attitude des familles vis-à-vis l'enseignement du clergé (Naraghi, 1992 : 157), le deuxième fait référence à l'investissement économique de la part des clergés iraniens. Concernant le premier point, Naraghi souligne le fait que l'enseignement religieux

par les *mollahs* aux *maktabs* reposait sur les explications « fanatiques et subjectives », peu adaptées à une société moderne : afin de maintenir son statut dans l'enseignement, le maître religieux était obligé d'enseigner la religion en reniant ses jugements personnels, « d'où son hypocrisie croissante et la baisse de ses qualités morales, intellectuelles et religieuses » par rapport aux écoles modernes (Naraghi, 1992 : 157). Concernant le deuxième point, les deux tableaux ci-dessous (Tableau 3 et Tableau 4) indiquent les salaires, les coûts investis dans les écoles publiques et les écoles privées ainsi que le coût en capital par rapport à la proportion des élèves inscrits dans chaque catégorie de l'enseignement scolaire en 1970. Un investissement majeur était accordé aux écoles publiques et les enseignants recevaient davantage une meilleure rémunération comparativement aux écoles privées dans les années 70.

En outre, selon A. Reza Arasteh, après la Seconde Guerre mondiale, la construction des nouvelles écoles dans les milieux urbains et ruraux aurait permis aux élèves de suivre le système d'éducation conforme aux règlements administratifs (Arasteh, 1969 : 80). Certains bâtiments déjà construits ont été transformés en institutions scolaires, afin de faciliter l'accès à l'école proche du domicile : « New schools have not necessarily been built but other buildings, often times lacking adequate facilities, are reconverted for such purposes » (Arasteh, 1969 : 80). Les statistiques montrent que grâce aux rénovations des bâtiments pour un meilleur accès à l'éducation, le nombre des élèves dans les écoles a doublé en 1951 : « The 1951 statistics listed 5 675 public elementary schools with an elementary school enrollment of 831 933 pupils. This figure is about double the number of children in school in 1940 »

(Arasteh, 1969: 80)². Par ailleurs, depuis la création des écoles modernes, l'État est tenu de mettre en place la gratuité scolaire au primaire : cette politique sociale a permis à toutes les classes sociales d'acquérir les connaissances nécessaires pour poursuivre aux études supérieures : « après avoir rendu l'école gratuite et obligatoire pour tous les Iraniens et pris des mesures pour accélérer l'alphabétisation des petites filles, le Palais facilite l'accès des femmes aux universités » (Pahlavi, 2015 : 46). Sur le deuxième aspect de cette dernière citation, l'obligation de la fréquentation scolaire chez les jeunes âgés de 7 à 13 ans dans les écoles primaires fut introduite par l'État, afin de réduire l'analphabétisme : le taux faible d'analphabétisme permet aux individus d'avoir une meilleure conscience de soi et une plus grande capacité de réflexion sur les divers phénomènes sociaux, notamment sur l'aspect de la religion, l'endoctrinement des écoles traditionnelles, l'influence des clergés dans la sphère publique, une meilleure ouverture d'esprit, etc.

Primary Education in Iran is compulsory for boys and girls within the 7 to 13 years age limit. Although primary education has been compulsory since 1943 there were only about 1.7 million pupils in school in 1963. However, during the last few years, rapid expansion has been seen in primary enrollment. Boys outnumber girls but the proportion of girls is growing. Most of the primary schools are located in major cities and towns; out of 1,7 million elementary pupils in 1963, close to one million were enrolled in urban schools (Toussi, 1964 : 4).

Comme l'indique Muhammad Ali Toussi, la fréquentation scolaire chez les filles a fortement augmenté depuis l'année 1925, ce que confirment les données du « Tableau 1 ». Le nombre des inscriptions s'est augmenté chez les filles, car la perspective des familles s'est transformée par rapport à l'importance de l'éducation. Cependant, le pourcentage des élèves inscrits (les garçons et les filles) dans les zones urbaines reste plus élevé que ceux inscrits dans

² Ministry of Education, *Journal of Education*, March 1958, p. 61.

les zones rurales. Il y a donc toujours des inégalités sociales dans le système éducatif moderne. En 1956 les statistiques montrent que dans les zones urbaines de Téhéran, la capitale de l'Iran, 87% des élèves sont inscrits à l'école primaire, tandis que dans les zones rurales de la même province seulement 35% des élèves sont inscrits.

Pierre et Christian Pahlavi, membres de l'ancienne famille impériale régnante de la Perse, affirment cette hausse d'inscription aux écoles modernes par le terme la *Révolution de l'éducation* iranienne, en d'autres mots pendant le mandant d'Amir Abbas Hoveida, le premier ministre de 1965 à 1977, « l'Iran nationalise toutes les écoles » (Pahlavi, 2015 : 46). Dans la perspective de Saeed Paivandi, le nouveau système éducatif laïc iranien avait fait preuve du succès concernant la hausse des inscriptions dans les écoles publiques, car l'État avait pris des initiatives dans le secteur de l'éducation :

Le vrai développement du nouveau système éducatif laïc commence après la prise du pouvoir par la dynastie Pahlavi (1925-1979). C'est l'époque où l'État prend des initiatives dans le domaine de l'éducation et commence 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 (Paivandi, 2006 : 43).

Voici les données statistiques des inscriptions dans les écoles primaires dans les zones urbaines et rurales en 1956 :

Tableau 3: Les élèves inscrits dans les écoles primaires iraniennes dans les zones urbaines et les zones rurales en 1956 : les inégalités sociales

Provinces	Population totale en 1956 (urbaine + rurale)	Pourcentage des élèves inscrits au primaire (%) dans les zones urbaines	Pourcentage des élèves inscrits au primaire (%) dans les zones rurales
Téhéran	3 015 000	87	35
Ispahan	1 416 400	81	24,5
Māzandarān	1 384 200	80	22
Kermānchāh	1 930 000	80	10
Fars	1 320 000	80	20,6
Tabriz	2 138 000	70	15,5

Source: Arasteh, A. Reza, Primary Education in Urban and Rural Areas in Iran, dans « Education and Social Awakening in Iran 1850-1968 », 1969, p.81.

Tableau 4 : Budget national investi à l'éducation³

Année	Budget national (millions de rials) ¹	Budget investi à l'éducation (millions de rials) ¹	Pourcentage du budget national investi à l'éducation (%)
1957	20 817 145	4 239	20,4
1958	27 342	4 993	18,3
1959	31 322	5 986	19,1
1960	50 732	7 490	14,3
1961	57 374	8 601	16,6
1962	59 151	10 420	16,2
1963	55 148	9 879	17,9

1 : 75 rials = US \$1

Source : Dr. Mohammad Ali Toussi, *Investment in Education in Iran*, 1964, p.5.

Tableau 5 : Allocation du budget dans le secteur des écoles primaires

³ Le budget national global dans l'investissement l'éducation « moderne » de l'Iran.

Année	Budget de l'éducation des écoles primaires (millions de rials) ¹	Budget investi à l'éducation par le Ministère de la Culture ¹ (millions de rials) ²	Pourcentage total investi par le Ministère de la Culture ¹ (%)
1959	2 306	5 986	38,5
1960	2 650	7 490	35,3
1961	3 210	8 601	37,2
1962	4 529	10 420	43,5
1963	---	9 879	---

1 : Avant 1964, le Ministère de la Culture s'occupait du budget dans l'éducation dans les écoles primaires.⁴

2: 75 rials = US \$1, dans ces années.

Source : Dr. Mohammad Ali Toussi, *Investment in Education in Iran*, 1964, p.6.

Les écoles iraniennes à l'époque de la dynastie Pahlavi ont connu des succès pour deux raisons : le financement des écoles et l'adoption du système scolaire au modèle de la laïcité scolaire français. Concernant le premier aspect, le fils du roi Reza Pahlavi nommé Mohammad-Reza Pahlavi s'est engagé à investir des millions de rials dans l'éducation de différents niveaux : les établissements primaires, les établissements secondaires et l'enseignement supérieur. En 1957, le l'État a investi 20 817 145 millions rials du budget national dans l'éducation publique, soit 20,4 % du budget national (voir *Tableau 4*). En 1959, le Ministère de la Culture, sous le contrôle du roi Pahlavi, a investi 38,5 % du budget national dans les écoles primaires, afin de promouvoir les écoles modernes (voir *Tableau 5*). Concernant le deuxième point, Saeed Paivandi, Ehsan Naraghi et David Menashri affirment que l'école moderne repose sur les valeurs de la laïcité à l'européenne même si la notion de la laïcité scolaire n'était pas régie officiellement dans les lois de la Constitution iranienne existant depuis 1906 (Paivandi, 2006, & Menashri, 1992 et Naraghi, 1992). La notion de la

⁴ *Tarikhe Sakhtare Amoozeshe Keshvar* (L'histoire du système éducatif iranien), 2011, <http://www.tebyan.net/newindex.aspx?pid=934&articleID=303462>, consulté le 6 avril 2015.

laïcité scolaire dans le cas iranien se réfère à la modernisation des écoles. La laïcité scolaire iranienne entre 1925 et 1978 est différente de celle des institutions scolaires françaises ou celles du Québec, car les rois (Reza Pahlavi et Mohammad-Reza Pahlavi) ont mis en place des écoles modernes où l'apprentissage du Coran faisait partie de la culture religieuse du pays. Sur ce sujet, Saeed Paivandi reconnaît dans son article intitulé *La religion d'État à l'école. L'expérience de l'islamisation de l'école en Iran*, que le système éducatif iranien pendant le règne du roi Pahlavi était « plus ou moins laïc », car le système pédagogique n'était pas totalement laïque comme la France, mais il faut concevoir la nature de la laïcité scolaire en comparant avec les institutions scolaires de la République islamique (Paivandi, 2005 : 2). Les méthodes de l'apprentissage dans le curriculum de ces écoles modernes s'inspiraient du modèle français :

The education philosophy and the technical details of the school system, are largely a copy of the traditional French system-characterized by extreme centralization of administration, authoritarian methodology, theoretical than practical studies, stereotype and overloaded curricula, and a policy of eliminating rather than salvaging students who do not meet the arbitrary and rather artificial standards of academic excellency (Menashri, 1992 : 123)⁵.

Les écoles modernes iraniennes durant la dynastie Pahlavi enseignaient l'identité nationale par des connaissances historiques de la monarchie persane : « L'école moderne [iranienne], qui se trouve au centre des préoccupations du nouveau pouvoir, devait se forger une nouvelle identité nationale, plus axée sur le nationalisme iranien que sur l'islam, et de renforcer l'unité nationale » (Paivandi, 2006 : 54). Les décisions du roi Reza Pahlavi

⁵ Overseas Consultants, Inc., *Report on the Seven-Year development Plan for the Plan Organization of the Imperial Government of Iran* (New York, 1949), [...] *The Yearbook of Education*, 1954, p.285.

concernant l'apprentissage de l'identité nationale furent sanctionnées et promulguées dans le Parlement iranien; cet acte législatif a eu l'effet de reculer les clergés iraniens dans l'administration de l'éducation. « La formation du Parlement iranien et l'émergence d'un vrai pouvoir central favorisent le développement de l'école moderne. La construction progressive de l'appareil étatique moderne et le système éducatif comme sa composante principale font définitivement reculer les adversaires » (Paivandi, 2006 : 53). La modernisation des institutions scolaires fut éventuellement caractérisée par le terme de la laïcité, car pour la première fois, les politiques sociales empêchent les clergés de contrôler le système éducatif iranien par leurs méthodes d'enseignement : « La nouvelle loi soutient l'école moderne et le discours religieux ne fait plus autorité » (Paivandi, 2006 : 53). En fait, le nouveau projet politique de la monarchie souligne que « la démocratie et le développement socio-économique dans une société sous-développée ne sont pas compatibles » à cause de la pluralité des partis politiques dans l'administration des institutions publiques comme le *Toudeh*, le parti communiste (Abrahamian, 2012, Paivandi, 2006). Le roi Mohammad-Reza Pahlavi et son père auraient voulu imposer de façon autoritaire la laïcité autoritaire, afin de faire progresser la société vers les valeurs de la modernité, mais cette progression semble avoir été d'une certaine façon *douloureuse* pour les familles traditionnelles religieuses, car l'islam fait partie de leur identité nationale (Paivandi, 2006 : 53). Par conséquent, le résultat de la modernisation autoritaire par le système d'éducation n'était pas un succès pour le roi Pahlavi, puisque la Révolution de 1979 a désigné un nouveau concept de la modernisation au titre de l'idéologie de la République islamique : « C'est ainsi que le projet démocratique de la Révolution fut enterré au profit de la modernisation autoritaire » (Paivandi, 2006 : 53).

La crise de l'éducation moderne & laïque

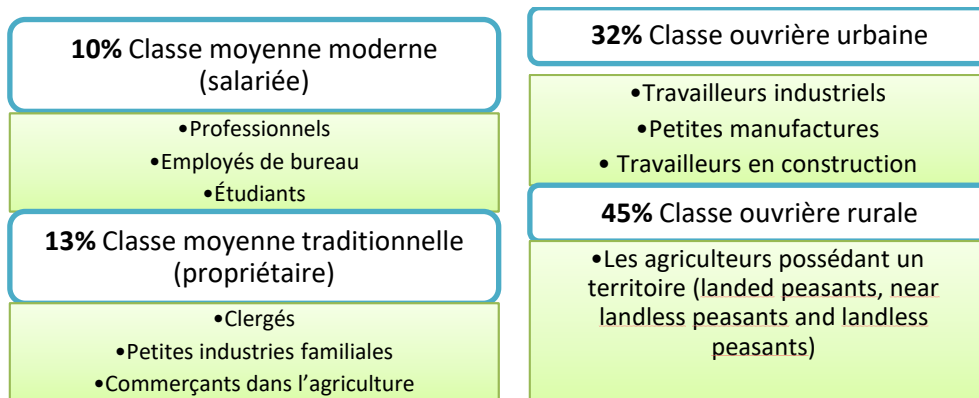
La Révolution islamique en 1979 a mis fin aux écoles modernes pour plusieurs raisons. La montée du mouvement islamiste iranien des jeunes étudiants musulmans a réussi non seulement à créer des fortes associations dans leur pays, mais également dans certains pays étrangers comme les États-Unis et des pays de l'Union Européenne (Naraghi, 1992 : 175). La montée de différentes classes sociales depuis les années 70 au détriment du pouvoir du roi dans la Constitution iranienne a conduit à un renouvellement des politiques sociales « par un retour des valeurs identitaires », c'est-à-dire les valeurs religieuses islamiques (Naraghi, 1992 : 176). De plus, les corruptions politiques et économiques du roi ont engendré la protestation des religieux islamistes dans l'appareil étatique du Parlement, et par conséquent, le curriculum des écoles modernes s'est transformé en fonction des idéaux élaborés par le nouveau régime islamique républicain (Naraghi, 1992 : 176).

La montée de classe inférieure et de la classe moyenne concernant leur appui au nationalisme de l'idéologie islamique s'explique par le fait qu'il existait un fort attachement aux valeurs religieuses. Les constats que Mme Kian Thiébaud fait dans ses recherches montrent que la classe moyenne et les classes ouvrières valorisaient l'idéologie islamique :

The traditional middle classes remained devoted to Islam; pro-National Front bazaris combined Islam with nationalism; and the new middle class aspired to secular-nationalism. The peasantry, the rural migrants, and the industrial workers all shared the Islamic ideology; although their perception of Islam was different from that of the traditional middle classes (Kian- Thiébaud, 1998: 195).

Le tableau ci-dessous illustre la réalité des classes sociales en 1970 où la majorité faisait partie de la classe ouvrière⁶. À cette dernière remarque, nous pouvons conclure que la montée de la classe moyenne faisait référence aux ouvriers qui protestaient contre le régime autoritaire du Shah Pahlavi. Les clergés islamiques ont réussi à mettre en place leur idéologie grâce à la montée des *bazaris*, autrement dit les commerçants aisés valorisant considérablement l’islam (Naraghi, 1992 : 209). Le despotisme du roi et ses problèmes liés à la corruption avec l’Occident concernant les relations pétrolières avaient remis en cause sa réputation au sein de la classe moyenne. Le tableau ci-dessous montre que ce sont surtout les classes ouvrières qui vivaient dans la misère économique. Certes, les groupes dominants qui possédaient des fortunes faisaient partie du régime monarchique du Shah. Cette injustice sociale avait provoqué de la haine envers le roi et il faut tenir compte que les religieux avaient un contact étroit avec la classe moyenne et la classe ouvrière. De cette manière, ils ont réussi à faire pénétrer leurs valeurs traditionnelles au sein de la population.

La structure des classes sociales en Iran en 1970



Source : Figure 1 Class structure (labor force in the 1970s) - [Abrahimian, 2008 : 140]

6

Selon les analyses de Mohammad-Reza Djalili, deux enjeux provoquèrent la montée au pouvoir des religieux iraniens. Premièrement, les ayatollahs, c'est-à-dire les clergés iraniens, disposaient de l'indépendance financière au cours des années 1970, car ils n'étaient pas endettés envers les puissances étrangères occidentales comme la situation financière du roi (Djalili, 2013 : 40). Ces clergés possédaient alors une abondante richesse leur permettant d'intervenir dans la sphère politique pour créer de nouvelles institutions sociales en faveur de leur propre finalité (Djalili, 2013 : 40). Deuxièmement, la nouvelle génération iranienne appuyait les ayatollahs par le moyen des mouvements sociaux : ces mouvements ont pu évoquer une révolution violente qui écrasa non seulement le pouvoir étatique de la monarchie, mais qui a pu jouer un rôle dans *l'islamisation* des différents domaines sociaux existant dans la sphère publique. Les contestations dans l'espace public ont montré l'attachement des mouvements sociaux aux valeurs culturelles islamiques, et le refus de la monarchie reniant l'identité religieuse du pays. En tenant compte de ces deux enjeux socio-politiques, ils ont porté Khomeiny au pouvoir en 1979. Dans la foulée de ces transformations, le processus de l'islamisation des politiques sociales a amplifié le rôle du pouvoir religieux dans les institutions scolaires. Farhad Khosrokhavar, un sociologue contemporain avait mis en lumière les caractéristiques sociales de la Révolution iranienne pour laquelle le système politique n'était plus sous forme de la monarchie constitutionnelle, mais plutôt sous forme de la théocratie où les clergés religieux islamiques possédaient du pouvoir absolu dans tous les domaines de la vie sociale, spécifiquement les institutions scolaires : « le refus de la sécularisation peut être lié à des institutions créées par l'État qui éduquent littéralement une nouvelle génération des jeunes, dotée d'une structure idéologique fondamentaliste » (Khosrokhavar, 2009 : 143-144). Pour ce sociologue, la modernisation pour la société

iranienne fut un retour aux valeurs traditionnelles religieuses où les jeunes sont confrontés à un régime répressif et autoritaire (Khosrokhavar, 1993 : 327).

L'adaptation du curriculum aux valeurs du régime de la République islamique : un succès

Les clergés islamistes après la Révolution islamique chercheraient désormais «à concilier les valeurs islamiques et l'éducation moderne», car le contenu pédagogique doit consolider l'apprentissage des aspects religieux ou moraux dans les matières (Paivandi, 2006 : 55). Les politiques éducatives cherchaient à faire des « reproches à l'encontre de l'école laïque », car les élèves [devaient] mieux connaître l'héritage culturel religieux faisant partie de l'identité nationale (Paivandi, 2006 : 55). Selon Paivandi, les politiques éducatives se sont inspirées des idéologies islamistes iraniennes, dont les élèves devaient respecter désormais les nouveaux règlements tels que le port du voile pour les filles et les pratiques religieuses. Ainsi, la conciliation entre les discours politiques religieux et l'éducation peut éventuellement mener à la propagande selon ce sociologue :

Les premières mesures relatives à l'islamisation sont politiques et idéologiques : on tente d'épurer le corps enseignant opposé à la [République islamique d'Iran] RII, d'imposer un certain nombre de restrictions aux filles (le voile devient obligatoire) et d'introduire une série de pratiques religieuses à l'école comme les prières, l'organisation des cérémonies de propagande politique et religieuse (Paivandi, 2005 : 5).

L'influence des événements socio-historiques sur le système d'éducation

Concernant la politique de l'Iran, selon le professeur Ervand Abrahamian, spécialiste de l'histoire iranienne, la nationalisation du pétrole fut un objectif pour le ministre Mohammad Mossadegh au début des années cinquante. Ce ministre avait tenté de créer une indépendance

économique pour l'Iran en nationalisant le pétrole (Abrahamian, 2008 : 114). Or, il n'a pas pu atteindre ses objectifs, car il était confronté à deux obstacles. D'une part, le parti *Fedayan-e-Islam*, un groupe de politiciens islamistes, tentait de rejeter l'idéologie de Mossadegh, car elle ne correspondait pas aux principes idéologiques de l'Islam. En outre, l'idéologie de Mossadegh n'était pas seulement basée sur la nationalisation du pétrole, mais aussi il valorisait la société laïque et démocratique. D'autre part, le roi iranien, Mohammad-Reza Pahlavi, avait des inquiétudes face à l'idéologie de Mossadegh, car cela constituait un frein aux relations économiques avec les pays occidentaux (Abrahamian, 2008 : 116). Le roi souhaitait ainsi maintenir ses relations économiques avec les États-Unis par l'exportation du pétrole afin de garantir une croissance économique dans ses propres intérêts. Ces deux événements politiques pour Mossadegh furent un défi pour arriver à diffuser son idéologie du nationalisme à la classe moyenne et ainsi arriver à ses objectifs. En fait, afin d'atteindre ses objectifs, les mouvements sociaux représentaient parmi l'un des moyens pour établir la nationalisation du pétrole : « With middle-class support and using such strategies as petitions and street demonstrations, Mossadegh was able to mobilize a mass movement calling for the nationalization of the oil industry » (Abrahamian, 2008: 116).

Or, le coup d'État en 1953 a mis fin aux attentes de Mossadegh : « The American ambassador reported that only a *coup d'état* could save the solution » (Abrahamian, 2008 : 120). En d'autres mots, le coup d'État conduisit à l'emprisonnement de Mossadegh afin que l'Iran, et plus particulièrement le roi, et les pays occidentaux puissent avoir accès directement au pétrole (Abrahamian, 2008 : 118). Une fois Mossadegh mort en prison,

plusieurs intellectuels, dont Jalal Al-e-Ahmad, ont exploré de nouvelles stratégies pour attirer le peuple iranien vers des valeurs nationalistes.

Au cours des années 1960, Al-e-Ahmad a proposé dans ses discours et dans ses écrits que la répression du roi Pahlavi et le contrôle de l'économie par les pays occidentaux soient perçus comme une forme d'injustice sociale. Les institutions publiques et particulièrement le système scolaire devaient respecter les revendications culturelles des pays occidentaux, dont la France et la Grande-Bretagne. À cet égard, les jeunes avaient tendance à adhérer davantage à la culture occidentale plutôt que celle de l'identité nationale iranienne, particulièrement les valeurs culturelles religieuses islamiques. Selon lui, la culture iranienne était devenue *toxique* à cause de la domination des pays occidentaux. Les malheurs sociaux en Iran s'expliquent notamment par cette culture occidentalisation : «Al-e Ahmad rethought the reasons for Iran's under development and its domination by imperialism. [...] He wrote about 45 works in his short life, three of which were of great significance in the presentation of Islamic Ideology as a real saviour from imperialism» (Godazgan, 2008: 59).

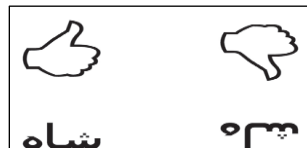
Ali Shariati fut un second intellectuel à jouer un rôle important dans l'histoire contemporaine de l'Iran puisqu'il a influencé les discours politiques de Jalal-e-Ahmad en ce qui concerne l'identité nationale. Les idées selon laquelle, il était essentiel que le système scolaire porte sur l'histoire de l'islam médiéval, afin que les élèves puissent s'attacher à l'identité de la religion chiite et d'apprendre les valeurs nationales de l'islam. D'ailleurs, les idées de Shariati sur la place de la religion dans la société avaient influencé

massivement les jeunes intellectuels : « Shariati's ideas were spreading like wild fire among the young intelligentsia. Some of his followers had formed a guerrilla organization named *Mojahedin-e Khalgh* (People's Mojahedin) » (Abrahamian, 2008: 148). Shariati avait mis l'accent sur la faiblesse du système scolaire du roi qui était fondé sur les principes de la laïcité et de la modernité où la religion chiite n'était pas transmise dans le programme académique. Selon Shariati, l'apprentissage scolaire sous la domination du roi était inefficace, puisque l'enseignement de la religion islamique devait remplacer cette lacune pédagogique, c'est-à-dire les valeurs morales religieuses et la culture de la religion chiite.

La critique islamiste contre le système éducatif moderne [du Shah] est dominée par [...] la faiblesse de la dimension spirituelle et religieuse de l'éducation; on reproche à l'école d'être trop axée sur les objectifs scolaires et scientifiques au détriment des traits spirituels et religieux. La deuxième critique vise la tendance occidentale de l'école [...] et la troisième critique aborde l'inefficacité de l'école moderne face aux réalités locales et aux besoins du pays (Paivandi, 2006 : 58).

À cause de ces discours sur le système d'éducation, les polices secrètes ont assassiné Ali Shariati le 19 juin 1977 sous les demandes du roi Pahlavi, car ce dernier avait invité des groupes de jeunes à manifester dans des mouvements sociaux. D'une part, l'émergence des mouvements sociaux apparut dans les rues (Abrahamian, 2008 : 161). Puis de l'autre, les jeunes ont contesté le régime du Shah par le moyen de la représentation des slogans religieux dans l'espace public (Khosravi, 2013 : 2). Les slogans islamiques dans ces années étaient inspirés des discours des religieux considérés comme des Saints dans la religion chiite. Par exemple, en dessinant une épée, les graffiteurs tentaient de représenter la force des religieux. Pendant la Révolution islamique, plusieurs graffitis de style « murale » mettent en scène le visage du clergé iranien portant un turban sur la tête. Le turban signifie l'appartenance à la religion chiite. Des slogans anti-monarchie résonnèrent dans les rues, et les messages étaient

tracés sur les murs : « *Na Chir mikhahim, na moz!* [Nous ne voulons ni lait ni banane!] *Nemikhahim Chah-é dozd!* [Ni non plus d'un roi voleur!] » (Pahlavi, 2015 : 188). Ces représentations visaient à légitimer la prise du pouvoir futur de l'Ayatollah Khomeiny. Il faut savoir que la majorité des slogans et des graffitis à Téhéran pendant la Révolution islamique étaient marqués par la haine envers la politique américaine, le communisme de l'URSS et la corruption du roi avec ces deux derniers pays (Pahlavi, 2015 : 296; Mirzaalikhani, 2011: 69-70). À cette même époque, on retrouve des slogans utilisant le mot «roi», calligraphié de façon inverse au sens commun signifiant la négativité ou le contraire de positif. Par exemple, pour désigner *à bas le Shah*, les graffiteurs écrivaient le mot vers le bas comme sous l'effet du reflet d'un miroir : «the slogan “down with Shah” is designated by a form that shows collapsing of the Shah's regime. The word of “Shah” is written in mirror way and it makes capsizing sense for the viewer» (Mirzaalikhani, 2011: 69). Pour mieux clarifier le slogan *à bas le Shah*, les rebelles se sont référés aux signes de pouce pour montrer que le roi a une mauvaise réputation dans la société, comme dans l'illustration ci-dessous.



Shah is anti-God

(Source : Mirzaalikhani, 2011: 69)

Le roi iranien dut quitter son palais suite à la révolution manifestée par les classes sociales inférieures et moyennes. Certes, en 1979, la Révolution islamique avait bouleversé le régime du roi Pahlavi et le pouvoir politique fut mis dans les mains d'Ayatollah Khomeiny (Abrahamian, 2008 : 162). La destruction de la dynastie Pahlavi était une réussite pour les clergés religieux. Sur ce sujet, l'idéologie d'Ayatollah Khomeiny par rapport à l'islamisation du système scolaire avait rejeté le *caractère* laïc dans le contenu pédagogique. La prise du pouvoir par l'Ayatollah a modifié l'enseignement dans les écoles primaires, secondaires et universitaires, puisque les cours devaient être conformes à l'idéologie islamique nommée *Omour Tarbiyati* [Les principes de l'enseignement religieux] (Paivandi, 2013 : 87). Il faut savoir que « la spécificité du système scolaire éducatif [après la Révolution de 1979] post-révolutionnaire [s'identifie par] les finalités doctrinales et morales, éducatives, scientifiques, culturelles, sociales, politiques et militaires, économiques de l'école islamique » (Paivandi, 2006 : 77). Bref, les établissements scolaires suite à l'arrivée du pouvoir d'Ayatollah Khomeiny transmettaient la doctrine islamique par le moyen des manuels scolaires.

Manuels scolaires après la Révolution islamique : 1980-aujourd'hui

Depuis l'émergence de la nouvelle réforme par les politiques sociales de la République islamique de l'Iran, le système scolaire était restructuré selon les principes religieux du régime. Ces principes consistent la modification et la « réécriture d'un nombre important de manuels scolaires » (Paivandi, 2006 : 93). Selon le spécialiste Saeed Paivandi, le nouveau projet pédagogique de la République islamique iranien a tendance à promouvoir les nouvelles valeurs culturelles religieuses en excluant celles qui ont été transmises par l'ancien régime monarchique du roi Mohammad-Reza Pahlavi. Sur le plan éducatif, les nouvelles

connaissances qui sont transmises par les manuels scolaires, sont héritées des décisions et des choix «institutionnels et interactionnels» qui repose sur une socialisation des intellectuels choisis par le système bureaucratique du régime islamique iranien (Paivandi, 2006 : 93). Autrement dit, suite au bouleversement de la Révolution islamique, les manuels scolaires ont été modifiés par un ensemble de relations sociales englobant les rédacteurs et les intellectuels qui devaient respecter les exigences de l'État iranien auquel les normes sont fondées sur les idéaux du système théocratique de la République islamique. Dans cette optique, l'enseignement scolaire dans les classes est basé sur des manuels scolaires, qui ces derniers appuient les idéologies du régime : il est souhaitable d'assurer que les élèves intégreront les valeurs religieuses dès la première année de leur fréquentation scolaire.

Si cet idéal était moins cohérent que ne l'affirment ses défenseurs et si sa diffusion dans l'espace national s'est accompagnée d'adaptations substantielles en fonction des contextes locaux, il n'en demeure pas moins qu'il permet à l'État pendant plusieurs décennies d'assurer un fort contrôle idéologique de la population à travers l'école et notamment à travers l'école primaire, *l'école du peuple*. (Agnès van Zanten, 2011 : 3).

Les paradoxes dans les manuels scolaires iraniens

Dans cette idée du contrôle idéologique de la population par le système d'éducation, le monopole d'État sur les manuels scolaires suppose la manipulation des élèves en faveur du régime. Les constats que Saeed Paivandi découvre dans les manuels scolaires iraniens montrent qu'il est particulièrement captivant de remarquer la fréquence des thèmes religieux dans les leçons et exercices (Paivandi, 2006 : 95). D'ailleurs, en excluant le cours obligatoire confessionnel où l'apprentissage du livre sacré Coran est un devoir pour tous les élèves des écoles primaires, les thèmes religieux sont également présentes dans les livres de *Farsi* (la littérature persane) et de *l'enseignement des sciences humaines et sociales*. Sur le sujet des

livres, il faut savoir que les manuels scolaires sont publiés par *le Bureau de la Programmation et de la Rédaction des manuels du Ministère de l'Éducation nationale* (Paivandi, 2006 : 95).

Les analyses du sociologue Saeed Paivandi démontrent que les leçons et les exercices des manuels scolaires de *Farsi* entre 1980 et 1998 traitent de plusieurs caractéristiques de la religion chiisme. Ces valeurs constituent l'apprentissage des personnalités religieuses, l'histoire des événements marquants de la religion chiite et les codes de conduites selon la conception d'un élève idéal respectant les normes de la religion chiite. Voici quelques traits marquants que le sociologue Paivandi a ressortis dans son analyse par rapport aux manuels scolaires de *Farsi* des années 1992:

Quelques données globales illustrent cette orientation : le livre de persan (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 (VII^e siècle) ou des autres religions (Paivandi, 1998 : 5).

En prenant compte des manuels scolaires de la quatrième et cinquième année de l'enseignement social, les thèmes abordés dans les leçons ont été dédiés aux événements qui ont réussi à mener la victoire de la Révolution islamique. Les manuels de l'enseignement social sont voués des notions idéologiques et politiques apparaissant importantes pour la République islamique :

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 (Paivandi, 1998 : 5).

Le contrôle de l'Église sur l'éducation au Québec



Élèves devant l'école Notre-Dame-de-la-Défense-1950

(Source : Archives des Sœurs Franciscaines Missionnaires de l'Immaculée-Conception © Héritage Montréal)

Au Québec, les enjeux sociaux ont plutôt mené à la déconfessionnalisation scolaire en 1990, notamment les Commissions scolaires à Montréal. En fait, les organisations religieuses et les Églises avaient le pouvoir sur l'enseignement dans les écoles publiques. Peu importe le niveau scolaire, les élèves du

primaire avaient l'obligation de suivre des cours de catéchisme catholique jusqu'à la période de la Révolution tranquille, car la transmission des valeurs religieuses faisait partie des règlements académiques (Tremblay, 2010 : 23). Selon le rapport du *Comité des affaires religieuses*, les élèves du primaire et du secondaire devaient suivre les cours qui faisaient appel à religion catholique. Selon Micheline Milot, une spécialiste de la laïcisation et de la sécularisation au Québec, le système de l'éducation devait respecter les conditions proposées par l'Église catholique, puisque cette dernière pouvait diriger les écoles publiques depuis 1840 (Milot 2002). La scolarisation impliquait la transmission des valeurs religieuses de la religion catholique et de la religion protestante dans les milieux scolaires (Tremblay, 2010 : 24).

Depuis la réforme scolaire de 1840 qui avait confié l'école à l'Église du Québec, [...] le clergé comprenant rapidement que l'enseignement de la religion et l'enseignement tout court étaient liés. [Il était nécessaire d'] apprendre aux enfants leurs prières et le petit catéchisme [...] c'est-à-dire en contrôlant directement leur contenu et leur pédagogie, les matières aux programmes. (Warren, 2007 : 36)

Tableau 1 : Les congrégations enseignantes en 1914 au Québec

Institutions d'enseignement	Nombre
Religieuses	680
Préfètes des études	9
Enseignantes français	361
Enseignantes anglais	55
Enseignantes musique	52
Enseignantes dessin	7
Pensionnats	19
Écoles	17

Source : Prévost, 1986 : 269.

Pour mieux évaluer le contrôle de l'Église sur le système éducatif québécois, le *Tableau 1* présente des données statistiques sur l'importance des groupes religieux en 1914 qui occupaient diverses tâches éducatives dans les institutions d'enseignement (Prévost, 1986 : 269). À l'époque où Mère Marie-Élise était considérée comme préfète générale des études, autrement dit une occupation de directrice, la majorité des institutions scolaires publiques engageaient des enseignants, soit environ 59%⁷, qui appartenaient à la communauté religieuse : 680 institutions scolaires faisaient partie de la congrégation religieuse (Prévost, 1986 : 269). Le programme d'enseignement *confessionnel* visait la transmission de notions fondamentales de la doctrine religieuse propre à l'Église catholique en générale :

⁷ 680/ (680+361+55+52+7) *100

Un premier type d'enseignement, bien connu à cause de sa présence plus que centenaire dans le système scolaire public au Québec, est *l'enseignement confessionnel*. Que le contenu soit plus ou moins sécularisé, avec un accent plus ou moins catéchétique, l'enseignement qui vise la transmission des éléments fondamentaux de la doctrine et des croyances d'une tradition religieuse spécifique s'inscrit dans le prolongement d'une *lignée croyante* (Milot, 2005 : 27).

À l'époque où l'on désignait le peuple québécois par l'appellation des Canadiens français, les règlements des institutions publiques, dont la santé, l'éducation et l'ordre public



qui relève du fédéral (la police, l'armée, etc.) étaient pris en considération par les communautés religieuses.

Suite à la Révolution tranquille, la modernisation, l'industrialisation, la montée du libéralisme, l'expansion

démographique et l'urbanisation au Québec s'accéléraient, et par conséquent, de nouvelles revendications se manifestèrent afin de transformer des conditions de vie (Milot, 2002 : 114).

Le système capitaliste et le développement des industries internationales avaient réussi à changer la perception du peuple québécois par rapport à la science et leur conception concernant la domination des organisations religieuses. La diminution progressive du pouvoir des clergés, la décléricalisation, était devenue un phénomène social marquant au Québec. « La

décléricalisation des années 1960 représentaient donc une rupture significative dans l'évolution du Québec » (Linteau, 2000 : 35).

Tableau 2 : Taux de fréquentation scolaire des catholiques (garçons seulement) et des protestants de 1946-1947 à 1952-1953 au Québec

Années	Maternelle à 7 ^e année	
	Catholique	Protestant
1946/47	82,6	87,5
1947/48	82,5	87,3
1948/49	82,3	86,9
1949/50	82,2	87,8
1950/51	81,6	88,7
1951/52	82,1	91,0
1952/53	82,6	-

Source : Arthur Tremblay, 1954 : 20-23.

Le *Tableau 2* représente brièvement le taux de fréquentation scolaires des catholiques, dont des garçons, et des protestants au Québec de 1946-1947 à 1952-1953. Nous remarquons que les élèves entre le niveau maternel et le niveau de la septième année suivent majoritairement les institutions d'enseignement chrétien. Par ailleurs, en observant le *Tableau 3*, nous pouvons conclure que durant les qualifications obtenues par les institutrices religieuses durant le mandat de Mère-Marie Bénoite, entre 1933 et 1937, une très faible proportion de personnel académique possédait un grade universitaire et un diplôme du niveau baccalauréat : les élèves étaient formés dans les écoles normales. En observant le *Tableau 3*, la majorité des institutrices, en d'autres mots les sœurs religieuses, entre 1933 et 1937, détenaient des certificats ou des brevets d'enseignements. Or, la demande de qualifications de grades universitaires de la part des enseignantes devient un aspect essentiel pour la pédagogie; les données montrent qu'au cours des années 1950, les enseignantes avaient des grades

universitaires et moins de brevets d'enseignement ou de certificats, « d'où [il fallait prendre en considération pendant la Révolution tranquille] la nécessité d'améliorer l'éducation publique et d'assurer le recyclage de la main-d'œuvre pour en accroître la mobilité » (McRoberts et Posgate, 1983 : 119). Le *Tableau 4* montre que le nombre de sœurs, autrement dit les institutrices religieuses, est en diminution entre 1956 et 1974, et l'obtention des diplômes universitaires qualifiés par les enseignantes comme la maîtrise et le doctorat augmente au fur et à mesure entre 1956 et 1974.

Tableau 3 : Qualifications des enseignantes de 1937 à 1956

Périodes	1933- 1937	1937- 1943	1943- 1950	1950- 1956	Total
Grades universitaires	6	31	33	35	105
Baccalauréats	39	76	160	115	390
Diplômes	121	366	52	70	609
Certificats	125	346	290	73	834
Brevets d'enseignement	139	425	348	60	972
TOTAL	430	1 244	883	353	2 910
Nombre de sœurs	1 809	1 939	2 105	2 180	
Nombre d'établissements	102	122	136	155	

Source : Prévost, 1986 : 269.

Tableau 4 : Nombre de qualifications obtenues de 1956 à 1980

Périodes	1956-1962	1962-1968	1968-1974	1974-1980	Total
Doctorats	6	5	7	2	20

Licences	13	29	33	6	81
Maitrises	22	58	73	38	191
Baccalauréats	14	290	250	29	717
Diplômes	244	313	198	27	782
Certificats	19	69	169	156	413
Nombre de sœurs	2 196	2 108	1 768	1 514	

- *Les deux premières colonnes indiquent les qualifications obtenues durant le mandat de Mère Marie-Louis-Alfred comme préfète générale des études (1956-1968).*
 - *Les deux dernières colonnes mentionnent celles obtenues jusqu'en 1980.*
- (Source : Prévost, 1986 : 270).

Vers la modernité et la déconfessionnalisation scolaire au Québec

Les Québécois souhaitent rattraper leur retard par rapport à la modernité en s'éloignant des valeurs traditionnelles et en ayant un idéal nationaliste de développement économique et social, autrement dit une représentation des sociétés avancées :

Ce traditionalisme fut définitivement abandonné au cours des années 1960. Désormais, on souhaitait ouvertement le développement économique et social; [...] on y voyait la possibilité de nouvelles réalisations. Une société technologique hautement efficace, dirigée par des Canadiens-Français [...], tel fut le nouvel idéal des nationalistes. On se proposa donc d'effectuer un *rattrapage*, afin d'atteindre le niveau du développement économique et social des sociétés avancées (McRoberts et Posgate, 1983 : 116).

Cette pensée sur le *rattrapage* d'une société moderne au niveau du développement économique et social provoqua un changement majeur désormais au point de vue de la pensée sociale sur le contrôle de l'Église, c'est-à-dire le processus de sécularisation (Graveline, 2007 : 94-97). Les mouvements sociaux ont mené à la montée du nationalisme québécois dans lequel l'État devait prendre les responsabilités des institutions publiques comme l'éducation et l'étatisation de certains secteurs industriels tels que l'Hydro-Québec.

Après 1960 s'affirme une double volonté [par l'État] : mieux contrôler l'exploitation des richesses naturelles et même y participer grâce aux entreprises étatiques. Dans le secteur énergétique, le geste le plus spectaculaire et le plus lourd des conséquences est la nationalisation des compagnies privées de distribution de l'électricité à l'extérieur de Montréal qui, en 1963,

sont intégrées à Hydro-Québec. La plus importante est Shawinigan Water & Power (Linteau, Durocher et *al.*, 1989 : 464).

L'État avait joué un rôle clé dans le secteur l'éducation selon les politologues McRoberts et Posgate : « ces besoins [sur l'éducation] signifient que l'État doit jouer un rôle beaucoup plus actif » (McRoberts et Posgate, 1983 : 119). L'État fut incité au rôle administratif dans l'organisation des institutions sociales ou en d'autres mots il devint le « *moteur principal* du rattrapage » (McRoberts et Posgate, 1983 : 117). Par ailleurs, il faut savoir que deux enjeux sociaux ont provoqué l'avènement de la laïcisation (Graveline, 2007 : 97). D'une part, une nouvelle classe moyenne avait pris les responsabilités d'administrer les institutions (Milot, 2002 : 114). D'autre part, il faut admettre que « le mouvement de déconfectionnalisation est en grande partie porté par des élites libérales catholiques ou par des chrétiens de gauche issue des différents mouvements catholiques » tels que les jeunes étudiants catholiques, les jeunesses ouvrières catholiques et les associations de femmes chrétiennes (Linteau, 2000 : 35; Milot, 2002 : 114). Effectivement, dans la foulée de la Révolution tranquille, c'est-à-dire autour des années soixante, plusieurs groupes sociaux contestaient le contrôle de l'Église catholique au Québec (Linteau, 2000 : 22). Maurice Duplessis, le chef de l'Union nationale, était caractérisé par une image négative et même autoritaire qui refusait « des nouvelles orientations de l'État-providence » (Linteau, 2000 : 22). Le processus de sécularisation au Québec est le résultat de la modernisation qui se traduit par la reconnaissance de la religion individuelle dans une collectivité sans la conviction de ses propres croyances aux autres (Wener, *Encyclopédie de l'Agora*, 2012).

En fait, la modernisation au Québec fait appel notamment au concept de la démocratie. Celle-ci soutient que l'espace public est autant respecté que l'espace privé, c'est-à-dire que les valeurs religieuses de chaque membre de la société sont respectées par les autres et que chaque membre de la société devrait respecter les valeurs religieuses des autres individus qui vivent dans cette société (Tremblay, 2010 : 30; Beauchemin, 2000 : 97; Mc Andrew, 2001 : 150). À cette définition, l'éthique est en lien avec la morale dans une société moderne démocratique : la prééminence de l'individu sur la collectivité. Il est clair que la société québécoise au nom de la démocratie a notamment considéré que la religion est placée dans le cadre du choix personnel de l'individu, et que l'avènement de la démocratie vise un espoir d'avenir meilleur pour l'humanité dans le contexte de liberté et d'égalité de tous les membres de cette société (Turp, 2000 : 69; Beauchemin, 2000 : 95).

Pour définir une société civile, Larry Diamond décrit celle-ci comme « le domaine de la vie sociale organisée qui est volontaire, largement autosuffisante, autonome de l'État » (ACE The Electoral Knowledge Network). Il faut admettre que la société civile québécoise a connu un processus de sécularisation dans lequel progressivement les institutions sociales se sont détachées des valeurs confessionnelles pendant la Révolution tranquille (Linteau, 2000 : 33). Dans cette optique, en 1963, la Commission Parent avait proposé « la création du ministre de l'Éducation » afin de prendre les responsabilités des institutions scolaires et de gouverner les divers règlements pédagogiques (Tremblay, 2010 : 25). Effectivement, après la mort de Maurice Duplessis, et avec l'arrivée au pouvoir du Parti Liberal sous la direction de Jean Lesage, s'effectue une la modernisation

des institutions publiques, spécifiquement dans le domaine de la santé, de l'éducation, de l'économie et des lois juridique (Linteau, 2000 : 28). Selon Paul André Linteau, « la victoire libérale inaugure ce qu'on a appelé la Révolution tranquille. Voici le *Tableau 5* présentant les résultats des élections québécoises entre 1960 et 1962.

Tableau 5 : Résultats des élections québécoises, 1960-1962

Élections	Partis	% du vote obtenu	Nombre de sièges
1960	Parti libéral	51,3	51
	Union nationale	46,6	43
	Autres	2,1	1
1962	Parti libéral	56,5	63
	Union nationale	42,2	31
	Autres	1,3	1

Source : Linteau, Durocher *et al.* 1989 : 719.

Concernant le système d'éducation, il faut savoir que le passage de la confessionnalisation à la déconfessionnalisation du système scolaire était conduit par des nouvelles orientations politiques formellement vers 1990 : la Charte canadienne des droits de libertés de la personne au Québec. Cette Charte reposait sur les principes de la neutralité religieuse, c'est-à-dire qu'un groupe social ne peut imposer ses valeurs religieuses au sein des institutions scolaires, car les règlements mettent l'accent désormais sur les caractéristiques de la laïcisation scolaire (Tremblay, 2010 : 61). La laïcisation scolaire relève d'une idéologie qui prône la séparation d'une organisation religieuse et d'une institution sociale, particulièrement le milieu scolaire.

Le Rapport Parent a proposé vers les années 1964 une large réforme du système d'éducation : la création des polyvalentes, la création des collèges d'enseignement général et professionnel (Cégep) non religieux, la formation des enseignants du primaire et du secondaire, etc. (Tremblay, 2004) L'un des premiers objectifs est assurément la démocratisation du système scolaire comme la voie obligée d'entrée de la société québécoise dans la modernité (Rocher, 2004 : 8). Selon Rocher, qui fut l'un des rédacteurs influents du Rapport Parent, une telle démocratisation repose sur les fondements de la justice selon laquelle chacun a « le droit [...] à la meilleure éducation possible » (Rocher, 2004 : 9). Selon le même auteur, l'enseignement scolaire doit respecter la pluralité des intérêts religieux, car les élèves peuvent avoir diverses croyances religieuses (Rocher, 2000 : 286). Dans son ouvrage intitulé *Pour une reconnaissance de la laïcité au Québec : enjeux philosophiques, politiques et juridiques*, Guy Rocher dégage que le lien entre la modernité au Québec et le système d'éducation peut s'expliquer par la laïcisation scolaire, conçue comme une nécessité pour une société où plusieurs groupes minoritaires sont au fondement des institutions (Rocher, 2013 : 33).

Les données statistiques sur la démocratisation scolaire québécoise

Comme l'on le voit dans le *Tableau 6*, le taux élevé de scolarisation chez les jeunes âgés de 6 à 10 démontre l'impact positif de la démocratisation dans les écoles primaires québécoises : « un des objectifs de la réforme scolaire des années soixante au Québec, a été la démocratisation de l'éducation afin de rendre l'enseignement accessible à tous les individus de quelque milieu social qu'ils soient » (Julien, 1974 : 2). Cependant, le faible taux de la scolarisation l'âge de 5 ans et chez les élèves âgés entre 10 et 16 ans s'explique

par le fait que ceux-ci ont moins tendance à fréquenter l'école primaire. Nous remarquons une forte différence du taux de scolarisation chez les jeunes âgés de 11 à 15 ans entre pour ceux qui sont inscrits en 1966 et pour ceux qui sont inscrits en 1971, car les élèves fréquentant l'école primaire en 1971 ont choisi de s'inscrire vers l'âge de 6 ans.

Gilles Julien souligne en 1974 dans un rapport intitulé « La démocratisation scolaire et l'accessibilité à l'éducation au Québec » que l'État a investi considérablement dans le domaine de l'éducation :

Depuis une quinzaine d'années, les efforts du gouvernement québécois se traduisent par des investissements considérables dans le domaine de l'éducation. On sait que depuis au moins cinq ans, environs le tiers du budget de la province est affecté à l'éducation (Julien, 1974 : 2).

La démocratisation de l'institution scolaire a produit des effets positifs sur le taux de scolarisation. Les trois fins qu'un système scolaire doit poursuivre dans les sociétés modernes sont les suivantes : donner à chacun la possibilité de s'instruire (égalité de chances concernant les inégalités sociales et les inégalités des classes), rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ces goûts [...], enfin préparer l'individu à la vie en société » (Graveline, 2000 : 106).

Tableau 6 : Taux de scolarisation par âge / niveau élémentaire, 1961, 1966 à 1971 : sexes

réunies à l'ensemble de la province du Québec¹

Âge	1961	1966	1967	1968	1969	1970	1971*
5	45,8	45,6	40,7	30,8	23,6	28,7	27,8
6	100,2	97,0	97,6	97,7	98,6	99,8	98,0
7	99,7	98,0	98,1	99,5	98,7	100,8	100,4
8	97,2	97,3	99,5	99,0	99,8	99,1	99,7
9	96,8	100,3	99,9	100,5	99,8	100,0	100,2

10	97,8	94,9	100,8	100,1	99,0	99,1	100,2
11	93,9	95,6	93,9	95,4	94,9	84,4	80,2
12	74,5	65,7	66,7	60,4	61,9	45,2	39,1
13	40,2	26,7	24,4	21,1	16,2	10,3	7,8
14	21,7	11,2	8,8	7,1	4,4	2,1	1,6
15	7,9	3,3	2,3	1,7	1,0	0,4	0,9

*Estimation

1 : « Un certain nombre de taux sont *anormaux*. Il est évident qu'un taux supérieur à 99% ou à 100% est aberrant ».

Source : Dufour et Lavoie, 1974 : 94.

La laïcisation scolaire au Québec

Concernant la laïcisation scolaire au Québec, elle n'était apparue qu'en 1997. En fait, en 1997, l'État québécois avait pris la responsabilité de supprimer la caractéristique confessionnelle des écoles suite à la loi 109 intitulée *Loi modifiant la Loi sur l'Instruction publique*, mais plusieurs institutions scolaires québécoises ont conservé l'enseignement protestant et l'enseignement catholique dans le contenu pédagogique (Charland, 2005 : 180). Notons qu'en 1999, le Groupe de travail créé par M^{me} Pauline Marois considérait qu'il était nécessaire que les écoles publiques garantissent la neutralité religieuse (Milot, 2001 : 95). le cours obligatoire *Éthique et culture religieuse* pour le niveau primaire et du secondaire.

Le projet de loi n° 95 traduit cette volonté gouvernementale et est adopté en juin 2005. Cependant, pour voir à l'élaboration du nouveau programme d'études et veiller au perfectionnement du personnel enseignant, la mise en place du nouveau programme est prévue pour septembre 2008 (Comité des affaires religieuses au Québec, 2006 : 22).

Le rapport Proulx⁸ présenté par Jean-Pierre Proulx à la commission parlementaire prenait en considération le respect de la diversité religieuse de tous (Tremblay, 2010 : 34; Milot, 2001 : 104). Comme l'on remarque dans la citation, ce n'est qu'en 2005 que le gouvernement du Québec propose que ce cours obligatoire soit mis en place pour l'année 2008. L'enseignement religieux depuis l'adoption de ce programme valorise la perception d'une *laïcité ouverte* à l'égard de la religion :

Ces difficultés souvent évoquées ne doivent pas cependant faire perdre de vue que ce projet original d'une laïcité scolaire ouverte est un défi emballant et promoteur pour l'avenir de la société québécoise et pour sa saine gestion de la diversité culturelle et religieuse (Racine, 2008 : 26).

L'enseignement de la religion du programme *Éthique et culture religieuse* proposé par le Groupe de recherche se repose sur les recommandations qui sont mentionnés ci-dessous :

Le Groupe de travail a recommandé que l'État réaménage la place de la religion à l'école québécoise dans la perspective d'une *laïcité ouverte* à l'égard de la religion, c'est-à-dire qui prenne en considération l'existence sociale et historique du phénomène religieux. Les recommandations adressées au gouvernement du Québec et à l'Assemblée nationale qui ont suscité les discussions les plus vives ont trait aux aspects suivants :

- la reconnaissance de la primauté accordée aux droits à l'égalité de tous et à la liberté de conscience et de religion;
- qu'en conséquence, il n'y ait plus de recours à une dérogation aux chartes de droits fondamentaux dans les lois sur l'éducation;
- l'instauration d'un système scolaire public laïque et l'abrogation des statuts confessionnels de toutes les écoles publiques;
- le remplacement des enseignements confessionnels par un enseignement culturel des religions;
- la laïcisation des structures de l'État, par l'abrogation des dispositions concernant les instances confessionnelles dans la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et celles de la Loi sur le ministère de l'Éducation;
- l'organisation d'un service commun d'animation de la vie religieuse et spirituelle pour les écoles qui le souhaitent, défrayé par les fonds publics (Milot, 2001 : 96).

⁸ « Le rapport Proulx, du nom de son président, l'universitaire Jean-Pierre Proulx, professeur titulaire à l'Université de Montréal » (Milot, 2001 : 95).

Les paradoxes dans les manuels scolaires québécois

Dans la foulée des recommandations dégagées dans le *rapport du Conseil du statut de la femme* en 1981, la rédaction des nouveaux manuels scolaires destinés aux écoles publiques primaires ont été corrigé, afin « d'éliminer les stéréotypes discriminatoires » (Conseil supérieur de l'éducation Québec, 1984 : 7). En utilisant une grille d'analyse proposée par le *Conseil du matériel pédagogique*, les « concepteurs » des manuels scolaires ont eu recours à des procédés qui leur permettaient de remplacer les stéréotypes sur des personnages par des animaux (Conseil supérieur de l'éducation Québec, 1984 : 7). C'est autour des problèmes liés aux inégalités sociales dans les manuels scolaires que le *Conseil du matériel pédagogique* dégage les deux recommandations suivantes en ce qui a trait aux matériels pédagogiques :

Que le Ministère de l'Éducation prépare, à l'intention des concepteurs et des éditeurs de manuels soumis à la grille d'analyse des stéréotypes discriminatoires, des modèles et des exemples permettant la désexisation des rôles sociaux pour leur faciliter la tâche (Conseil supérieur de l'éducation Québec, 1984 : 7-8).

Les manuels scolaires contemporains sur l'apprentissage de la culture religieuse, dont ceux de *l'Éthique et culture religieuse* doivent respecter l'égalité des rôles sociaux entre les personnages des deux sexes, et représenter des personnages qui ne font pas preuve de la discrimination envers un groupe religieux (Ministère de l'Éducation de l'enseignement supérieur de la recherche, 2015-2016 : VI). Sur ce sujet, la création de postes d'agents était fondée dans le but d'éliminer les stéréotypes dans les manuels scolaires.

Mentionnons la création de postes d'agents de liaison dans de commissions scolaires de Montréal, l'apparition des premières outils visant à éliminer les stéréotypes du matériel didactique et l'élaboration des premières politiques locales d'intégration des élèves immigrants (Racine, 2008 : 30).

Le critère d'évaluation des leçons antidiscriminatoire repose sur « la représentation démocratique et pluraliste de la société » québécoise (Bureau d'Appropriation du Matériel Didactique, 2004 : 1). Afin de respecter ce critère d'évaluation par rapport aux aspects socioculturels dans les manuels scolaires, le document préconise cinq éléments :

1. « Une juste représentation des personnages des groupes minoritaires;
2. des rapports égalitaires entre les personnages des deux sexes;
3. une représentation diversifiée et non stéréotypée des caractéristiques personnelles et sociales des personnages; *
4. l'interaction des personnages des groupes minoritaires dans des situations courantes;
5. la rédaction non sexiste des textes » (Bureau d'Appropriation du Matériel Didactique, 2004).

* : Le troisième point sera l'objet de discussion dans la première partie du chapitre de « discussion » du mémoire.

Éducation et religion : une approche sociologique

Plusieurs extraits de textes des manuels scolaires de *Farsi* et de *l'enseignement social* entre 1992 et 1998 peuvent affirmer que les thèmes dans les leçons sont appropriés aux idéologies du régime. Il faut savoir que le livre de Farsi constitue le manuel obligatoire pour les élèves de niveaux primaires 1 à 5. Dans les leçons, il apparaît plusieurs thèmes religieux tels que «Dieu, le prophète de l'islam, la prière, le Coran, la fête du sacrifice, la révolution

islamique en Iran» et les discours proposés par le premier imam chiite, imam Ali ibn Abi Tâlib (Paivandi, 2006 : 97). Selon les traductions de Saeed Paivandi, certaines leçons élaborent l'importance de prière et celle-là devrait être intégrée chez les enfants, car l'apprentissage de la religion se manifeste par imitation des parents qui prient : « *Le père fait chaque jour sa prière, tout comme la mère. Lorsque le père prie, Akram et Amin (sa fille et son fils) l'écoutent pour l'apprendre. Akram et Amin veulent également prier quand ils seront grands. Dieu aime celui qui prie* »⁹ (Paivandi, 2006 : 97). Dans une autre leçon, l'univers du paradis et de l'enfer après la mort est mentionné dans le manuel de Farsi de niveau 4^e année; Dieu peut juger la conduite de l'Homme à l'au-delà : « *Notre monde est un lieu de compétition, nous participons tous à cette compétition et nous serons sanctionnés ou récompensés par Dieu lors du jugement dernier en fonction de notre bilan* »¹⁰ (Paivandi, 2006 : 97). Voici une grille d'analyse produite par le chercheur Mohammad Reza Zarean en ce qui concerne les thèmes religieux dans les manuels scolaires de Farsi entre 1980 et 1998 :

GRILLE 1 : la grille d'analyse des manuels scolaires avant la Révolution islamique

Thèmes dans les leçons et les exercices-incluant des images utilisées dans les leçons	L'analyse des manuels de <i>Farsi</i> (1 à 5) entre 1961 et 1977 Présence du thème (✓)
Images des femmes en tenue vestimentaire occidentale	✓
Présentation des fables non religieuses	✓
Présentation des fables et des	

⁹ Traduction par Saeed Paivandi, le livre de Farsi de l'école primaire, 4^e année, 1992, p.68.

¹⁰ Traduction par Saeed Paivandi, le livre de Farsi de l'école primaire, 4^e année, 1992, p.57.

histoires en lien avec l'islam	
Port du voile et du tchador aux personnages féminins (sauf le cas de la tenue vestimentaire traditionnelle du milieu rural)	
Thème sur les 12 Imams du chiisme	✓
Thème sur la science moderne (ex. microscope à l'époque du Shah)	✓
Lieux de cultes (ex. Mecque, mosquées, etc.)	✓
Images de nudité du corps des personnages (masculin et féminin)- *Sauf le cas de <i>Dehghane fadakar</i> : Rizali Khajavi qui se déshabille pour brûler ses vêtements dans une tragédie de train (Farsi 3, 1991 [1369]).	✓
Images représentant le maquillage des femmes	✓
Cinq grandes religions autre que l'islam	
Drapeau de la République islamique	
Prophète	✓
Relation entre la technologie moderne et des explications religieuses (ex. vol de l'avion)	
Guide suprême (Ayatollah)	
Relations sociales du genre (ex. un garçon touche une fille)	✓
Pratique religieuse (ex. prière)	
Dieu dans les leçons (ex. bienfaits de Dieu en lien avec une leçon)	

Martyres durant la guerre Iran-Irak	
Infériorisation de l'Occident et de la monarchie persane	
Valorisation de la République islamique (ex. hymne national)	

Les manuels scolaires durant la monarchie de Mohammad-Reza Pahlavi : 1960-1978

Dans les manuels scolaires de Farsi durant la dynastie de Mohammad-Reza Pahlavi, les leçons sont rarement liées aux thèmes islamiques, car la modernisation du système scolaire pour le roi, comme nous avons découvert dans le chapitre des événements sociaux historiques, était la valorisation de la culture des sociétés occidentales. Les sociétés occidentales valorisent la laïcité dans leur pédagogie telle que la France; les deux rois de la dynastie Pahlavi essayaient de mener un système d'éducation qui n'était pas sous l'influence de la culture religieuse de l'Islam.



In addition, the primary model for Reza Shah in the process of modernization was the West, and particularly Europe. In his autobiography, Mohammad Reza frequently refers to his father's efforts, expressing his appreciation of them, although for different reasons. Although modernization and even Westernization connote other concepts such as development and novelty which are in harmony with the Islamic stand point, these concepts were applied by the Pahlavis as a means of removing the influence of Islam (Zarean, 1998 : 67)

L'analyse des manuels scolaires du niveau de la quatrième année primaire, permet de voir que dans les leçons, l'on fait explicitement référence à l'histoire monarchique qui existait depuis la dynastie de Cyrus le Grand. Les monuments historiques de la monarchie persane créée pendant la période d'Achéménides sont représentés, afin de glorifier les ancêtres. En ce qui concerne des thèmes sur l'islam, ils sont peu mentionnés et paraissent souvent absents dans les fables, les contes, la représentation des personnages, etc. Le roi Mohammad Reza Pahlavi avait repris l'idée de son père sur l'enseignement scolaire : la reconnaissance du patriotisme et l'histoire de la nation des dynasties étaient fondamentales dans l'éducation de la jeune génération (Zarean, 1998 : 68). D'ailleurs, dans cette perspective, il ne suffit pas uniquement que les individus dans la société civile iranienne acquièrent des connaissances pour travailler, il était nécessaire de changer leur mentalité par rapport à l'aspect culturel, notamment la religion :

In my father's view, the first educational duty was to create the spirit of patriotism [i.e .. worshipping the home] in the heart of the young generation... For him, extracting the new civilization and culture meant not only construction of buildings, railroads and asphalt streets, but a total change in the spirits and culture of people (Zarean, 1998: 68).

À cette citation, les objets précieux illustrés dans les leçons des manuels scolaires durant la dynastie du roi Pahlavi commémorent l'histoire de la dynastie des Sassanides. « Dans cette troisième partie, les monuments valeureux durant la période de Sassanides sont montrés dans le texte. Sur le mur, vous remarquerez que le plâtre a été utilisé comme produit durant la dynastie des Sassanides. [...] Nous vous souhaitons que vous ayez la chance de visiter durant votre dernière année de scolarité les monuments qui ont été fabriqués durant l'ère de l'islamisation [les mosquées, les objets religieux, etc.] au deuxième étage. [...] Cette année,

در قسمت سوم وسایل زندگی و جامه‌های نقره‌ای دوره ساسانی دیده می‌شود. بر دیوار این قسمت نمونه‌ای از گچ بریهای زمان ساسانیان را می‌توان دید. راهنما می‌گفت که بیشتر این اشیاء در دامنه‌های شمالی البرز (در شمال ایران) به دست آمده است.

بازدید ما در این قسمت پایان یافت. امیدواریم که در آخر سال برای دیدن آثار دوره اسلامی به طبقه دوم موزه نیز برویم. این بازدید برای ما بسیار مفید بود، زیرا تمام چیزهایی را که پارسال در تاریخ خوانده بودیم

۷۱

امسال توانستیم ببینیم و درست مثل این بود که تاریخ سال گذشته را دوره کرده باشیم.

nous avons eu la chance de découvrir l'histoire de l'Antiquité persane ».¹¹ L'importance de la visite guidée dans le département des monuments islamiques est mentionnée, car la culture religieuse est l'islam; l'islam fait partie de la culture générale, puisque la monarchie du roi Pahlavi tient compte de l'histoire des dynasties persanes. L'identité nationale était valorisée par l'histoire de la monarchie persane. L'idée de la laïcisation était un défi pour le roi. La fondation du système scolaire reposait sur le modèle du système éducatif de la France.

During the Pahlavi era (1925-79), the government implemented a number of policies aimed at modernizing the country and expanded the education system. [...] The entire public system was secular and for many years remained based upon the French model. Its objective was to train Iranians for modern occupations in administration, management, science, and teaching. This education system was the single most important factor in the creation of the secularized middle class (Chapin Metz, 1987).

¹¹ Traduction par Arash Aramipour, le livre de Farsi, 4^e année, 1964, p. 71.

La rédaction des manuels scolaires était basée sur le concept de la laïcité, dans le sens où il existe une séparation entre le politique et le religieux, d'où l'apprentissage de la religion fait partie de l'espace privé des individus. Voici une citation démontrant l'objectif majeur du Pahlavi en ce qui concerne l'éducation laïque :

Some scholars claim that secularization was one of the major goals of the educational reforms under the Pahlavis. It is true that secularization, in the sense of a separation between politics and religion, and in granting some limited rights for the private observance of religion, was a goal at that time (Zarean, 1998 : 79).



Dans les manuels scolaires de Farsi durant la période de Shah, les tenues vestimentaires telles que le voile et le tchador n'ont pas été représenté aux images



féminines. Les images des femmes étaient dessinées comme celles qui sont dans les pays occidentaux : les robes courtes, l'absence du port de voile, les couleurs vives, etc.¹² Les images sont stéréotypées, car l'on montre aux enfants souvent des femmes non-voilées, mais dans la société iranienne durant la monarchie, les femmes avaient le choix de porter le voile dans l'espace public. Dans le livre de « Farsi 2 », nous pouvons observer l'image d'une institutrice habillée en jupe et un chandail rouge : la leçon consiste à initier les jeunes enfants dans leur deuxième cours de littérature au primaire.¹³

¹² Manuel de Farsi, 1^{re} année, 1976, p. 21 et p. 28.

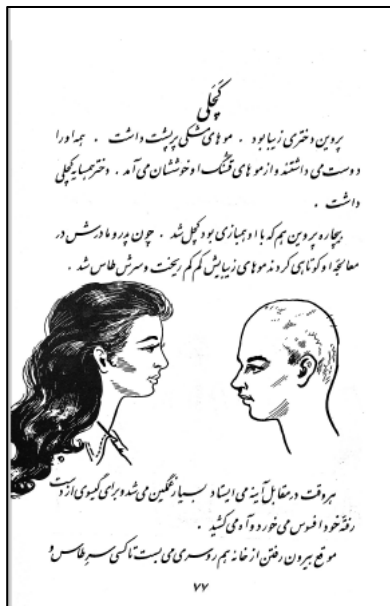
¹³ Manuel de Farsi, 2^e année, 1961, p.3 et p. 4.

Dans une leçon, une conte fantastique africaine (*Afsaneye Afrighayi*) présente l’histoire d’une jeune fille qui doit se sacrifier dans un lac afin qu’il puisse pleuvoir dans les territoires sèches de l’Afrique.¹⁴ La mention de Dieu ou des thèmes religieux n’ont pas été associé au sujet de la sacrifice de la fille dans le lac. Aussi, nous observons à la page 46, une femme débout sur l’eau, habillée en robe, qui lève ses bras vers le haut : le dessin



۴۶

montre clairement les longs cheveux de la femme ainsi que les bras et les jambes déshabillés.



Dans le manuel scolaire de « Farsi 3 », une leçon porte sur l’histoire d’une jeune fille au nom de Parvin qui devient chauve dû à une maladie d’hygiène.¹⁵ Dans l’extrait, aucune explication religieuse est mentionnée pour la guérison; l’on fait appel vers la fin de la leçon à un médecin qui recommande aux élèves d’éviter le partage des brosses à cheveux. D’ailleurs, l’image associée à

cette leçon représente une femme aux cheveux longs, non cachés sous le voile islamique.

¹⁴ Manuel de Farsi, 4^e année primaire, 1964 [1343 Iran], p. 46.

¹⁵ Manuel de Farsi, 3^e année primaire, 1961 [1339 Iran], p. 77.



آذر و دارا مادر را می بوسند.



بابا را می بوسند . کیف

کیف و کتاب را برمی دارند .

از در بیرون می روند .



کیف می روند

۳۹



آموزگار کلاس

آذر و دارا دبستان را دوست دارند.

آموزگار را دوست دارند.

آذر و دارا در کلاس درس می خوانند.

آذر و دارا در دبستان بازی می کنند.

آموزگار کلاس

پای زشت

پروین و دارا درس را دوست دارند.

پروین و پروین درس و بازی را دوست دارند.

۵۳



شام

شَب است .

دارا شام می خورد .

آذر شام می خورد .

بابا شام می خورد .

مادر شام می خورد .

شام می خورد

۲۲



مادر در خانه است .

بابا در خانه است .

بابا و مادر در خانه هستند .

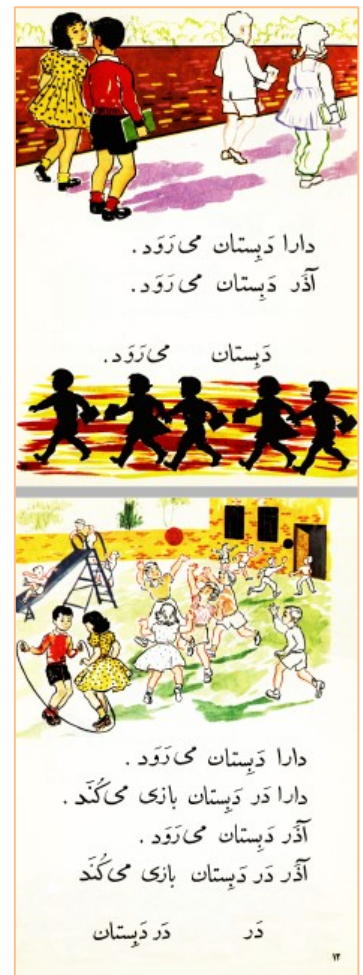
دارا و آذر در خانه هستند .

در خانه هستند

هستند

۱۷

Dans le manuel de « Farsi 1 », l'apprentissage du verbe « être » fait référence au thème de la famille.¹⁶ Nous observons dans une image qu'un monsieur discute avec une fille et qu'un jeune garçon touche la jupe d'une femme. Cette relation sociale est uniquement présente dans les manuels scolaires pendant le règne de Shah. Dans le même livre, à la page 49, il est décrit que « *Azar et Dara embrassent leur père et leur mère avant de sortir à l'extérieur avec leur sac scolaire* ».¹⁷ L'utilisation du verbe « embrasser » était permise dans le manuel scolaire durant la monarchie persane; toutefois, ce verbe est interdit lorsqu'il s'agit d'un système politique théocratique.



D'ailleurs, nous observons une jeune fille qui embrasse un monsieur en cravate, symbolisant la tenue vestimentaire occidentale, et un jeune garçon qui fait le même geste avec une femme qui porte un maquillage. De part et d'autre, lorsque Dara et Azar vont à l'école dans une leçon, l'on représente la mixité des garçons et des filles dans une classe, et une institutrice qui porte une tenue vestimentaire comme les occidentaux (une jupe jaune et un chandail bleusans évidemment porter le voile islamique comme les manuels de la République islamique.¹⁸ Dans une autre leçon intitulée « *souper* », contrairement aux manuels de Farsi de la République islamique où les membres de la famille s'assoient par terre pour



¹⁶ Manuel de Farsi, 1^{re} année, 1961 [1361 Iran], p. 17.

¹⁷ *Ibid.*, p.49.

¹⁸ *Ibid.*, p.54.

manger, l'on démontre aux enfants qu'il est possible de manger sur une table de manière civilisée comme les Occidentaux.¹⁹ Pour présenter la fréquentation scolaire, l'on a montré un garçon et une fille qui marche ensemble dans la rue. Par ailleurs, l'on montre également que les filles et les garçons jouent ensemble dans la cour d'école : cette mixité nous démontre l'absence de ségrégation entre les filles et les garçons dans les manuels scolaires.²⁰ Les

sont
le port de
chapeau
pour
animaux
l'on



illustrations
féminines
souvent
marquées par
jupe et de
du style
occidental :
apprendre les
différents
dans le foret,
montre dans

une leçon l'image d'une fille joyeuse portant une jupe et un chapeau.²¹ À la page 75 du manuel de « Farsi 5 », une photo montre une femme en jupe qui tient le bras de deux enfants en traversant la rue, et une image en couleur où une femme porte une tenue vestimentaire du style américain des années cinquante.²²

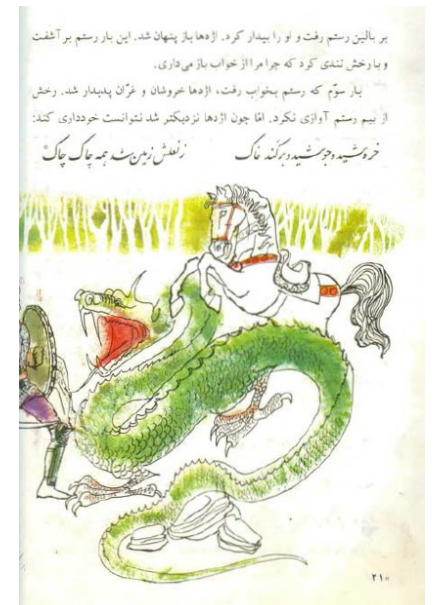
¹⁹ *Ibid.*, p.22.
²⁰ *Ibid.*, p.11 et 12.
²¹ Manuel de Farsi, 5^e année, 1977 [1355 Iran], p. 135.
²² *Ibid.*, p.75



En ce qui concerne la liason des images à la culture occidentale, nous observons dans le manuel de « Farsi 5 », le Statue de la Liberté qui était construit en 1886 dans la ville de New York.²³ Les relations pétrolières entre les États-Unis et

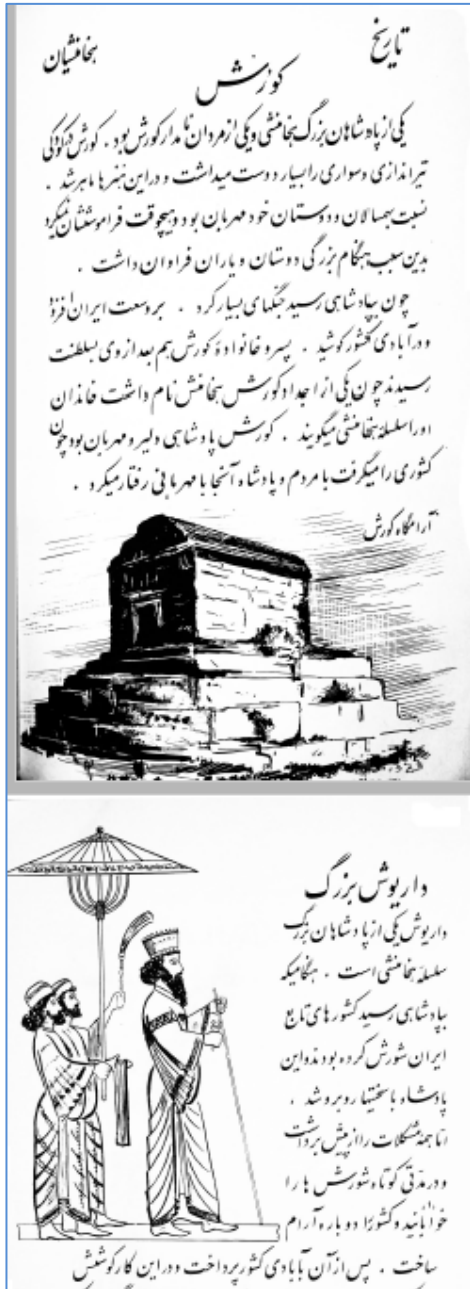
l'Iran dans les années 1970 ont influencé la rédaction du manuel de « Farsi 5 » de l'année 1977. En bas de la Statue de la Liberté, une image est dédié à la légende d'Arash, qui était publiée dans le «

Shahnameh » par Ferdowsi, soit « Le livre des rois » en langue française. En fait, l'on raconte l'histoire légendaire d'un archer nommé Arash : les rédacteurs sélectionnent des personnages qui n'ont pas de racine dans l'histoire de l'islam, mais des personnages qui mettent en valeur « Le livre des rois ». Par ailleurs, le dessin illustre l'image d'un viel archer musclé qui tire avec son art vers le haut; ce type de dessin est interdit dans les manuels de « Farsi » contemporains de la République islamique. Un autre récit légendaire du « Livre des rois [*Shahnameh*] » est mentionné dans le même manuel scolaire, celui de



²³ *Ibid.*, p.168.

Rostam.²⁴ La légende de Rostam n'est pas liée à l'islam ou une autre religion. Rostam est un personnage qui se bat contre un dragon. Nous observons le statue de Rostam à la page 205 où il est debout avec gloire. L'objectif de système éducatif de Pahlavi est d'éduquer aux enfants la littérature qui valorise la monarchie persane.



Dans le manuel scolaire de Farsi de la troisième année, l'histoire de Cyrus le Grand, le premier roi de l'Iran depuis la Perse Antique, est présentée, car pour le Shah Pahlavi, la reconnaissance de la monarchie persane dans l'éducation était fondamentale. « *Cyrus le Grand avait une personnalité remarquable, puisqu'il avait réussi à aider le peuple. Le peuple persan l'admirait énormément, car il était parmi les rois qui montrait de la générosité envers ces citoyens* »²⁵. Nous observons l'image de la tombe de Cyrus le Grand à la page 98, et à la page suivante, l'image de Darius le Grand, le fils du Cyrus le Grand, devant deux soldats tenant un parapluie : nous pouvons expliciter que le roi est plus grand que ces soldats autrement dit son statut du pouvoir dans la société est élevé et le parapluie représente qu'il est protégé par les

²⁴ Manuel de Farsi, 5^e année, 1977, p.205 et p. 210.

²⁵ Traduction par Arash Aramipour, Farsi, 3^e année, 1961 [1339 Iran], p. 98.

soldats. Dans la leçon « Darius le Grand », l'on mentionne qu'« *il était un roi qui pouvait administrer et gouverner la Perse malgré des conflits et guerres dans son temps. L'administration de la société était passé par sa sagesse* »²⁶.

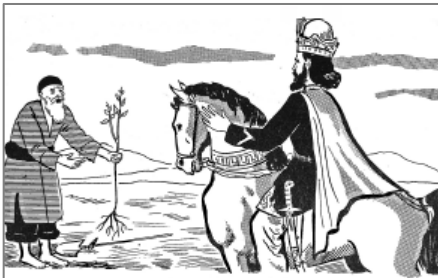
À la page 107 de « Farsi 3 », la biographie des deux rois de l'Empire sassanide, Chapour 1^{er} et Chapour 2^e sont présentés, afin de glorifier la monarchie : « *Chapour est parmi un roi des rois [Shah-an-Shahi] de la Perse, et fait partie de la dynastie sassanide. C'est la raison pour laquelle il est nommé Chapour le Grand* »²⁷. Nous remarquons l'image d'un roi portant une couronne

symbolisant *le roi des rois*.

Concernant cette leçon, plusieurs questions portent sur la biographie de

Chapour. Dans une autre leçon intitulée « L'agriculteur généreux », un grand sultan nommé Anoushirvan rencontre un vieil agriculteur. L'enseignement moral n'est pas lié aux explications religieuses, mais plutôt il porte sur les actions gratifiantes que l'individu peut faire dans la société. «L'agriculteur explique au sultan « *que la récolte des jeunes*

بدست رومیان افتاده بود پس گرفت .
 در زمان سلطنت شاپور دوم ایران بسیار نیرومند گردید .
 شاپور دوم آنگاه کسی از پادشاهان بزرگ ساسانی است و او را
 شاپور کبیر هم خوانده اند .
 پرسش ۱- شاپور چه وقت پادشاهی سید ؟ ۲- دایم کوه کی شاپور کبیر ازین دینچل بود ؟
 ۳- عربها چه کردند ؟ ۴- شاپور با عربها چه کرد ؟ ۵- دهجک با رومیان چه کرد ؟ ۶- مدت
 پادشاهی شاپور چند سال بود ؟ ۷- شاپور دوم چه لقب خوانده می شود ؟



باغبان نیکوکار

روزی انوشیروان پادشاهی ساسانی بیرون رفت . باغبانی بیرونش نمود و
 دید که نمالی می شنید . گفت ای بیرونانی که تو امر داری نشانی باین زودی نپوش
 نمی شود که تو آرد آن برودندش می ، پرگفت ، و بگردان نشاندند باخوردیم و ما می شنیدیم
 و بگردان بخورند .

بگفتند و بخوردیم و گشتیم و خوردیم .
 پرسش ۱- انوشیروان باغبان بیرونش رفت ؟ او چه جواب داد ؟ از سخن وی

چه یاد می برد ؟

دا ، میابان ، ۲۴ ، زمین ، ۳۰ ، کشاورز

²⁶ Traduction par Arash Aramipour, Farsi, 3^e année, 1961, p. 99.

²⁷ *Ibid.*, p.107.

arbres nous a permis de récolter d'autres jeunes arbres. Nous récoltons ainsi des jeunes arbres pour que les autres personnes puissent récolter d'autres jeunes arbres par la suite »²⁸.

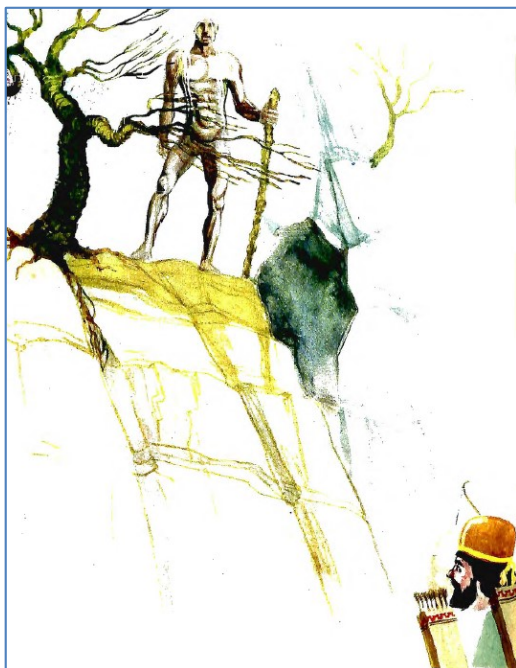
En d'autres mots, le fruit de travail se poursuit d'une génération à l'autre. En outre, nous observons dans l'image que le sultan porte une couronne, qui signifie la présence d'un système politique monarchique.

Afin d'expliquer aux enfants le comportement de l'entraide, l'on fait appel à un poème.²⁹ Nous observons l'image d'une jeune fille en jupe qui aide un monsieur âgé. Ainsi, la jeune fille tient avec sa main gauche la main droite du monsieur, et il est à noter que dans les manuels de la République islamique, il est interdit qu'une fille touche un garçon, mais cette représentation est permise dans les manuels scolaires durant la dynastie du Pahlavi.



²⁸ *Ibid.*, p.6.

²⁹ Manuel de Farsi, 3^e année primaire, 1961, p.50.



Les leçons représentant le courant littéraire fantastique ont tendance à montrer parfois des images exceptionnelles : à la page 137 du manuel de « Farsi 4 », un archer observe de manière inquiétante un homme mystérieux, qui ce dernier est placé en haut d'une colline avec de la gloire.³⁰ Les branches d'arbres cachent la partie génitale de l'homme musclé. Les jeunes filles de quatrième année au primaire ont la priorité de percevoir la nudité du corps d'un homme; ce type d'image est strictement interdit

dans les manuels scolaires depuis la Révolution islamique.

Le sport traditionnel de l'Iran (*Varzesh-e-pahlavâni*) est évoqué dans le manuel de « Farsi 4 ». Il faut savoir que ce sport traditionnel date depuis la dynastie des achéménides (550 av. J.-C.) où les soldats se pratiquaient ensemble avec des poids lourds pour augmenter leur performance physique afin de pouvoir battre leurs ennemis lorsqu'il s'agissait des combats. Concernant cette leçon de l'éducation physique, nous observons l'image des hommes habillés

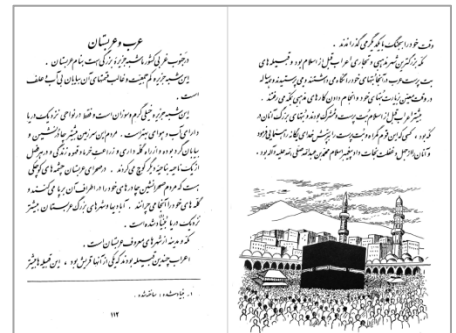


³⁰ Manuel de Farsi, 4^e année primaire, 1964, p. 137.

seulement avec un pantalon court, et le haut du corps est montré.³¹ Les jeunes filles inscrites en quatrième année ont la possibilité de voir le corps des hommes qui s'entraînent, ce qui est interdit aux manuels scolaires de Farsi de la République islamique.

Nous retrouvons vers la fin du manuel de « Farsi 3 » la mention historique de la période préislamique, du prophète et des douze Imams du chiisme duodécimain.³² Certes, concernant le récit de vie de chacun des Imams, il est expliqué brièvement, environ une page, leur biographie : en respectant l'objectivité, l'on met en évidence l'importance des Imams dans l'histoire du chiisme, autrement leur place dans la culture religieuse de l'Iran. Par exemple, à la

page 134, le dernier Imam, Muhammad Al-Mahdi, est occulté selon le dogme du chiisme et il faut attendre son retour (Ludwig, 2011 : 60). D'ailleurs, nous avons retrouvé une seule image d'un



lieu de culte dans le manuel de « Farsi 3 » : le pèlerinage à la Mecque en Arabie Saoudite.³³

Le thème de la science et des développements scientifiques sont peu développés dans les manuels scolaires durant le règne de Shah, mais nous retrouvons



³¹ Manuel de Farsi, 4^e année, 1964, p.44.
³² Manuel de Farsi, 3^e année, 1961, p.116-134
³³ Manuel de Farsi, 3^e année, 1961, p.110.

quelques scientifiques connus comme Alexandre Graham Bell qui a inventé le téléphone, Albert Einstein, Albert Schweitzer et Thomas Edison.³⁴ Sur le sujet de la science, la présentation du microscope³⁵, de l'anatomie du corps humain³⁶ et ceux des plantes permettent de familiariser les élèves en biologie.

En résumé, dans la première partie de l'analyse sur les manuels scolaires de la monarchie iranienne, nous avons remarqué que les responsables des programmes accordaient une place importante à l'enseignement de l'histoire de l'islam. Pouvons-nous dire que le système éducatif iranien moderne durant cette période était laïc? En fait, même si le roi Pahlavi voulait séparer éducation et religion ou plus précisément limiter l'influence que pouvaient exercer les groupes religieux iraniens, il y avait toujours dans les manuels scolaires de Farsi reconnaissance, certes brève, des douze Imams du chiisme, et cette remarque démontre que l'éducation n'était assurément pas laïque.

³⁴ Manuel de Farsi, 5^e année, 1977.

³⁵ Manuel de Farsi, 4^e année, 1964, p.67.

³⁶ Manuel de Farsi, 3^e année, p.63-64.

Grille d'analyse des manuels scolaires iraniens (après la Révolution islamique) selon

Zarean

	Spiritual Items ³¹⁹	1 st	2 nd	3 rd	4 th	5 th
		Grade	Grade	Grade	Grade	Grade
		Religion Student text	Faith Religion Student text	Religion Student text	Religion Student text	Religion Student text
1	Islam (the last religion)		✓	✓		
2	Faith					✓
3	Piety					
4	Purification					✓
5	Religious obligation (<i>taklif</i>)			✓	✓	✓
6	God (His Attributions)	✓	✓	✓	✓	✓
7	God (His blessing)		✓			✓
8	God (worship)	✓	✓			✓
9	God (thank to Him)	✓	✓	✓		
10	God (in His name)		✓	✓	✓	✓
11	Prophethood (philosophy of)		✓	✓	✓	✓
12	Prophethood (Infallibility)			✓	✓	✓
13	Prophets		✓			
14	The Prophet Muhammad (life of)		✓	✓	✓	✓
15	The Prophet Muhammad (love of)	✓			✓	
16	The Prophet Muhammad (<i>uswa</i>)	✓	✓	✓	✓	
17	The <i>Qur'ān</i> (the word of God)	✓	✓	✓		✓
18	The <i>Qur'ān</i> (and morality)	✓				✓
19	Imamate (infallibility)				✓	
20	Imamate (leadership)			✓	✓	✓
21	Imamate (<i>uswa</i>)	✓	✓	✓	✓	✓
22	Imamate (life of Imams)				✓	✓
23	Resurrection Day		✓	✓	✓	✓
24	Rituals (prayer)	✓	✓	✓	✓	✓
25	Rituals (fast)			✓	✓	✓
26	Religion and Morality				✓	✓
27	Religion and Reason					✓
28	Religion and Social values					✓

There is no religious textbook in the first grade

Source : Zarean, 1998 : 125.

La grille d'analyse de Mohammad J. Zarean nous permet de construire notre propre grille. Voici la grille d'analyse qui sera utilisé pour les manuels scolaires contemporains de l'Iran (*Farsi* et *l'enseignement social*).

GRILLE 2 : la grille d'analyse des manuels scolaires iraniens après la Révolution

islamique

Thèmes dans les leçons et les exercices-incluant des images utilisées dans les leçons	L'analyse des manuels scolaires iraniens contemporains- Présence du thème (✓)	
	<i>Farsi</i> 1980-1998 (1 à 5) et <i>Farsi</i> 2013-2015 (1 et 2)	<i>L'enseignement social</i> 1980-1998 et 2013-2015 (4 ^e et 5 ^e année pour les deux périodes)
Images des femmes en tenue vestimentaire occidentale		
Présentation des fables non religieuses	✓	
Présentation des fables et des histoires en lien avec l'islam	✓	
Port du voile et du tchador aux personnages féminins (sauf dans le cas de la tenue vestimentaire traditionnelle du milieu rural)	✓	✓
Thème sur les 12 Imams du chiisme	✓	✓
Thème sur la science moderne (ex. microscope à l'époque du Shah)		
Lieux de cultes (ex. Mecque, mosquées, etc.)	✓	✓
Images de nudité du corps des personnages (masculin et féminin)- *Sauf le cas de <i>Dehghane fadakar</i> : Rizali Khajavi qui se déshabille pour brûler ses vêtements dans une tragédie de train (<i>Farsi</i> 3, 1991 [1369]).		

Images représentant le maquillage des femmes		
Cinq grandes religions autre que l'islam		
Drapeau de la République islamique	✓	✓
Prophète	✓	✓
Relation entre la technologie moderne et des explications religieuses (ex. vol de l'avion)	✓	
Guide suprême (Ayatollah)	✓	✓
Relations sociales du genre (ex. un garçon touche une fille)		
Pratique religieuse (ex. prière)	✓	✓
Dieu dans les leçons (ex. bienfaits de Dieu en lien avec une leçon)	✓	✓
Martyres durant la guerre Iran-Irak	✓	✓
Infériorisation de l'Occident et de la monarchie persane	✓	✓
Valorisation de la République islamique (ex. hymne national)	✓	✓

بچه‌ها با دقت به تخته سیاه نگاه کردند. پس از چند لحظه همه با صدای بلند خواندند: به نام خدا.
آموزگار گفت: بلی، من آن را روی تخته سیاه نوشته‌ام. همه شما می‌دانید که ما هر کاری را با نام خدا شروع می‌کنیم و از او یاری و راهنمایی می‌خواهیم. امروز هم که اولین روز کار ماست، پس از آن آموزگار گفت: خدا را شکر که همه شما قبول شدید و به کلاس دوم آمدید. امیدوارم امسال را هم به خوبی

Dans le livre de l'enseignement social de l'école primaire de la 5^e année, la fusion de la loi et de la religion est une manière d'apprendre les valeurs sociales du

pays : *«La loi de notre société est celle de l'islam, notre peuple a librement accepté l'islam et obéit aux lois islamiques»*³⁷ (Paivandi, 2006 : 97). De plus, dans une leçon, la liberté du peuple est en lien avec les lois islamiques : *« Le peuple voulait la liberté pour faire respecter les lois islamiques »*³⁸ (Paivandi, 2006 : 97). Aussi, l'élève doit respecter l'ordre de Dieu et l'importance du guide suprême : *« On ne peut pas tout décider s'il existe l'ordre de Dieu prescrit dans le Coran ou par le Prophète et successeurs ou le guide, nous sommes dans l'obligation de les obéir »*³⁹ (Paivandi, 2006 : 97). Dans ce même manuel, l'élève doit remercier son maître de classe, car ce dernier transmet la culture religieuse de la religion chiite : *«Nous te remercions de nous avoir appris la vie du Prophète et celle des imams et des autres personnalités»*⁴⁰ (Paivandi, 2006 : 97).

Dans le livre de Farsi de la deuxième année, le titre de la leçon explicite l'accueil des élèves en deuxième année à l'école et dans le texte, l'extrait suivant est mis en lumière : *« Les élèves ont regardé le tableau de la classe et ils ont tous dit à haute voix au nom de Dieu »* pour commencer le cours. Le maître de la classe répond ainsi : *« En effet, j'ai écrit cela et vous savez tous que nous commençons chaque action du nom de Dieu et c'est grâce au Dieu que nous sommes guidés. Aujourd'hui, c'est la première journée de commencer l'apprentissage. Nous remercions Dieu le fait que vous avez réussi à atteindre la deuxième année »*.⁴¹ Effectivement, le nom de Dieu est mentionné plusieurs fois dans cet extrait pour désigner l'importance de la religion et que la réussite de l'élève est grâce au Dieu auquel il faut le remercier. D'ailleurs, dans cette leçon, la tenue vestimentaire du maître, dans ce cas

³⁷ Traduction par Saeed Paivandi, le livre d'enseignement social de l'école primaire, 5^e année, 1995.

³⁸ Traduction par Saeed Paivandi, le livre d'enseignement social de l'école primaire, 5^e année, 1995, p. 176.

³⁹ Traduction par Saeed Paivandi, *Ibid.*, p. 197.

⁴⁰ Traduction par Saeed Paivandi, *Ibid.*, p. 140.

⁴¹ Traduction par Arash Aramipour, le livre de Farsi, 2^e année, 1989, p. 8.

c'est une enseignante, doit respecter les règlements de la République islamique; le manuel scolaire de Farsi illustre la tenue vestimentaire idéale de l'enseignante, soit le hijab, c'est-à-dire le voile qui couvre les cheveux et un manteau long qui couvre tout le corps.

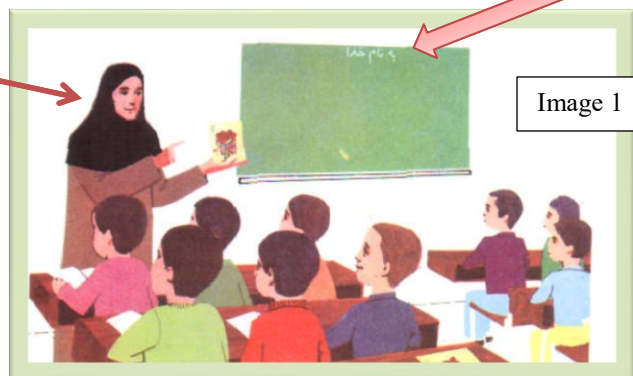


Image 1-Source : Le livre de Farsi, 2^e année, 1989, p. 7.

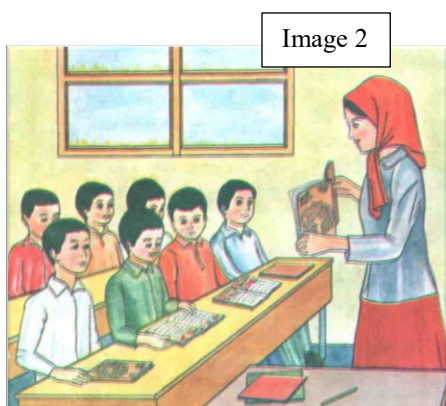


Image 2-Source : Le livre de Farsi, 2^e année, 1981, p. 7.

Il devient intéressant de remarquer le fait que dans la représentation de l'image précédente, la tenue vestimentaire de l'enseignante est plus couverte que celui qui a été publié les huit dernières années. Certes, les manches de l'enseignante dans l'*image 1* sont couvertes jusqu'à la poignée et il n'apparaît aucune partie de chevelure. De plus, il semble que dans l'*image 2*, les couleurs sont plus vives, dont l'enseignante porte une jupe rouge et un foulard rouge sans couvrir tous les cheveux. Le foulard est transformé à une voile noire, et la tenue vestimentaire de l'*image 1* a plus tendance à respecter les règlements de l'institution scolaire de la République islamique. De plus, dans l'*image 1*, il est écrit sur le tableau « *au nom de Dieu* » pour montrer qu'il est important de commencer un cours en appelant Dieu. Il est intéressant de

remarquer que dans les deux images, le maître est au sexe féminin, tandis que dans les

manuels scolaires de Farsi des années 2015, le maître représente le sexe masculin. Cette modification montre que le régime essaie de distancier dans l'esprit des enfants la séparation des sexes.

La fête du Nouvel An iranien, *Eid Norouz*, est mentionnée dans le manuel de Farsi. Il existe une leçon correspondant à cette fête traditionnelle qui existe depuis la dynastie des Achéménides vers 648 av. J.-C. - 330 av. J.-C. Le Nouvel An se passe le 21 mars qui est la première journée du printemps. À cette date, les familles se réunissent pour fêter joyusement le

nouvel an. Or, dans l'extrait du texte, non seulement la mention de l'histoire de cette fête est absente (l'histoire traditionnelle depuis des siècles), mais elle est mentionné par une mélancolie. En fait, l'extrait fait référence à l'histoire de Fatemeh (un nom religieux : la fille du prophète) en ce qui concerne la leçon du *Nouvel An*.

عید نوروز

بچه‌های کلاس دوّم دربارهٔ عید باهم صحبت می‌کردند. فرشته
از فاطمه پرسید: روز عید کجا رفتی؟ چه کردی؟
فاطمه گفت: صبح روز عید همراه با پدر و مادرم به دیدار خانوادهٔ
شهیدان رفتیم. در نزدیکی خانهٔ ما چند خانوادهٔ شهید زندگی می‌کنند که
مردم به آنها بسیار علاقه دارند. روز عید هم بسیاری از مردم به دیدن آنها
آمده بودند و سال نو را به آنها تبریک
می‌گفتند و برای پیروزی همهٔ مسلمانان
جهان دعا می‌کردند.



Fatemeh raconte la mélancolie de la manière suivante : « Fatemeh dit : *le matin du Nouvel An, je suis allé avec mon père et ma mère au cimetière pour remémorer les martyres. Quelques familles ont des enfants qui ont été mordus dans la guerre et c'est la raison pour laquelle les citoyens iraniens les respectent pour leur loyauté. Plusieurs familles les visitent pendant la journée du Nouvel An et leur félicitent la nouvelle année* ». ⁴² À la fin de l'extrait, il y a une précision sur les vœux, l'importance de prier et la victoire des musulmans : « *Nous avons présenté nos vœux pour le Nouvel An en priant pour la victoire des musulmans dans le monde* » ⁴³ (Paivandi, 2006 : 98).

⁴² Traduction par Arash Aramipour, le livre de Farsi de l'école primaire, 2^e année, 1989, p. 164.

⁴³ Traduction par Saeed Paivandi, *ibid.*

درختان کم‌کم به خواب می‌روند. همین که یرفهای زمستان آب شد و بهار رسید، درختان بار دیگر از خواب بیدار می‌شوند. آن‌گاه شما باز هم برگهای تازه را به صورت جوانه‌های سبز بر آنها خواهید دید و قدرت خدا را درک خواهید کرد.*

۳۰

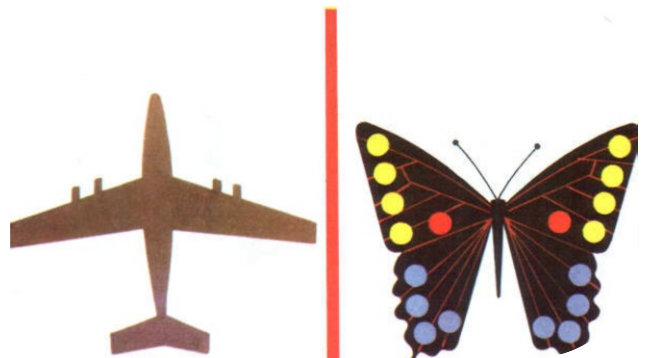
ببینم. من می‌توانم بینی خود را هم ببندم. برای همین است که هنگام طوفان، که خاک به هوا بلند می‌شود، خاک در چشم و بینی من نمی‌رود. حالا فهمیدید که خدای توانا مرا چگونه آفریده است!

[une fois] la neige fondue, la période hivernale s'achève et le printemps arrive. Vous allez voir ainsi la naissance des nouvelles feuilles vertes et comprendre le pouvoir de Dieu » ⁴⁴

(Paivandi, 2006 : 98). En outre, dans une autre leçon qui traite la physionomie d'un chameau, ce dernier s'introduit de manière suivante : « *J'ai deux paupières qui me permettent de me protéger lors d'une tempête de sable dans le désert, maintenant vous comprenez comment Dieu m'a créé »* ⁴⁵ (Paivandi, 2006 : 98).

Dans une leçon, il est décrit une histoire à propos des quatre saisons. Ainsi, dans cette leçon, le pouvoir divin du Créateur est lié à la nature et les questions de l'environnement (Paivandi, 2006 : 98). Voici la traduction de Saeed Paivandi par rapport à cette leçon : «

آزاده گفت: کاش خدا به من هم بال و پر داده بود تا بتوانم در آسمان پرواز کنم!
علی گفت: خدا به ما هم بال و پر داده است. بال و پر ما فکر ماست. دیگران هم که مثل تو آرزوی پرواز داشتند، فکر کردند و هواپیما را اختراع کردند.



⁴⁴ Traduction par Saeed Paivandi, le livre de Farsi, 2^e année de l'école primaire, 1989, p. 30.

⁴⁵ Traduction par Saeed Paivandi, le livre de Farsi, 2^e année de l'école primaire, 1992, p. 82.

Dans une leçon du manuel scolaire de Farsi de la deuxième année, la conversation entre deux personnes, soit une fille (Azadeh) et un garçon (Ali), explicite la situation des oiseaux et des papillons qui volent grâce à leurs ailes. En revanche, les êtres humains ont aussi réussi de voler par l'intelligence que Dieu les a donné : « *Azadeh : si Dieu nous avait donné des ailes pour pouvoir voler* ». Le garçon répond ainsi : « *Ali : Dieu nous a donné des ailes, nos ailes sont notre intelligence avec laquelle on a su inventer l'avion* »⁴⁶ (Paivandi, 2006 : 98).

De part et d'autre, dans une autre histoire par rapport aux insectes, il est intéressant de constater l'auto-présentation d'une abeille qui valorise la force de Dieu en mettant en évidence que « *Dieu parle de nous [les abeilles] dans une sourate du Coran* »⁴⁷ (Paivandi, 2006 : 98). Autrement dit, « *nous sommes [les abeilles] un bienfait de Dieu. Dans une sourate de Coran, Dieu a mentionné que nous sommes capables de produire du miel* ».⁴⁸



Dans une leçon concernant « le travail et l'effort », l'extrait du texte aborde ce thème par une conception religieuse. « *Imam Kazem a une perception que Dieu n'a pas mis de l'exception aux saints religieux en ce qui concerne le travail et les efforts. Imam déclare que Dieu le Grand, Amir-Al-Muminin, mon père et tous mes ancêtres considèrent l'importance du*

⁴⁶ Traduction par Saeed Paivandi, le livre de Farsi, 2^e année de l'école primaire, 1992, p. 82.

⁴⁷ Traduction par Saeed Paivandi, le livre de Farsi, 3^e année de l'école primaire, 1990, p. 94.

⁴⁸ Traduction par Arash Aramipour, le livre de Farsi, 3^e année de l'école primaire, 1990, p. 94.

کار و کوشش

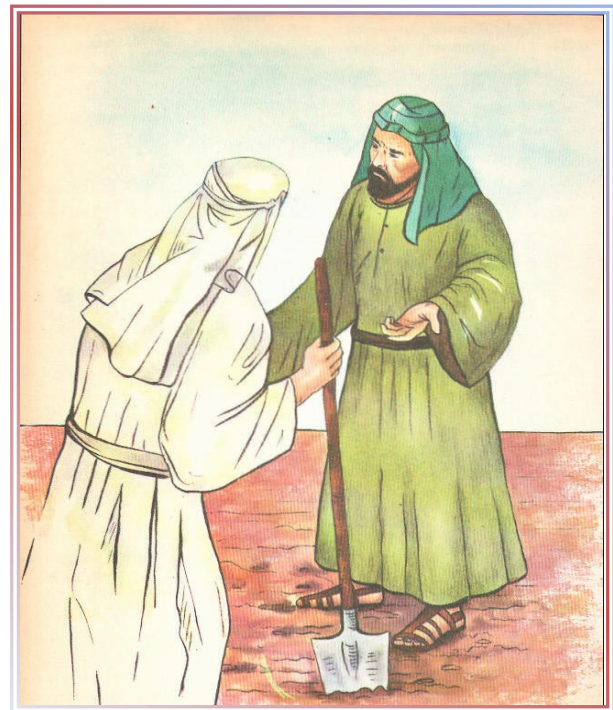
امام کاظم علیه السلام مشغول بیل زدن زمینی بود تا آن را برای کاشتن آماده کند. به سبب فعالیت زیاد، عرق از سر و روی امام جاری* بود. در آن هنگام مردی از یاران امام سر رسید*. سلام کرد و چون امام را در این حالت دید گفت: چرا شما این طور خود را خسته می کنید؟ چرا شما خودتان این کار را انجام می دهید؟ چرا آن را به عهده* دیگران نمی گذارید؟ امام سلامش را پاسخ داد و فرمود: چرا این کار را به عهده دیگران بگذارم؟ افرادی بهتر از من نیز همواره به این گونه کارها پرداخته اند*. مرد گفت: منظور* شما چه کسانی است؟ امام فرمود: منظورم رسول خدا، امیرالمؤمنین، پدرم و همه اجدادم می باشد. بدان که کار و فعالیت سودمند، روش پیامبران و امامان و بندگان صالح* اوست.

۸۴

*travail et des efforts. Le Prophète, les Imams, et les individus travaillent pour le bien de Dieu. »*⁴⁹

Voici une illustration sur ce sujet de travail et d'efforts. La tenue vestimentaire de l'Imam est en couleur blanche et il est impossible de voir son visage : un signe de la pureté. Le visage est caché, car il est interdit de dessiner le visage d'un Imam dans le manuel, puisqu'il est considéré sacré dans la religion chiite. Sur ce sujet, en islam la représentation de l'image est interdite si : « elle représente Dieu; elle est celle d'un saint auquel un

culte est voué; elle est le travail de création d'un artiste (seul Dieu est créateur); elle glorifie une personne humaine; ou lui voue un culte » (Ludwig, 2011 : 39).



⁴⁹ Traduction par Arash Aramipour, le livre de Farsi, 3^e année de l'école primaire, 1990, p. 84.



زرنگی نیست و ظلم است. هر کس باید حق و نوبت دیگران را رعایت کند.
 حضرت علی علیه السلام به فرزند خود، امام حسن فرموده است:
 «فرزندم، هر چه برای خود دوست داری، برای دیگران هم دوست بدار
 و آنچه برای خود نمی‌پسندی برای دیگران هم مپسند.»

۳۳

Pour apprendre la bonne conduite dans une file d'attente pour acheter du pain par le boulanger, une leçon est dédiée à ce sujet, mais qui est en parallèle avec les discours d'Imam Ali, le premier *Saint* de la religion chiite des années 650. En fait, le père est en train de donner une éducation adéquate à son fils en disant que « *Dans la vie, il faut respecter les droits de la personne surtout lorsqu'il s'agit d'une file d'attente. Imam Ali a dit à son fils Imam Hassan que ce que t'aimes pour toi-*

même, tu dois aimer pour les autres aussi, et ce que tu considères incorrect pour toi-même, saches que les autres vont le considérer aussi incorrect ». ⁵⁰ En d'autres mots, la morale de la leçon insiste sur le fait qu'il ne faut pas dépasser les autres dans une file d'attente et ce sont les discours des Imams qui nous ont dictés l'importance du respect des droits de la personne envers l'autrui. Les discours religieux chiites sont constamment utilisés dans les manuels scolaires après la Révolution islamique. Certes, selon Saeed Paivandi, « l'islam veut tout régler en ayant des réponses toutes faites à toutes les questions » (Paivandi, 2006 : 99). Somme toute, il semble qu'après les analyses des manuels scolaires entre la 1980 et 1998,

⁵⁰ Traduction par Arash Aramipour, le livre de Farsi, 3^e année de l'école primaire, 1990, p. 34.

deux termes sont couramment utilisés dans les leçons, soit le mot «musulman», soit le mot «l'islam» (Paivandi, 2006 : 99).



La leçon sur *Kokab khaanoom* (Madame Kokab) consiste à montrer que c'est une femme talentueuse et chaleureuse ayant la capacité de cuisiner et de faire du yogourt. À ce sujet, l'extrait du texte décrit « *quelle bonne cuisine! Nous remercions Dieu qu'il y a autant de bonne nourriture* ». ⁵¹ D'ailleurs, il faut savoir que cette femme talentueuse porte un tchador noir ainsi que la femme qui est assise à côté d'elle : le port du tchador porté par Mme

Kokab reflète la conception idéale d'une femme iranienne selon les normes sociales de la République islamique. D'ailleurs, il existe un monsieur parmi toutes les femmes, et ce dernier porte une kippa musulmane sur la tête et il est barbu comme des cheikhs iraniens. Sur ce sujet, un petit garçon à côté du monsieur porte également la kippa musulmane : un signe de la réciprocité de la religion, voire l'influence de l'habillement religieux d'un adulte à un enfant.

Les images utilisées pour désigner les femmes dans les manuels scolaires doivent correspondre aux normes religieuses de la société iranienne après le régime de Shah. Lorsque

⁵¹ Traduction par Arash Aramipour, le livre de Farsi, 2^e année de l'école primaire, 1989, p. 45.

les femmes sont à l'extérieur de leur maison le port du voile ou du tchador doivent être bien tenue. De plus, si un homme étranger entre dans la maison, les femmes religieuses ont tendance à porter le voile ou le tchador. Dans les manuels scolaires de Farsi après la Révolution islamique, les femmes sont illustrées dans la conception idéale du Ministère de l'Éducation (ministère de la Culture dans d'autres termes) de la République islamique. Voici la conclusion de M. Ata Hoodashtian par rapport aux images féminines dans les manuels scolaires :

Le deuxième exemple est celui des images féminines dans les manuels scolaires : à ce propos ce qui est paradoxal ce n'est pas le fait même de censurer des images féminines, mais la façon extraordinairement absurde et illogique de le faire. Le manuel de première année appelé *le persan primaire* (élémentaire) est tout à fait exemplaire. Le ministère de la Culture a manifestement utilisé le manuel de l'époque du Chah mais avec des images de femmes et de filles, la tête couverte, de telle sorte que ces images parfois ne correspondent pas à la réalité de la vie des Iraniens. A la page 40, la mère d'Akram est en train d'écrire une lettre à l'institutrice de sa fille expliquant la raison pour laquelle elle n'avait pas pu se présenter à l'école pendant trois jours. Cette scène se passe à la maison ; la mère d'Akram se trouve dans le salon, seule avec sa fille, cependant elles ont toutes les deux la tête couverte. Cette scène n'est en aucune manière justifiable, car les femmes et les filles ne portent pas de voile, entre elles, tant qu'une personne étrangère de sexe masculin n'est pas entrée (Hoodashtian, 1996 : 7).

Les manuels scolaires iraniens du niveau élémentaire des années 2013-2015

Concernant les manuels scolaires iraniens contemporains, il y a eu des modifications par rapport aux images et les leçons, mais les thèmes religieux sur l'islam restent présents dans plusieurs chapitres. En analysant, le manuel scolaire de Farsi de la première année, l'importance de prier à la mosquée sont mentionnés à la page 21. L'image illustre un garçon d'environ 6 ans à la mosquée qui prie devant les autres. C'est une manière d'encourager les élèves de première année qu'il est possible de prier devant ceux qui sont assis à la mosquée. Aux pages 78 et 82 du manuel de Farsi, les leçons portent sur l'importance du Coran et du

tchador (la tenue islamique pour les filles qui prient). Ces deux aspects font référence à la religion chiite, et c'est la raison pour laquelle ils sont traités dans le premier manuel scolaire obligatoire iranien. Dans la dernière leçon du manuel de *Farsi 1*, la page 98, l'Image représente la fierté des révolutionnaires pour l'arrivée d'Imam Khomeiny : cette fierté est évoquée la présence d'un mouvement collectif. L'image montre la fierté des citoyens iraniens devant le drapeau national auquel le symbole du milieu valorise « Dieu », une manière de

montrer la glorification du nouveau drapeau national islamique. Nous pouvons remarquer que le mouvement collectif se passe devant une fenêtre

ouverte, c'est-à-dire que les acteurs sociaux ont pu instaurer la République islamique. D'ailleurs, la photo d'Ayatollah Khomeiny est levée par les révolutionnaires, et au centre nous observons un homme levant ces

نکشید که شاه از ایران فرار کرد. امام خمینی به وطن آمد، آن روز، دوازدهم بهمن بود. از دوازدهم تا بیست و دوم بهمن، که روز پیروزی انقلاب اسلامی است، ده روز است که به آن، «دهه ی فجر» می گویند. ما هر سال، دهه ی فجر را جشن می گیریم و یاد امام خمینی و شهیدان انقلاب اسلامی را گرامی می داریم.»

ط



deux bras devant le drapeau de la République islamique, voire un symbole de la victoire.

صدای اذان را از مسجد شنیدم . همراه پدرم به مسجد رفتم . کنار حوض ، وضو گرفتم . وقتی داخل مسجد شدم ، مردم نشسته بودند . دوستم رضا در مسجد نبود . پدرش را دیدم . به او سلام کردم و پرسیدم : چرا امروز رضا نیامده است ؟ پدرش گفت : رضا تریض است . من و پدرم برای سلامتی رضا دعا کردیم . بعد از نماز ، از پدرم اجازه گرفتم و به دیدن رضا رفتم .

رض



Pour enseigner aux enfants la lettre « Z », plusieurs mots utilisés dans la leçon font preuve de la prière quotidienne à la mosquée. À cette leçon, nous remarquons que la mosquée est un milieu permettant de faire des vœux et des prières pour les personnes ayant des problèmes de santé. « *J'ai entendu l'Athan (Azan) de la mosquée. Je suis allé avec mon père à la mosquée pour faire les*

prières en respectant les principes de la prière. Les gens étaient assis, mais mon ami Reza fut absent à la mosquée. J'ai demandé à son père les raisons de son absence et il m'a expliqué que Reza avait des problèmes de santé. Ainsi, mon père et moi avons prié pour Reza ». ⁵²

D'ailleurs, le prénom « Reza » fait référence au huitième Imam de chiisme. Les rédacteurs des manuels scolaires choisissent souvent des prénoms religieux pour des personnages qui fréquentent la mosquée. Les rédacteurs ont tendance à rejeter les prénoms iraniens comme *Shahrokh*, *Bardia* ou *Khashayar* aux personnages qui font la prière quotidienne. En outre, nous observons dans l'image que les hommes prient collectivement, car selon les analyses de Quentin Ludwig, spécialiste de l'islam, la prière collective est « en principe réservée aux hommes [...] contrairement à ce qui se passe dans la religion chrétienne » (Ludwig, 2011 : 160).

⁵² Traduction par Arash Aramipour, le livre de Farsi 1, 2015, p. 87.



Dans la leçon 8 de la page 51 du livre *Farsi 1*, l'image montre une famille en passant leur pique-nique à la plage; la femme porte la tenue vestimentaire idéale recommandée par la République islamique. À vrai dire, elle ne porte pas de maillot de bain pour

montrer ses parties du corps, et nous observons qu'un monsieur porte un chandail d'hiver à la plage. Évidemment, il n'est pas en maillot de bain non plus : il porte un pantalon de travail et des chaussettes pendant son pique-nique familial à la plage. À la page 82 du livre *Farsi 1*, le port du tchador, une tenue vestimentaire religieuse, est encouragé aux filles. Une jeune fille remercie sa mère pour avoir cousu un tchador « *Ma mère m'a cousu un joli tchador. Je la remercie énormément* ».⁵³



⁵³ Traduction par Arash Aramipour, le livre de *Farsi 1*, 2015, p. 82.



Dans une leçon du manuel scolaire de *Farsi* 2, un court récit représente le débat entre plusieurs groupes de jeunes dans une classe sur le sujet de la religion dans la société. Il apparaît que parmi ces groupes, les croyances islamiques sont primordiales pour les

citoyens iraniens, et c'est grâce aux croyances religieuses que le Guide suprême est un victorieux dans la société : « *Les amis! Notre groupe pense que la chose la plus valorisante pour nous tous dans notre pays, c'est notre croyance en vertu du Coran et de l'Islam, et cet attachement à la religion est le résultat victorieux de notre Guide suprême et de notre peuple. Si nous nous unissons tous ensemble et croyons en Dieu, nous pourrions effectivement devenir*

des citoyens victorieux ». ⁵⁴ Dans ce contexte, la « victoire » est liée aux discours politiques; les enfants apprennent que si leur croyance vis-à-vis l'Islam est forte, ils pourront devenir des citoyens victorieux dans la société, et surtout pour le Guide suprême.

Dans une leçon du livre de *Farsi* 2, le texte explique que c'est grâce au Coran que les individus sont guidés dans leur



⁵⁴ Traduction par Arash Aramipour, livre de *Farsi* 2, 2015, p. 81.

parcours de vie privée : « *Oh Dieu le Grand! Je dois remercier pour nous avoir donné le Coran. Nous sommes guidés grâce au Coran et nous pouvons faire des meilleurs choix dans notre vie afin de connaître la vérité du bonheur* ». ⁵⁵ Par ailleurs, le jeune garçon agenouillé est devant la fille, qui est aussi agenouillée. Cette observation nous démontre les inégalités entre le sexe masculin et le sexe féminin. Dans un autre paragraphe suite à cette citation, la profession du maître à l'école est parmi les bienfaits de Dieu. Les rédacteurs ont utilisé une méthode pour que dans l'esprit des élèves s'incarne le fait qu'un maître idéal provient de Dieu : « *Oh le bon Dieu! Mercie de nous avoir donné un enseignant intelligent ayant des qualités positives et des amis sympathiques* ». ⁵⁶ Dans le même paragraphe, en lisant un court extrait les élèves vont apprendre à prier au nom de Dieu afin d'avoir une meilleure socialisation et d'atteindre un meilleur progrès dans l'avenir : « *Dieu! Aide-moi pour que je puisse montrer des bons comportements aux autres, pour que je puisse mieux étudier afin de faire de progrès dans l'avenir, pouvoir faire des bonnes actions à tout le monde dans l'univers. Je remercie tous ces bienfaits de Dieu* ». ⁵⁷ La posture corporelle, soit l'agenouillement, fait référence à le quatrième verset du Coran : « *Quand vous accomplissez la prière, implorez Allah debout, accroupis ou couchés !* » (IV-104 [Ludwig, 2011 : 161]).

Dans un exercice, il est demandé en haut de la page d'*observer* et de *discuter* par la suite. ⁵⁸ Nous pouvons observer quatre images : la lecture du Coran par l'ensemble des garçons, la pratique de la prière quotidienne chez les filles, l'activité artistique par les filles et l'activité de lecture dans une bibliothèque par deux garçons. Dans les quatre images, les

⁵⁵ Traduction par Arash Aramipour, le livre de Farsi 2, 2015, p. 104.

⁵⁶ Traduction par Arash Aramipour, le livre de Farsi 2, 2015, p.104.

⁵⁷ Traduction par Arash Aramipour, le livre de Farsi 2, 2015, p.104.

⁵⁸ Le livre de Farsi 2, 2015, p. 11.

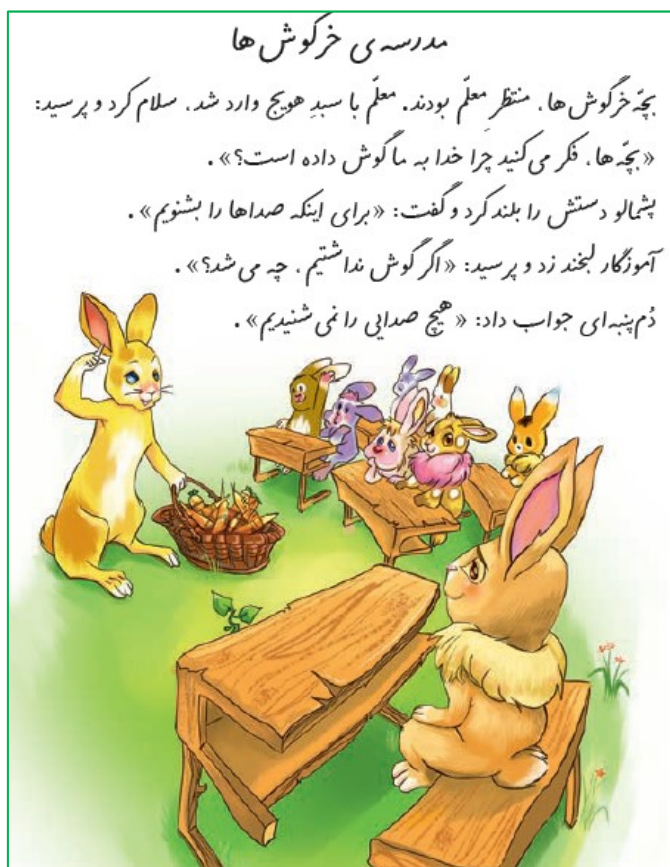
garçons et les filles sont séparés, car les écoles iraniennes depuis la Révolution islamique de

1979 font appel à la ségrégation :

The first step taken by the Islamic authorities shortly after taking power was the banning of coeducation in May 1979—3 months after the victory of the revolution. All educational institutions with the exception of universities and remote rural schools were segregated by gender (Mehran, 2003: 277).

Dans cette leçon, nous observons contrairement aux manuels de Farsi de l'année 1989, le maître est au même sexe que ces élèves. Par exemple, dans les deux images à gauche de la page 11, un instituteur barbu portant une chemise longue enseigne le Coran aux garçons assis par terre et une institutrice enseigne la couture aux filles qui portent un uniforme scolaire semblable.

Dans la leçon quatre du *Farsi 2*, le titre est intitulé « l'école des lapins ». Un court récit montre une activité scolaire entre les lapins; les lapins se communiquent comme dans les fables de



مدرسه ی خرگوش ها

بچه خرگوش ها، منتظر معلم بودند. معلم با سبد هویج وارد شد. سلام کرد و پرسید: « بچه ها، فکر می کنید چرا خدا به ما گوش داده است؟ »
 پشمالو دستش را بلند کرد و گفت: « برای اینکه صداها را بشنوم ». آموزگار لبخند زد و پرسید: « اگر گوش نداشتیم، چه می شد؟ »
 دُم پنبه ای جواب داد: « هیچ صدایی را نمی شنیدیم ».

Mille et une nuit. Le lapin comme étant un instituteur pose une question aux élèves : « Pourquoi pensez-vous que Dieu nous a donné des oreilles ? » Un premier lapin de la classe répond à cette dernière question : « C'est parce que nous pouvons entendre les bruits. – L'instituteur pose une autre question : *si nous n'avions pas eu des oreilles, qu'est-ce qui pouvait arriver ?* » Un deuxième lapin répond à cette deuxième question en exprimant son point de vue: « *Il était impossible pour nous d'entendre les différents sons* ». ⁵⁹ Nous remarquons suite à la conversation des lapins que leurs oreilles sont parmi les bienfaits de Dieu. L'exercice par rapport à cette leçon dégage une citation que « *si nous [les êtres humains] n'avions pas eu des oreilles, on n'aurait pas pu entendre les merveilleux chants des oiseaux* ». ⁶⁰ Dans ce sens, nous pouvons conclure que les êtres humains comme des lapins ont des oreilles et il faut remercier Dieu.

Le thème de la neuvième leçon du livre *Farsi 2* fait appel au pèlerinage d'une jeune fille, Zineb, à une mosquée populaire de la province de Chiraz dite *Chah Cheragh* [la lumière du roi] : « *Zineb faisait ses prières à voix basse. Pendant qu'elle faisait ses prières, sa mère avait gentiment mis son bras sur son épaule en faisant une*



⁵⁹ Traduction par Arash Aramipour, le livre de *Farsi 2*, 2015, p. 23.

⁶⁰ Traduction par Arash Aramipour, le livre de *Farsi 2*, 2015, p. 26.

*réplique : j'espère que tes vœux seront exaucés! Maintenant, allons observer les pigeons de la mosquée ».*⁶¹ Les rédacteurs ont mentionné dans le manuel scolaire la mosquée *Chah Cheragh*, un lieu de culte de la religion chiite. En général, dans les manuels de Farsi contemporains, la mosquée chiite est mieux mise en valeur que la mosquée sunnite.

Dans les manuels scolaires de *l'enseignement social* contemporains, les thèmes dans les leçons font référence aux normes sociales auxquels l'individu doit agir en Iran. L'on montre sur une photo des élèves qui sont debout en ligne et écoutent le discours de leur



* اکنون با راهنمایی معلم بگوئید : جمعیت شهر یا روستای محل زندگی شما تقریباً

چند نفر است؟

directrice. En fait, les élèves respectent les normes du système d'éducation iranienne : la directrice de l'école portant le tchador noir reste debout sur une tribune à l'avant, sous le drapeau de la République islamique. Cette observation démontre que les élèves doivent obéir aux discours de leur directrice, qui représente comme étant une femme religieuse respectant les règlements de la tenue vestimentaire de la République islamique.

Dans les manuels scolaires après la Révolution islamique, l'ont fait souvent référence à l'histoire des douze Imams (Paivandi, 2006; Zarean, 1998 et Mehran, 1989). Les mosquées

⁶¹ Traduction par Arash Aramipour, le livre de Farsi 2, 2015, p. 56.

sont significatives, car celles-ci sont le lieu où ils ont été enterrés. Voici quelques exemples provenant de manuels de *l'enseignement social* du niveau élémentaire :

شهادت امام علی (ع)

پس از شکست سخت خوارج در جنگ نهروان، یکی از آن‌ها مأمور کشتن حضرت علی (ع) شد. این فرد که این ملجم نام داشت، در سحرگاه روز ۱۹ رمضان سال چهارم هجری، هنگامی که حضرت علی (ع) در مسجد کوفه مشغول خواندن نماز صبح بودند، با شمشیر زهرآلود خود ضربه‌ای به سر آن حضرت زد. حضرت علی (ع) دو روز بعد، در ۲۱ رمضان به شهادت رسیدند.

خلافت حضرت علی (ع) تقریباً پنج سال طول کشید. دوران حکومت امام علی (ع) سراسر مبارزه بود. آن حضرت لحظه‌ای از آشوب دشمنان در امان نبودند اما در همین مدت کوتاه توانستند عدالت را در جامعه برقرار کنند و ظلم و ستم را براندازند.

حضرت علی (ع) باور و پشتیبان مظلومان و بیگانهان و نمونه‌ی کامل شجاعت و ایمان بودند. ایشان بار دیگر روش پیامبر و دین اسلام را که کم‌کم فراموش می‌شد، زنده کردند.




آرامگاه مطهر حضرت علی (ع) در نجر نطف در کشور عراق

Source : *Enseignement social*, niveau 5, 2013, p. 92.

شیوه‌ی حکومت بنی عباس

پس از مدتی، بنی عباس هم ستمگری را آغاز کردند. آن‌ها به دستورات اسلام توجهی نداشتند و با کشتارهای دسته جمعی و زندانی کردن مردم، باعث ناراضی آن‌ها شدند. در این دوره نیز، امامان شیعه و پیروان آن‌ها مورد اذیت و آزار قرار گرفتند.



تصویر مرقد مطهر امام موسی کاظم (ع) و امام محمدتقی (ع) در قاضین. این در امام، به دست بنی عباس به شهادت رسیدند.

Source : *Enseignement social*, niveau 5, 2013, p. 99.

حکومت بنی عباس

ابومسلم خراسانی

همان‌طور که در درس پیش خواندید، حاکمان بنی امیه از بیت المال برای خوش گذرانی و کارهای شخصی خود استفاده می‌کردند. آن‌ها قوانین و عدالت اسلامی را رعایت نمی‌کردند و نژاد عرب را از بقیه‌ی نژادها بالاتر می‌دانستند. آن‌ها با به شهادت رساندن امام حسین (ع) و ستم کردن به خاندان او، ناراضیانی مسلمانان را چند برابر کردند. در نتیجه، قیام‌های زیادی علیه بنی امیه صورت گرفت.

خاندان بنی عباس، یکی از گروه‌های ناراضی بودند. آن‌ها خود را از نسل عموی پیامبر می‌دانستند و به همین علت، تصور می‌کردند که حکومت، حق آنان است. بنی عباس



Source : *Enseignement social*, niveau 5, 2013, p. 97.

آرامگاه چندتن از امامان شیعه در شهرهای نجف، کربلا، کاظمین و سامرا قرار دارد. مه‌ساله، عده‌ی زیادی از مردم ایران و سایر کشورها برای زیارت به این شهرها سفر می‌کنند.



مرقد مطهر امام حسین (ع) در شهر کربلا - عراق

Source : *Enseignement social*, niveau 5, 2013, p. 47.



Dans une leçon de l'enseignement social du niveau de la quatrième année, la mosquée est représentée comme un lieu de l'activité sociale : « La mosquée est parmi les lieux d'un quartier où les individus se rencontrent. Les individus prient ensemble au nom de Dieu. C'est un endroit où ils

peuvent discuter avec leur entourage. Il est possible de pratiquer des fêtes religieuses à la mosquée ».⁶²

Pour expliquer la répartition des individus dans les différentes régions de notre planète, une photo dans une leçon représente devant un globe terrestre la présence de deux jeunes filles respectant la tenue vestimentaire de la République islamique.⁶³ Certes, les cheveux sont cachés sous un voile et les deux filles portent chacune un chandail à manche longue, une manière d'apprendre aux jeunes filles de cacher leur corps.



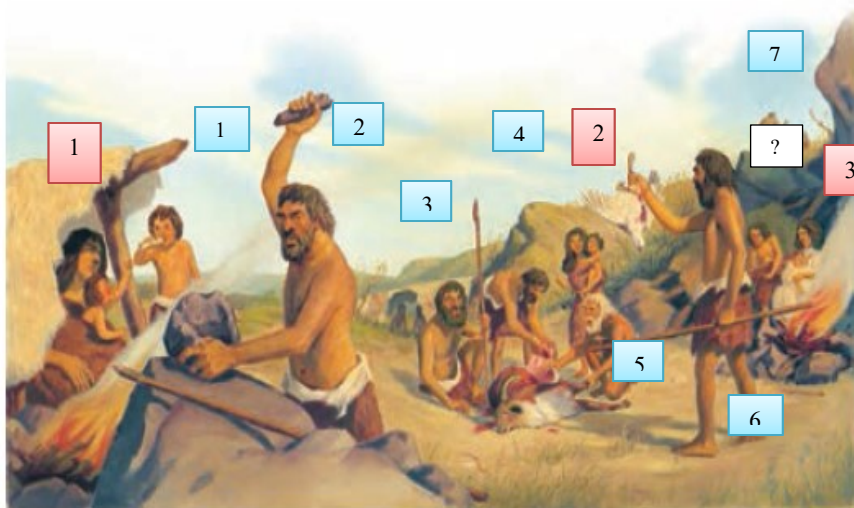
⁶² Traduction par Arash Aramipour, le livre de l'enseignement social 4, niveau 4, 2013, p. 6.
⁶³ Le livre de l'enseignement social 4, niveau 4, 2013, p. 25.

راستی، چه عواملی به انسان کمک کرد تا بر سختی‌ها پیروز شود؟ خداوند به انسان‌ها در مقایسه با موجودات زنده‌ی دیگر نعمت‌های بزرگی عطا کرده است. او به انسان‌ها عقل و شعور داده است تا بتوانند برای مشکلات خود راه‌حل پیدا کنند. خداوند انسان را با دست‌های توانا آفریده است تا به تدریج با نیروی فکر خود و به کمک دستان توانایش وسایلی بسازد و نیازهایش را برطرف کند. اولین ابزارهای انسان، بیشتر سنگی بودند. او در ابتدا از سنگ، شاخه‌ی درختان و استخوان حیوانات

برای کندن زمین، پیدا کردن ریشه‌ی گیاهان و سوراخ کردن پوست جانوران برای تهیه‌ی لباس استفاده می‌کرد. با گذشت زمان، انسان‌ها ابزارهای بهتر و جدیدتری ساختند؛ برای مثال، با بستن یک قطعه چوب به یک سنگ لبه‌تیز، تبر درست کردند و با بستن یک سنگ نوک‌تیز به یک قطعه چوب، نیزه ساختند. آن‌ها با استفاده از این ابزارها توانستند بهتر از گذشته حیوانات را شکار کنند.



نمونه‌هایی از ابزارهای سنگی که انسان‌ها برای شکار درست کرده بودند.



enseignés dans les écoles publiques font preuve de discrimination, car les hommes sont plus représentés que les femmes (Paivandi, 2008). Dans cette image, nous observons la présence de sept hommes (incluant un garçon) et de trois femmes. Les inégalités de sexe persistent dans ce type d'image, car ce sont les hommes qui se réfèrent aux outils comme la pierre, et les femmes ont plutôt le rôle de s'occuper des enfants (une femme cachée dans une tente tenant un bébé et

⁶⁴ Traduction par Arash Aramipour, le livre de l'enseignement social 4, niveau 4, 2013, p. 33.

Dans une autre leçon du même livre, pour expliquer la maîtrise du feu dans période de la Préhistoire, l'on fait appel à l'intelligence de l'Homme qui est parmi les bienfaits de Dieu : « *L'Homme a pu utiliser une pierre pour faire les différents manœuvres. C'est grâce aux bienfaits de Dieu que l'Homme est un être intelligent* ». ⁶⁴ Selon Paivandi, les images dans les manuels scolaires

une autre observant le feu en gardant un enfant dans ces bras). Ainsi, si nous analysons l'image, ce sont les hommes qui ont de l'intelligence pour utiliser une pierre afin de chasser des animaux, de produire du feu et d'abattre des animaux domestiques. Les femmes sont soumises aux hommes dans les manuels scolaires dus à l'organisation d'une société patriarcale comme celle de l'Iran.

Men and women are not equal. Not only is this inequality clearly reflected in the lessons' content, but it also seeks to justify it within religious frameworks. In certain cases, the textbooks decrease the density of their male-oriented and patriarchal discourse (Paivandi, 2008).



La Révolution islamique est souvent évoquée dans une dimension politique (Paivandi, 2013). Dans une leçon, l'arrivée de l'Ayatollah Khomeiny est le résultat de la fierté du peuple iranien, et c'est grâce au mouvement collectif du peuple que les ennemis sont exclus du territoire : « *La Révolution islamique, notre foi en Dieu et l'arrivée d'Imam Khomeiny a été le résultat de la*

fierté national du peuple iranien. Ainsi, les ennemis [la dynastie du Pahlavi] devaient quitter le territoire ». ⁶⁵ Dans cette photo de prière collective, nous observons l'absence des femmes. Les hommes prient collectivement sur un tapis vert derrière un *Guide religieux*. Vers le milieu

⁶⁵ Traduction par Arash Aramipour, le livre de l'enseignement social 5, niveau 5, 2013, p. 154.

de la page, à droite, deux mains sont serrées derrière une mosquée : ce dessin symbolique montre que les individus s'unissent ensemble dans un point de vue religieux, autrement dit la puissance des individus permet de protéger l'islam.



Dans les leçons des manuels scolaires de Farsi contemporains, elles font preuve des thèmes qui valorisent l'islam comme dans les manuels scolaires des années 1980 à 1998, mais les leçons et les exercices ont été désormais modifiés. Dans le livre de l'enseignement social, la politique et les idéologies religieuses sont marquantes dans les leçons : « *Regardez cette photo ci-dessous, cette photo montre clairement que la Révolution islamique qui s'est déroulée en 1979 est la revendication de notre peuple.*

*Les gens ont lutté contre la monarchie autoritaire du Shah. Quelles sont leurs revendications selon vous? »*⁶⁶ Évidemment, dans le titre de la leçon, la réponse est déjà donnée : « *l'indépendance, la liberté, la République islamique* ». Dans ce même manuel, la diversité des autres peuples comme les Afghans, les Turcs, les Iraquiens est présentée, mais leur appartenance religieuse n'est pas mise en lumière dans les leçons.

Bref, l'on voit bien qu'il y a sous le régime de la République islamique, absence de la laïcité dans le système scolaire et valorisation d'une seule religion, la religion officielle, aux

⁶⁶ Traduction par Arash Aramipour, le livre de l'enseignement social 5, 5^e année primaire, 2013, p. 138.

dépend des autres religions. Par conséquent, les programmes transmettent, comme nous le montrons dans notre analyse des manuels scolaires, le discours religieux officiel et traduisent ainsi l'idéologie de la classe dirigeante iranienne.

Les manuels scolaires avant la Révolution tranquille

GRILLE 3 : la grille d'analyse des manuels scolaires québécois avant la Révolution tranquille

Thèmes dans les leçons et les exercices-incluant des images utilisées dans les leçons	L'analyse des manuels scolaires des écoles catholiques publiques au Québec (1941-1960) Présence du thème (✓)
Mention des cinq grandes religions et l'importance de leurs rituels (l'islam, le christianisme, le judaïsme, le bouddhisme et l'hindouisme)	
Religion des autochtones	
Église et l'architecture de l'église	✓
Jésus	✓
Dieu	✓
Activités familiales en rapport avec la religion catholique	✓
Manières d'agir à l'église (ex. respecter le	✓

silence)	
Valorisation de la religion catholique	✓
Fêtes religieuses (ex. Noël, Pâques, etc.)	✓
Fêtes religieuses des grandes religions révélées autre que le catholicisme	
Prière	✓
Présence des anges	✓
Images en lien avec les membres de l'église (ex. les prêtres, les sœurs, les frères, etc.)	✓
Mort (ex. cimetière)	
Objets sacrés	✓
Lieux de culte au Québec	✓
Patrimoine religieux du Québec	✓
Lieux de culte dans différents pays	✓
Histoire des cinq grandes religions	✓
Éthique pour chacune des cinq grandes religions	
Biographie et messages des personnes importantes pour une religion	✓
Différentes familles dans une religion	
Religions autres que l'une des cinq grandes religions révélées	

Cette partie est consacrée à l'analyse des manuels scolaires qui ont été utilisés au Québec. Les manuels qui font l'objet de notre étude sont les suivants : le manuel de la première année de français, la deuxième partie de *Mon cahier d'exercices. Méthode de lecture globale active* (1954), fait l'objet de l'étude. Ce dernier manuel scolaire est rédigé par les membres des Filles de la Charité du Sacré-Cœur de Jésus, autrement dit ce sont les membres d'une communauté religieuse qui ont rédigé le contenu du livre.

À la page 13 de ce dernier manuel scolaire, la leçon met l'accent sur Jésus en faisant un lien avec une étoile. « *Petite étoile, qui sors le soir, dans le ciel noir, petite étoile, oh! Dis-le-moi : as-tu vu Jésus?* » (Les Filles de la Charité du Sacré-Cœur de Jésus, 1954 : 13). Ce manuel scolaire de français de la première année met en valeur les valeurs religieuses du catholicisme. Plusieurs mots sont associés au vocabulaire du christianisme. Par exemple, dans la troisième partie de la leçon *Avec le Petit Jésus*, il faut compléter le verbe « Bénissez ». D'ailleurs, dans cette même leçon, on demande aux élèves

M. p. 48	Petite étoile, regarde-moi.	13
1 Souligner tous les <i>oi</i> . Encercler les <i>oir</i> .		Petite étoile, qui sors le soir, dans le ciel noir, petite étoile, oh! dis-le-moi : as-tu vu Jésus?
2 Répondre.	1 – Qui est dans le jardin de grand-mère? 2 – Qui va la voir chaque soir?	

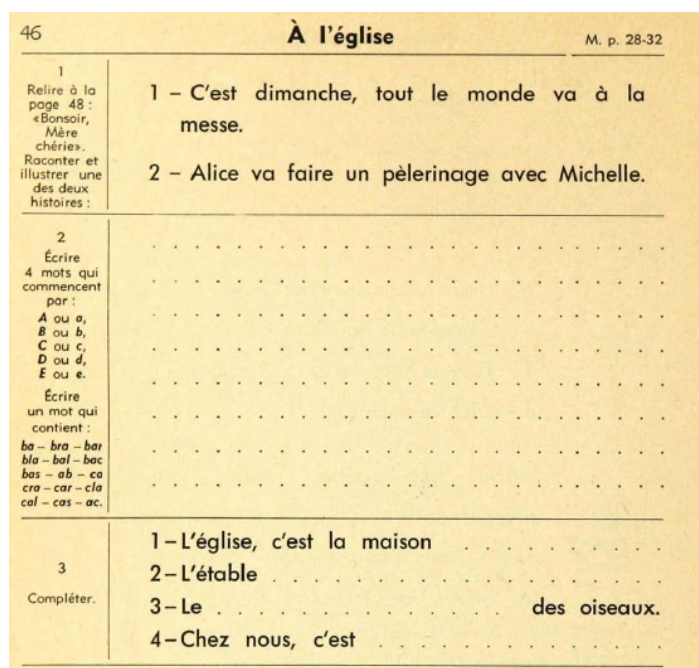
M. p. 12-16	Avec le petit Jésus	43
1	Après avoir relu toute cette histoire, écrire une prière au petit Jésus. Mettre la prière dans une enveloppe. Écrire sur l'enveloppe l'adresse du petit Jésus.	
2 (Sur la gravure de la page 14)	1 – Qui voyez-vous? 2 – Combien y a-t-il d'anges? d'enfants? de moutons? d'animaux? 3 – Écrire le petit chant.	
3 Compléter.	1 – Bénissez 2 – Gardez 3 – Venez 4 – Bon Jésus,	

d'envoyer une lettre au « petit Jésus » par le moyen d'une enveloppe : « *Après avoir relu toute cette histoire, écrire une prière au petit Jésus. Mettre la prière dans une enveloppe. Écrire sur l'enveloppe l'adresse du petit Jésus* ». (Les Filles de la Charité du Sacré-Cœur de Jésus, 1954 : 43). Dans ce contexte, le « petit Jésus » a une adresse particulière où les élèves peuvent lui envoyer leur lettre de prière...



Dans une leçon intitulée *Le jubé de l'église est très joli*, il est demandé aux élèves de souligner

toutes les syllabes formées avec la lettre « i ». Ainsi, les deux phrases qui sont écrites dans l'extrait de la leçon, le mot «jubé»⁶⁷ est mentionné trois fois. À vrai dire, le père d'un garçon trouve que le jubé est joli ainsi que son fils René : « *Papa va voir le jubé de l'église. Il dit à René : Le jubé est déjà fini. Je le trouve très joli. René aussi le trouve très joli. Il n'a jamais vu de jubé si joli* » (Les Filles de la Charité du Sacré-Cœur de Jésus, 1954 : 6).



Dans une autre leçon, deux phrases font référence à la messe du dimanche : « *C'est dimanche, tout le monde va à la messe. Alice va faire un pèlerinage avec Michelle* » (Les Filles de la Charité du Sacré-Cœur de Jésus, 1954 : 46). Que l'on dise tout le monde

œur d'une église.

indique clairement que la messe du dimanche est une activité obligatoire pour tous, Enfin, dans la troisième partie de cette leçon, on demande aux élèves de compléter la phrase suivante : « *L'église, c'est la maison...* » (Les Filles de la Charité du Sacré-Cœur de Jésus, 1954 : 46). Dans cette optique, il faut probablement compléter par un terme religieux tel que « de Dieu ».

Thème de la mort

Dans son étude, Danielle Neveu cite plusieurs extraits des manuels qui font référence à la mort. Par exemple, le mois de novembre symbolise la tristesse, en d'autres mots le deuil (Nepveu, 1982 : 22).

- « Novembre a fait son entrée [...] dans nos cœurs, il ramène la tristesse et le deuil » (Id. *Mon livre de français – série A, 4^e année*, 1952-53 : 69).

Enfin, dans les exercices La célébration de la fête de la Toussaint est aussi mentionnée dans un manuel de la langue française, afin de rappeler aux lecteurs l'importance du deuil.

- « Hier, nous avons célébré la fête de la Toussaint; Aujourd'hui nous rappelons le souvenir des disparus. Nous orons les églises de tentures noires et nous chantons des hymnes funèbres » (Frère du Sacré-Cœur, *Mon livre de français- série A, 6^e année*, 1950).

Dans les exercices de grammaire, le thème de la mort est utilisé dans les manuels de *langue française* :

- « De sa faux tranchante, la mort abat tout : les grands et les petits, les riches et les pauvres, les saints et les pêcheurs » (Frères de l'Instruction chrétienne, *Langue française-2^e partie, cours moyen et supérieur*, 1942 : 41).

- « Écrivez au singulier : les cyprès des cimetières, les crucifix et les croix des églises » (Frères Maristes, *Langue française – 6^e et 7^e*, 1954 : 42).

Thème de Dieu

Les auteurs des manuels scolaires de *la langue française* recourent fréquemment au thème de Dieu dans les leçons et les exercices. Pour expliquer la présence de Dieu dans la vie quotidienne de chacun, l'on met en lumière l'importance de croyance en Dieu, car « tantôt Dieu est *bon* et juste, tantôt il prend le visage d'un *terrible* justicier représenté le plus souvent par la conscience » (Nepveu, 1982 : 23). À ce sujet, la Providence représente symboliquement Dieu; la Providence oriente l'existence des êtres humains (Nepveu, 1982 : 23).

- « La vie utile est celle de l'homme qui remplit tous les devoirs que la Providence lui commande » (Frères du Sacré-Cœur, *Grammaire française et exercices 4^e -5^e*, 1956 : 44).

Dieu est fréquemment représenté comme étant un créateur, l'être suprême et distributeur de bienfaits (Nepveu, 1982 : 24). Par exemple, dans le manuel scolaires intitulé *Lecture à haute voix* analysé par Nepveu, les fruits et les légumes sont les bienfaits de Dieu.

- « Nous pourrions évidemment nous passer de pommes et de cerises mais Dieu, comme un bon repère ne nous prodigue pas seulement le nécessaire mais encore tout ce qui peut nous être agréable » (Congrégation de Notre-Dame, *Lecture à haute voix – 4^e et 5^e*, 1956 : 35).

- « Bénissez le Bon Dieu de la faveur qu'il vous accorde de jouir des bienfaits de la lumière » (Congrégation de Notre-Dame, *Lecture à haute voix – 4^e et 5^e*, 1956 : 35).

Même les animaux, par exemple des poussins, ont leur façon de remercier les bienfaits de Dieu (Nepveu, 1982 : 24). Comme on le voit dans l'extrait suivant, les petits poussins apprennent à remercier Dieu :

- « - Pourquoi les petits poussins lèvent-ils la tête et ferment-ils les yeux quand ils ont bu? – Mon enfant, ils remercient le bon Dieu comme un enfant doit le faire quand il a reçu des bienfaits » (Frère du Sacré-Cœur, *Mon livre de français- série A, 6^e année*, 1950).

Dans un manuel scolaire rédigé par Forest-Ouimet (1953), Dieu est représenté comme un être ayant des émotions, et peut éventuellement se montrer satisfait qu'on fasse des prières :

- « Denise est une bonne petite fille. Avant de se mettre au lit, elle fait sa prière. Elle commence par un beau signe de croix. Le Bon Dieu est content d'elle » (Forest-Ouimet, *Partons sur le bon pied- Mon 3^e cahier d'exercices, 3^e année, 1^{ère} partie*, 1953 : 130).

Thème de l'Église

Dans les manuels scolaires de français, les événements religieux à l'Église occupent une place importante. Par exemple, les activités à la messe sont présentées dans les extraits des leçons :

- « Tous les matins à six heures, le sacristain sonne la cloche [...]. Le prêtre sort de la sacristie, monte à l'autel et dit la messe » (Frères du Sacré-Cœur, *Grammaire française et exercice 4^e-5^e*, 1945).

- « Ce serait un gros pêché que de manquer la messe par sa faute, le Jour du Seigneur » (Librairie, *L'école primaire* [Nepveu, 1982 : 25]).

La reconnaissance des obligations religieuses semblent avoir une place importante dans le manuel de français du niveau 5 :

- « Dites ce qu'on doit faire : A. En passant devant une église. B. En entrant dans une église » (Frères de l'Instruction chrétienne, *Cours de français-5^e année, série A*, 1953).

Thème de la prière

Dans plusieurs des manuels scolaires de français, les activités religieuses dans le cadre de la famille sont liées au thème de la prière (Nepveu, 1982 : 25).

- « Les bonnes familles catholiques sont toujours fidèles à la récitation de la prière du soir en famille [...]. Cette pieuse tradition fait oublier les petits incidents fâcheux de la journée et ne manque pas d'attirer les bénédictions du ciel sur toute la famille » (Id. *Mon livre de français-série A, 6^e année*, 1950 : 120).
- « C'est huit heures. Faisons la prière du soir, dit papa. Je la réciterai. Jean, tu répondras. Prie bien l'Enfant Jésus. Il t'écouterà. Je me joins à vous, dit maman » (Frères du Sacré-Cœur, *Grammaire française et exercices 4^e-5^e*, 1945 : 54).

Le chapelet est évoqué dans les manuels scolaires qui sont utilisés pour l'apprentissage de la langue française (Nepveu, 1982 : 26). Les auteurs ont tendance à donner un aspect quantitatif⁶⁸ à la représentation des citations du chapelet (Nepveu, 1982 : 26).

⁶⁸ Un chapelet est « un collier à multiples grains utilisé pour dire les prières ». Il se faisait en famille, le soir, etc. (www.le-dictionnaire.com)

- « Cette vieille personne vient de réciter son quatrième chapelet aujourd'hui » (Frères de l'Instruction chrétienne, *Cours de français-5^e année, série A*, 1953 : 202).

Le rythme de la prière est pris en considération dans les manuels de français : il est recommandé aux enfants de respecter le rythme de la prière afin de satisfaire les exigences de Dieu (Nepveu, 1982 : 26).

- « Le respect dû à Dieu à qui l'on parle exige que le mouvement de la prière soit un peu lent et le ton presque égal » (Congrégation de Notre-Dame, *Lecture à haute voix 4^e -5^e*, 1956 : 10).

Dans les exercices de conjugaison ou de vocabulaire du manuel *Mon livre de français* du niveau de sixième année, le thème de la prière s'adresse à Sainte Vierge et aux personnes décédés.

- « Il adresse une fervente prière à la Sainte Vierge » (Frères du Sacré-Cœur, *Mon livre de français- série A, 6^e année*, 1950 : 18).
- « N'oublions pas nos morts; surtout prions pour eux » (Frères du Sacré-Cœur, *Mon livre de français- série A, 6^e année*, 1950 : 66).

Thème de la valorisation de la religion catholique

Dans plusieurs manuels de français, les leçons font appel à l'importance de conversion (Nepveu, 1982 : 27). En fait, la religion catholique est dévoilée comme si elle est la religion la plus valable (Nepveu, 1982 : 27). En associant les païens aux infidèles religieux, l'accent est mis sur le rôle des missionnaires; le travail des missionnaires est lié à la conversion des peuples païens. L'objectif principal des missionnaires est d'amener les païens à l'attachement

de la religion catholique, car elle est la seule « issue véritable pour l'au-delà » (Nepveu, 1982 : 27).

- « Faire connaître et aimer le petit Jésus chez les infidèles, c'est ce qu'il y a de plus beau et de plus méritoire pour le ciel; et, comme l'a dit Monsieur le Curé dans son sermon, il en faut beaucoup de missionnaires pour convertir tous ces peuples païens assis à l'ombre de la mort » (Congrégation de Notre-Dame, *Le français par la lecture-3^e*, 1950 : 133).
- « Que sera le païen sans missionnaire pour l'instruire et le baptiser? Sur quoi comptez-vous pour qu'il abandonne ses superstitions? » (Frères du Sacré-Cœur, *Mon livre de français - 6^e année*, 1950 : 178).

Nous retrouvons dans les extraits des leçons des manuels scolaires de la langue française la présence de discrimination envers les autres ethnies par rapport à leur pratique religieuse (Nepveu, 1982 : 27). La discrimination se retrouve deux fois dans deux manuels scolaires différents :

- « Le nègre écoute le catéchisme » (Congrégation de Notre-Dame, *Mon premier livre de français par la lecture*, 1948 : 86).
- « Fou-Ki-ri était un petit garçon chinois et Bamboua était un petit nègre. Ces deux enfants ne pensaient qu'à dormir, à manger, à s'amuser, à tourmenter les autres ou à ne rien faire. Mais ils ne pensaient jamais au Petit Jésus et à la Sainte-Vierge. C'étaient des petits païens et ils ne connaissent pas le bon Dieu. L'ange gardien de Fou-Ki-ri et celui de Bamboua étaient plutôt tristes dans le Paradis. Un jour, ils vinrent trouver la

Sainte-Vierge et lui dirent : Comment faire que Bamboula et Fou-Ki-ri deviennent des gentils petits chrétiens? » (Id., *Mon livre de lecture – 2^e année*, 1941 : 21).

La valorisation de la religion catholique s'explique par le fait que les *autres* peuples ont une perception différente de l'éternité. Le pape est considéré comme un guide pour ceux qui ont une conception différente par rapport à la religion catholique (Nepveu, 1982 : 28).

- « Il (Jésus) ne reconnaît pour siens que ceux qui croient au pape, qui aiment le pape ». (Congrégation de Notre-Dame, *Lecture à haute voix 4^e – 5^e*, 1956 : 154)
- « Le pape ne reconnaît que les enfants baptisés. C'est l'image que projette du moins le manuel de français : « Voici un autre papa. C'est le papa de tous les petits enfants baptisés. Êtes-vous des petits baptisés? Oui. C'est donc votre papa » (Id., *Mon premier livre de français par la lecture*, 1948 : 12).

Thème des fêtes religieuses

Les fêtes religieuses sont l'objet de plusieurs leçons dans les manuels de français (Nepveu, 1982 : 29). La fête du 25 décembre, Noël, est présentée par les vocabulaires et les adjectifs qui font preuve de la gaieté d'une fête religieuse.

- « naissance, berger, mage, étable, paille, clarté, réveillon, charme, beauté, poésie, mystère, joie » (Frères du Sacré-Cœur, *Mon livre de français – 6^e année*, 1950).

Il est conseillé dans un manuel de français de relire les légendes de Noël (Nepveu, 1982 : 29).

- « relire des vieilles les légendes de Noël, de résumer les plus captivantes devant la classe [et] d'ornez les murs et les tableaux » (Frères du Sacré-Cœur, *Mon livre de français – 6^e année*, 1950).

Les leçons insistent sur la présentation des objets tels que les cloches de l'église. Toutefois, il existe une précision dans un extrait de cahier d'exercice qu'il ne faut pas accorder d'importance aux chants pendant une cérémonie religieuse (Nepveu, 1982 : 29).

- « Les grosses cloches de l'église sonnent à toute volée. C'est l'heure de la messe de minuit. À l'église, j'adresserai de ferventes prières à Jésus couché dans une pauvre crèche » (Forest-Ouimet, *Partons sur le bon pied – mon 3^e cahier d'exercices*, 1953).
- « Qu'est-ce que vous aimez le plus pendant la messe de minuit? Entendre les beaux chants ou prier devant la crèche de Jésus? » (Frères de l'Instruction chrétienne, *Cours de français – 5^e*, 1953 : 41).

Dans un extrait du manuel de français, Noël est considéré comme une fête où Jésus donne à *tous les enfants* sages des jouets. Dans ce contexte, nous pouvons sous-entendre que Jésus a les capacités de donner à tous les enfants des cadeaux.

« Bientôt ce sera Noël, la belle fête de la naissance de Jésus. En ce beau jour de fête, le bon Jésus récompense tous les enfants sages en leur donnant de magnifiques jouets » (Congrégation de Notre-Dame, *Mon premier livre de français par la lecture*, 1948 : 28).

Pâques est évoqué comme une fête joyeuse, une fête de résurrection, autrement dit du renouveau (Nepveu, 1982 : 30). Par ailleurs, dans une citation, nous pouvons constater que le carême est représenté par la privation de ces intérêts personnels.

- « Après avoir triomphé du péché par sa mort expiatoire sur le Calvaire, le Christ a triomphé du dernier et du plus terrible de tous nos ennemis, de la mort elle-même [...]. Pour les catholiques, Pâques symbolise encore le gage de leur résurrection future; pour

les catholiques fervents, Pâques symbolise l'espérance d'une vie éternelle bienheureuse » (Frère du Sacré-Cœur, *Mon livre de français- série A, 6^e année*, 1950 : 259).

- « Durant le carême, la pénitence véritable se manifestera dans notre âme par une lutte intense contre nos mauvaises inclinations et nos innombrables défauts, contre notre orgueil et notre amour-propre » (Frère du Sacré-Cœur, *Mon livre de français- série A, 6^e année*, 1950 : 259).
- « - Monsieur le curé, dit la petite Hélène, je voudrais faire un bon carême [...]. - Tu pourrais te primer de bonbons pendant le carême et mettre tes sous de côté (pour les missions) » (Congrégation de Notre-Dame, *Mon premier livre de français par la lecture*, 1948 : 17).

Présence des thèmes religieux dans les manuels scolaires d'arithmétique et de l'histoire

L'on a moins tendance à évoquer le thème de l'Église ou Dieu dans les manuels d'arithmétique. Cependant, l'on se sert ici et là d'objets religieux pour des exercices de calcul : « le fait d'accoler un prix sur ce type d'objet peut démontrer à quel point les auteurs devaient obligatoirement traiter de religion dans les manuels, peu importe le sujet » (Nepveu, 1982 : 32).

- « Guy achète un missel de \$0,60 et un chapelet de \$0,15. Il présente \$1,00 en paiement. Combien doit-on lui rendre? Jacqueline possédait \$4,75. Son oncle lui donne \$2,50. Elle achète un crucifix de \$2,95 et un chapelet de \$2,25. Quelle somme lui reste-il? » (Id. *Arithmétique 7^e année*, 1954).

Le parcours pour aller au cimetière afin faire ces prières et les données statistiques de la population catholique sont présentés dans le manuel d'arithmétique.

- « Pendant le mois de novembre, André s'est rendu 4 fois au cimetière pour prier sur la tombe de ses grands-parents. Le cimetière est situé à 1 mille $\frac{3}{4}$ de sa demeure. Combien de milles a-t-il fait pour accomplir cet acte de charité? » (Frères du Sacré-Cœur, *Arithmétique 7^e année*, 1954).
- « En Amérique, il y a 190 millions de catholiques sur une population totale de 337 millions. Quel pourcentage de la population représentent les catholiques? » (Gérard Baudry, *Arithmétique – Calcul vivant 7^e année*, 1955).

Les explications des grandes découvertes dans les manuels d'histoire font référence à la religion catholique, et ce, en rejetant une vision scientifique (Nepveu, 1982 : 36-37).

- « Colomb était un grand chrétien. Il chérissait la Vierge d'une affection toute particulière » (Frères de l'instruction chrétienne, *Histoire du Canada – 4^e année*, 1959).
- « Avant de partir avec ses 16 compagnons, (il s'agit de Dollard des Ormeaux) tous vont à la confesse et communient » (Clercs de Saint-Viateur, *Grandes figures et grands faits – 3^e année*, 1954).
- « Les matelots eurent tellement peur qu'ils se recommandèrent à tous les saints du ciel. Ils promirent à la Sainte-Vierge de se rendre au premier sanctuaire qu'ils rencontreraient » (Frères de l'instruction chrétienne, *Histoire du Canada 4^e année* 1959).

- « Colomb mourut en disant : Mon Dieu, je remets mon âme entre vos mains » (Frères de l'instruction chrétienne, *Histoire du Canada 4^e année*, 1959).

Comme nous avons pu le voir dans le manuel de français, nous retrouvons dans les leçons des manuels d'histoire des extraits qui indique la « supériorité » de la religion chrétienne face aux Autochtone (Nepveu, 1982 : 36).

« Les Indiens n'avaient pas d'écoles ni d'églises. Ils étaient ignorants et païens » (Clercs de Saint-Viateur, *Grandes figures et grands faits – 3^e année*, 1954).

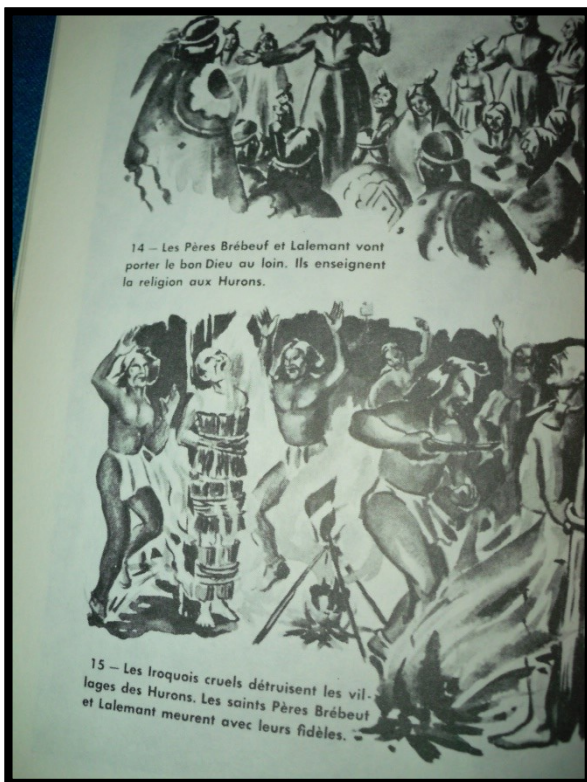
- « Champlain était un grand chef; il était aussi un grand catholique. Il avait pitié de ces pauvres Indiens ignorants et païens. Alors, il fit venir des missionnaires à Québec » (Clercs de Saint-Viateur, *Grandes figures et grands faits – 3^e année*, 1954 : 10).

En résumé, à travers notre analyse sur les manuels scolaires, il est clair que l'Église avait du pouvoir dans le système d'éducation avant la Révolution tranquille. L'absence d'une éducation laïque dans l'enseignement québécois avait évoqué des stéréotypes, de la discrimination envers les minorités religieuses, du racisme, de l'endoctrinement à l'école, etc.



« Tiens ! Hélène et Richard qui entrent encore à l'église ! Mais oui, ils vont souvent prier pour leurs parents et leurs amis. Richard enlève sa coiffure en entrant dans la maison de bon Dieu. Par contre, Hélène n'y va jamais nu-tête. Ne pensez pas les surprendre à s'amuser, car ils sont bien sages. Ils se mettent à genoux, ferment les yeux et parlent tout bas à leur Père du ciel » (Nepveu, 1982).

Source : *Manuel de bienséances 1^{ère} - 2^e - 3^e*, par un groupe de professeurs, 1956, p. 46.



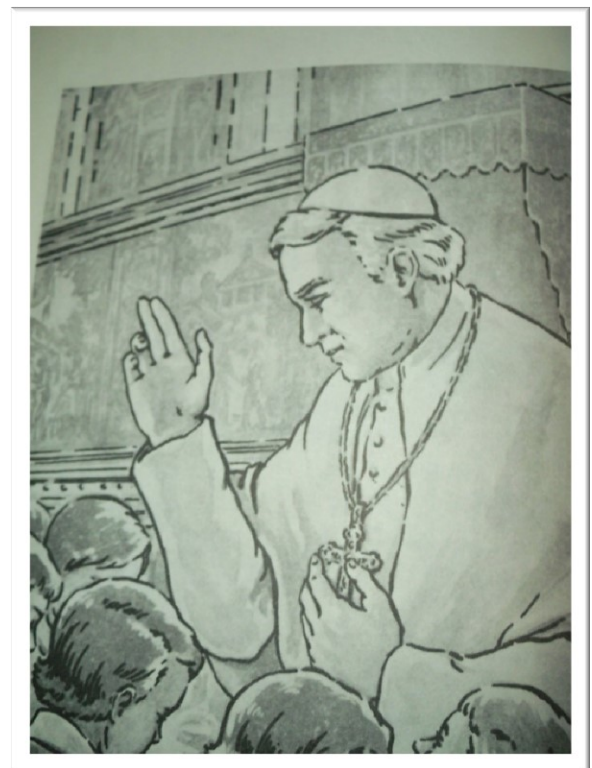
« 14. – Les Pères Bréboeuf et Lalemant vont porter le bon Dieu au loin. Ils enseignent la religion aux Hurons. 15. – Les Iroquois cruels détruisent les villages des Hurons. Les saints Pères Bréboeuf et Lalemant meurent avec leurs fidèles » (Nepveu, 1982).

Source : *Grandes figures et grandes faits 3^e année*, Clercs de Saint-Viateur, 1954, p. 21.

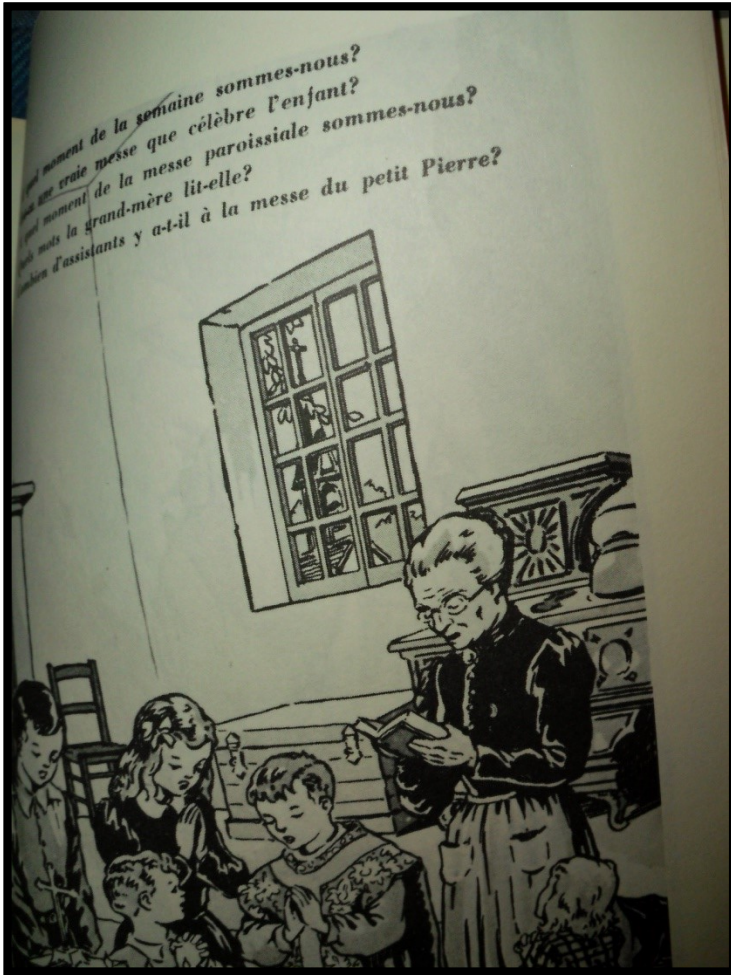


« 1. Que représente ce tableau ? Quand cette scène eut-elle lieu ? - 2. Décrivez les lieux, les personnages, le tombeau. 3. Pouvez-vous nommer les saintes Femmes ? - 4. Quelle nouvelle l'ange leur annonce-t-il ? - 5. Que fera Jésus dans les jours qui suivront la Résurrection ? » (Nepveu, 1982).

Source : *Mon livre de français 6^e année*, Frères du Sacré-Cœur, 1950, p. 258.

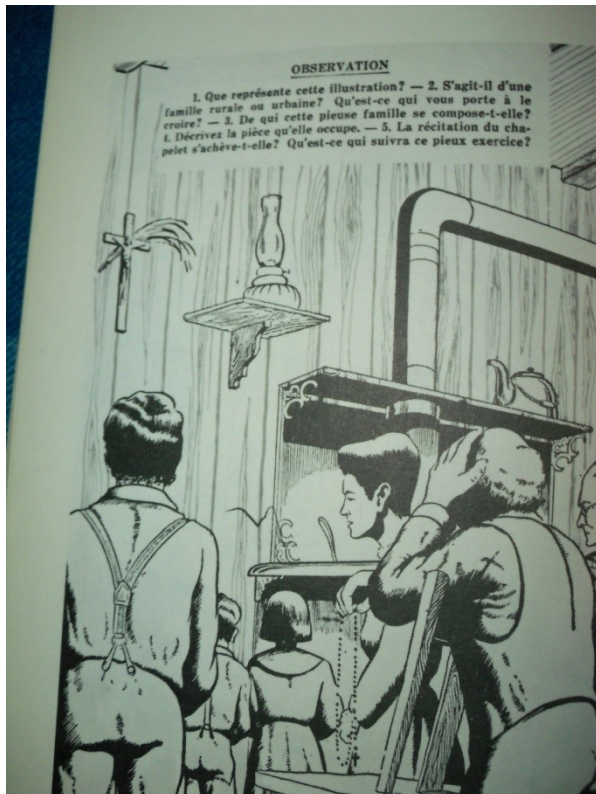


Source : *Cours de français 7^e année*, Frères de l'Instruction chrétienne, 1956, p. 350.



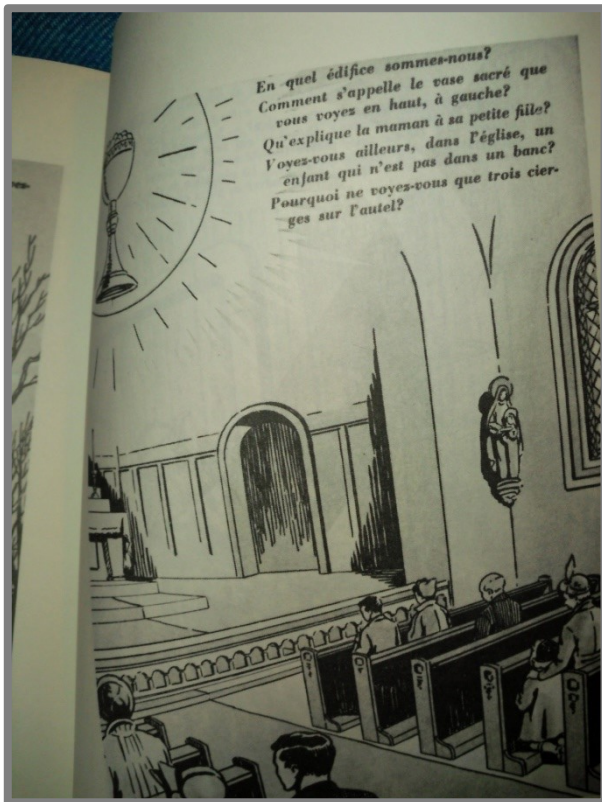
« À quelle moment de la semaine sommes-nous ? Est-ce une vraie messe que célèbre l'enfant ? À quel moment de la messe paroissiale sommes-nous ? Quels mots la grand-mère lit-elle ? Combien d'assistants y a-t-il à la messe du petit Pierre ? » (Nepveu, 1982).

Source : *Cours de français 5^e année*, Frères de l'Instruction chrétienne, 1953, p. 184.



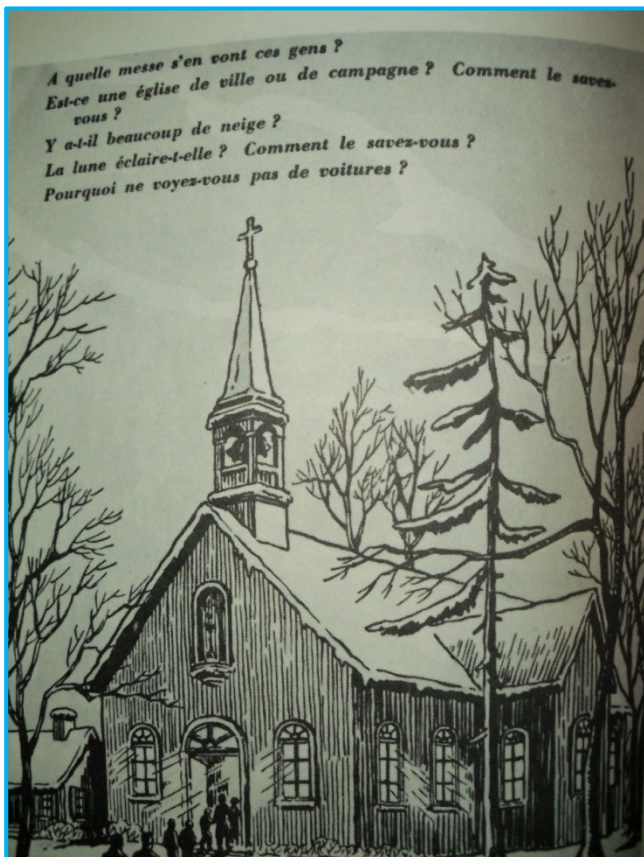
« 4. Décrivez la pièce qu'elle occupe.- 5. La récitation du chapelet s'achève-t-elle ? Qu'est-ce qui suivra ce pieux exercice ? » (Nepveu, 1982).

Source : *Cours de français 5^e année*, Frères de l'Instruction chrétienne, 1953, p. 168.



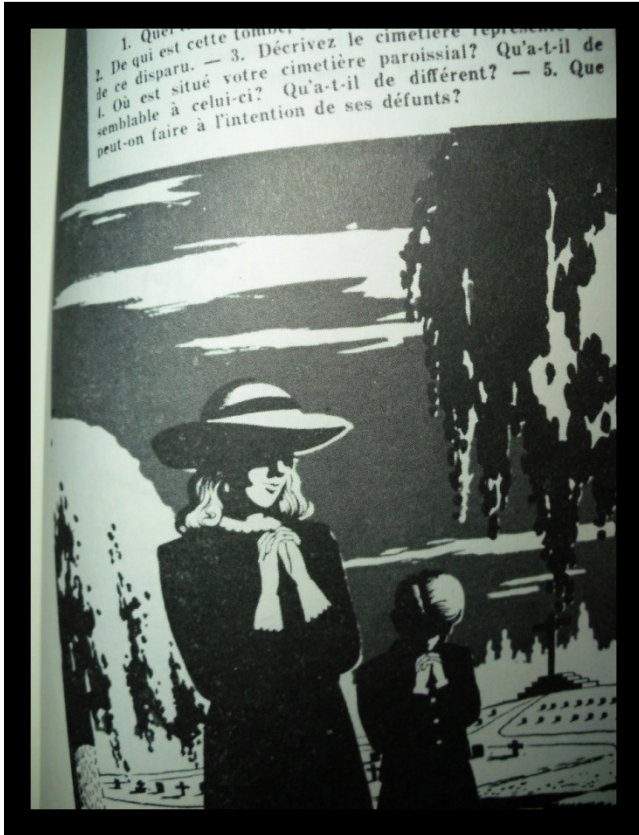
« En quel édifice sommes-nous ? Comment s'appelle le vase sacré que vous voyez en haut, à gauche ? Qu'explique la maman à sa petite fille ? Voyez-vous ailleurs, dans l'église, un enfant qui n'est pas dans un banc ? Pourquoi voyez-vous que trois cierges sur l'autel ? » (Nepveu, 1982).

Source : *Mon livre de français 6^e année*, Frères des Écoles chrétiennes, 1955, p. 180.



« À quelle messe s'en vont ces gens ? Est-ce l'église de ville ou de campagne ? Comment le savez-vous ? » (Nepveu, 1982).

Source : *Cours de français 5^e année*, Frères de l'Instruction chrétienne, 1953, p. 138.



1. Qui est cette femme ?
 2. De qui est cette tombe ?
 3. Décrivez le cimetière représenté.
 4. Où est situé votre cimetière paroissial ? Qu'a-t-il de semblable à celui-ci ? Qu'a-t-il de différent ?
 5. Que peut-on faire à l'intention de ses défunts ?

« 4. Où est situé votre cimetière paroissial ? Qu'a-t-il de semblable à celui-ci ? Qu'a-t-il de différent ? Que peut-on faire à l'intention de ses défunts » (Nepveu, 1982).

Source : *Mon livre de français, série A, 7^e année*, Frères du Sacré-Cœur, 1951, p. 90.

« 5. Y a-t-il des membres de votre famille ou de votre parenté qui reposent au cimetière paroissial ? » (Nepveu, 1982).

Source : *Mon livre de français 6^e année*, Frères des Écoles chrétiennes, 1955, p. 71.



1. Que représente l'illustration de cette page ? — 2. Est-ce un cimetière de ville ou de village ? Où est-il situé ? — 3. Énumérez les choses que vous y observez. — 4. Que lit-on ordinairement sur les monuments funéraires ? — 5. Y a-t-il des membres de votre famille ou de votre parenté qui reposent au cimetière paroissial ?

Éthique et culture religieuse : les manuels contemporains du Québec

L'objectif de cette partie consiste à analyser les manuels scolaires de l'*Éthique et culture religieuse* (ÉCR) afin de comprendre les leçons religieuses traitées dans les livres du Québec. Dans le manuel de *Symphonie* du 3^e cycle, quelques religions sont abordées dans les leçons. En fait, deux aspects sont traités dans ce livre : la compréhension des questions d'éthique et la compréhension du phénomène religieux (Cloutier, St-Jacques, 2008). En ce qui concerne la compréhension de l'éthique, les histoires font appel aux concepts de préjugé et du stéréotype. La définition de ces deux concepts explicités par les auteurs de ce manuel est clairement soulignée en bas de la page : « *Un appel au préjugé est lorsque l'on appuie ses raisons sur une opinion préconçue. Ces opinions sont souvent imposées par le milieu, l'époque et l'éducation* » (Cloutier, St-Jacques, 2008 : 3). La définition du stéréotype est mise en évidence ainsi : « *L'appel au stéréotype, c'est lorsqu'on appuie ses raisons sur une image figée et généralement négative à propos d'un groupe de personnes* » (Cloutier, St-Jacques, 2008 : 5). En fait, les rédacteurs de ce manuel ont choisi de présenter les grandes religions révélées, et particulièrement le patrimoine religieux québécois, le catholicisme et le protestantisme.

À l'occasion de la consultation, des groupes religieux ont signalé avec insistance l'absence de distinction entre le catholicisme et le protestantisme dans la présentation de l'héritage religieux du Québec où ces deux traditions chrétiennes ont joué un rôle de premier plan. Le Comité l'a souligné dans son rapport, où il précisait que cette lacune portait atteinte à la reconnaissance des traditions religieuses dans leur spécificité. L'équipe de rédaction a donc apporté des modifications dans les éléments de contenu relevant de la prescription ainsi que dans les exemples indicatifs, et cela, tout au long des cycles du primaire et du secondaire (Comité sur les affaires religieuses, 2007 : 10).

Le tableau ci-dessous illustre les religions enseignées dans le cours ÉCR, particulièrement au troisième cycle, c'est-à-dire la cinquième et la sixième année. Plusieurs aspects sont mentionnés dans le tableau par rapport aux thèmes religieux qui devrait être enseignée à l'école.

E. Les religions dans la société et dans le monde ⁶	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1. Établir la répartition géographique des principales traditions religieuses dans le monde (ex. : réalisation d'une carte géographique montrant la répartition des religions; identification des pays majoritairement catholiques, protestants, musulmans)					→	★
2. Établir la répartition de la population en fonction de l'appartenance à un groupe de conviction (ex. : dans le monde, il y a près de 1,13 milliard de catholiques, 800 millions de protestants, 14 millions de juifs, 1,57 milliard de musulmans)					→	★
3. Nommer le lieu d'origine des religions présentes au Québec (ex. : le bassin méditerranéen pour le christianisme, le judaïsme et l'islam; l'Amérique pour les spiritualités amérindiennes; l'Europe pour le protestantisme; l'Inde pour le bouddhisme et pour l'hindouisme)					→	★
4. Relater des événements à l'origine de traditions religieuses présentes au Québec (ex. : la mort et la résurrection du Christ; la Réforme protestante; Moïse qui reçoit les tables de la Loi; le départ de Muhammad vers Médine)					→	★
5. Nommer des expressions du religieux associées aux fondateurs de traditions religieuses présentes au Québec (ex. : le crucifix et Jésus; la Pâque juive et Moïse)					→	★
6. Expliquer la signification d'expressions du religieux associées aux fondateurs de traditions religieuses présentes au Québec (ex. : pour les chrétiens, le crucifix rappelle la résurrection de Jésus et sa mission de sauver les êtres humains; pour les bouddhistes, la fête de Vaishâkha rappelle la naissance et l'illumination du Bouddha)					→	★

Source :

MELS

(http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/ethiqueCultureReligieuse/index.asp?page=competence_02).

Le patrimoine religieux est parmi le premier dans la liste du *Ministre de l'éducation et de loisir* québécois. Le tableau ci-dessous affirme l'importance du patrimoine religieux :

	Primaire	Secondaire			
		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	4 ^e	5 ^e
<p>→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant. ⓘ</p> <p>★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire. ⓘ</p> <p>■ L'élève réutilise cette connaissance. ⓘ</p> <p>◆ : Cet apprentissage est suggéré; il n'est pas prescrit dans le programme.</p> <p>P : La lettre P indique que certaines notions liées à cet apprentissage ont été vues au primaire.</p>					
A. Le patrimoine religieux québécois¹					
1. Définir des termes pouvant être liés au patrimoine religieux (ex. : patrimoine, patrimoine religieux, institutions, œuvres folkloriques)		→	★		
2. Nommer des fondatrices et des fondateurs ou des personnages qui ont marqué le patrimoine religieux québécois (ex. : Marie Guyart, Mgr François de Laval, Gaspar Soïaga Kondiaronk, Henriette Odinfeller)	P	→	★		
3. Associer des éléments du patrimoine religieux présents dans l'environnement à leurs fondatrices et fondateurs (ex. : l'hôpital Hôtel-Dieu et la congrégation des Augustines, la Société Saint-Vincent de Paul et la communauté religieuse du même nom)	P	→	★		
4. Nommer des institutions religieuses qui ont marqué le patrimoine du Québec (ex. : la communauté des frères du Sacré-Cœur, la communauté des Sœurs de la Charité)	P	→	★		

5. Décrire des institutions religieuses qui ont marqué le patrimoine du Québec : origine, raison d'être, rôles et responsabilités du personnel religieux, hiérarchie, etc.	P	→	★		
6. Décrire l'apport des institutions religieuses à la société québécoise notamment dans le domaine de la santé et de l'éducation (ex. : la construction d'écoles et d'hôpitaux, le personnel composé majoritairement de religieux et de religieuses, l'établissement de programmes d'études)		→	★		
7. Décrire l'influence des traditions religieuses sur les valeurs et les normes de la société québécoise (ex. : influence sur les comportements et les codes moraux, sur les us et coutumes, sur les interdits)	P	→	★		
8. Décrire l'influence des traditions religieuses sur les œuvres artistiques et folkloriques du patrimoine québécois (ex. : l'influence du christianisme dans la littérature québécoise)		→	★		
9. Établir des liens entre le thème <i>Le patrimoine religieux québécois</i> et les thèmes <i>Des éléments fondamentaux des traditions religieuses</i> ou <i>Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels</i>		◆	◆		
10. Établir des liens entre le thème <i>Le patrimoine religieux québécois</i> et la poursuite du bien commun		◆	◆		

Source :

Mels

(http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_developpement_personne/ethiqueCultureReligieuse/index.asp?page=manifester#note1)

En nous inspirant des tableaux illustrés ci-dessus provenant du site officiel de MELS, nous construisons une grille d'analyse qui orientera notre analyse des manuels scolaires « Éthique et culture religieuse ».

GRILLE 4 : la grille d'analyse des manuels scolaires québécois après la Révolution

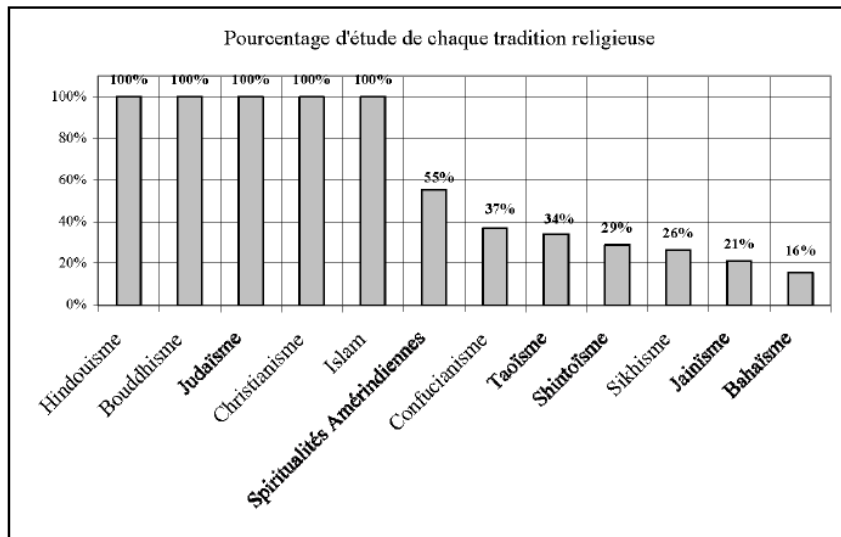
tranquille

Thèmes dans les leçons et les exercices-incluant des images utilisées dans les leçons	L'analyse des manuels scolaires d'ÉCR (7 manuels publiés en 2008) Présence du thème (✓)
Mention des cinq grandes religions et l'importance de leurs rituels (l'islam, le christianisme, le judaïsme, le bouddhisme et l'hindouisme)	✓
Religion des autochtones	✓
Église et l'architecture de l'église	✓
Jésus	✓
Dieu	✓
Activités familiales en rapport avec la religion catholique	✓
Manières d'agir à l'église (ex. respecter le silence)	
Valorisation de la religion catholique	
Fêtes religieuses (ex. Noël, Pâques, etc.)	✓

Fêtes religieuses des grandes religions révélées autre que le catholicisme	✓
Prière	✓
Présence des anges	✓
Images en lien avec les membres de l'église (ex. les prêtres, les sœurs, les frères, etc.)	✓
Mort (ex. cimetière)	
Objets sacrés	✓
Lieux de culte au Québec	✓
Patrimoine religieux du Québec	✓
Lieux de culte dans différents pays	✓
Histoire des cinq grandes religions	✓
Éthique pour chacune des cinq grandes religions	✓
Biographie et messages des personnes importantes pour une religion	✓
Différentes familles dans une religion	✓
Religions autres que l'une des cinq grandes religions révélées	✓

Les leçons reposent sur les grandes religions révélées comme l'hindouisme, le christianisme, l'islam, le judaïsme et le bouddhisme, et quelques petites religions telles que le bahaïsme, jainisme, etc. Voici le pourcentage des religions qui ont été étudié dans les cours de *l'enseignement moral* en 2005, le programme avant celui d'Éthique *et culture religieuse*.

« Quelles sont les grandes traditions religieuses abordées en classe? La réponse à cette question

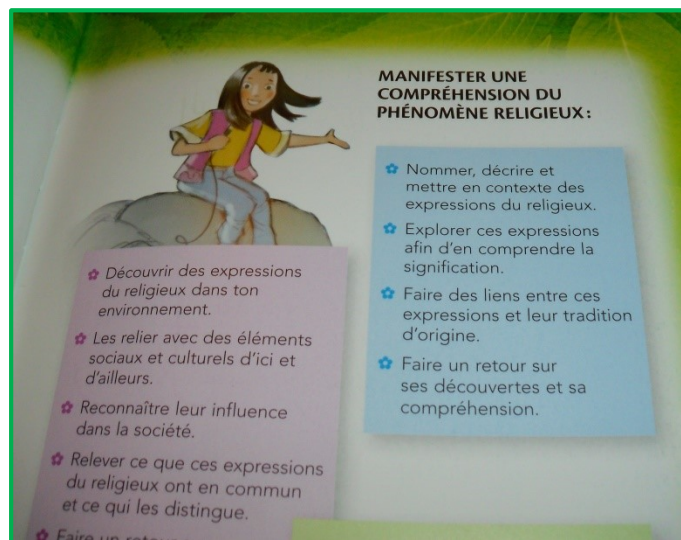


nous permet de constater que les cinq grandes traditions (hindouisme, bouddhisme, judaïsme, christianisme et islam) sont étudiées dans les écoles publiques. Les autres traditions sont étudiées dans une proportion beaucoup plus faible comme le

démontre le tableau suivant : » (Maalouf, 2005 : 13). Nous argumentons dans la deuxième partie de « discussion » du mémoire en ce qui concerne l'enseignement des différentes religions dans le programme ÉCR.

Source : Maalouf, Sami. *L'appréciation de divers programmes d'études sur les religions offerts localement dans des écoles publiques et privées*, 2005, p.14.

Éthique et culture religieuse : Symphonie - Manuel de l'élève A - 3e cycle du primaire



La compréhension du phénomène religieux est présentée sous plusieurs points dans le manuel de *Symphonie*, à savoir :

« - Nommer, décrire et mettre en contexte des expressions du religieux. – Explorer ces expressions afin d'en comprendre la signification. – Faire des liens entre ces expressions et leur tradition d'origine. - Faire un retour sur ses découvertes et sa compréhension ». ⁶⁹

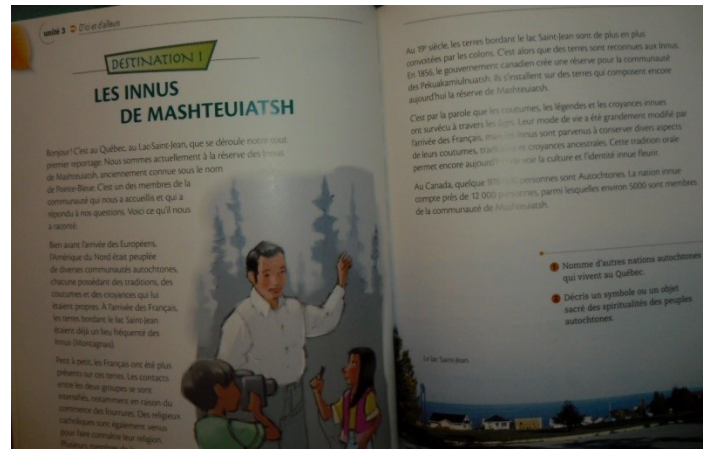
La reconnaissance des autres traditions religieuses est parmi les objectifs de ce manuel : « Explorer différentes façons de penser, d'être et d'agir dans la société, à l'intérieur d'une même tradition religieuse et dans des traditions diverses ». ⁷⁰ Dans plusieurs *unités*, la reconnaissance des différentes croyances religieuses est présentée par un personnage nommé Jaya qui passe des entrevues auprès des minorités religieuses afin de mieux connaître les lieux de culte correspondant à leur religion et la particularité de leur tradition religieuse. Nous pouvons remarquer la présence des cinq grandes religions révélées ainsi que la religion du peuple autochtone.

Le premier reportage se déroule au Lac-Saint-Jean dans lequel les Inuits répondent aux questions de Jaya. En expliquant les contacts entre les Inuits et les Français, l'extrait décrit que

⁶⁹ Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève A, 3^e cycle du primaire, 2008, p. V.

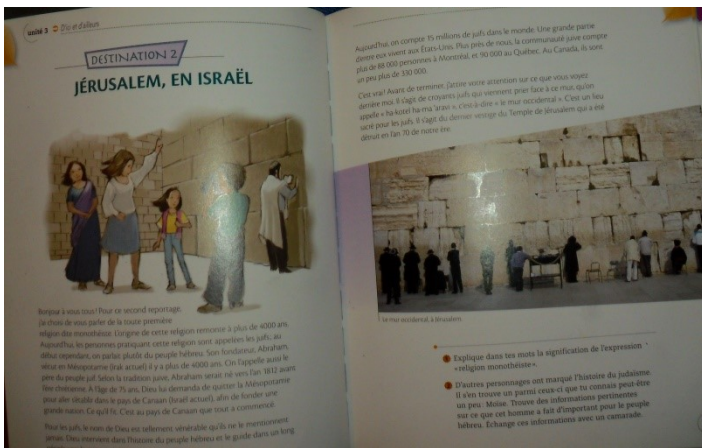
⁷⁰ Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève A, 3^e cycle du primaire, 2008, p. V.

«petit à petit, les Français ont été plus présents sur ces terres. Les contacts entre les deux groupes se sont intensifiés notamment en raison du commerce des fourrures. Des religieux catholiques sont également venus pour faire connaître leur religion. Plusieurs



membres de la communauté innue ont alors adopté la religion catholique. Divers éléments de la spiritualité des Innus ont également été conservés». ⁷¹ Les religions sont présentées à travers les discours entre les personnages.

Le personnage principal explique dans ses propres mots l'origine de la religion juive qui

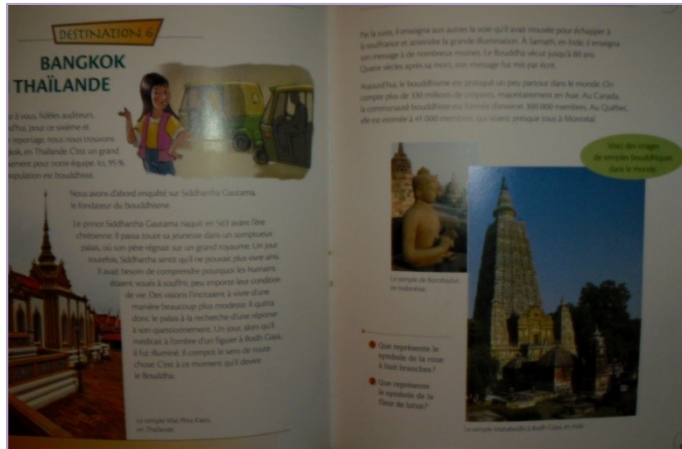


remonte à plus de 4000 ans : « Pour les juifs, le nom de Dieu est tellement vénérable qu'ils ne mentionnent jamais. Dieu intervient dans l'histoire du peuple hébreu et le guide dans un long périple vers la terre promise». ⁷²

⁷¹ Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève A, 3^e cycle du primaire, 2008, p. 26.

⁷² Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève A, 3^e cycle du primaire, 2008, p. 28.

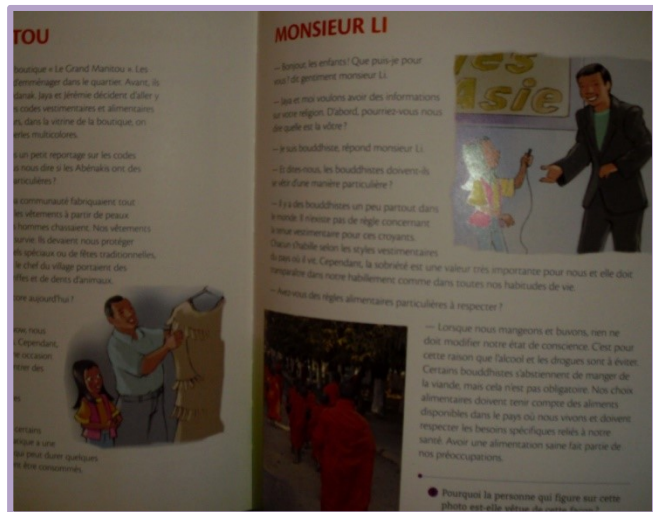
Dans l'unité 2, *Un monde de différence*, la religion bouddhiste est mise en lumière par une



courte histoire du prince Siddhartha Gautama : « Il [le prince] quitta donc le palais à la recherche d'une réponse à son questionnement. Un jour, alors qu'il méditait à l'ombre d'un figuier à Bodh Gaya, il fut illuminé. Il comprit le sens de toute chose. C'est à ce

moment qu'il devint le Bouddha ».⁷³ Le temple Wat Phra Kaeo situé en Thaïlande représente le lieu de culte des bouddhistes : « Ici, 95% de la population est bouddhiste »⁷⁴. Dans une autre leçon, *Monsieur Li*, Jaya pose des questions à un autre personnage qui pratique le bouddhisme.

L'éthique concernant la tenue vestimentaire du bouddhisme est notée de la manière suivante « - Il y a des bouddhistes un peu partout dans le monde. Il n'existe pas de règle concernant la tenue vestimentaire pour ces croyants. [...] Cependant, la sobriété est une valeur très importante pour nous et elle doit transparaître dans notre habillement comme



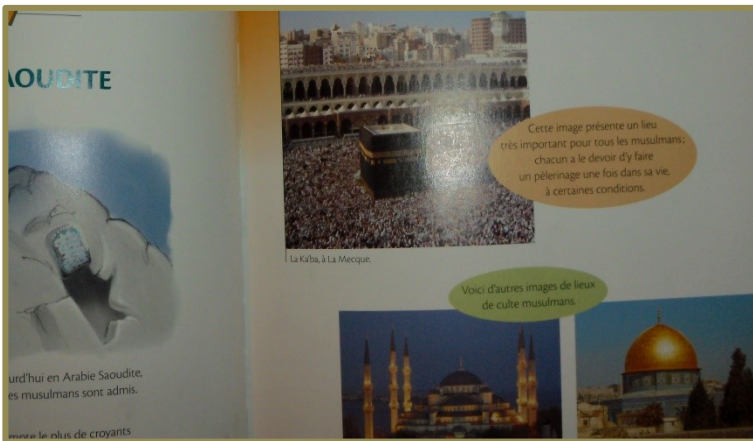
dans toutes nos habitudes de vie ».⁷⁵ Nous pouvons observer dans une page en bas de la page 63 des moines bouddhistes portant le kesa.

⁷³ Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève A, 3^e cycle du primaire, 2008, p. 36.

⁷⁴ Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève A, 3^e cycle du primaire, 2008, p. 36.

⁷⁵ Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève A, 3^e cycle du primaire, 2008, p. 63.

La Mecque est un lieu qui est pris en considération dans le manuel de *Symphonie* (manuel de l'élève A), et elle est présentée par un bref résumé des événements historiques de l'Islam : « C'est à la Mecque que l'islam a commencé. Muhammad, que les musulmans appellent le Messenger de



*Dieu, est né dans cette ville vers l'an 570. Devenu adulte, il se retira un jour dans la grotte du mont Hirâ pour se recueillir, quand Dieu se manifesta à lui une première fois. Sous la forme de l'ange Jibil (Gabriel), Dieu revint plusieurs fois pour prêcher le message de Dieu, ici, à la Mecque, et plus tard à Médine. Ces révélations divines ont ensuite été transcrites dans un livre sacré appelé le Coran ».*⁷⁶ Trois images à la page 31 illustrent les lieux de culte pour les musulmans : la Ka'ba située à la Mecque,

la mosquée du Sultan Ahmet à l'Istanbul et la mosquée du Dôme du Rocher à Jérusalem. La religion chrétienne est également expliquée dans le contexte des événements historiques : « Cette religion [le christianisme], qui date de 2000 ans, est fondée sur la vie et les enseignements



de Jésus de Nazareth. Les chrétiens reconnaissent en Jésus le fils de Dieu et le Sauveur annoncé dans l'Ancien Testament. Cet homme fut condamné à mourir sur une croix et sa mort constitue

⁷⁶ Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève A, 3^e cycle du primaire, 2008, p. 30.

un événement important pour les chrétiens. [...] Dans le temps qui suivent la mort de Jésus, ses disciples, fidèles à ses enseignements, fondèrent les premières communautés de croyants. Ce fut le début du christianisme ». ⁷⁷ Trois images sont illustrées concernant la religion chrétienne : l'église Saint-Paul à Hatay, la basilique Saint-Pierre à Rome et l'Abbaye à Westminster à Londres.

La dernière destination où le personnage principal découvre est l'Inde. Jaya explique qu'il existe une forte population des hindous au Canada et au Québec : « Cette religion [l'hindouisme] compte près de 900 millions de croyants dans le monde, ce qui fait



d'elle la troisième religion en importance. Au Québec, la communauté hindoue comprend environ 24 000 membres. La presque totalité des croyants hindous du Québec vivent à Montréal. Au Canada, ils sont au nombre de 300 000 ». ⁷⁸ Deux temples illustrent le lieu de culte pour la religion hindouisme : le temple d'Angkor et le temple de Prambanan. Dans la partie de l'exercice de cette leçon, il est posé comme question « Quelle est l'importance du Gange pour les croyants hindous ». ⁷⁹

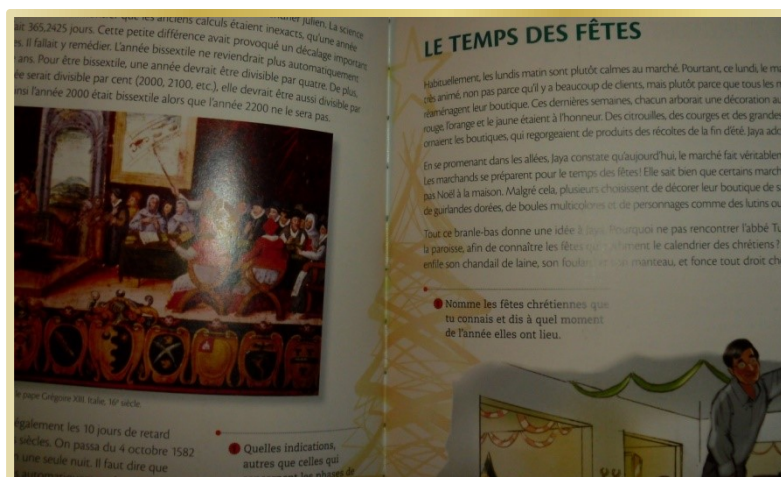
⁷⁷ Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève A, 3^e cycle du primaire, 2008, p. 32.

⁷⁸ *Ibid*, p. 35.

⁷⁹ *Ibid*.

Éthique et culture religieuse – Symphonie – Manuel de l'élève B – 3e cycle du primaire

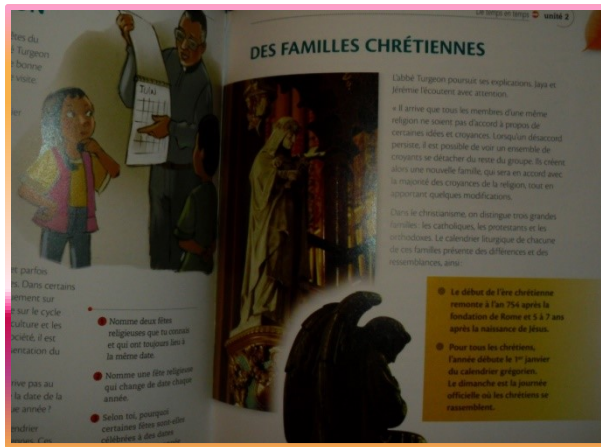
Dans le volet de l'unité 2 du manuel *Symphonie* (manuel de l'élève B), *De temps en temps*, les leçons reposent sur le calendrier propre aux grandes religions révélées dans l'histoire. La période des principales fêtes religieuses est l'objet d'étude



dans les leçons. À la page 17, *Un peu d'histoire*, la leçon dégage l'histoire du calendrier correspondant à la religion chrétienne en Occident : « *L'ancêtre du calendrier que nous utilisons au Québec et en Occident est le calendrier romain. Il aurait été inventé autour des années 700 avant l'ère chrétienne, sous le règne de Numa Pompilius, deuxième roi de Rome [...]. Il faudra ensuite attendre l'an 46 av. J.-C., pendant le règne de Jules César, pour que le calendrier subisse une réforme* ». ⁸⁰ Sur cette leçon, il est expliqué à la page 18 que l'imposition d'une réforme au calendrier julien par le pape Grégoire XIII et la place de la science avaient provoqué une transformation dans le calcul des jours du calendrier occidental : « *En 1582, le pape Grégoire XIII imposa à son tour une réforme au calendrier julien. La science permettait désormais de démontrer que les anciens calculs étaient inexacts, qu'une année comptait en fait 365,2425 jours. Cette petite différence avait provoqué un décalage important au fil des siècles* ». ⁸¹ Les renseignements sur les différents calendriers reposent sur un ton neutre afin d'éviter un jugement de valeur à une religion particulière : « *Chacune des grandes religions utilise aussi un calendrier*

⁸⁰ Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève B, 3^e cycle du primaire, 2008, p. 17.

⁸¹ Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève B, 3^e cycle du primaire, 2008, p. 18.



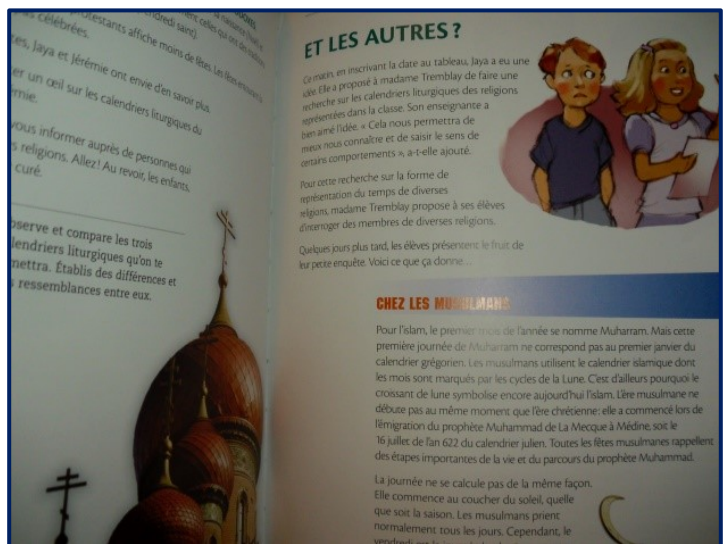
liturgique. Ce calendrier regroupe des fêtes religieuses et parfois aussi des fêtes culturelles et traditionnelles. Dans certains cas, le calendrier liturgique est basé uniquement sur le cycle de la Lune. Dans d'autres, il repose sur le cycle du

Soleil ». ⁸² Il est mentionné dans une leçon intitulée *Des familles chrétiennes* qu'il existe trois grandes familles dans le christianisme, et il faut cependant noter que le calendrier liturgique de chacune de ces trois familles peut faire preuve des similitudes et des différences :

Il arrive que tous les membres d'une religion ne soient pas d'accord à propos de certaines idées et croyances. Lorsqu'un désaccord persiste, il est possible de voir un ensemble de croyants se détacher du reste du groupe. Ils créent alors une nouvelle famille, qui sera en accord avec la majorité des croyances de la religion, tout en apportant quelques modifications. Dans le christianisme, on distingue trois grandes familles : les catholiques, les protestants et les orthodoxes. Le calendrier liturgique de chacune de ces familles présente des différences et des ressemblances. ⁸³

Suite au calendrier liturgique des chrétiens, la leçon intitulée *Et les autres ?* vise à expliquer le calendrier chez les musulmans, les juifs et les Hurons-Wendats. Voici la représentation du calendrier pour chacune de ces trois religions :

- *Pour l'islam, le premier mois de l'année se nomme Muharram. Mais cette première journée de Muharram ne correspond pas au premier janvier du calendrier grégorien. [...] L'ère musulmane ne débute pas au même moment que l'ère chrétienne : elle a commencé lors e l'émigration du prophète Muhammad de La Mecque à Médine, soit le 16 juillet de l'an 622 du calendrier julien. Toutes les fêtes musulmanes rappellent des étapes importantes de la vie et du parcours*



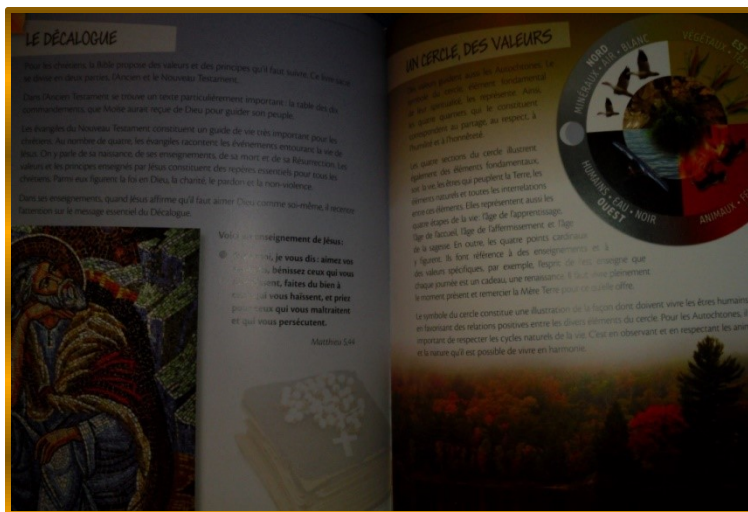
⁸² Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève B, 3^e cycle du primaire, 2008, p. 20.

⁸³ *Ibid.* 21.

du prophète Muhammad.⁸⁴



[etc.]. À cette époque, ce peuple observait le cycle lunaire. Le début du mois était marqué par la nouvelle lune. [...] La lune d'automne indiquait le temps de la récolte. [...] Les cycles lunaires étaient donc un outil indispensable à la vie des Autochtones ».⁸⁶



Dans l'unité 3, les leçons couvrent les valeurs des grandes religions pour laquelle « chacune des grandes religions propos[ant] des valeurs et des principes à respecter et à défendre ».⁸⁷ Les principales valeurs décrites dans le Torah sont mentionnées dans une

⁸⁴ Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève B, 3^e cycle du primaire, 2008, p. 23.

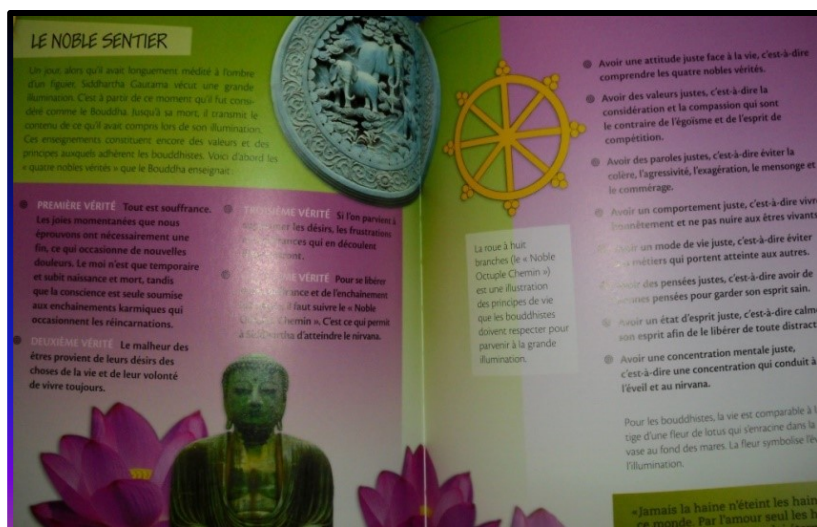
⁸⁵ *Ibid*, p. 24.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 25.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 32.

leçon. Voici quelques-uns des commandements : « *Pense au jour du Shabbat pour le sanctifier. Durant six jours tu travailleras, et tu t'occuperas de toutes tes affaires; mais le septième est la trêve de l'Éternel ton Dieu : tu n'y feras aucun travail, toi, ton fils ni ta fille. [...] / Ne commets point d'homicide. / Ne commets point d'adultère. / Ne rends point contre ton prochain un faux témoignage* ». ⁸⁸ Une citation de la Bible explicite les principes qu'il faut suivre dans la religion

chrétienne; les élèves appartenant à des communautés religieuses autres que le christianisme pourront apprendre les principes décrits dans la Bible. Voici un enseignement de Jésus : « *Mais moi, je vous dis : aimez-vos ennemis, bénissez ceux qui vous maudissent, faites du bien à ceux qui vous haïssent, et priez pour ceux qui vous maltraitent et qui vous persécutent* ». ⁸⁹ Les valeurs de la communauté Autochtones sont présentées par un cercle « *élément fondamental de leur spiritualité* [, autrement leur croyance religieuse] ». ⁹⁰ En outre, en ce qui

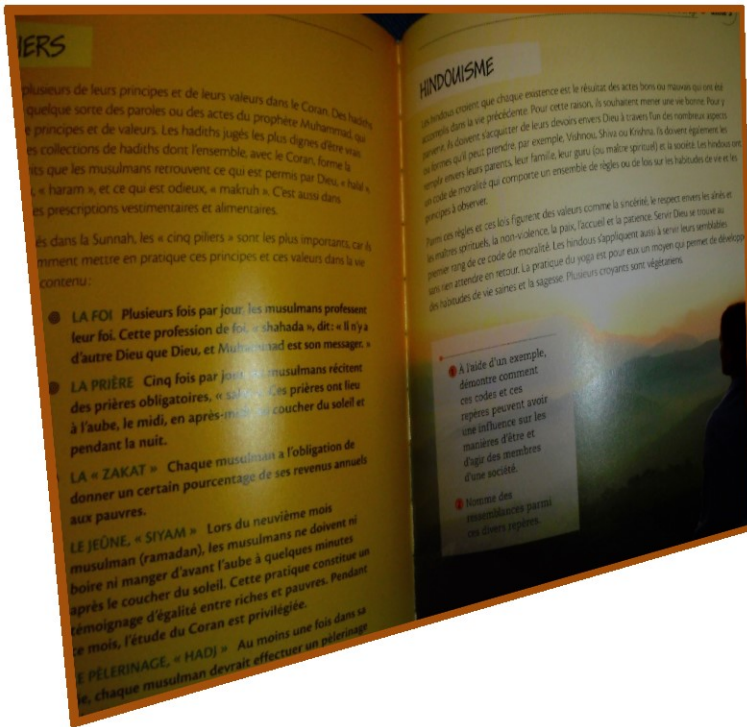


concerne la religion hindouisme, les valeurs religieuses sont mises en évidence par la description des « quatre nobles vérités » que Bouddha enseignait :

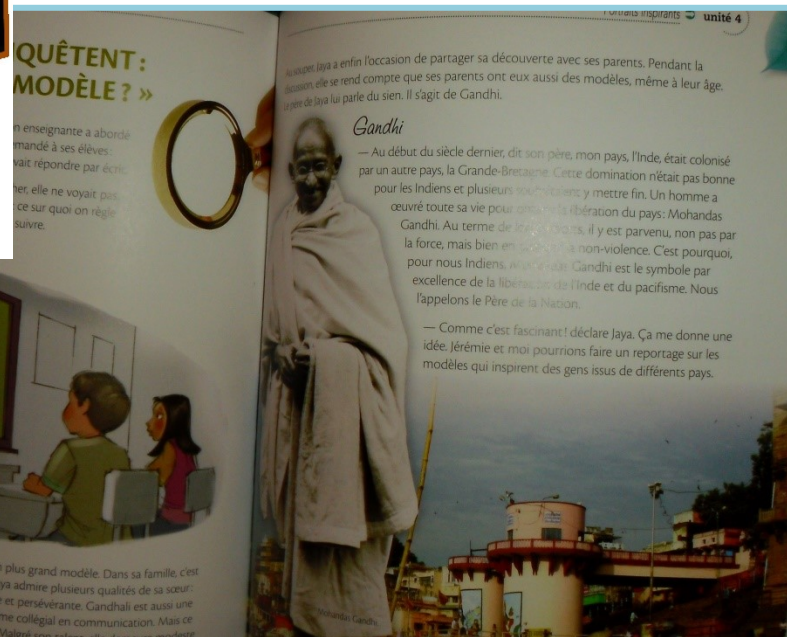
- Première vérité : *Tout est souffrance. Les joies momentanées que nous éprouvons ont nécessairement une fin, c qui occasionne de nouvelles douleurs. Le moi n'est que temporaire et subit naissance et mort, tandis que la conscience est seule soumise aux enchaînements karmiques qui occasionnent les réincarnations.*
- Deuxième vérité : *Le malheur des êtres provient de leurs désirs des choses de la vie et de leur volonté de vivre toujours.*

⁸⁸ Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève B, 3^e cycle du primaire, 2008, p. 34.
⁸⁹ Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève B, 3^e cycle du primaire, 2008, p. 35.
⁹⁰ *Ibid.*

- Troisième vérité : *Si l'on parvient à supprimer les désirs, les frustrations et souffrances qui découlent disparaîtront.*
- Quatrième vérité : *Pour se libérer de la souffrance et de l'enchaînement karmique, il faut suivre le « Noble Octuple Chemin ». C'est ce qui permet à Siddhartha d'atteindre le nirvana.*⁹¹



Les cinq piliers de l'islam, à savoir la foi, la prière, la *zakat*, le jeûne et le pèlerinage sont brièvement explicités dans une leçon.⁹² La leçon suivante, Hindouisme, met en évidence les



croisances associée à la religion hindouiste : *« Les hindous croient que chaque existence est le résultat des actes bons ou mauvais qui ont été accomplis dans la vie précédente. Pour cette raison, ils souhaitent mener une vie bonne. Pour y accéder, ils doivent s'acquitter de leurs devoirs envers Dieu à travers l'un des nombreux aspects ou formes qu'il peut prendre, par exemple, Vishnou, Shiva ou Krishna ».*⁹³

⁹¹ Ibid., p. 36.

⁹² Ibid., p. 38.

⁹³ Ibid., p. 39.

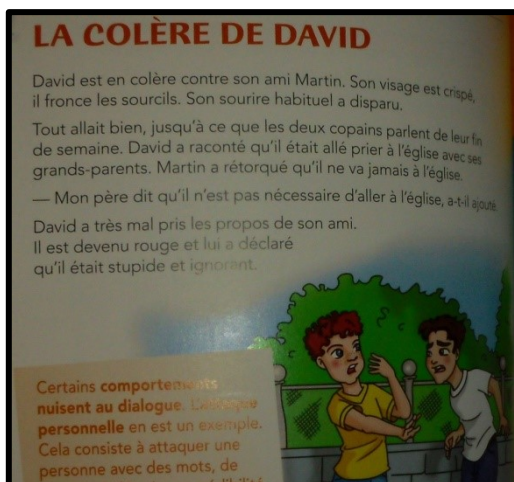
Dans les leçons de l'unité 4, il s'agit de démontrer comment l'individu peut devenir un modèle dans une société au nom de la défense des droits humains, et particulièrement protéger les droits d'une collectivité religieuse.

Éthique et culture religieuse : Diapason – Manuel de l'élève A – 2^e cycle du primaire

Dans le manuel scolaire *Diapason* (manuel de l'élève A), la reconnaissance des lieux de culte d'une religion est montrée par les dialogues entre les personnages. Nous pouvons observer la conversation entre un jeune personnage, Octave, et une personne âgée, monsieur Paulo. Dans la leçon *La messe de minuit*, le chapeau des femmes est un sujet de conversation : « - Octave est impressionné au chapeau sur la table et dit : *Quel beau chapeau!*



– M. Paulo argumente : *Il appartient à ma mère. Elle le portait seulement lors de grandes occasions. Elle le mettait entre autres pour se rendre à la messe de minuit.* – Octave répond *Ha oui! Lesquelles* ». ⁹⁴ Deux questions sont posées par rapport à cette conversation : « - 1. *Que connais-tu de la messe de minuit?* - 2. *Quand cette messe a-t-elle lieu?* ». ⁹⁵



À la page 16, David, un personnage dans la leçon *La colère de David*, est en colère contre Martin, car selon lui il est nécessaire de fréquenter l'église les fin de

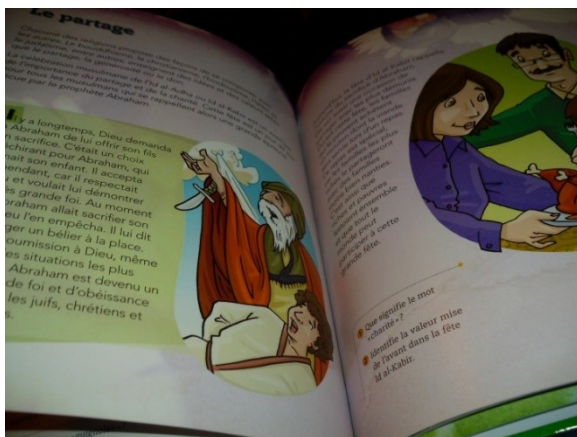
n, manuel de l'élève A, 2^e cycle du primaire, 2008, p. 23.

semaine, mais pour Martin, cette fréquentation n'a pas d'importance : « - Martin : *Mon père dit qu'il n'est pas nécessaire d'aller à l'église* ». ⁹⁶ Ainsi, David répond impoliment à Martin qu'il est « *stupide et ignorant* ». ⁹⁷ L'exercice de cette leçon demande aux élèves de jouer dans une équipe cette scène « *en faisant en sorte que les deux personnages s'expriment de manière respectueuse d'un point de vue de l'autre* ». ⁹⁸

Le port des symboles religieux est illustré dans l'unité 2, *Des croyances et des êtres*, afin de familiariser les jeunes avec les différentes tenues vestimentaires. À la page 13, le voile, le kippa, le turban et la barrette sont présentées et l'exercice



demande « *Observe bien les chapeaux. À quelles grandes religions peux-tu les associer ?* ». ⁹⁹



La notion du « partage » est évoquée dans une leçon de l'unité 3, car « *chacune des religions propose des façons de se comporter avec les autres* ». ¹⁰⁰ Aussi, d'autres valeurs comme la générosité et le don sont

⁹⁶ *Ibid.*, p. 16.

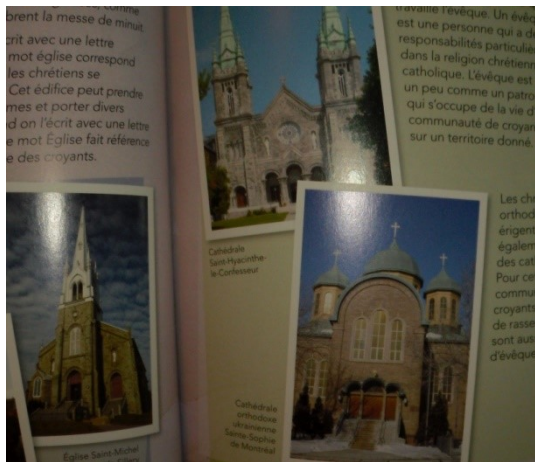
⁹⁷ Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Diapason*, manuel de l'élève A, 2^e cycle du primaire, 2008, p. 16.

⁹⁸ *Ibid.*

⁹⁹ *Ibid.*, p.13.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p.30.

parmi les valeurs des grandes religions : « *Le bouddhisme, le christianisme, l'hindouisme, l'islam et le judaïsme [...] enseignent des idées et des valeurs telles que le partage, la générosité ou le don* ». ¹⁰¹ Il est clair que les cinq grandes religions sont nommées dans l'extrait de cette leçon.



Plusieurs illustrations montrent les lieux de culte en ce qui concerne la religion chrétienne. Voici la liste des lieux présentés et expliqués dans la leçon intitulée *Petites, moyennes et grandes* : une église paroissiale, une cathédrale, une basilique et une chapelle. Suite à cette leçon, nous

pouvons remarquer les illustrations qui représentent d'autres lieux de cultes comme la synagogue où la communauté juive se rassemble, l'espace naturel chez les Autochtones, la pagode chez les bouddhistes et le temple Murugan où les hindous font leur prière. ¹⁰²



Le patrimoine religieux du

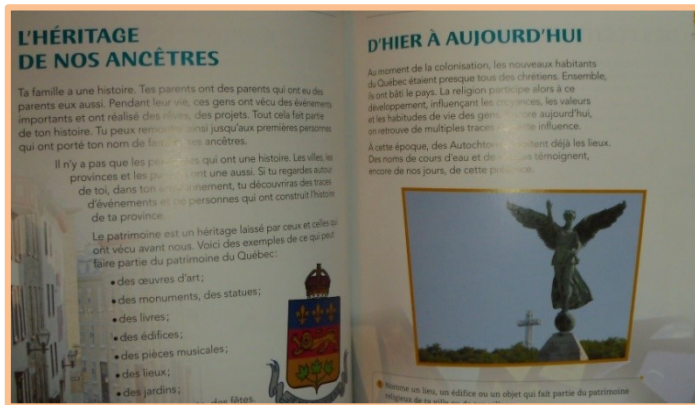
Québec est mentionné dans la leçon intitulée *D'hier à aujourd'hui*. Dans cette leçon, nous pouvons comprendre que pendant l'ère de la colonisation au Québec, les nouveaux habitants étaient « *presque tous des chrétiens* », et leur religion avait influencé les individus de la société

¹⁰¹ *Ibid.*, p.13.

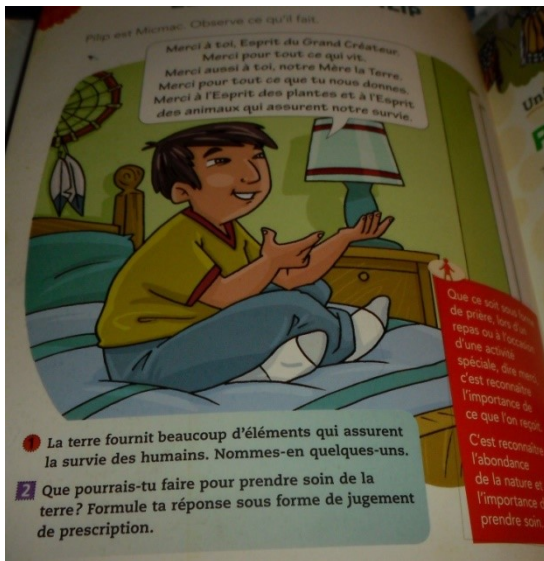
¹⁰² *Ibid.*, p.24-27.

québécoise.¹⁰³ Trois questions sont posées suite au contenu de la leçon : « 1. Nommer un lieu, un

édifice ou un objet qui fait partie du patrimoine religieux de la ville ou de ton village. 2. Connais-tu une fête qui est célébrée par beaucoup de gens au Québec et qui montre l'influence de la religion catholique? Laquelle? 3. Trouve un cours d'eau ou un village qui porte encore un nom autochtone ».¹⁰⁴



Éthique et culture religieuse – Mélodie – Manuel de l'élève B – 1^{er} cycle du primaire



Dans la leçon *Le rituel de Pilip* du manuel scolaire *Mélodie* (manuel de l'élève B), il est écrit que « *Pilip est Micmac. Observe ce qu'il fait* ».¹⁰⁵ En observant l'image et le dialogue du personnage, nous remarquons un jeune garçon qui remercie Esprit du Grand Créateur : « *Merci à toi, Esprit du Grand Créateur. Merci pour tout ce qui vit. Merci aussi*

¹⁰³ Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Diapason*, manuel de l'élève A, 2^e cycle du primaire, 2008, p. 21.

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Mélodie*, manuel de l'élève B, 1^{er} cycle du primaire, 2008, p. 9.

à toi, notre Mère la Terre. Merci pour tout ce que tu nous donnes. Merci à l'Esprit des plantes et à l'Esprit des animaux qui assurent notre survie ».¹⁰⁶ Cet extrait représente la croyance des Micmacs.



Dans deux leçons de l'unité 5, *Moïse et la libération* et *Un homme qui fait jaser*, l'émergence des événements historiques de la religion judaïsme et du christianisme est expliquée de manière simple, afin de faciliter la compréhension aux enfants :

- « Il y a très très longtemps, les juifs étaient les esclaves du roi d'Égypte, le pharaon. Moïse était juif. C'était un homme juste qui avait bon cœur. Un jour, alors qu'il prenait soin de son troupeau de moutons, Dieu apparut à Moïse sous la forme d'un buisson enflammé [...] Pour obéir Dieu, Moïse demanda au pharaon de libérer son peuple. Le pharaon refusa ».¹⁰⁷

- « Cependant, il y avait aussi des personnes qui se sentaient menacées par certaines paroles et certains comportements de Jésus. [...] Elles le firent arrêter et condamner. Jésus est mort sur une croix ».¹⁰⁸

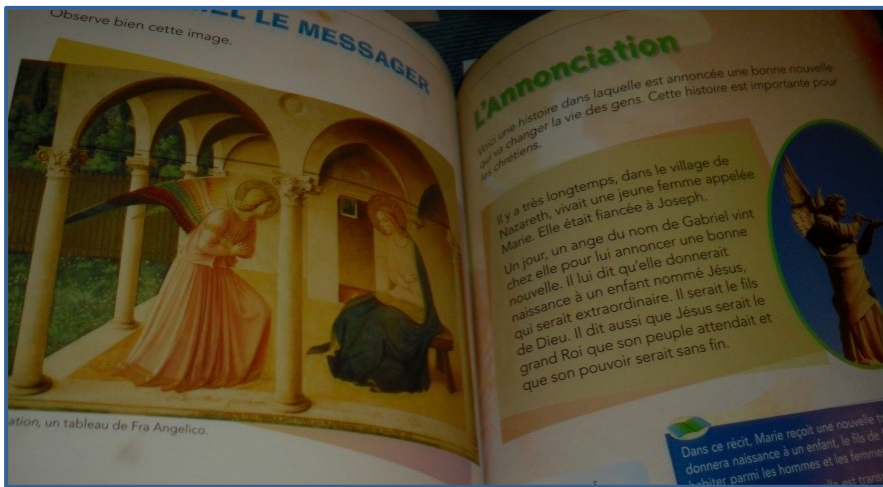
Pour terminer l'histoire, la fête de Pâques est présentée vers la fin de la leçon, afin de familiariser les enfants aux traditions des chrétiens : « Pour les chrétiens, Pâques est la fête de résurrection de Jésus ».



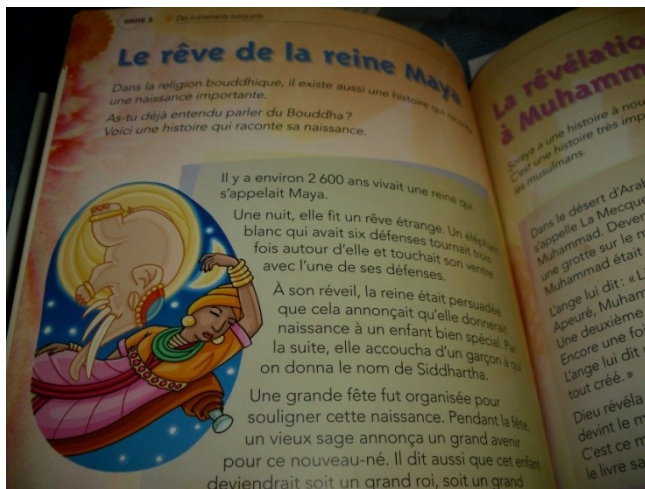
¹⁰⁶ Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Mélodie*, manuel de l'élève B, 1^{er} cycle du primaire, 2008, p. 9.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 43.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 46.



ange du nom de Gabriel vint chez elle pour lui annoncer une bonne nouvelle. Il lui dit qu'elle donnerait naissance à un enfant nommé Jésus, qui serait extraordinaire ». ¹¹⁰



ses défenses. À son réveil, la reine était persuadée que cela annonçait qu'elle donnerait naissance à un enfant bien spécial. [...] Elle accoucha d'un garçon à qui on donna le nom de Siddhartha ». ¹¹¹

- « Dans le désert d'Arabie, dans une ville qui s'appelle La Mecque, vivait un petit garçon orphelin, Muhammad. [...] Un jour, alors que Muhammad était seul et qu'il méditait, un ange lui apparut. L'ange lui dit [de lire]. [...] Dieu révéla à Muhammad le message Divin. Muhammad

¹⁰⁹ Ibid.

¹¹⁰ Ibid., p. 25.

¹¹¹ Ibid., p. 26.

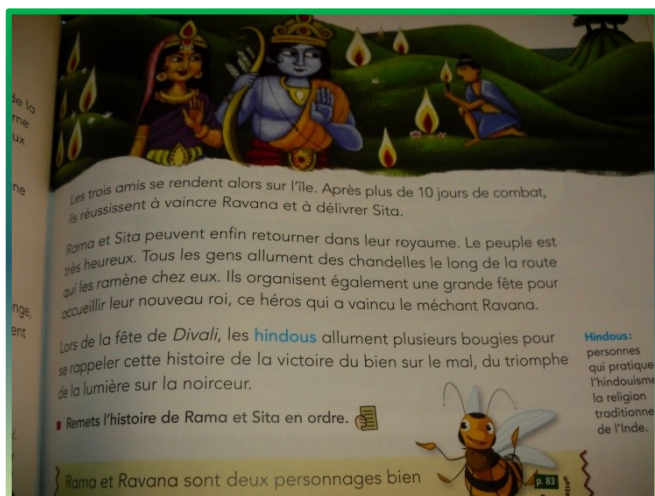
Dans l'unité 3, l'histoire de la naissance du Jésus est expliquée de manière simple le christianisme : « Il y a très longtemps, dans un village de Nazareth, vivait une jeune femme appelée Marie. Elle était fiancée à Joseph. Un jour, un

Deux autres leçons initient les élèves à la reconnaissance au rêve de la reine Maya et à l'histoire de la révélation à Mohammad. Voici comment l'extrait de ces deux leçons est décrit :

- « Il y a environ 2600 ans vivait une reine qui s'appelait Maya. Une nuit, elle fit un rêve étrange. Un éléphant blanc qui avait six défenses tournait trois fois autour d'elle et touchait son ventre avec l'une de

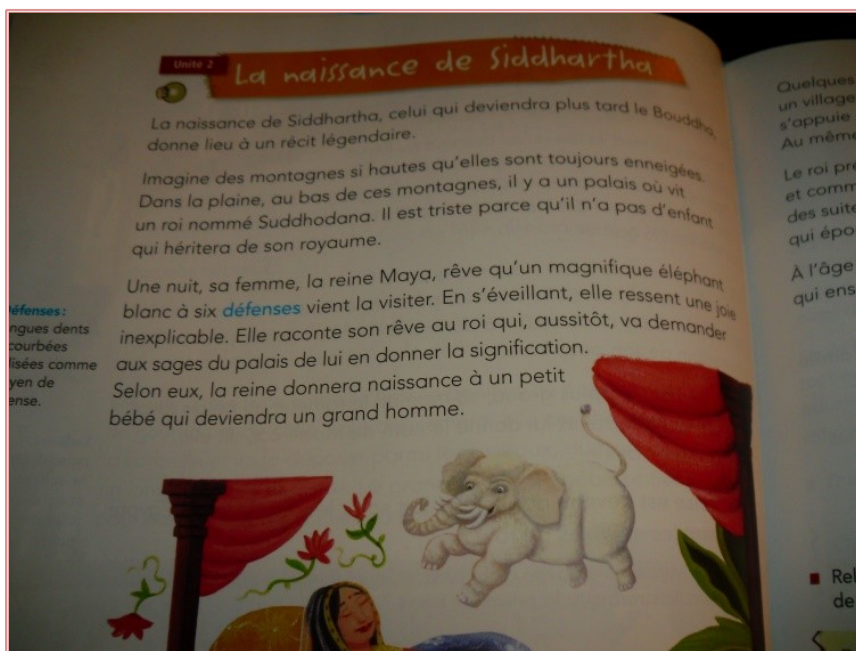
devint le messager de Dieu et enseigna ce message aux autres. C'est le message de Dieu qui se retrouve dans le Coran, le livre sacré des musulmans ». ¹¹²

Éthique et culture religieuse – Près de Moi – Manuel de l'élève B – 1^{er} cycle du primaire



La fête de *Diwali* est présentée sous forme d'un court récit dans la leçon *Rama et Sita*. En fait, la reconnaissance d'un récit permet aux enfants de comprendre la pratique des hindous : « Lors de la fête de *Diwali*, les hindous allument plusieurs bougies pour se rappeler cette histoire de la victoire du bien sur le mal, du triomphe de

la lumière sur la noirceur ». ¹¹³



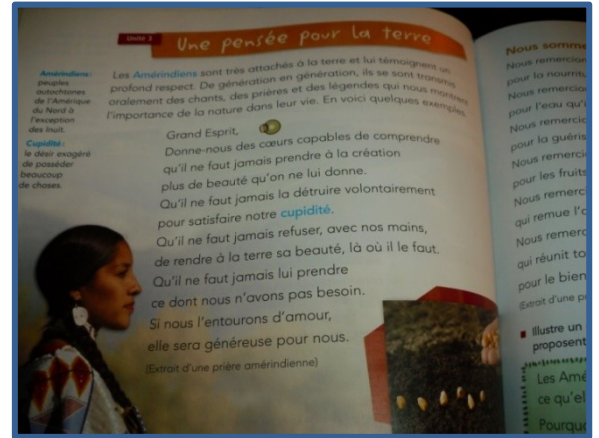
Nous retrouvons comme dans le manuel *Mélodie* (manuel de l'élève B), l'histoire de la naissance de Siddhartha, le récit légendaire de Bouddha. L'exercice de la leçon *La naissance de Siddhartha* propose aux élèves de ressortir

¹¹² *Ibid.*, p. 27.

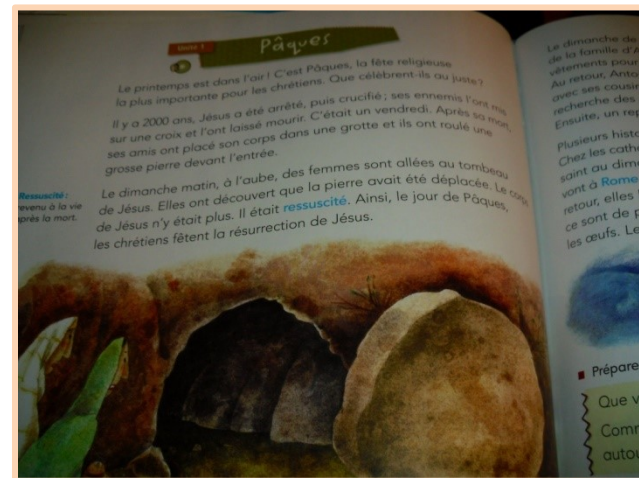
¹¹³ Lauzon V. et Carrières A. *ÉCR : Près de Moi*, manuel de l'élève B, 1^{er} cycle du primaire, 2008, p.31.

les points en commun et les différences entre l'histoire de la naissance de Moïse et de Siddhartha : « *En quoi l'histoire de la naissance de Siddhartha est-elle semblable ou différente de celle de Moïse* ». ¹¹⁴

La tradition des Amérindiens, notamment les légendes et des prières transmises oralement de génération par génération, est montrée par un extrait de prière : « *Grand Esprit, donne-nous des cœurs capables de comprendre qu'il ne faut jamais prendre à la création plus de beauté qu'on ne lui donne* ». ¹¹⁵



Dans l'unité 2, deux leçons font appel aux fêtes de Pâques. La première concerne le christianisme et la deuxième vise le judaïsme. Ces deux fêtes sont présentées dans le cadre des événements historiques. Voici l'extrait des deux fêtes :



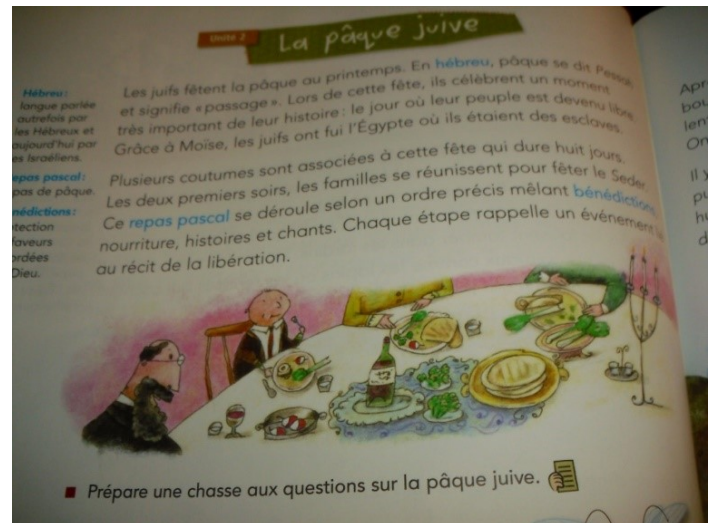
« *Il y a 2000 ans, Jésus a été arrêté, puis crucifié; ses ennemis l'ont mis sur une croix et l'ont laissé mourir. C'était un vendredi. Après sa mort, ses amis ont placé son corps dans une grotte et ils ont roulé une grosse pierre devant l'entrée. Le dimanche, à l'aube, des femmes sont allées au tombeau de Jésus. Elles ont découvert que la pierre avait été déplacée. Le corps de Jésus n'y était plus. Il était ressuscité. Ainsi, le jour de Pâques, les chrétiens fêtent la résurrection de Jésus* ». ¹¹⁶

¹¹⁴ Lauzon V. et Carrières A. *ÉCR : Près de Moi*, manuel de l'élève B, 1^{er} cycle du primaire, 2008, p.41.

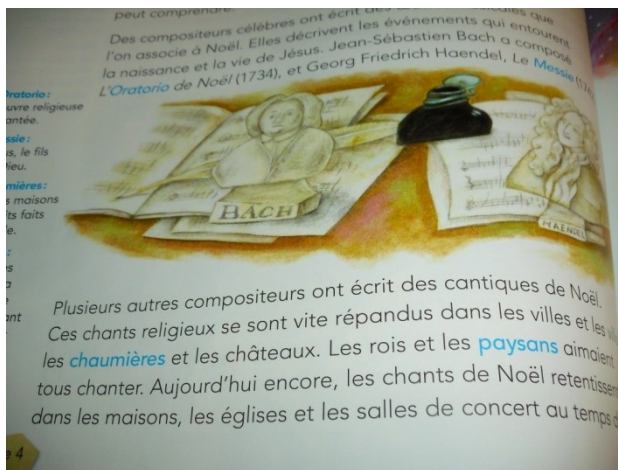
¹¹⁵ *Ibid.*, p. 60.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 64.

- « Les juifs fêtent la pâque au printemps. En hébreu, pâque se dit Pessah et signifie passage. Lors de cette fête, ils célèbrent un moment très important de leur histoire : le jour où leur peuple est devenu libre. Grâce à Moïse, les juifs ont fui l'Égypte où ils étaient des esclaves. Plusieurs coutumes sont associées à cette fête qui dure huit jours. Les deux premiers soirs, les familles se réunissent pour fêter le Seder ».¹¹⁷



Concernant la pâque juive, le repas traditionnel est explicité vers la fin de la leçon : « Ce repas pascal se déroule selon un ordre précis mêlant bénédiction, nourriture, histoires et chants. Chaque étape rappelle un événement lié au récit de la libération ».¹¹⁸ Des compositeurs célèbres comme Bach et Haendel sont mentionnés dans le deuxième unité, car leur musique fait référence à une fête religieuse du christianisme,



Noël : « Des compositeurs célèbres ont écrit des œuvres musicales que l'on associe à Noël. Elles décrivent les événements qui entourent la naissance et la vie de Jésus. Jean-Sébastien Bach a composé L'Oratorio de Noël (1734), et Georg Friedrich Haendel, Le Messie (1742) ».¹¹⁹ Il est clair que l'apprentissage des

compositeurs permet aux enfants de reconnaître davantage la musique associée à Noël,

¹¹⁷ Ibid., p. 66.

¹¹⁸ Ibid.

¹¹⁹ Ibid., p.38.

autrement dit une meilleure connaissance dans le cadre de la musique par rapport à une fête religieuse.

Éthique et culture religieuse – Autour de nous – Manuel de l'élève A – 2^e cycle du primaire



Dans le module 2 du manuel *Autour de nous* (manuel de l'élève A), la découverte des lieux sacrés fait l'objet d'étude. Plusieurs images permettent aux élèves de concevoir les lieux sacrés. La représentation des lieux est associée au voyage d'un personnage nommé Sarah-Ann. Elle explique les lieux sacrés des cinq grandes religions. En

commençant par la synagogue, elle dégage que celle-ci est un lieu de culte où « *se rencontrent les juifs* » et le bâtiment possède « *un vitrail avec une étoile blanc et bleu* ». ¹²⁰ Suite à la religion judaïsme, elle s'exprime dans un dialogue que la statue de Bouddha qu'elle a découverte est aussi présente chez son amie : « *-Papa, mon amie Katsouko a la même statue chez elle! – C'est la statue de Bouddha. Regarde! Voici une pagode, le lieu où les bouddhistes vont se recueillir* ». ¹²¹ Pour expliquer le temple hindou, le père de Sarah-Ann fait appel à la croyance religieuse des femmes hindoues : « *Le père de Sarah-Ann explique que le bâtiment à leur gauche est un temple hindou et que ce femmes hindoues vont y porter leurs offrandes* ». ¹²²

¹²⁰ Cardinal, É. et Lacoste, É. *ÉCR : Autour de nous*, manuel de l'élève A, 2^e cycle du primaire, 2008, p 20.

¹²¹ *Ibid.*, p. 21.

¹²² *Ibid.*

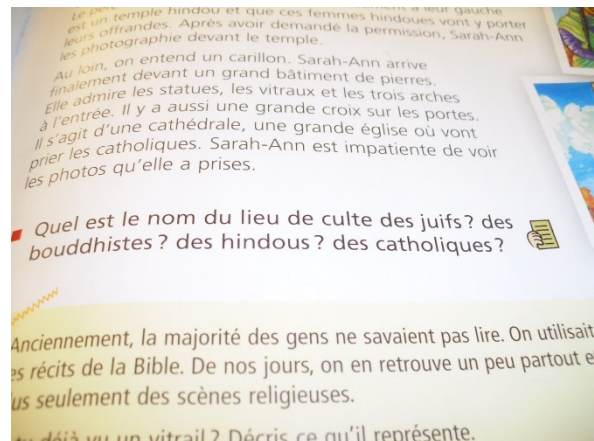


Le quatrième lieu de culte du voyage de Sarah-Ann est une cathédrale. Voici les descriptions explicités par rapport à la construction de la façade : « Sarah-Ann arrive finalement devant un grand bâtiment de pierres. Elle admire les statues, les vitraux et les trois arches à l'entrée. Il y a aussi une grande croix sur les portes. Il s'agit d'une cathédrale,

une grande église où vont prier les catholiques

». ¹²³ À la page 22, il s'agit de démontrer le fait que les lieux de culte des chrétiens ne sont pas tous les mêmes au point de vue de leurs guides spirituels :

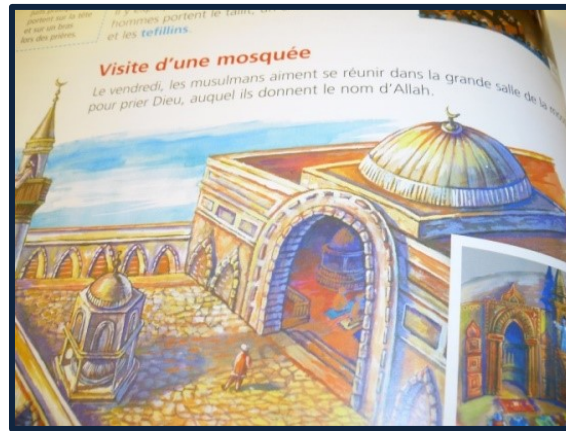
« Les catholiques, les protestants et les orthodoxes font partie de la grande famille des chrétiens. Ils croient tous en Dieu, mais ils se sont séparés il y a très longtemps, parce qu'ils n'étaient pas entièrement d'accord sur certaines questions. Leurs lieux de culte et leurs guides spirituels ne sont pas tous les mêmes ». ¹²⁴



¹²³ Ibid.

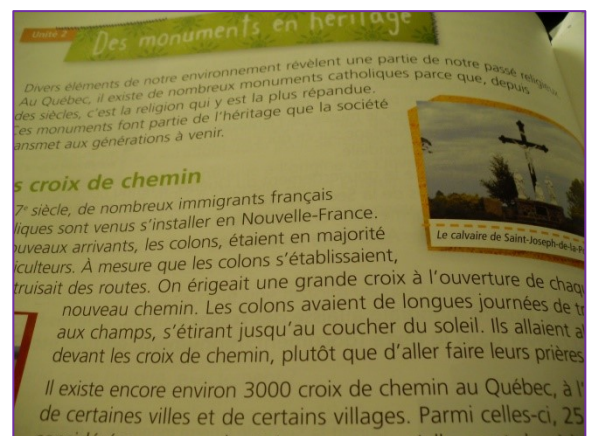
¹²⁴ Ibid., p.22.

cause d'un faible taux de scolarité. Ainsi, « on utilisait les vitraux pour illustrer les récits de la Bible ». ¹²⁵



Enfin, la prière à la mosquée chez les musulmans est explicitée de la manière suivante : « Chaque vendredi matin à midi, le muezzin appelle les musulmans à la prière du haut du minaret, une tour devant la mosquée ». ¹²⁶

Plusieurs monuments religieux du Québec sont présentés dans la leçon intitulée *Les monuments en héritage* de l'unité 2 : le calvaire de Saint-Joseph-de-la-Pointe-de-Lévy, une croix de chemin à Notre-Dame-des-Sept-Douleurs, la statue de Notre-Dame-du-Saguenay, la statue de saint Georges terrassant le



dragon, etc. La construction des statues religieuses du Québec font partie de l'héritage des catholiques : « Au Québec, les catholiques ont également fait construire des statues. Leurs lieux

¹²⁵ Ibid., p.21.

¹²⁶ Ibid., p.27.

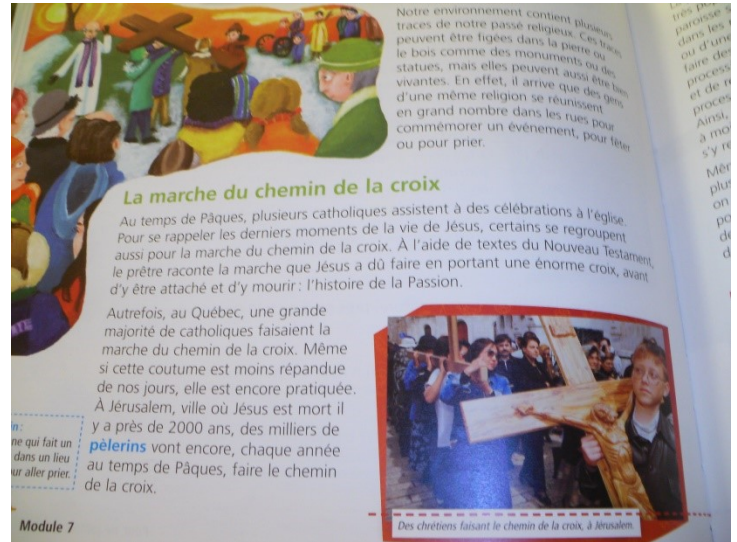
de culte, les églises, en sont ornés. On peut aussi en retrouver à l'extérieur, au cœur d'un village ou en pleine nature ».¹²⁷

La tradition chrétienne est présentée dans la leçon intitulée *Des traditions vivantes*.

La marche du chemin de la croix est évoquée

dans un court extrait par la pratique des catholiques du Québec, et l'origine de cette tradition est mise en lumière vers la fin du paragraphe :

« Autrefois, au Québec, une grande majorité des catholiques faisaient la marche du chemin de la croix. Même si cette coutume est moins répandue à nos jours, elle est encore pratiquée. À Jérusalem, ville où Jésus est mort il y a près de 2000 ans, des milliers de pèlerins vont encore, chaque année au temps de Pâques, faire le chemin de la croix ».¹²⁸



Vers la fin de l'unité 2, les objets sacrés de la religion chrétienne et celle du bouddhisme font l'objet d'étude. D'une part, concernant la première religion, les rédacteurs de ce manuel ont



illustré une galerie englobant une

croix, une bible, un recueil de

prière, un vital français et un calice. De l'autre, nous retrouvons



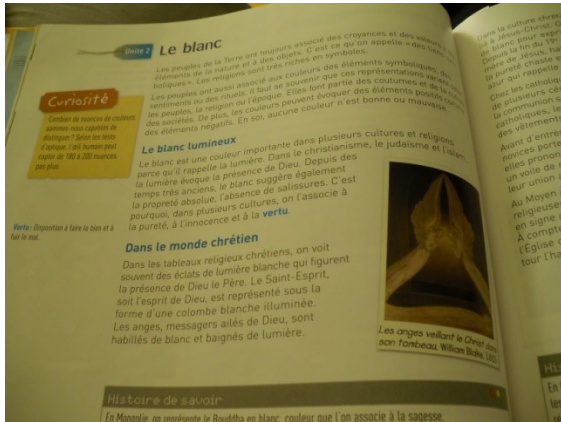
dans la galerie bouddhiste quatre objets sacrés tels qu'un moulin à prière, un chapelet bouddhique, un mandala et un *Tripitaka*.¹²⁹

¹²⁷ Ibid., p. 83.

¹²⁸ Ibid., p. 84.

¹²⁹ Ibid., p. 92-95.

Éthique et culture religieuse – Vers le monde – Manuel de l'élève A – 3^e cycle du primaire



Pour représenter les symboles religieux, les rédacteurs mettent l'accent sur l'importance de la couleur. En fait, il est expliqué que la couleur blanche dans une religion signifie la luminosité et la présence de Dieu dans le christianisme, l'islam et le judaïsme : « *Le blanc est une couleur importante dans plusieurs cultures et religions parce qu'il*

rappelle la lumière. Dans le christianisme, le judaïsme et l'islam, la lumière évoque la présence de Dieu. Depuis des temps très anciens, le blanc suggère également la propreté absolue, l'absence de salissures. C'est pourquoi, dans plusieurs cultures, on l'associe à la pureté, à l'innocence et à la vertu ». ¹³⁰

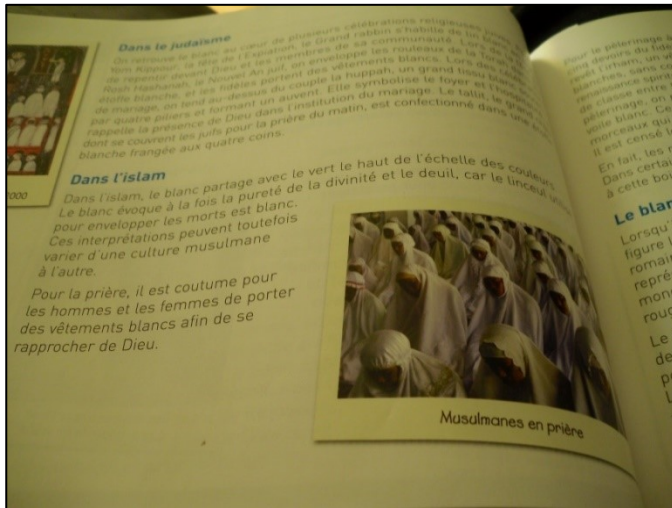
En prenant l'exemple des tableaux religieux chrétiens, nous apprenons que la lumière blanche désigne le Saint-Esprit : « *On voit souvent des éclats de lumière blanche qui figurent la présence de Dieu le Père. Le Saint-Esprit, soit l'esprit de Dieu* ». ¹³¹ Dans le même ordre d'idées, afin de familiariser les enfants à la tenue vestimentaire blanche portée par le pape pendant le



Moyen-Âge, la signification de la robe monacale est explicitée : « *Au Moyen-Âge, en Europe, des*

¹³⁰ Daveluy L., Gauthier L. et al. *ÉCR : Vers le monde*, manuel de l'élève A, 3^e cycle du primaire, 2008, p. 48.

¹³¹ *Ibid.*



*communautés religieuses portent la robe monacale blanche en signe de vertu, de simplicité et d'humilité. À compter du 16^e siècle, le pape chef de l'Église catholique romaine, adopte à son tour l'habit blanc ».*¹³²

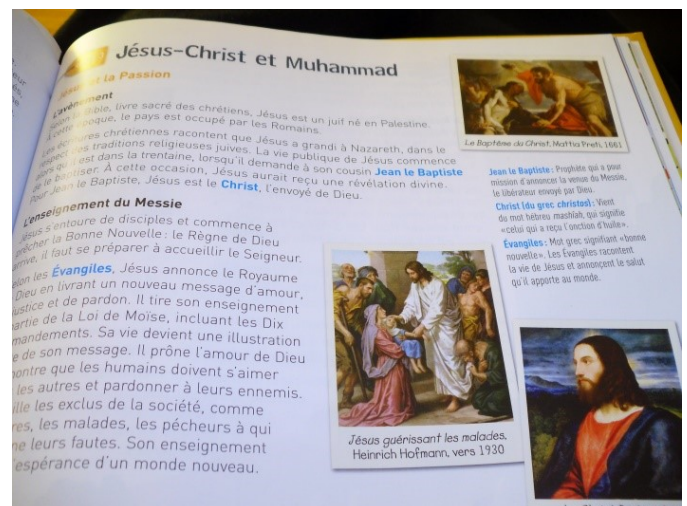
Pour expliquer l'importance de la couleur

blanche dans le judaïsme et l'islam, la leçon porte sur les pratiques religieuses. Voici les citations démontrant en quoi la couleur blanche est une représentation symbolique dans le judaïsme et l'islam :

*« - On retrouve du blanc au cœur de plusieurs célébrations religieuses juives. Pour Yom Kippour, la fête de l'Expiation, le Grand rabbin s'habille de lin blanc en signe de repentir Devant Dieu et les membres de sa communauté. [...] Lors des célébrations de mariage, on tend au-dessous du couple la huppah, un grand tissu blanc soutenu par quatre piliers et formant un auvent. Elle symbolise le foyer et l'hospitalité, et rappelle la présence de Dieu dans l'institution du mariage.»*¹³³

*« - Dans l'islam, [...] le blanc évoque à la fois la pureté de la divinité et le deuil, car le linceul utilisé pour envelopper les morts est blanc. [...] Pour la prière, il est coutume pour les hommes et les femmes de porter des vêtements blancs afin de se rapprocher de Dieu. Pour le pèlerinage à La Mecque, [...] un vêtement fait de deux étoffes blanches, sans couture, qui symbolise la renaissance spirituelle et abolit toute distinction de classe entre les fidèles ».*¹³⁴

Dans l'unité 2, la leçon fait appel à l'histoire de Moïse et du judaïsme. Suite à l'unité 2, la leçon couvre l'histoire du christianisme et de l'islam. Dans



la leçon intitulée *Jésus-Christ et Muhammad*, il est décrit que la reconnaissance de Jésus est

¹³² *Ibid.*, p. 49.

¹³³ *Ibid.*, p. 50.

¹³⁴ Daveluy L., Gauthier L. et al. *ÉCR : Vers le monde*, manuel de l'élève A, 3^e cycle du primaire, 2008, p. 50.

explicitée dans le Coran, mais par le nom d'Issa : « *L'islam reconnaît Jésus comme l'un des grands prophètes. On le nomma Issa dans le Coran* ». ¹³⁵ Dans cette leçon, les statistiques sociales sont illustrées en fonction de la répartition géographique de chrétiens et des musulmans dans le monde. ¹³⁶ Nous constatons dans les tableaux de la page 77, il existe « 537 244 000 » chrétiens en Europe, tandis que les musulmans représentent « 35 000 000 » de personnes en Europe. ¹³⁷ Les rédacteurs se sont appuyés sur les données de *Statistiques Canada* de l'année 2005 en ce qui concerne la répartition des chrétiens au Québec : « 5 939 715 » catholiques, « 335 590 » protestants et « 100 375 » orthodoxes. ¹³⁸

Le *Bureau d'Appropriation du Matériel Didactique* met en évidence dans le rapport de 2004 que les didactiques québécoises font preuve d'« une représentation diversifiée et non



stéréotypée des caractéristiques personnelles et sociales des personnages ». Sur le sujet de stéréotype, nous pouvons observer dans le manuel scolaire de *l'Éthique et culture religieuse* (Symphonie, Manuel de l'élève A - troisième cycle) la présence de trois représentations stéréotypées des

caractéristiques personnelles, religieuses et sociales. Le personnage principal s'intéresse au port de la kippa juive d'un boulanger qui vend des bagels. Ainsi, les rédacteurs ont associé la boulangerie à un personnage juif qui porte une kippa.

¹³⁵ *Ibid.*

¹³⁶ *Ibid.*, p. 77.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 77 et p. 78.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 77.



Le deuxième exemple d'une représentation stéréotypée est celle d'une image qui montre un centre d'achat où quatre marchés sont liés chacun à une religion.¹³⁹ Pour représenter l'islam, l'on montre l'image d'une femme voilée qui est face à un marché où il est affiché *halal* (licite). Est-ce que toutes les

femmes qui achètent des viandes *halal* portent le voile? Dans la même représentation, nous observons une situation semblable : un monsieur portant la kippa juive achète chez une épicerie *casher*. Aussi, nous pouvons reconnaître par le visage du personnage et l'affiche publiée sur le babillard du marché qu'il est un Asiatique : la tenue vestimentaire de son travail montre qu'il est soit un boucher, soit un plongeur de restaurant. Enfin, le dernier cas représente le marché « Au coin de l'Inde »; l'hindouisme est représenté par une femme qui porte une tenue vestimentaire traditionnelle de l'Inde de type *sari*. En réfléchissant à cette image de ce manuel religieux qui valorise la « laïcité ouverte », il faut avoir en quelque sorte une conception que les consommateurs d'un marché indien portent le *sari*, car il existe un lien entre l'hindouisme et la tenue vestimentaire traditionnelle...

¹³⁹ Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève A, 3^e cycle du primaire, 2008, p. 56.



Dans une leçon de l'unité 5, l'on l'image d'un marchand de tapis portant la tenue vestimentaire religieuse de l'islam : « il s'agit de vêtir selon les normes qui reflètent la pudeur, porter des vêtements amples par exemple »¹⁴⁰. Dans cette image, il est clair qu'on fait une relation entre l'islam et le marchand de tapis. Est-ce que les marchands de tapis, particulièrement ceux qui sont des croyants, portent nécessairement une tenue vestimentaire comme celle qui est présentée

dans cette image? D'ailleurs, un extrait de texte associé à cette image met en valeur paradoxalement le stéréotype :

L'interprétation et les comportements varient beaucoup d'une région du monde à une autre, et aussi d'une personne à l'autre. **Souvent**, lorsqu'elles sortent de la maison, **les femmes choisissent** de garder leur visage à découvert et de se couvrir les cheveux d'un vêtement dont le style peut varier grandement. Cela s'appelle *porter le hijab*. Certains hommes musulmans portent **la barbe comme moi**.¹⁴¹

Premièrement, si nous prenons l'exemple de la société iranienne depuis la République islamique, les femmes portent le voile à l'extérieur de la maison, car les lois juridiques les obligent à couvrir les cheveux. L'utilisation du mot « souvent » devient par conséquent une généralisation aux sociétés musulmanes comme celle de l'Iran, puisque les femmes n'ont guère

¹⁴⁰ Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève A, 3^e cycle du primaire, 2008, p. 61.

¹⁴¹ *Ibid.*

de choix que de porter le hijab dans l'espace public. Par ailleurs, nous pouvons dégager une interprétation différente, mais aussi paradoxale que celle qui est décrite dans l'extrait : les femmes ont intégré les valeurs religieuses sur le port du hijab, car certains parents, la première agence de socialisation de l'individu selon Bourdieu, les avaient forcées de porter le voile au cours de l'enfance, et l'action de porter le hijab devient progressivement dans le temps une habitude de vie. Les interprétations de ce type dans un manuel scolaire approuvé par le Ministère de l'Éducation peuvent mettre en question l'objectivité scientifique. Deuxièmement, il est mentionné que certains hommes portent la barbe comme le personnage qui est présenté dans l'image. Sur le sujet de la barbe, comment pouvons-nous savoir si un homme barbu dans la vie quotidienne comme celui présenté dans l'image appartient à un groupe religieux? Il est possible de remarquer dans la société contemporaine que certains hommes qui croient en islam portent la barbe comme celle qui est présentée à l'image pour des raisons du choix personnel ou pour d'autres motivations telles que la mode, l'appartenance à un groupe de musique, l'appartenance à un groupe artistique, l'appartenance aux lutteurs, etc. Ainsi, le stéréotype reste présent dans les manuels scolaires de *l'Éthique et culture religieuse* et l'objectif de représenter les personnages « non stéréotypés » n'a pas été totalement atteint par le *Bureau d'Appropriation du Matériel Didactique*. En outre, la volonté des responsables des programmes de faire valoir depuis 2008 une laïcité ouverte n'a pas éliminé tous les stéréotypes. Certes, ce type de laïcité républicaine ne repose pas sur la neutralité de l'État : si l'objectif des programmes est de transmettre une culture religieuse générale et de présenter les diverses grandes religions, il y a de fortes chances, et c'est que nous démontrons, que la religion de la majorité ait une plus grande place et que l'image que l'on présente des religions minoritaires soit stéréotypée. Or, afin de mettre en place une éducation laïque comme avait mentionné Émile Durkheim, les politiques éducatives doivent se distinguer des religieux. Dans le cas du Québec contemporain, le programme ÉCR ne s'agit pas

d'un système d'éducation laïque au point de vue de la transmission de la religion à l'école si les politiques éducatives interviennent pour sélectionner des religions.

Discussion

Partie 1 : Les objectifs éducatifs des manuels scolaires sur l'enseignement de la religion

L'étude des manuels scolaires iraniens et québécois nous a permis d'analyser l'impact des politiques éducatives sur l'enseignement de la religion dans les écoles primaires. Dans une perspective historique, nous avons décrit l'évolution des manuels scolaires iraniens et celle des manuels scolaires québécois en tenant compte de la Révolution islamique et de la Révolution tranquille, qui représentent des événements clés dans l'histoire par rapport à la transformation de l'enseignement de la religion.

L'Iran

Comme nous l'avons souligné, tout changement significatif dans les politiques éducatives entraîne en Iran des changements dans l'enseignement de la religion à l'école et en particulier dans les manuels scolaires, car ces manuels est un instrument de base pour apprendre aux jeunes non seulement la culture générale (lire, écrire, etc.) mais aussi la culture religieuse. Sous le régime de Shah avait persisté jusqu'à la Révolution islamique de 1979, les écoles publiques portaient sur l'apprentissage des valeurs occidentales et celles de la monarchie persane. Or, l'idéologie dominante qui s'appuie sur une pédagogie laïque transforma par une nouvelle idéologie, qui cette dernière s'approchait de la République islamique, c'est-à-dire une pédagogie valorisant l'islam et les politiques éducatives du régime. Certes, les manuels de « Farsi » et de « l'enseignement social » traduisent de l'idéologie de la République islamique iranienne : la

réforme éducative au nom de *Farhang Islami wa Talimate Dini* [la culture de l'islam et l'apprentissage de la culture religieuse] assure une formation religieuse par laquelle les élèves sont inculqués à l'école par le moyen des extraits et des images utilisées dans les manuels scolaires. Nous confirmons les conclusions de Shorish concernant la présence de l'idéologie dominante dans le système éducatif iranien depuis la Révolution islamique :

What follows are parts of prefaces to the second and third years of primary school textbooks called *Farhang Islami wa Taclimat Dini* (Islamic culture and religious education), which clearly describe the aims of education in the IRI : The purpose of this book and teaching is not to memorize and answer things correctly. The essential aims are to develop the spirit and life and to complete the lives of children. ... The aim is the internalization of correct religious beliefs.... The aim is to develop from the children of today men and women who are worthy [sha'istah], committed [mutacahid], constructive [durustkar], goodwilled [khayrkhah], kind [mihraban], highly chivalrous [balandhimmat], and God-loving [khudadust]. [With these qualities] and with a heart full of faith [iman] they will stand up to spread the life giving ideology [a'in hayatbakhsh] of Islam and the Islamic Revolution, help to prosper the great Islamic country, rush to help the oppressed and struggle against the arrogant [mustakbirin], and help to move the helpless and the weak of the world. (Shorish, 1988: 60).

Suite à la Révolution islamique, en nous référant au concept de Pierre Bourdieu élaboré dans la problématique de ce mémoire, la classe dominante, l'élève se situe dans une position de dominé dans son rapport avec l'instituteur qui a l'autorité, puisqu'il doit étudier les manuels scolaires qui sont inspirés d'une idéologie religieuse : « à l'école [iranienne], on [*la classe dominante*] impose des normes religieuses rigides » (Khosrokhavar, 2009 : 68). Les *bazaris* (les marchands religieux iraniens) et les classes sociales (la classe ouvrière, la classe inférieure, etc.) pendant la Révolution islamique ont réussi à mettre en place un homme politique qui prend en considération des valeurs religieuses islamiques. Par conséquent, suite au changement du régime monarchique, le manuel scolaire utilisé dans les cours académiques avait créé des inégalités sociales pour deux raisons. D'une part, l'élève en tant qu'un acteur social ne peut pas reconnaître les autres religions et peut avoir des jugements personnels vis-à-vis les croyances des minorités religieuses. De l'autre, les familles ayant un capital culturel religieux qui s'approche de

l'idéologie dominante, soit celui de la République islamique, peuvent mieux aider leur enfant qui fréquente une école publique, et leurs enfants auront plus de chance de réussir aux épreuves scolaires. Selon Khosrokhavar, « la famille comme lieu de socialisation religieuse a subi la concurrence de l'école » (Khosrokhavar, 2009 : 68). Effectivement, le rôle de la famille joue un rôle primordial dans la socialisation religieuse de l'enfant, et les élèves qui connaissent le *langage religieux*, les notions et vocabulaires liés à l'islam, utilisés à l'école peuvent mieux s'adapter au curriculum de la République islamique.

Le Québec

Jusqu'à la Révolution tranquille, l'idéologie de l'Église catholique avait le pouvoir de manipuler les écoles catholiques du secteur public. Comme nous avons pu découvrir à partir des manuels scolaires rédigés avant la Révolution tranquille, la confessionnalité de l'enseignement catholique était maintenue; l'utilisation des manuels scolaires était un outil dans la pédagogie québécoise qui permettait à l'Église d'attacher davantage les jeunes aux valeurs du christianisme. Tout en valorisant le christianisme et en excluant les autres religions dans les manuels scolaires, il était possible de développer dans l'esprit des enfants une barrière entre *Notre* religion et la religion des *Autres*, autrement dit la discrimination envers l'*Autre* qui appartient à une religion différente que celle du christianisme. Suite à la Révolution tranquille, la diversité religieuse de la part des immigrants dans la société québécoise a influencé les idéologies politiques dans le domaine de l'éducation en 2005, à savoir le pluralisme (Rimok, 2008 : 285). Effectivement, dans la foulée des débats publics sur la laïcisation de l'éducation des écoles publiques, le programme *Éthique et culture religieuse* élaboré à la suite du rapport Proulx était mis en place en 2008 dans le contexte du pluralisme et du bien commun qui se trouve au fondement de la démocratie (Leroux, 2008 : 154). Suite à l'adoption de ce programme dans les écoles publiques, les manuels

scolaires rédigés en 2008 tirent leur racine du modèle laïque républicain : « le rapport propose une neutralité égalitaire de type républicain, mais en ajoutant la voie de l'enseignement culturel des religions, afin de promouvoir le dialogue, la connaissance mutuelle et le vivre-ensemble » (Gravel et Lefebvre, 2008 : 207). Ainsi, il faut tenir compte que l'enseignement de la religion transmise par les manuels scolaires est basé sur l'apprentissage d'une culture générale des grandes religions révélées ainsi que le patrimoine religieux du Québec dans le but de « *socialiser* les enfants, leur faire acquérir un esprit critique et les préparer à la vie citoyenne » dans une société démocratique (Tremblay, 2010 : 217). Par ailleurs, nous remarquons une différence considérable entre les manuels de l'*Éthique et culture religieuse* et les manuels rédigés avant la Révolution tranquille : la reconnaissance des différentes traditions religieuses dans la société québécoise est au cœur des politiques éducatives du programme ÉCR.

Indications pédagogiques en culture religieuse	
<p>Les religions dans la société et dans le monde</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves que les traditions religieuses du Québec trouvent souvent leur origine ailleurs dans le monde et qu'elles ont été marquées par des personnages et des événements fondateurs.</p> <p>Prendre appui sur les traditions religieuses présentes dans la société québécoise pour amener les élèves à explorer la géographie et la démographie des grandes religions dans le monde de même que leur représentation du temps. Les amener à relier des expressions du religieux, telles que des fêtes, des objets ou des rituels, à l'histoire et à la mission de personnages marquants.</p>	<p>Des valeurs et des normes religieuses</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves que les religions proposent des valeurs et des normes qui dictent les comportements et les attitudes à adopter envers soi-même et envers autrui pour favoriser le vivre-ensemble.</p> <p>Prendre appui sur des exemples d'écrits importants, de pratiques alimentaires et vestimentaires ou de personnes modèles animées par leurs valeurs et leurs croyances pour amener les élèves à aborder la dimension morale des religions.</p>

Source : « Éthique et culture religieuse », *Domaine du développement personnel* (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Primaire.pdf).

Partie 2 : L'identité nationale des deux sociétés par rapport aux manuels scolaires

L'Iran

Dans les manuels scolaires iraniens de *Farsi* et de *l'enseignement social*, l'identité nationale après la Révolution islamique était associée à l'idéologie politique de la République islamique, tandis qu'avant cette révolution, l'identité nationale tirait ses racines de la glorification de la monarchie persane qui préexistait depuis la dynastie des Achéménides. D'ailleurs, l'absence de la diversité religieuse dans les manuels scolaires de *l'enseignement social* constitue un élément marquant. Le pluralisme religieux n'a pas de place dans les manuels scolaires iraniens ni avant la Révolution islamique et ni après cette révolution, car le système d'éducation ne visait pas la croyance des minorités religieuses. En fait, selon Paivandi, l'identité nationale dans l'enseignement religieux « se trouve face à un système éducatif [qui est] largement instrumentalisé par l'institution politique afin de former le nouvel individu de la *société islamique*. À travers cette orientation politique et idéologique de l'école, le système éducatif iranien revendique la mise en œuvre d'un nouveau modèle éducatif basé sur les valeurs islamiques » (Paivandi, 1998 : 2). Les manuels scolaires de *Farsi* et de *l'enseignement social* ont le rôle d'inculquer aux jeunes les valeurs de l'islam, afin développer une identité nationale propre au régime de la République islamique iranienne. De part et d'autre, la langue persane fit partie également de l'identité nationale de l'Iran depuis la dynastie du Cyrus le Grand : les manuels de *Farsi* avaient le rôle de préserver l'héritage culturel linguistique même s'il y a eu des bouleversements majeurs dans la politique. Or, suite à la révolution, nous avons pu voir la liaison entre l'islam et la langue permettant aux élites de la République islamique de former une nouvelle

identité nationale chez les jeunes enfants. Par exemple, dans plusieurs extraits, nous remarquons que les animaux ont des particularités qui proviennent des bienfaits de Dieu : les grandes oreilles du lapin lui permettant d'écouter attentivement le danger, le miel produit par les abeilles, la physionomie du chameau pour pouvoir résister dans le désert, etc.

Le Québec

Dans le texte de Mireille Estivalèzes intitulé *Enseigner les religions à l'école : de la croyance au savoir, un passage à comprendre*, l'auteure soulève d'abord que le processus de la laïcisation du système scolaire québécois est lié au concept de sécularisation, autrement dit la diminution progressive des pratiques religieuses depuis les années 1960 (Estivalèzes, 2012). Dans une approche socioculturelle et face aux transformations sociales autour des débats publics sur l'enseignement de la religion à l'école québécoise, l'auteure se pose la question suivante : comment l'émergence du nouveau programme religieux nommé *Éthique et culture religieuse* transmet la religion dans une société pluraliste dans laquelle l'identité nationale québécoise constitue un facteur important dans le cadre des discours politiques? À cet égard, l'auteure dégage en premier lieu les caractéristiques de ce nouveau programme en prenant compte de la notion de laïcité. D'une part, les constats que les spécialistes de la laïcité font, montrent qu'effectivement l'organisation politique accorde de l'importance à la protection de la liberté de conscience et l'égalité entre les personnes, puisque dans une société laïque de type « ouverte », la transmission de la religion doit reposer sur la neutralité de l'État. D'autre part, la conception de reconnaissance de la diversité vise le bien commun, en d'autres mots le nouveau projet doit favoriser le vivre-ensemble et les valeurs d'une société démocratique. Sur le plan pédagogique, ce programme doit développer une réflexion sur des sujets d'éthiques, et mener les élèves à acquérir un esprit autonome sur les divers phénomènes culturels et religieux.

Cependant, il existe plusieurs arguments contradictoires sur ce programme en ce qui concerne la transmission de différentes religions. En effet, il apparaît que selon l'Association des parents catholiques du Québec, il est difficile de valoir que tous les principes religieux et convictions sont équivalentes. À vrai dire, plusieurs parents avaient proposé que le programme ÉCR vise à endoctriner les esprits des jeunes et c'est la raison pour laquelle qu'il est préférable de mettre en place l'enseignement de la religion catholique faisant partie de l'identité nationale québécoise, notamment le patrimoine religieux. De son côté, le Mouvement laïque québécois a argumenté que l'enseignement d'une seule religion empêche la reconnaissance de l'autre et la recherche du bien commun. Enfin, selon le Conseil du statut de la femme, le programme ÉCR semble nuire à la neutralité de l'État, puisque le cours est désavantageux au point de vue de la conscience religieuse chez les élèves athées qui sont attachés aux courants d'humaniste ou de pensée séculière. En outre, certains milieux scolaires comme l'école secondaire Loyola ont réussi de maintenir l'enseignement confessionnel catholique. La tension entre les débats publics, les syndicats d'enseignants et les droits politiques mène l'auteure à comparer le système éducatif québécois avec celui de la France par rapport à l'enseignement de la religion : il apparaît que le cours ÉCR se différencie du système académique français, car la laïcité dans l'éducation québécoise depuis 2008 est marquée non par l'enseignement religieux de type *communautarien*, mais plutôt par les idéaux politiques du type *républicain* : « L'analyse plus fine du programme nous montre effectivement que peu de place est accordée aux revendications ou aux visées pédagogiques des défenseurs de la conception communautarienne » (Tremblay, 2010 : 205).

Lors des débats en commission parlementaire, il s'est établi un véritable rapport de force entre ces deux conceptions, républicaine et communautarienne, portées par des groupes coalisés et mieux structurés que lors du débat de 1963 (Milot, 2001 : 99).

En analysant les manuels scolaires de l'ÉCR, il est clair que la laïcité dans la pédagogie québécoise depuis 2008 est fortement différente à celle de la France.

En tenant compte de la notion de la domination du système scolaire, à savoir la conception de Durkheim et de Cherkaoui, il avait existé au Québec un rapport de force entre les groupes : ceux en faveur de la perception *républicaine* et ceux appuyant la perception « communautarienne » à l'égard de l'enseignement de la religion. L'imprégnation des contestations dans les décisions politiques a produit le fait que certaines religions sont plus valorisées dans l'enseignement du cours ÉCR, particulièrement le catholicisme faisant partie de la culture, de la tradition et de l'identité nationale québécoise. Ainsi, même si la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun sont mises en valeur, les manuels scolaires utilisés ne semblent pas être totalement neutres dans la transmission de la religion, car l'on a recours à une sélection des grandes religions dans le monde. Selon les analyses de Stéphanie Tremblay, le pluralisme dans le programme ÉCR apparaît « assez sélectif » (Tremblay, 2010 : 187). Certes, comme nous avons analysé les manuels scolaires de ce programme, l'enseignement de la culture religieuse est basé sur une sélection des religions.

Comme nous pouvons remarquer dans la sélection de l'enseignement religieux analysé par Stéphanie Tremblay, les autres religions pourront être étudiées dans le programme « selon la réalité et les besoins du milieu » (Tremblay, 2010 : 186). Sur cet aspect, suite à notre analyse des manuels scolaires de l'ÉCR, le dévoilement de la religion en Arabie Saoudite, en Thaïlande, en Inde et en Turquie font preuve de l'apprentissage, mais plusieurs autres religions ne sont pas explorées dans les leçons. Certes, la religion en Iran, en Irak, en Afghanistan, au Kazakhstan et

d'autres religions dans les différents milieux ne sont pas mentionnées dans les manuels scolaires que nous avons analysés. Certainement, nous pouvons affirmer que le diagramme démontré par M. Sami Maalouf reste valide pour le programme ÉCR, puisque les cinq grandes religions dans le monde, suite à notre analyse et nos observations des sept didactiques, sont présentes, tandis que plusieurs dogmes religieux sont rarement mentionnés. Par ailleurs, les manuels scolaires avant la Révolution tranquille, notamment ceux qui étaient enseignés dans les écoles catholiques, avaient tendance à attacher les jeunes uniquement au patrimoine religieux du Québec dans l'objectif que l'identité religieuse de l'individu puisse se rapprocher aux valeurs de l'Église; les associations religieuses pouvaient dominer le curriculum des écoles publiques.

La langue française fait partie de l'identité nationale québécoise. Or, la langue utilisée dans la rédaction des manuels scolaires pour le programme ÉCR est en français et en anglais. Les rédacteurs ont eu recours aux deux langues pour que les écoles publiques anglophones puissent suivre le même programme que les écoles publiques francophones. Dans les écoles anglophones du niveau primaire, dans le cours *Ethics and Religious Culture* (ERC), l'on se réfère uniquement à trois manuels scolaires : *Close to me*, *Around us* et *Symphony* (Mels, 2016). Alors, même si la langue officielle du Québec est le français, et qu'il avait déjà eu dans l'histoire du Québec des conflits politiques pour préserver la langue française, le programme ÉCR est autorisé de se donner en anglais.

Partie 3: Le système scolaire moderne et l'adaptation des manuels scolaires à la modernité bureaucratique (Approche de Vincent Ross)

Dans l'article de Vincent Ross, une approche particulière sur le système d'éducation québécoise est mise en valeur par l'auteur : en analysant l'idéologie pédagogique à partir des

relations entre la rédaction des manuels scolaires et le Ministère de l'Éducation depuis 1964, nous constatons les transformations radicales sur le contenu pédagogique. En fait, deux facteurs ont été mis en évidence par Vincent Ross. D'une part, le pouvoir de l'Église dans la société québécoise consistait à contrôler le contenu académique depuis plusieurs années (Ross, 1969 : 185). D'autre part, le Ministère de l'Éducation souhaitait de développer l'attachement des élèves à la profession de l'agriculture « L'enseignement de l'agriculture a pour but de faire aimer cette profession. C'est le but principal : créer une mentalité agricole » (Ross, 1969 : 186). L'enseignement au Québec était associé à l'idéologie nationaliste du patrimoine religieux et à l'idéologie pédagogique de l'enseignement de l'agriculture, car non seulement l'Église détenait le pouvoir des institutions scolaires, mais le Ministère de l'Éducation était un ministère de l'Agriculture. « [Charles-Eugène Boucher de Boucherville] fut [le premier ministre conservateur,] secrétaire et registraire jusqu'au 25 janvier 1876 et ministre de l'Instruction publique jusqu'au 1er février 1876, ainsi que commissaire de l'Agriculture et des Travaux publics du 25 janvier 1876 au 8 mars 1878 »¹⁴². Or, les analyses de Vincent Ross par rapport aux manuels scolaires montrent que progressivement l'idéologie pédagogie est en voie de transformations vers des « mutations majeures », notamment celle de l'*école moderne*. Vincent Ross constate qu'« une systématisation croissante des prémisses commence graduellement à déplacer la représentation de la situation, qui devient, à l'inverse de ce qu'elle était au début, de plus en plus disparate et fragmentaire » (Ross, 1969 : 194). Dans le même ordre d'idées, le programme *Éthique et culture religieuse* repose sur l'idéologie pédagogique, la défense du pluralisme à l'égard de la religion, pour laquelle plusieurs chercheurs, intellectuels et professeurs se sont réunis pour la décision des matières et des leçons qui devraient être transmises dans les manuels scolaires. Le rapport Proulx prend en

¹⁴² Assemblée nationale du Québec, *Charles-Eugène Boucher de Boucherville* dans *Éducation* : «Les titulaires des ministres depuis 1987», <http://www.assnat.qc.ca/fr/patrimoine/ministitulaires2.html#education> .

considération du modèle laïc « civique commun républicain », c'est-à-dire la création d'un cours commun auquel les religions les plus présentes dans la société québécoise sont choisies dans le cadre du cours ÉCR. La voie « communautarienne » est rejetée, puisqu'il n'est pas possible de créer un cours qui pourrait apprendre toutes les religions qui existent dans les différentes communautés du Québec. L'apprentissage des religions de ce programme ÉCR est limité sur la diversité des religions. Bref, les manuels scolaires contemporains du Québec, dont ceux de *l'Éthique et culture religieuse* sont influencés par des décisions politiques qui se reposent sur la bureaucratie moderne où il faut respecter des directives précises afin de satisfaire les exigences du Ministère de l'Éducation.

En Iran, suite à la perte des écoles religieuses dans la sphère publique, les *maktabs*, les écoles modernes de Shah dites *madresseh* deviennent de plus en plus attirantes auprès des parents, car le nouveau système d'éducation avait séparé entre les explications religieuses et les fables dans les manuels scolaires de *Farsi*. Dans les écoles modernes, les mollahs n'étaient plus responsables du contenu académique, puisque des enseignants ont suivi des formations pour devenir des maîtres spécialisés à une matière spécifique : cela nous fait penser à la notion de Max Weber, la spécialisation de l'individu dans une société bureaucratique, voire la spécialisation des enseignants par rapport aux écoles modernes. De plus, les manuels scolaires utilisés dans les écoles modernes étaient influencés par les décisions bureaucratiques du régime monarchique. Concernant les manuels scolaires, il apparaît un progrès minime dans le contenu des leçons entre 1961 et 1979. Suite à la Révolution islamique, le contenu et les thèmes des manuels scolaires de *Farsi* ont été islamisés sous la bureaucratie du régime de la République islamique iranien.

Sur ce sujet, il est possible de percevoir le changement des leçons dans les manuels scolaires contemporains de *Farsi* rédigés entre 2013 et 2015 comparativement à ceux qui ont été rédigés entre 1980 et 1998. En analysant les manuels scolaires contemporains de *Farsi* (2013-2015), les thèmes religieux ont été modifiés en fonction des décisions du Ministère de l'Éducation. En fait, les histoires, les poèmes, les images et les fables font appel aux caractéristiques de la religion islamique comme ceux qui ont été rédigés dans les années 80, mais ils prennent une nouvelle manière de concevoir l'islam et l'identité nationale.

Partie 4 : La laïcité, la religion et la modernité bureaucratique à l'école

Selon la perspective d'Émile Durkheim, le système éducatif laïc français constitue une séparation entre l'Église et l'État. En effet, la politique éducative serait imprégnée de l'idéologie politique permettant d'empêcher les ordres religieux de contrôler les programmes scolaire français. « les enjeux politiques et idéologiques ne sont pas moindres, dans cette période où - s'affrontent des intérêts considérables, où l'Église voit lui échapper définitivement l'emprise qu'elle pouvait avoir sur la formation des intelligences et des esprits, et où le modèle républicain de domination politique l'emporte sur le modèle *libéral* de l'époque » (Cardi, 2007). Durkheim considérait que l'école républicaine devait transmettre une éducation morale laïque, à savoir rationaliste, telle devait être la mission d'une institution moderne. Voici la citation démontrant la conception de Durkheim sur ce sujet :

Durkheim y définit la tâche morale qui, dans la France contemporaine, incombe à l'instituteur: il s'agit, pour lui, de donner une éducation morale laïque, rationaliste. Cette laïcisation de la moralité est commandée par tout le développement historique. Mais elle est difficile. La religion et la moralité ont été, dans l'histoire de la civilisation, si intimement unies, que leur dissociation nécessaire ne saurait être une opération simple. Si l'on se contente de vider la moralité de tout contenu religieux, on la mutile (Durkheim, 1922 : 24).

L'éducation devient en quelque sorte problématique lorsque la politique intervient dans les décisions de l'enseignement religieux : « L'éducation est le premier et le dernier mot de la politique [...]. Le problème social est, en dernier mot, un problème d'éducation » (Mièvre, 2001). La politique républicaine en France dans les années 1920 accordait de l'importance aux valeurs de liberté, de fraternité et de l'égalité (Mièvre, 2001). Nous pouvons remarquer également ce type de paradoxe dans l'enseignement religieux au Québec. Dans le rapport Proulx, il est souligné que l'État doit adopter une attitude de neutralité vis-à-vis l'enseignement de la religion dans les institutions scolaires :

L'État se doit d'adopter une attitude de neutralité où l'égalité et la liberté de conscience des citoyens sont respectées. La laïcité ouverte apparaît comme l'aménagement le plus apte pour favoriser la mise en œuvre de ces principes (Milot, 2001 : 98).

La relation entre les discours publics et les décisions de l'État peut nuire à la neutralité du système d'éducation, car les règlements d'une institution publique sont basés sur les interactions sociales entre l'État et les contestations des groupes sociaux comme les parents, l'association du mouvement laïque québécois (MLQ), les directeurs des commissions scolaires, etc. L'identité nationale du Québec, notamment pour les Canadiens-français, était depuis longtemps le catholicisme et la langue française, considérés comme le patrimoine religieux. Les décisions sur l'enseignement de la religion peuvent être transformées par certaines contraintes qui sont produites de la part des groupes sociaux : « [les] contraintes et possibilités sont réactualisées et transformées grâce aux interactions sociales entre les personnes et les groupes sociaux » (Sabourin, 2013 : 87). En faisant un lien avec les relations sociales, la neutralité de l'État dans l'enseignement est remise en question lorsque les groupes sociaux revendiquent la présence de l'identité nationale religieuse dans la pédagogie. Ainsi, l'on remarque que la *laïcité ouverte* dans les politiques éducatives québécoises ne fait pas preuve d'une éducation laïque, puisque la

transmission de la religion est fondée sur les décisions des groupes sociaux, et par conséquent, l'État ne peut pas être totalement neutre vis-à-vis la sélection des religions. Certes, l'État prend en considération le patrimoine religieux du Québec comme le principal choix dans l'enseignement religieux, et comme nous avons pu démontrer dans notre analyse inspirée de la sociologie visuelle, l'image que l'on présente des religions minoritaires demeure stéréotypée.

La neutralité de l'État dans la transmission de la religion est remplacée par la violence légitime dans le cas d'une société théocratique. Dans la perspective de Daniel Weinstock, l'État peut abuser de son pouvoir en reniant le concept de la neutralité sur une institution spécifique. Selon Weinstock, dans le chapitre du livre rédigé par Paul Sabourin, « l'État a toujours tendance à abuser de son pouvoir de monopole de la coercition et de la violence légitime et tend au défaut de perfectionnisme, c'est-à-dire savoir mieux que les citoyens ce qui est bien pour eux » (Sabourin, 2013 : 88). Sur le point de vue de Weinstock, bien que l'État amplifie son influence quant à la transmission de la culture religieuse et des connaissances religieuses par le biais du système scolaire, divers médiums, comme les groupes sociaux, peuvent en revanche contester cette influence de l'État pour freiner cette transmission délégitime. Dans le cas de l'Iran, les idéaux de Jalal-Al-e-Ahmad et d'Ali Shariati concernant le remplacement de l'école moderne du Shah par l'enseignement islamique étaient fortement appuyés par les groupes sociaux. Lorsqu'il apparaît le bouleversement politique en 1979, la Révolution iranienne est identifiée par conséquent par l'adjectif « islamique », car les mouvements sociaux dans les années 70 étaient en faveur de l'idéologie islamique, l'éducation islamique dans les écoles et l'islamisation des institutions dans la sphère publique. À ce sujet, l'identité nationale islamique était fortement valorisée par les différentes classes sociales telles que la classe inférieure traditionnelle occupant majoritairement dans les milieux ruraux et les commerçants religieux appuyant le régime

islamique. Lorsque la majorité des classes sociales choisissent un chef politique religieux et que ce dernier accorde une importance primordiale aux contestations des groupes, il est à noter que les lois et les règlements sont régis ainsi en fonction des intérêts personnels d'un chef politique qui détient le pouvoir absolu des institutions sociales. Si la neutralité est absente dans le système d'éducation d'une société théocratique, il faut admettre que les interactions entre les groupes sociaux et l'État aient provoqué cette abstention. Certes, la neutralité de l'État religieux devient absente dans les manuels scolaires. Dans le cas du Québec, les manuels scolaires de *l'Éthique et culture religieuse* ne reposent pas sur la neutralité de l'État, car ils sont approuvés comme ceux de l'Iran par le Ministère de l'Éducation, soit le gouvernement. Les décisions du Ministère de l'Éducation par rapport à la transmission de la religion dépendent de plusieurs facteurs dans la société moderne bureaucratique : les interactions sociales entre les professeurs, les chercheurs en sciences humaines et plusieurs d'autres acteurs sociaux. Néanmoins, il est absurde de mentionner que dans le système d'éducation québécois, le rapport entre la neutralité de l'État et le contenu académique reste présent, car il existe une sélection à l'égard de l'enseignement religieux. Dans une optique différente que celle de Bourdieu concernant la classe dominante et le système d'éducation, il faut savoir que l'interaction entre les groupes sociaux crée une nouvelle dynamique dans les décisions de l'État, soit pour l'Iran, soit pour le Québec, et l'impact des politiques éducatives changent désormais la transmission des connaissances ainsi que la culture religieuse aux écoles publiques.

Conclusion

En conclusion, dans le but d'étudier la place de la religion dans le système éducatif iranien et celui du Québec, nous avons d'abord élaboré une question de recherche : comment

l'enseignement de la religion est transformé en Iran et au Québec, compte tenu des changements socio-historiques et des politiques éducatives de la Révolution islamique et de la Révolution tranquille? Concernant la question, il faut admettre que ces deux *Révolutions* sont certainement différentes et dans un contexte socio-historique tout à fait différent : suite à Révolution islamique, la monarchie persane a perdu son influence sur les politiques éducatives, tandis que suite à la Révolution tranquille, le pouvoir des associations religieuses de l'Église catholique sur le système d'éducation n'était pas totalement ébranlé. En considérant dans notre étude, d'un côté, que l'évolution des changements socio-historiques influence les politiques éducatives, soit pour l'Iran, soit pour le Québec, et d'un autre côté, les manuels scolaires représentent un instrument de base pour la transmission de la religion, nous avons tenté de vérifier comment les politiques éducatives peuvent transformer l'enseignement religieux dans les écoles primaires du secteur public.

Il était nécessaire de faire appel aux études d'Émile Durkheim, afin d'orienter notre recherche dans une approche sociologique. Effectivement, il est possible de comparer le système d'éducation des différentes sociétés selon le sociologue; l'institution scolaire de chaque société est responsable de transmettre aux enfants une *éducation morale* correspondant aux valeurs et aux normes de la société elle-même. Ensuite, nous nous sommes inspirés au concept de la classe dominante élaborée par Bourdieu et par Pareyson en soulignant le cas de l'éducation en France. En tenant compte du concept de la laïcité dans la problématique, celle-ci était au cœur du projet éducatif iranien durant la monarchie du Shah et du projet éducatif québécois, le rapport Proulx.

Afin de mettre en évidence comment la Révolution islamique de 1979 a islamisé le système éducatif iranien et comment la *laïcité ouverte* représente le système d'éducation québécoise, nous avons réalisé une analyse qualitative des manuels scolaires. Pour mettre au clair une analyse qualitative sur le processus de l'islamisation des manuels scolaires iraniens et le processus de la déconfessionnalisation des manuels scolaires québécois, nous avons tenté d'analyser des manuels scolaires avant la Révolution islamique et ceux qui ont été rédigés avant la Révolution tranquille. Nous avons pu observer que les manuels scolaires enseignés aux écoles primaires en Iran étaient modifiés sous le régime de la République islamique, car le contenu pédagogique sous la monarchie de Pahlavi représentait la culture occidentale, voire une éducation laïque où l'enseignement de l'islam faisant partie de la culture générale. Nous avons remarqué un aspect important dans les manuels de *l'enseignement social* : l'objectif de ce manuel est de pouvoir attacher les élèves à l'idéologie dominante de la République islamique, afin de manipuler la pensée des jeunes, tandis que les manuels de *Farsi* depuis la Révolution islamique ont tendance à assembler les leçons et les exercices aux thèmes de l'islam. De plus, les manuels scolaires québécois depuis l'implantation du programme *Éthique et culture religieuse* reposent sur deux finalités : la poursuite du bien commun et la reconnaissance de l'autre. Les manuels ÉCR approuvés par le Ministère de l'Éducation ne sont pas comparables aux manuels scolaires enseignés dans les écoles publiques catholiques québécoises avant la Révolution tranquille, car certainement l'enseignement religieux ne se limite pas à une seule religion, mais plutôt aux connaissances des cinq grandes religions, le patrimoine religieux du Québec ainsi que la religion des peuples autochtones. Or, nous avons remarqué que finalement le nouveau programme québécois n'est pas totalement neutre en ce qui concerne l'enseignement de la religion, car les interactions sociales provoquent des transformations aux politiques éducatives : nous avons observé à partir des manuels scolaires et les politiques éducatives qu'effectivement le patrimoine

religieux du Québec et la religion des autochtones au Québec sont fortement pris en considération dans l'enseignement. Dans le cas de l'Iran, le pouvoir de la République islamique s'explique par les interactions sociales provoquées par les mouvements sociaux des années soixante-dix provenant de différentes classes sociales, par la virulence des jeunes universitaires et par les intellectuels.

À la suite à notre étude comparative de l'enseignement religieux en Iran et au Québec, nous voulons conclure en formulant trois remarques générales. Première remarque : il apparaît clairement que les transformations politico-idéologiques - la Révolution islamique d'un côté et la Révolution tranquille de l'autre- entraînent, comme on le voit dans les manuels scolaires, des changements significatifs dans l'enseignement de la religion dans les écoles primaires. En Iran, la mise en place d'un système politique théocratique depuis 1979 a conduit rapidement à l'islamisation de l'enseignement religieux dans les écoles. Au Québec, l'arrivée au pouvoir du Parti libéral dans les années 1960 a coïncidé avec la sécularisation de la société québécoise et a provoqué un débat public sur la place de la religion dans l'enseignement. Plusieurs réformes successives ont été apportées dans les curriculums, mais sans que ne soit introduite une véritable laïcité dans l'école et, comme l'a vu récemment lorsque le chef du Parti libéral du Québec M. Jean Charest était au pouvoir : une religion, avec ses symboles et son patrimoine, demeure toujours plus présente dans l'école primaire et: il s'agit la religion chrétienne, qu'elle soit catholique ou protestante. Et cela même s'il y a eu, comme le voit à Montréal, une déconfessionnalisation du système scolaire public.

Deuxième remarque : Notre analyse identifie plusieurs facteurs de changement, qu'ils soient économiques sociaux ou culturels, qui ont influencé l'enseignement religieux à l'école.

Mais s'agissant de l'enseignement de la religion et du choix d'une ou de plusieurs religions dans cet enseignement, s'il est un facteur qui nous apparaît le plus important, plus déterminant, c'est le facteur politique, le pouvoir politique et cela aussi bien en Iran qu'au Québec. Ce sont, effectivement, les politiques éducatives qui, par le choix des manuels, déterminent le contenu de l'enseignement religieux (thèmes, notions, symboles, etc.) dans les écoles primaires, et cela, afin de former la mentalité des jeunes générations, y compris leur identité nationale, car la religion demeure un élément important pour ne pas dire central de cette identité. Ceci est encore plus vrai dans un régime politique autoritaire ou théocratique : plus que dans tout autre régime politique, l'idéologie dominante y est celle de la classe dominante et c'est cette idéologie qu'inculque l'école primaire aux jeunes générations.

Troisième et dernière remarque : force est de reconnaître qu'en Iran sous la dynastie Pahlavi avant la Révolution islamique, l'on n'avait pas éliminé l'enseignement de l'Islam dans les écoles : l'on avait fait une place à l'histoire de l'Islam dans le curriculum scolaire. Par ailleurs, même lorsqu'il y a séparation de l'Église et de l'État et qu'il y a, comme on le voit au Québec dans les années récentes, valorisation du pluralisme religieux, il n'y a pas neutralité de l'État: non seulement la religion majoritaire est plus présente, mais aussi les autres religions sont, comme on le voit dans les manuels scolaires (re. programme ÉCR), souvent présentées d'une manière stéréotypée. On peut penser qu'il en est ainsi tant et aussi longtemps qu'il n'y a pas de véritable laïcité.

Revenons en terminant sur l'un des résultats de notre étude qui semble important, car conclusion rejoint celle de Céline Delcroix sur les images stéréotypées, non stéréotypées et contre-stéréotypées dans les manuels scolaires. Comme nous l'avons montré, il y a dans les manuels scolaires iraniens après la Révolution islamique, des images stéréotypées sur les rapports hommes/femmes: par exemple, dans la leçon sur la l'ère préhistorique, les hommes sont plus

nombreux que les femmes, et ce sont les hommes qui utilisent les pierres comme outil de travail pour allumer le feu. De plus, à plusieurs reprises, on représente les hommes et les femmes comme deux groupes séparés: c'est là une façon « normalisée » la ségrégation hommes/femmes aux yeux des élèves du primaire à un moment important de leur apprentissage scolaire. Enfin, au Québec, avant la Révolution tranquille, on trouve aussi plusieurs stéréotypes certes sur les relations hommes/femmes, une très grande valorisation de la religion, que ce soit en présentant la messe comme une activité centrale dans la vie quotidienne, ou les membres du clergé comme des personnages clés de la vie des collectivités. Enfin récemment, comme on le voit dans le programme ÉCR, l'on a fait un effort pour respecter la neutralité de l'enseignement en présentant des images non stéréotypées, sauf dans le cas des minorités religieuses qui sont représentées d'une manière stéréotypée. Bref, aujourd'hui comme hier, au Québec comme en Iran, tout se passe comme si, dans les enseignements religieux ou de culture religieuse, il n'était pas facile d'écarter toute image stéréotypée. D'où la nécessité de faire preuve de vigilance, et une façon d'y parvenir est certes de multiples études des manuels scolaires et les curriculums scolaires mais aussi d'observer *in situ* ce qui se passe dans les écoles et dans les classes: modes d'usage de manuels, comportements des instituteurs et des directions d'école.

Bibliographie

- Abrahamian, Ervand. *A History of Modern Iran*, New York : Cambridge University Press, 2008, 228 p.
- ACE The Electoral Knowledge Network, *Éducation et l'électorat*, Consulté le 28 mars 2016 au site : < <http://aceproject.org/main/francais/ve/vea03a03.htm> >.

- Afary, Janet. « Sexual politics in Modern Iran », New York, Cambridge University Press, 2009, pp. 40-155.
- Allard, M. Aubin, P. et al. *300 ans de manuels scolaires au Québec*, Québec : Bibliothèque et archives nationales du Québec et Presses université de Laval, 2006, 180 p.
- Arasteh, A. Reza. *Education and social awakening in Iran, 1850-1968*, Leiden E. J. Brill, 1969, 237 p.
- Archives des Sœurs Franciscaines Missionnaires de l’Immaculée-Conception. Héritage Montréal, *École Notre Dame-de-la-Défense*, En ligne au : < http://www.memorablemontreal.com/print/batiments_menu.php?quartier=4&batiment=48§ion=Array&menu=histoire >, Consulté le 14 février 2016.
- Assemblée nationale du Québec, *Charles-Eugène Boucher de Boucherville* dans *Éducation : « Les titulaires des ministres depuis 1987 »*, consulté le 1^{er} avril 2015 au <<http://www.assnat.qc.ca/fr/patrimoine/ministitulaires2.html#education>>.
- Aubin, Paul. *300 ans de manuels scolaires au Québec*, Québec : Bibliothèque et archives nationales du Québec et Presses de l’Université Laval, 2006, 180 p.
- Baubérot, Jean. *Les laïcités dans le monde*, Paris : Presses Universitaires de la France, Collection Que sais-je?, 2009, 127 p.
- Baubérot, Jean et Milot, Micheline. *Laïcités sans frontières*, Paris : Éditions du Seuil, 2011, 338 p.
- Baubérot, Jean. *Une laïcité interculturelle. Le Québec, avenir de la France?*, La Tour d’Aigues : Aube, 2008, 283 p.
- Beauchamp, Caroline. *Pour un Québec laïque*, Québec : Les Presses de l’Université Laval, 2011, 149 p.
- Beresniak, Daniel. *La laïcité*, Paris : Jacques Grancher, 1990, 149 p.
- Birask, Ahmad. « Education XVI School Textbooks », *Encyclopaedia iranica*, 9 décembre 2011, En ligne au : < <http://www.iranicaonline.org/articles/education-xvi-school-textbooks> >, Consulté le 14 février 2016.

- Beauchemin, Jaques. « La Révolution tranquille : le temps du désenchantement », dans *La Révolution tranquille. 40 ans plus tard : un bilan* (dir. Bélanger, T., Comeau, R. et Métivier C.), Montréal : V.L.B., Collection Études québécoises, 2000, pp. 95-107.
- Bouchard, Nancy et Gagnon, Mathieu. *L'éthique et culture en question : réflexion critiques et prospectives*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2012, 227 p.
- Bourdieu Pierre et Passerons Jean-Claude. *Reproduction : éléments pour une théorie de système d'enseignement*, Paris : Les Éditions de Minuit, Collection Le sens commun, 2011, 279 p.
- Bouthoul, Gaston. *Histoire de la sociologie*, Paris : PUF, 1961, 127.
- Busino, Giovanni. « Élite », dans *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris : PUF, 2005, pp. 226-228.
- Bulle-Schmidt, Nathalie. « Éducation », dans *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris : PUF, 2005, pp. 213-217.
- Cardinal, É. et Lacoste, É. *ÉCR : Autour de nous*, manuel de l'élève A, 2^e cycle du primaire, 2008.
- Caulier, Brigitte. « Le catéchisme à l'école québécoise », dans *300 ans de manuels scolaires au Québec*, Québec : Bibliothèque et archives nationales du Québec et Presses de l'Université Laval, 2006, pp. 96-107.
- Cardi, François. « Durkheim, les paysans, l'école », *Revue française de pédagogie* [En ligne], janvier-mars 2007, mis en ligne le 02 octobre 2010, En ligne au : < <http://rfp.revues.org/367> >, consulté le 01 avril 2015.
- Comité des affaires religieuses, *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement au de culture institutionnelle*, Québec : Avis au Ministère de l'Éducation du loisir et du sport, 2006, 62 p.
- Charland, Jean-Pierre. *Histoire de l'éducation au Québec : de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique, 2005, 205 p.
- Cherkaoui, Mohamed. « Socialisation et conflit : les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim », *Revue française de sociologie*, avril 1976, Vol. 17 (2), 197 p.

- Cherkaoui, Mohamed. *Sociologie de l'éducation*, Paris : PUF, 2004, 127 p.
- Charland, Jean-Pierre. *Histoire de l'éducation au Québec : de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau pédagogique, 2005, 205 p.
- Choppin, Alain. *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris : Hachette Éducation, 1992.
- Clotilde, Reiss. « Éléments sur le système éducatif iranien », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°49, 2008, pp. 154-159.
- Comité des affaires religieuses, *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement au de culture institutionnelle*, Québec : Avis au Ministère de l'Éducation du loisir et du sport, 2006, 62 p.
- Comeau, Rovert. « La Révolution tranquille, une invention? », dans *La Révolution tranquille. 40 ans plus tard : un bilan* (dir. Bélanger, T., Comeau, R. et Métivier C.), Montréal : V.L.B., Collection Études québécoises, 2000, pp. 11-21.
- Comité des affaires religieuses, *Le programme d'études Éthique et culture religieuse*, Avis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, juillet 2007, 20 p.
- Conseil supérieur de l'éducation Québec, *La situation des femmes dans le système d'enseignement : une double perspective*, Québec : Le Conseil Direction des communications, 1984, 41 p.
- Delcroix, Céline. *Genre et manuels scolaires au filtre des images*, par Fanny Lignon, Vincent Porhel et Heri Rakoto Raharimanaa, En ligne au <<https://hypotheses.org/33007>>, Consulté le 19 novembre 2016.
- Dictionnaire de français Larousse (En ligne), En ligne au : <
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9gocentrisme/28033>>, consulté le 14 février 2016.

- Dufour, Desmond et Lavoie, Yolande. *Le taux de scolarisation des régions administratives du Québec (sexe, âge et niveau), 1961, 1966 à 1971*, Québec : Éditeur officiel du Québec, service de la reprographie, Collection Démographie scolaire - Document 9-17, 1974, 96 p.
- Drouin, Jean-Claude. *Dictionnaire de poche. Les grandes notions de la sociologie*, Paris : Presses Universitaires de France, 1997, 122 p.
- Durkheim, Émile. *Éducation et sociologie*, 10e édition « Quadrige ». Paris: PUF, 1922, 130 p.
- Durkheim, Émile. *Éducation morale*, Paris : PUF, 1925, 256 p.
- Durkheim, Émile. *Évolution pédagogique en France*, Paris : PUF, 1938, 403 p.
- Durkheim, Émile. *Règles élémentaires de la méthode sociologique*, Paris : PUF, 1937, 149 p.
- Estivalèzes, Mireille, « Introduction : Enseigner les religions à l'école : de la croyance au savoir, un passage à comprendre », dans Mireille Estivalèzes et Solange Lefebvre (dir.), *Le Programme d'Éthique et Culture Religieuse. De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*. Presses de l'Université Laval, 2012, pp. 1-33.
- « Éthique et culture religieuse », *Domaine du développement personnel*, Consulté le 10 mars 2016 au :
<http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Ethique_CultRel_Primaire.pdf>.
- Filloux, Jean-Claude. *Durkheim et l'éducation*, Paris : PUF, 1994, 128 p.
- Fournier, Marcel. *L'entrée dans la modernité : science, culture et la société au Québec*, Montréal : Éditions Saint-Martin, 1986, 239 p.
- Fournier, Marcel. *Émile Durkheim*, Paris, Fayard, 2007, 940 p.
- Filloux, J.C. *Durkheim et l'éducation*, Paris : Presses universitaires de France, 1994, 128 p.

- Garrigues, Emmanuel. *L'écriture photographique. Essai de sociologie visuelle*, Paris : L'Harmattan, 2000, 236 p.
- Godazgar, Hossein. *The Impact of Religious Factors on Education Change in Iran. Islam in Policy and Islam in Practice*, Ontario: The EdwinMellen Press, Ltd. 2008, 267 p.
- Gravel, Stéphanie et Lefebvre Solange. *Impartialité et neutralité autour du programme québécois Éthique et culture religieuse*, dans «Le programme d'Éthique et culture religieuse. De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et nous», Québec : Presses de l'Université Laval, 2012, pp. 192-206.
- Grize, Jean-Blais. « Langue », dans *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris : PUF, 2005, pp. 383-385.
- Graveline, Pierre. *Une histoire de l'éducation au Québec*, Québec : Bibliothèque québécoise, 2007, 162 p.
- Khosravi, Shahram. « Graffiti in Tehran », *Anthropology Now*, Vol. 5, No. 1, avril 2013, pp. 1-17.
- Khosrokhavar, Farhad. *L'utopie sacrifiée. Sociologie de la révolution iranienne*, Paris : Presses de la fondation des sciences politiques, 1993, 337 p.
- Khosrokhavar, Farhad. *Avoir vingt ans au pays des Ayatollahs*, Paris : Le monde comme il va Robert Laffont, 405 p.
- Linteau, Paul-André. «Un débat historiographique : l'entrée du Québec dans la modernité et la signification de la Révolution tranquille», dans le livre *La Révolution tranquille. 40 ans plus tard : un bilan*, Montréal : VLB, Collection Études Québécoises, 2000, pp. 21- 43.
- Linteau, Paul-André, Durocher, René, et al. *Histoire du Québec contemporain. Tome II. Le Québec depuis 1930*, Québec : Boréal Express, 1989, 834 p.

- Hallak, J., Cheikhestani M. et Varlet H. *The financial aspects of first-level education in Iran*, Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning 1972, Collection Financing educational systems: Specific case studies n°1, 58 p.
- Hoodashtian, Ata. *Interrogation sur le système éducatif en Iran*, mai 1996, 11 p.
- Girac-Marinier, Carine. *La Philosophie pour ceux qui ont oublié*, Paris : Larousse, 2014, 367 p.
- Hoodashtian, Ata. *Les intellectuels des années 1960 – 70 et le concept d'Occidentalité : Les racines anti-occidentales de la Révolution Islamique*, 2008, n° 26, 15 p.
- Julien, Gilles. *La démocratisation scolaire et l'accessibilité de l'éducation au Québec*, Séminaire de lecture EDAS-611, Présenté à la Faculté des Études Supérieures de la section administrative scolaire de l'Université de Montréal, 1974, 64 p.
- Khosrokhavar, Farhad. *L'utopie sacrifiée : sociologie de la révolution iranienne*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1993, 337 p.
- Kian-Thiébault, Azadeh. *Secularization of Iran. A Doomed failure? The New Middle Class and the Making of Modern Iran*, Paris: Diffusion Peeters, 1998, 296 p.
- Khosravi, Shahram. «Graffiti in Tehran», *Anthropology Now*, Vol. 5, No. 1, avril 2013, pp. 1-17.
- Lahire, B. *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008 : 190 p.
- Lajeunesse, Marcel. « Un outil essentiel pour la formation des maîtres », dans *300 ans de manuels scolaires au Québec*, Québec : Bibliothèque et archives nationales du Québec et Presses de l'Université Laval, 2006, pp.108-119.
- Laliberté, Raymond. « L'éducation et le système politique », dans Cloutier, Renée, Moisset, Jean et Ouellet Roland., *Analyse sociale de l'éducation*, Québec : Boréal, pp. 251-299.

- La Rocca, Fabio. « Introduction à la sociologie visuelle », *Contribution, Sociétés*, n° 95-2007/1, pp.33-40.
- Langlois, Simon. « La sociologie visuelle. Nouveau champ de la discipline », *Bulletin du Département de sociologie de l'Université Laval*, février 2015, p. 4-6.
- Lebrun, Monique. *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2007, 131 p.
- Linteau, Paul-André. « Un débat historiographique : l'entrée du Québec dans la modernité et la signification de la Révolution tranquille », dans le livre *La Révolution tranquille. 40 ans plus tard : un bilan*, Montréal : VLB, Collection Études Québécoises, 2000, pp. 21- 43.
- Les Filles de la Charité du Sacré-Cœur de Jésus, *Mon cahier d'exercices. Première année. Deuxième partie. Méthode de lecture globale active*, Québec : Série Famille et Patrie, 1954.
- Lefebvre, Solange. *Les dimensions socio-religieuses des débats sur les accommodements raisonnables*, dans « L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique », Montréal : Édition Fides, 2008, pp. 113-134.
- Leroux Georges. *Pluralisme et neutralité : le programme d'Éthique et culture religieuse et la question de la liberté de conscience*, dans « L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique », Montréal : Édition Fides, 2008, pp. 131-156.
- Levesque, Mireille. *L'égalité des chances en éducation*, Québec : Direction de la recherche, Conseil supérieur de l'éducation, 1979, 132 p.
- Ludwig, Quentin. *L'islam*, Paris : Éditions Eyrolles, 2011, 223 p.
- Locke, John. *Lettre sur la tolérance*, Classiques des sciences sociales, 1686, 36 p.

- Lutrand, Marie-Claude et Yazdekhosti, Behdjat, « Au-delà du voile: femmes musulmanes en Iran », Paris, Édition L'Harmattan, Collection Comprendre le Moyen-Orient, 2002, pp.15-185.
- Marx, Karl et Engels, Friedrich. *Manifeste du parti communiste*, Édition LIBRIO, 1998, 91 p.
- Maalouf, Sami. *L'appréciation de divers programmes d'études sur les religions offerts localement dans des écoles publiques et privées*, Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2005, 25 p.
- Mazahéri, Aly. *La vie quotidienne des musulmans au Moyen Age, X^e-XIII^e siècles*, Paris, 1951.
- Mc Andrew, Marie. *Le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec*. Québec, Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec, 1987. 279 p.
- Mc Andrew, Marie. *Immigration et diversité à l'école, le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2001, 221 p.
- McRoberts, Kenneth et Posgate, Dale. *Développement et modernisation du Québec*, Montréal : Boréal express, 1983, 350 p.
- Mehran, Golnar. « Socialization of Schoolchildren in the Islamic Republic of Iran », *Iranian Studies*, Vol. 22, n°1, 1989, pp. 35-50.
- Mehran, Golnar. « The Paradox of Tradition and Modernity in Female Education in the Islamic Republic of Iran », *Comparative Education Review*, Vol. 47, n° 3, 2003, pp. 269-286.
- Menashri, David. *Education and the Making of Modern Iran*, New York: Cornell University Press, 1992, 352 p.

- MELS, « Éducation, Enseignement supérieur de Recherche », *Progression des apprentissages au primaire. Éthique et culture religieuse*. Consulté le 31 mars 2015 au : http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/ethiqueCultureReligieuse/index.asp?page=competence_02.
- MELS, « Éducation, Enseignement supérieur de Recherche », *Progression des apprentissages du secondaire. Éthique et culture religieuse*. Consulté le 31 mars 2015 au : http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_developpement_personne/ethiqueCultureReligieuse/index.asp?page=manifester#note1.
- MELS, *Ethics and Religious Culture*, Consulté le 4 avril 2016 au site : http://www1.mels.gouv.qc.ca/bamd/en/new_primaire_ang.asp?no=1.
- Metz, Helen Chapin. *Iran: A Country Study*. Washington: GPO for the Library of Congress, 1987.
- Mièvre, Jacques. « Le solidarisme de Léon Bourgeois », *Cahiers de la Méditerranée* [En ligne], 63 | 2001, mis en ligne le 25 juillet 2005, consulté le 14 avril 2015 au site : <http://cdlm.revues.org/17>.
- Milot, Micheline. *La laïcité*, Montréal : Novalis, Collection 25 question, 2008, 128 p.
- Milot, Micheline. *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec* (Turnhout, Brepols Publishers, coll. « Bibliothèque de L'École des hautes études, Section des sciences religieuses »), n°115, 2002, 177 p.
- Milot, Micheline. « Tolérance, réciprocité et civisme : les exigences des sociétés pluralistes », dans Ouellet, Fernand (dir.) *Quelle formation pour l'éducation à la religion*, Québec : Presses Université de Laval, 2005, pp. 11-31.

- Milot, Micheline, « Les transformations des rapports entre l'État et l'Église du Québec », *Éducation et francophonie*, Vol. XXIX, n° 2, Automne 2001, 110 p.
- Ministère de l'Éducation de l'enseignement supérieur de la recherche, *Matériel didactique approuvé pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire*, Bureau d'appropriation du matériel didactique, Direction des ressources didactiques, 2015-2016, 30 p.
- Mirzaalikhani, Shahram. *Iranian Graffiti during Political Transformation: A Semiotic Analysis of Graffiti before and after Revolution*, Master of Arts in Communication and Media Studies, Eastern Mediterranean University, 2011, 128 p.
- Mourady, El-Hélou. *La représentation de l'autre dans les manuels de français langue seconde*, Maîtrise en didactique des langues, Université du Québec à Montréal, 2006, 198 p.
- Nadeau, Sylvain. *Le discours de l'État québécois sur la place de la religion à l'école (1964-1998)*. Québec: Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, Ministère de l'Éducation, 1999, 45 p.
- Nahavandi, Firouzeh. *Aux sources de la Révolution iranienne. Étude socio-politique*, Paris : Éditions L'Harmattan, 1988, 278 p.
- Naraghi, Ehsan. *Enseignement et changements sociaux en Iran du VIIe au XXe siècle : Islam et laïcité, leçons d'une expérience séculaire*, Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1992, 223 p.
- Nepveu, Danielle. *Les représentations religieuses au Québec dans les manuels scolaires du Québec de niveau élémentaire 1950-1960*, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, Collection Documents préliminaires numéro 1, 1982, 83 p.

- Ouellet, Maxime et Martin, Éric. «D'une révolution culturelle à l'autre», dans Violaine Lemay et Karim Benyekhlef (dirs.), *Guy Rocher : le savant et le politique*, Québec : Les presses de l'université de Montréal, 2013, pp. 183-194.
- Paivandi, Saeed. *Religion et éducation en Iran. L'échec de l'islamisation de l'école*, Paris : L'Harmattan, Espaces interculturels, 2006, 226 p.
- Paivandi, Saeed. «Education in West Central Asia», New York : Bloomsbury, Chapter 5 *Iran : Islamization of the school*, 2013, pp.79-102.
- Paivandi, Saeed. «L'individu dans les manuels scolaires en Iran», *Cahiers d'Études sur la Méditerranée Orientale et le monde Turco-Iranien*, N°26, 1998, 12 p.
- Paivandi, Saeed. *Discrimination and Intolerance in Iran's Textbooks*, Freedom House, 2008.
- Pahlavi, Christian et Pahlavi, Pierre. *Le marécage des Ayatollahs. Une histoire de la Révolution iranienne*, Éditions Perrin, 571 p.
- Petitgirard, Pierre. *Philosophie du langage : texte de Platon à M. Heidegger*, Paris : Delagrave, 1976, 295 pp.
- Prévost, Augustine. *L'éducation, hier et aujourd'hui, 1850-1985*, Montréal : Éditions du Méridien, 1986, 298 p.
- Racine, Jacques. «Vers la laïcité scolaire», *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique : normes et pratiques*, M. Mc Andrew et al (dir.), Montréal, Fides, 2008, pp. 15-26.
- Rimok, Patricia. *Quand les débats dérapent : quel rôle pour les pouvoirs publics?*, dans «L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique», Montréal : Édition Fides, 2008, pp. 271-295.

- Rocher, Guy. « Le manuel scolaire et les mutations sociale s» dans *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, hier à demain*, sous la direction de Monique Lebrun, Sainte-Foy : Presses Université du Québec, 2007, pp. 13-25.
- Rocher, Guy. « Comment faire fructifier la succession léguée par la Révolution tranquille en éducation », dans le livre *La Révolution tranquille. 40 ans plus tard : un bilan*, Montréal : VLB, Collection Études Québécoises, 2000, pp. 283- 291.
- Rocher, Guy. *Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation*, Chicoutimi : J.-M. Tremblay, Classiques des sciences sociales, 2004, 19 p.
- Rocher, Guy. « La laïcité pour le Québec : quelques arguments », dans l'ouvrage *Pour une reconnaissance e la laïcité au Québec*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2013, pp. 31-41.
- Ross, Vincent. *La structure idéologique des manuels de pédagogie québécois*, dans *Recherches Sociographiques*, 10, n°2-3, 1969, p.171-196.
- Roy, Olivier. *La laïcité face à l'islam*, Paris : Éditions Stock, Collection Hachette Littératures, 2005, 171 p.
- Roy, Olivier, *Généalogie de l'islamisme*, Paris : Pluriel, Collection Hachette Littératures, 1995, 143 p.
- Roy, Olivier. *La Sainte ignorance*, Paris : Édition du Seuil, 2008, 275 p.
- Tremblay, Stéphanie. *École et religions : genèse du nouveau pari québécois (1996-2009)*. Montréal: Fides, 2010, 256 p.
- Tremblay, Arthur. *Les collèges et les écoles publiques : conflit ou coordination?*, Québec : Presses universitaires Laval, 1954.
- Tremblay, Jean-Marie. *Rapport Parent. La société d'aujourd'hui et l'enseignement*, Chicoutimi : J.-M. Tremblay, 2004.

- Sabourin, Paul. *Être soi-même et reconnaître son altérité plutôt qu'être un électron libre de la laïcité ouverte*, dans « Pour une reconnaissance de la laïcité au Québec. Enjeux philosophiques, politiques et juridiques », Québec : Presses de l'Université Laval, 2013, pp. 85-96.
- Shayegan, Daryush. *Schizophrénie culturelle. Les sociétés islamiques face à la modernité*, Éditions Albin Michel, Espaces libres, 2008, 291 p.
- Shirali, Mahnaz. *La jeunesse iranienne : une génération en crise*, Paris : Presses Universitaires de France, Collection partage du savoir, 2001, 221 p.
- Shorish Mobin M. « The Islamic Revolution and Education in Iran », la revue *Comparative Education Review*, 1988, pp. 58-75.
- Tremblay, Stéphanie. *École et religions : genèse du nouveau pari québécois (1996-2009)*. Montréal: Fides, 2010, 256 p.
- Tremblay, Stéphanie. « Religions et éducation scolaire au Québec : une cartographie des enjeux politiques et sociologiques », *Diversité urbaine*, vol. 9, n°1, 2009, pp. 59-71.
- Toussi, Mohammad Ali. *Investment Education in Iran*, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 1964, 14 p.
- Turp, Daniel. « Révolution tranquille et evolution constitutionnelle : d'échecs et d'hésitations », dans *La Révolution tranquille. 40 ans plus tard : un bilan* (dir. Bélanger, T., Comeau, R. et Métivier C.), Montréal : V.L.B., Collection Études québécoises, 2000, pp. 63-71.
- UNESCO, « L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture », *Éléments pour un examen critique des manuels scolaires*, 1987, En ligne au : < <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000374/037471fb.pdf> >, Consulté le 14 février 2016,

- Van Zanten, Agnès. *Valeurs, idées et finalités*, «Les politiques d'éducation», Presses Universitaires de France, 2011, Consulté en ligne au : < <http://www.cairn.info/les-politiques-d-education--9782130585183.htm>>.
- Wener, Normand. « La sécularisation au Québec », *Encyclopédie de l'Agora*, Date de modification : 01-04-2012, En ligne au : < http://agora.qc.ca/documents/secularisation--la_secularisation_au_quebec_par_normand_wener >, Consulté le 1^{er} mars 2016.
- Wieviorka, Michel. *Neuf leçons de sociologie*, Paris : Laffont, 2008, 329 p.
- World Education profiles, « L'Iran. Aperçu du système éducatif », dans *World Education Services*, consulté le 15 avril 2015 au site : <<http://www.wes.org/ca/wedb/iran/firelem.htm>>.
- Zarean, Mohammad Jafar. *Islamic Values & Their Reflection in the Iranian Elementary Textbooks : Islamization in Post-Revolutionary Iran*, McGill, Thèse de Doctorat, 1998, 303 p.

Bibliographie des manuels scolaires de l'Iran et du Québec

Iran

- Le livre de *Farsi* de l'école primaire, 4^e année, 1992.
- Le livre de *l'enseignement social* de l'école primaire, 5^e année, 1995.
- Le livre de *l'enseignement social* de l'école primaire, 5^e année, 1995.
- Le livre de *Farsi* de l'école primaire, 2^e année, 1989.
- Le livre de *Farsi* de l'école primaire, 3^e année, 1990.
- Le livre de *Farsi* de l'école primaire, 4^e année, 1964, p. 71.
- Le livre de *l'enseignement social*, 4^e année primaire, 2013.
- Le livre de *l'enseignement social*, 5^e année primaire, 2013.
- Le livre de *Farsi* de l'école primaire, 1^{re} année, 1961.
- Le livre de *Farsi* de l'école primaire, 2^e année, 1961.

- Le livre de *Farsi* de l'école primaire, 3^e année, 1961.
- Le livre de *Farsi* de l'école primaire, 4^e année, 1964.
- Le livre de *Farsi* de l'école primaire, 5^e année, 1977.
- Le livre de *Farsi* de l'école primaire, 1^{re} année, 1976.
- Le livre de *Farsi* de l'école primaire, 1^{re} année, 2015.
- Le livre de *Farsi* de l'école primaire, 2^e année, 2015.

Québec

- Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève A, 3^e cycle du primaire, 2008.
- Cloutier, Lily, et St-Jacques, Patrick, *Symphonie. Manuel de l'élève*, Québec : Modulo, 2008.
- Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève A, 3^e cycle du primaire, 2008.
- Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Symphonie*, manuel de l'élève B, 3^e cycle du primaire, 2008.
- Cloutier, L. et St-Jacques, P. *ÉCR : Diapason*, manuel de l'élève A, 2^e cycle du primaire, 2008.
- Daveluy L., Gauthier L. et al. *ÉCR : Vers le monde*, manuel de l'élève A, 3^e cycle du primaire, 2008.
- Id. *Mon livre de français – série A, 4^e année*, 1952-53.
- Frère du Sacré-Cœur, *Mon livre de français- série A, 6^e année*, 1950.
- Frères de l'Instruction chrétienne, *Langue française-2^e partie, cours moyen et supérieur*, 1942
- Frères Maristes, *Langue française – 6^e et 7^e*, 1954.
- Congrégation de Notre-Dame, *Lecture à haute voix – 4^e et 5^e*, 1956.
- Frère du Sacré-Cœur, *Mon livre de français- série A, 6^e année*, 1950.
- Forest-Ouimet, *Partons sur le bon pied- Mon 3^e cahier d'exercices, 3^e année, 1^{ère} partie*, 1953.
- Frères du Sacré-Cœur, *Grammaire française et exercice 4^e-5^e*, 1945.
- Librairie, *L'école primaire* [Nepveu, 1982 : 25].
- Frères de l'Instruction chrétienne, *Cours de français-5^e année, série A*, 1953.
- Id. *Mon livre de français-série A, 6^e année*, 1950.
- Frères du Sacré-Cœur, *Grammaire française et exercices 4^e-5^e*, 1945.
- Frères de l'Instruction chrétienne, *Cours de français-5^e année, série A*, 1953.
- Congrégation de Notre-Dame, *Lecture à haute voix 4^e -5^e*, 1956.
- Frères du Sacré-Cœur, *Mon livre de français- série A, 6^e année*, 1950.

- Congrégation de Notre-Dame, *Le français par la lecture- 3^e*, 1950.
- Frères du Sacré-Cœur, *Mon livre de français - 6^e année*, 1950.
- Congrégation de Notre-Dame, *Mon premier livre de français par la lecture*, 1948.
- Id., *Mon livre de lecture – 2^e année*, 1941.
- Congrégation de Notre-Dame, *Lecture à haute voix 4^e – 5^e*, 1956
- Id., *Mon premier livre de français par la lecture*, 1948
- Frères du Sacré-Cœur, *Mon livre de français – 6^e année*, 1950.
- Forest-Ouimet, *Partons sur le bon pied – mon 3^e cahier d'exercices*, 1953.
- Frères de l'Instruction chrétienne, *Cours de français – 5^e*, 1953.
- Congrégation de Notre-Dame, *Mon premier livre de français par la lecture*, 1948.
- Frère du Sacré-Cœur, *Mon livre de français- série A, 6^e année*, 1950.
- Congrégation de Notre-Dame, *Mon premier livre de français par la lecture*, 1948
- Gérard Baudry, *Arithmétique – Calcul vivant 7^e année*, 1955
- Id. *Arithmétique 7^e année*, 1954.
- Frères de l'Instruction chrétienne, *Histoire du Canada – 4^e année*, 1959.
- Clercs de Saint-Viateur, *Grandes figures et grands faits – 3^e année*, 1954.
- *Manuel de bienséances 4^e – 5^e*, par un groupe de professeurs, 1956.
- *Manuel de bienséances 1^{ère} – 2^e – 3^e*, par un groupe de professeurs, 1956.
- Frères de l'Instruction chrétienne, *Cours de français 7^e année*, 1956.
- Frères de l'Instruction chrétienne, *Cours de français 5^e année*, 1953.
- Frères des Écoles chrétiennes, *Mon livre de français 6^e année*, 1955.
- Frères du Sacré-Cœur, *Mon livre de français, série A, 7^e année*, 1951.
- Lauzon V. et Carrières A. *ÉCR : Près de Moi*, manuel de l'élève B, 1^{er} cycle du primaire, 2008.