



**Journal des anthropologues**  
Association française des anthropologues

**100-101 | 2005**  
**Éducation, religion, état**

---

## La religion d'état à l'école

L'expérience de l'islamisation de l'école en Iran

*State Religion in School: The Experience of the Islamisation of Schools in Iran*

**Saeed Paivandi**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/jda/1582>

DOI : [10.4000/jda.1582](https://doi.org/10.4000/jda.1582)

ISSN : 2114-2203

### Éditeur

Association française des anthropologues

### Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2005

Pagination : 183-211

ISSN : 1156-0428

### Référence électronique

Saeed Paivandi, « La religion d'état à l'école », *Journal des anthropologues* [En ligne], 100-101 | 2005, mis en ligne le 18 novembre 2010, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/jda/1582> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/jda.1582>

---

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Journal des anthropologues

---

# La religion d'état à l'école

L'expérience de l'islamisation de l'école en Iran

*State Religion in School: The Experience of the Islamisation of Schools in Iran*

Saeed Paivandi

---

- 1 Les systèmes éducatifs des pays musulmans dans leur très grande majorité proposent un enseignement religieux islamique obligatoire dans le cadre des programmes scolaires. L'importance et l'orientation de cet enseignement religieux varient considérablement d'un pays à un autre. Selon une étude récente de l'UNESCO (Amadio & Rivard, 2003), tandis que dans certains pays l'enseignement religieux ne représente pas plus de 7% des programmes, en Arabie Saoudite et au Yémen, c'est près d'un tiers du temps scolaire qui est absorbé par cette matière<sup>1</sup>. Les pays musulmans sont parfois très critiqués pour adopter une vision identitaire et fondamentaliste à l'égard de l'enseignement religieux à l'école. On soulève également la question de l'influence du système scolaire sur le radicalisme religieux dans certains pays. Ces critiques ne semblent pas décourager les différents mouvements islamistes, de l'Indonésie aux pays maghrébins en passant par la Turquie, de revendiquer le renforcement de l'enseignement religieux et l'application de certaines normes religieuses comme le respect du voile ou l'interdiction de la mixité (Paivandi, 1995a). Ces courants islamistes n'attendent pas la prise de pouvoir politique pour mettre en place leur projet en rapport avec l'école. Les réseaux d'écoles islamiques parallèles ne cessent de se développer à travers le monde musulman depuis les années 1980. L'islamisation de l'école iranienne après la révolution de 1979 et la prise de pouvoir par les mouvements islamistes constitue un exemple intéressant de cette tendance. Car, près d'un siècle après la naissance du système éducatif iranien, le pays a connu une expérience singulière de délaïcisation et d'islamisation. Après avoir accédé au pouvoir en 1979, les mouvements islamistes ont voulu faire de l'école une institution au service de leur projet politique et idéologique. L'objet de cet article est d'analyser cette « contre-réforme », son sens, sa portée et son contenu. On tente également de dresser un premier bilan de cette expérience en s'appuyant sur la perception des jeunes de l'école islamisée postrévolutionnaire.

## Le contexte historique

- 2 L'avènement de la République islamique en Iran (RII) en 1980 constitue une rupture radicale pour ce pays qui était gouverné par un système plus ou moins laïc depuis la révolution constitutionnelle de 1906. L'objectif étant la mise en place de la cité islamique, le nouveau pouvoir islamiste fraîchement installé après la révolution de 1979 a rapidement commencé à réformer les institutions majeures comme l'appareil juridique ou le système éducatif. Selon le discours dominant de cette période, l'islamisation de l'école visait plusieurs finalités : promouvoir la culture islamique, endiguer « l'influence » de la culture occidentale, former le nouvel individu musulman à travers une acculturation religieuse et une socialisation centrées sur les valeurs de la société islamique souhaitée. De même, cette islamisation imposée par l'État est perçue comme le cadre culturel et politique assurant le développement endogène, la prospérité économique et l'« autosuffisance » scientifique et technique.
- 3 Ces nouvelles perspectives traduisent un changement de paradigme qui a fait profondément évoluer les principales orientations du système éducatif iranien, mises en place au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, dans un contexte caractérisé par le déclin des établissements traditionnels. Malgré une très riche tradition éducative, les établissements millénaires comme *maktab*<sup>2</sup> ou *madresseh*<sup>3</sup> ne surent pas s'adapter aux mutations sociales, pédagogiques et technologiques du temps moderne. La critique de l'enseignement traditionnel est abordée également par les réformistes religieux de cette époque comme Jamâl-ed-dîn-Asad Abâdî<sup>4</sup> qui reproche le manque de curiosité et l'apathie de ces établissements et le fait qu'ils ne sont pas capables d'abandonner les idées de l'époque médiévale (Pakdaman, 1969). Les réformistes de cette époque parlèrent d'une nouvelle institution d'enseignement *madresseh djadid* (la nouvelle école) pour la distinguer de l'école ancienne *madresseh ghadim*. Cette nouvelle école fut au cœur du projet réformiste et du discours moderne en Iran et devint le symbole du progrès tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle. Son caractère laïque doit être relativisé et compris dans le contexte d'une société islamique traditionnelle. Certes, cette acceptation de la laïcité n'admet pas entièrement la liberté de conscience ; un enfant né dans une famille musulmane est considéré comme « musulman » et soumis à un enseignement islamique obligatoire. C'est la même règle pour les minorités chrétienne, juive, zoroastrienne qui bénéficient d'une formation religieuse en rapport avec leur propre foi. Cependant, l'école nouvelle iranienne fut indépendante de l'institution religieuse et dispensa des matières séculaires tout en maintenant un enseignement religieux et moral obligatoire.
- 4 Les réformistes à l'origine du mouvement *Tadjadod* (Renouveau) qui visaient la transformation de la société iranienne prêtaient une attention toute particulière aux institutions modernes européennes (parlement, système éducatif, système juridique, partis politiques, presse). Cependant, on tentait d'adopter une lecture locale et endogène de l'expérience européenne et de trouver des réponses appropriées aux questions sociales et éducatives.
- 5 La nouvelle école s'impose comme une institution majeure au cours de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Sur le plan historique tout commence avec les missionnaires religieux européens et américains qui fondent, à partir de 1834, un réseau d'écoles occidentales<sup>5</sup> destiné aux minorités chrétiennes mais fréquenté également par les enfants de certaines familles musulmanes (Boré, 1879). De surcroît, le contact des intellectuels et des hommes d'État réformistes avec la Russie et l'Europe ou l'envoi des

premiers étudiants iraniens en Europe<sup>6</sup> sont à l'origine d'une prise de conscience aiguë de l'importance de l'éducation moderne et de son rôle dans le développement socioéconomique. Suite à la création, en 1856, du premier établissement moderne iranien, appartenant à la nouvelle école (*Dar al Fonoun*, maison des techniques), les initiatives locales et nationales se multiplient. Un secteur éducatif concurrent est ainsi né et, désormais, on voit cohabiter deux réseaux parallèles d'écoles : les établissements traditionnels agonisants centrés essentiellement sur le savoir religieux et le réseau de nouvelles écoles dispensant un savoir sécularisé.

- 6 Les premières écoles nouvelles se sont inspirées des modèles européens, rompant nettement avec le système traditionnel (*maktab* ou *madresseh*) : les finalités, les matières enseignées, les méthodes pédagogiques, la scolarisation des filles, les modes d'évaluation, le fonctionnement interne, les rapports avec l'État, le corps enseignant. Il s'agissait d'introduire un autre curriculum et une conception de l'école profondément renouvelée.
- 7 Le développement du premier réseau de nouvelles écoles durant la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, mis en place souvent à l'initiative du privé et sans le soutien actif de l'État provoqua une vive résistance dans le milieu traditionnel et religieux. La violence des opposants de la nouvelle école a considérablement ralenti son expansion territoriale. C'est justement face à cette résistance et pour éviter une vraie guerre scolaire que les promoteurs de la nouvelle école se sont efforcés de respecter certaines traditions religieuses (Kardan, 1957). De même, au niveau de l'opinion publique, il ne fallait pas laisser percevoir la nouvelle école comme une institution antireligieuse. L'enseignement religieux a ainsi trouvé sa place comme une matière obligatoire à part entière dans le programme scolaire au côté des sciences modernes et sa dimension morale fut privilégiée. Les autres savoirs de cette école ont été sécularisés et les contenus soustraits à l'influence du clergé.
- 8 La juxtaposition de deux modèles éducatifs ne reste pas inaperçue dans une société en transition, traumatisée par le conflit ouvert entre le mouvement *Tadjadod* (Renouveau), le processus de modernisation entrepris par l'État et la tradition. Dans un tel contexte, la nouvelle école en Iran comme dans les autres pays de la région est devenue un acteur important de la transformation de la société, mais aussi de la tension engendrée par le processus de la modernisation. La révolution constitutionnelle de 1906 bouleverse d'une manière définitive le rapport de force entre ces deux systèmes. La nouvelle constitution et son complément garantissent la liberté de l'enseignement, insistent sur son caractère obligatoire tout en soulignant le rôle de l'État. L'article 18 de la constitution selon lequel « l'acquisition et l'étude de toutes les sciences, arts et professions sont libres, sauf dans le cas où ils sont prohibés par la religion » révèle bien la portée de la laïcité à l'iranienne.
- 9 A travers ses lois votées au parlement, l'État affirme donc son autorité sur l'enseignement, sans vouloir pour autant monopoliser le développement des établissements scolaires. L'organisation du système éducatif naissant est largement inspirée du modèle français : le centralisme, l'institution d'une inspection, le rôle du ministère dans la définition des programmes, son attachement à l'encyclopédisme à la française. La loi de 1910 institue la nouvelle école, son organisation ainsi que ses finalités tout en soulignant l'égalité d'accès à l'éducation entre filles et garçons. Le premier article de cette loi prescrit les trois missions de l'école : morale, scientifique et physique. L'article 3 insiste pour la première fois sur le caractère obligatoire de l'école

primaire à partir de 7 ans, l'article 17 souligne la place de l'enseignement religieux (l'islam) pour tous les établissements à l'exception de ceux accueillant les minorités religieuses (Safi, 2000 : 72). Selon l'article 14, l'utilisation des livres préjudiciables à la religion ou à la morale dans les établissements scolaires est formellement interdite. On voit bien que malgré l'influence du modèle français, on a tenté de trouver une conception de la laïcité adaptée au contexte iranien. Le nouveau système éducatif ne devait provoquer ni une rupture conflictuelle avec l'éducation ancienne ni une confrontation ouverte avec l'institution religieuse. L'école nouvelle se voulait à la fois moderne et garante des traditions morales et religieuses.

- 10 Le vrai développement du nouveau système éducatif commence après la prise de pouvoir par la dynastie Pahlavi (1925-1979) et la politique de la modernisation autoritaire et non participative. Pour beaucoup la modernisation et la laïcisation forcées des institutions comme le système éducatif constituaient la « seule voie » pour mater la résistance religieuse. Le nouveau pouvoir considère également le système éducatif comme un projet politique : le système éducatif à travers l'unification linguistique et l'unité de l'enseignement permet de consolider l'unité nationale et la nouvelle identité iranienne. Le système éducatif tente ainsi de substituer l'identité religieuse par le nationalisme.
- 11 Le développement considérable de l'éducation moderne durant la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle sonne le glas de l'éducation traditionnelle. Les *maktab* (écoles primaires coraniques) disparaissent dans les années 1960 et les *madresseh* (établissements supérieurs) se contentent de recruter et de former le clergé (Naraghi, 1992 ; Menashri, 1992). Malgré ce déclin, la critique islamique de l'école moderne a connu une certaine renaissance dans les années 1960 et 1970. En effet, la disparition progressive des écoles traditionnelles ne doit pas être considérée comme la fin de l'éducation islamique. Les reproches à l'encontre du système éducatif se développent dans un contexte historique caractérisé par la popularité de la critique de l'Occident, des idées tiers-mondistes et du retour aux sources religieuses. C'est le temps du débat identitaire cherchant à réhabiliter les ressources culturelles endogènes et les valeurs communautaires. L'école iranienne est une des cibles privilégiées de ces critiques, hantées par le spectre de l'Occident. L'ouvrage d'Al-Ahmad<sup>7</sup>, publié en 1962, intitulé *l'Occidentalité (Gharbzadequi)* traduit bien l'état d'esprit des courants islamistes naissants de cette époque qui considèrent l'Occident comme la cause de tous les malheurs de leur pays et de ceux du tiers-monde. Le livre d'Al-Ahmad est « un plaidoyer contre l'occidentalisation » (Nikpey, 2001 : 88), « identifiant l'Occident à l'ennemi de l'homme et l'Iranien à sa victime » (Yavari-d'Hellencourt, 1991 : 87). Un chapitre de ce livre est consacré à l'éducation et aux universités perçues par l'auteur comme les institutions occidentalisées par excellence ayant comme objet final « la formation des hommes de l'occidentalité » (Al-Ahmad, *op. cit.* : 131). Le livre critique le programme scolaire car on n'y trouve « aucune empreinte de la tradition, aucune trace de la culture passée, aucun cours de morale ni de philosophie, pas de pont entre hier et demain, entre la maison et l'école, l'Orient et l'Occident » (*ibidem* : 132). Certains intellectuels islamistes de cette période comme Shariati vont plus loin dans leurs critiques en prônant ouvertement le retour à la spiritualité islamique et à l'école traditionnelle. Shariati dans son regard nostalgique vise le fondement de l'éducation moderne, son positivisme et son scientisme. Pour lui, c'est depuis les encyclopédistes que les aspects éthiques et

spirituels de l'école occidentale se sont amoindris au profit des sciences et au nom de la rationalité et des libertés individuelles.

- 12 La renaissance de la critique islamique au cours des années 1960 est accompagnée par la fondation d'un nouveau type d'école à caractère religieux. Ces écoles, sous contrat, suivaient le programme officiel tout en le complétant par une formation religieuse et morale complémentaire et spécifique. Ces initiatives montrent que la nouvelle critique islamique ne rejette plus aveuglement le projet de la nouvelle école comme au XIX<sup>e</sup> siècle, elle l'accepte et cherche à renforcer sa dimension morale et religieuse.

## Dé-laïcisation de l'école iranienne

- 13 La prise de pouvoir des forces islamistes après la révolution de 1979 constitue un tournant décisif pour l'école laïque en Iran. Le nouveau pouvoir politique en place a rapidement commencé à parler de l'islamisation (*islami kardan*) du système éducatif. Ainsi, plusieurs décennies après la sécularisation du savoir scolaire, le caractère laïque du système éducatif iranien est directement mis en question par l'État islamique. En fait, la révolution de 1979 n'a pas été accoucheuse d'idées éducatives. Ce que l'on a appelé l'islamisation de l'éducation s'est progressivement imposée à travers les diverses expériences des années révolutionnaires. Parmi celles-ci il faut notamment mentionner la révolution culturelle (1980 et 1982) qui a joué un rôle déterminant dans l'accélération des réformes idéologiques et religieuses successives. La situation semble s'être inversée par rapport à l'expérience de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : l'islam revient en force à l'école, comme si la laïcité n'était qu'une longue parenthèse refermée après 1979. C'est « la contre-réforme ».
- 14 Les premières mesures relatives à l'islamisation sont politiques et idéologiques : on tente d'épurer le corps enseignant opposé à la 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. Une autre réforme importante est la création, dès 1979, d'une nouvelle instance intitulée « les Affaires éducatives » (*Omour tarbiyati*) chargée d'inculquer la culture islamique aux élèves et de former leur esprit. Il s'agissait de désigner un vrai commissaire politique au sein de chaque établissement pour contrôler (par l'espionnage) les enseignants et les élèves. Pour atteindre ces objectifs, les Affaires éducatives se lancent dans l'organisation de manifestations religieuses et politiques, la promotion d'activités extrascolaires ciblées.
- 15 Le projet de l'école islamique a été promu par les personnalités les plus importantes de la RII dont l'Ayatollah Khomeyni, son fondateur charismatique. Il exaltait, à travers son discours prophétique, l'islamisation de l'éducation et la mise en place d'une école de salut pour former et conscientiser la nouvelle génération. Pour lui, « la moralisation et la purification de l'esprit s'avèrent plus importantes que l'enseignement, les enseignants doivent être moralisateurs et purificateurs » (Khomeyni, 1982, vol. 14 : 112). Selon Khomeyni, l'école qui « purifie l'esprit » ressuscite la tradition islamique, car ceci constituait « l'objectif principal de l'éducation du prophète ». Il cherche également à former les jeunes avec les valeurs de la révolution pour soutenir activement le nouveau régime à travers l'exaltation collective. Dans le discours de Khomeyni le système éducatif constitue l'institution par excellence pour résister à « l'invasion culturelle » de l'Occident et l'islam est perçu comme une sécurité culturelle.

La jeunesse imprégnée de la culture islamique résisterait, selon lui, à la culture « corrompue imposée par l'Occident » (*ibidem*, vol. 9 : 186). Il pense que l'école « exogène » qui était à la solde des étrangers (les Occidentaux) a sa part de responsabilité dans le retard et le sous-développement du pays en formant « les personnes occidentalisées » (*ibidem*, vol 12 : 52). La théorie de la dépendance nourrit le discours de Khomeyni comme celui d'une pléiade de penseurs du monde musulman. Sa référence systématique à l'islam reflète bien le mythe fondateur de la RII selon lequel l'islam est en mesure de régler tous les problèmes de la société (Khosrokhavar, 1993).

- 16 La grande loi adoptée en 1987 par le parlement demeure le texte officiel le plus important instituant les orientations majeures du système éducatif iranien après la révolution de 1979. Dans la partie concernant les finalités du système éducatif, la loi souligne les fondements idéologiques de l'école centrés essentiellement sur les valeurs religieuses. De même, elle décrit la place de l'homme dans ce monde, le sens de son existence et de son action, le rapport que l'on entretient avec le sacré et le rôle de l'école dans la formation religieuse et la socialisation des élèves. L'islam chiite est présenté comme la religion d'État qui se veut le représentant de l'ordre sacré et le garant de la religion. La mission la plus « sacrée » de l'école est de former le nouvel homme musulman, un croyant vertueux, consciencieux et engagé au service de la nouvelle société islamique.
- 17 Le premier point important dans cette loi est la priorité accordée à la formation morale et spirituelle dans les activités éducatives et scolaires. Dans le chapitre relatif aux finalités du système éducatif, l'article premier de la loi d'orientation met l'accent sur « la promotion et le renforcement des fondements religieux et spirituels par l'enseignement des principes et des lois de l'islam chiite »<sup>8</sup>. Le deuxième article de la loi de 1987 mentionne les quatorze objectifs du système éducatif dont neuf abordent directement des questions religieuses, idéologiques, morales et politiques. Le même article précise également le rôle du système éducatif dans la formation politique des élèves et leur adhésion aux institutions de la RII. La loi souligne la nécessité de faire comprendre aux élèves le modèle politique basé sur la souveraineté du dogme islamique (*velayat-e faqihe*) tout en favorisant « la participation consciencieuse » dans la vie politique du pays. La loi d'orientation s'intéresse également à la conduite des élèves et à leur socialisation. Elle insiste sur le rôle de l'école dans la formation morale des élèves et dans l'inculcation des bonnes manières.
- 18 Selon l'article 4, dans l'éducation islamique, la priorité est accordée à la formation religieuse par rapport à l'enseignement scolaire : « la purification prime sur l'enseignement ». Le même article insiste sur la nécessité de former un corps enseignant fidèle à ces valeurs et imprégné des vertus morales islamiques.
- 19 La loi de 1987 institue un modèle éducatif atypique au niveau international centré sur les finalités et prescriptions religieuses, elle est l'exemple parfait de l'endoctrinement du système éducatif de notre temps. De ce fait, l'école iranienne ne peut plus être considérée comme laïque, elle est désormais fondée sur une foi et sur une philosophie d'identité culturelle avec ses vérités dogmatiques. Toutes les activités scolaires et éducatives sont au service de la promotion d'une culture religieuse et de la formation d'un individu parfaitement intégré à la société islamique. Les perceptions morales viennent nécessairement de l'islam qui leur donne de « la valeur et du sens », elles sont présentées comme des vérités intemporelles et incontestables.

- 20 L'ordre sacré est donné d'avance, l'individu doit y croire sans faire acte de volition ; le sens préexiste à l'initiative individuelle. De ce fait, le « sacré », la « vérité » sont imposés par le pouvoir politique, ils ne sont pas l'expression de la libre adhésion des élèves. On est dans l'optique d'une « ontologie fixiste » selon L. Legrand (1991 : 33) où l'école ne reconnaît pas la diversité des valeurs selon l'espace et le temps. C'est cette vision qui conduit à endiguer la formation de l'esprit critique et de l'autonomie de la personne.

## Le changement des programmes scolaires

- 21 Le changement le plus important des programmes scolaires concerne sans doute la place revalorisée des enseignements islamiques et la relecture des savoirs scolaires dans une perspective religieuse. Par exemple, la langue arabe (comme la langue du Coran) qui avait disparu des programmes scolaires depuis les années 1970 y est réintégrée. L'enseignement du Coran et l'augmentation du temps consacré aux cours religieux constituent un autre changement important. Dans une étude comparative, N. Moussapour (1999 : 107) affirme que le temps de l'enseignement religieux a augmenté après 1979 : en moyenne 12,7% du temps scolaire concernent l'enseignement religieux direct contre 9,4% en 1966 l'augmentation la plus sensible se trouvant à l'école primaire : 17% en 1994 contre 11% en 1966. Dans les lycées le temps réservé au cours d'enseignement religieux est passé de 5,5% pour la période qui précède la révolution de 1979 à plus de 11% pour les années 1990 (Goya, 1999). Pourtant, ces calculs ne prennent pas en compte les thématiques religieuses présentes dans les autres matières (persan, histoire, enseignement social, langue arabe...). Si l'on compte le temps réel consacré à la religion, on peut l'estimer à 24% du temps scolaire dans l'école primaire et à près de 26% dans le premier cycle du secondaire. Par exemple, le livre d'apprentissage de la langue persane contient souvent un nombre important de textes religieux (biographies de personnalités religieuses, thématiques religieuses, événements historiques...).
- 22 La refonte totale des manuels dans certaines disciplines ainsi que la sélection minutieuse des savoirs scolaires ont été l'une des réformes les plus importantes des années 1980. L'« islamisation » des manuels scolaires consistait à conformer les savoirs scolaires aux « principes » et « valeurs » de l'islam chiite. Ainsi, les manuels d'apprentissage de langue, d'histoire, de géographie, de littérature, d'éducation civique, d'enseignement religieux et moral, de sciences sociales, humaines et économiques ne ressemblent plus à ceux utilisés avant 1979. Comme le soulignent Nahid (1993-1994), Shorish (1988), Yavari-D'Hellencourt (1988), Mehran (1991), Taleghani (1994), Paivandi (1995a et 1998), Javanroh (1998), Heydari (2002), Meyer (1984), dans les manuels scolaires, de l'école élémentaire au lycée, la ligne directrice est de renforcer le caractère religieux de l'enseignement. Ces recherches montrent bien que les manuels sont passésistes et peu modernes, sexistes, antioccidentaux et très élogieux des pratiques et valeurs religieuses<sup>9</sup>.
- 23 Le trait marquant des manuels scolaires en Iran est sans doute la place dominante des thématiques religieuses. En effet, en dehors des manuels d'enseignement religieux et du Coran, une partie importante des leçons et exercices dans les autres livres : les livres de persan<sup>10</sup> (farsi) des cinq années de l'école primaire comprennent 191 leçons (774 pages) dont une part importante est consacrée directement ou partiellement aux

différents sujets religieux : la religion en général est évoquée dans 26% des leçons, suivie par les autres thématiques voisines : l'islam (22%), le prophète Mohammed (7%), les imams (8%). Au total, près de 37% de ces leçons s'intéressent d'une façon ou d'une autre aux questions religieuses en rapport avec la biographie des personnalités, les pratiques religieuses, les codes de bonne conduite, les leçons morales, l'histoire des religions, les événements religieux..., le livre cherche évidemment à faire croire et à ne pas faire savoir. Par exemple, le livre de farsi de la première année de l'école primaire, consacré à l'apprentissage de la langue persane, propose aux élèves les leçons religieuses suivantes : Dieu, le Prophète de l'islam, la prière, le Coran, la fête de sacrifice, la révolution islamique en Iran et les propos du premier imam des chiites (Ali). Dans la leçon relative à la prière on lit : « le père fait chaque jour sa prière. La mère prie chaque jour. 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... » (1992 : 68).

- 24 Les faits et sujets religieux sont surtout présents à travers les personnalités, leur œuvre et leur vie. Les biographies ou autobiographies sont soigneusement choisies pour mettre en relief cette dimension religieuse. Par exemple, sur les trente-deux personnalités citées dans les cinq manuels persans de l'école primaire vingt appartiennent à l'histoire de l'islam ou à celle des autres religions.
- 25 Les manuels d'enseignement social de l'école primaire (*Ta'limât-ejtemâi*, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année, 1995) regroupant l'histoire, l'éducation civique et la géographie (410 pages) sont encore plus « religieux » et « idéologiques » : plus de 50% des leçons des deux parties analysées (histoire et éducation civique) traitent un sujet concernant les événements historiques religieux, l'islam, la foi, les normes et préceptes religieux, la révolution islamique de 1979 ou des personnalités religieuses ou politiques. Les auteurs notent que « la loi de notre société est celle de l'islam, notre peuple a librement accepté l'islam et obéit aux lois islamiques »<sup>11</sup>.
- 26 La présence dominante des thématiques religieuses est maintenue dans les livres du collège (premier cycle de secondaire). Dans les trois livres de base de ce cycle (les livres de farsi), 36 leçons sur un total de 155 (soit 24%) évoquent un sujet en rapport avec la religion, l'islam ou les questions religieuses. Les thématiques religieuses comprennent l'éloge de Dieu et son pouvoir divin et absolu, la vie des personnalités religieuses comme le Prophète et les imams, les figures historiques du clergé, ou les leçons morales (générosité, honnêteté, bonté, courage, sacrifice...) à travers des biographies, des contes et des textes religieux.

## L'école islamique contestée

- 27 A la lecture des discours fondateurs de l'école islamique des années 1980, on constate que les dirigeants de la RII de cette époque étaient très confiants à propos du projet de l'école islamique. Ils ne doutaient en rien de la pertinence et de la faisabilité de cette vaste entreprise. Dans l'euphorie de la révolution, on croyait simple d'inculquer une culture islamique et des règles de conduite aux élèves. Aujourd'hui, après plus d'un quart de siècle d'islamisation le constat est tout différent. L'école islamisée est critiquée aussi bien par les responsables politiques que par les enseignants, les élèves, leur famille et la société civile. On parle ouvertement de l'échec et du dysfonctionnement du système éducatif qui a échoué d'une manière flagrante à valoriser et à promouvoir la

culture islamique auprès des jeunes. L'écart entre le modèle culturel prôné par l'école et la culture informelle des jeunes est devenu un phénomène social. Les jeunes résistent et défient ouvertement l'ordre islamique par leurs conduites déviantes. Les enquêtes sociologiques révèlent l'ampleur de l'échec dans la formation morale et religieuse des jeunes (Mohamadi, 2004 ; Khosrokhavar & Roy, 1999 ; Butel, 1998 ; Paivandi, 2001 & 2003 ; Minoui, 2001). Le ministère de l'Éducation et les autres responsables politiques se sont mis au travail pour comprendre les raisons de ce fiasco politique et éducatif<sup>12</sup>.

- 28 L'école « islamisée » déploie une énergie considérable et un dispositif puissant pour contrôler les élèves, repérer et sanctionner ceux et celles qui violent les normes et les remettre dans « le droit chemin ». L'institution scolaire en Iran étend ses domaines d'ingérence dans la vie scolaire et privée des élèves d'une manière excessive et sans précédent si on le compare avec les autres systèmes éducatifs contemporains. Le cadre idéologique et religieux imposé par le système réduit considérablement les champs de libertés individuelles en obligeant les élèves à se soumettre aux normes morales, comportementales et vestimentaires (en particulier pour les filles), à participer aux différentes cérémonies et manifestations religieuses et politiques à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement. Aussi, les manifestations extérieures de la culture juvénile (casquettes, tee-shirt, maquillage, CD de musique occidentale, DVD de films étrangers...) sont-elles formellement interdites et réprimées.
- 29 En fait, face au carcan des contraintes imposées par le système, la jeunesse étranglée se voit obligée de trouver des échappatoires à travers des actes de déviance pour contourner les règles et profiter de la vie juvénile. Compte tenu de l'emprise des cadres restrictifs, la vie juvénile et l'intégration aux groupes de pairs s'avèrent inconcevables sans la transgression des normes. Hypocrisie et double langage traduisent la personnalité déchirée des jeunes. Le discours formel se discrédite par son incapacité à comprendre que le bien et le mal changent de sens en fonction de l'espace et du temps. Les mœurs varient d'une époque à l'autre. Le statut des deux sexes, les relations interpersonnelles, la place de l'individu dans la société, ne peuvent pas se définir une seule fois pour toute.
- 30 L'école devient ainsi une vraie serre sociale pour apprendre, expérimenter des pratiques sociales déviantes face à un système étouffant. D'autre part, les établissements scolaires se transforment en un champ de bataille entre dispositif de contrôle et élèves qui transgressent les normes coercitives d'une façon latente ou patente. L'école s'oppose ouvertement à la culture des jeunes et la réprime ; en contrepartie, les jeunes défient la culture de l'institution.
- 31 Les entretiens effectués auprès des élèves ayant fait la totalité de leur scolarité au sein de l'école islamisée montrent clairement qu'ils apprennent très tôt à trouver des solutions appropriées face aux pressions et violences effectives, institutionnelles et symboliques exercées par l'école, aussi bien dans ses exigences de pratique quotidienne que dans son programme. Pour les dissidents « professionnels » dont l'apprentissage du « métier » de résistant commence tout doucement dans la famille (Marcos & Verba, 1997), l'école constitue alors une expérience paroxystique. C'est notamment au collège que l'on apprend à transgresser les règles institutionnelles ; chemin faisant, une grande partie des élèves fréquente les groupes informels non conformistes, ce qui leur permet d'acquérir un point de vue « émancipé » (Becker, 1985 : 97) sur les normes morales imposées par l'école. Enfreindre les normes, tricher avec les règles, se laisser séduire par une religiosité non conformiste, mentir, cacher des choses, trafiquer et faire

semblant sont les conduites qui s'apprennent. Cet apprentissage se développe et se perfectionne ensuite au lycée. Les expériences collectives des élèves dans l'établissement ou en dehors de l'école les amènent à effectuer leur « affiliation » et à devenir membre de leur groupe d'appartenance. C'est au cours de ce processus d'affiliation culturelle que l'élève commence à maîtriser le savoir-faire et le savoir-être nécessaires pour supporter une institution répressive et contourner ses normes. Le novice devient expert, l'élève ose transgresser plus facilement et courageusement, se libérer du sentiment de culpabilité éventuelle et se permettre de partager un plaisir interdit.

- 32 Comme on a pu le voir dans les travaux de recherche français (Lapassade, 1996 ; Monceau, 1997) et anglo-saxons (Woods, 1990 ; Berthier, 1996) sur l'école, les mécanismes de contrôle imposés par l'institution produisent des effets opposés à ceux qu'ils sont censés produire. L'école iranienne en est un exemple inédit. La déviance n'a certes pas forcément la même signification que dans d'autres contextes, puisque certaines conduites, acceptées ailleurs, sont considérées en Iran comme illicites. Les élèves s'efforcent de trouver des solutions adaptées qui leur permettent de contourner les normes et de faire face aux humiliations subies : porter tel ou tel habit non autorisé sans se faire remarquer, cacher les objets interdits, se maquiller discrètement, avoir des relations avec le sexe opposé, regarder un magazine étranger pendant le cours, désertier les manifestations idéologiques, apprendre et pratiquer superficiellement des savoirs religieux et idéologiques.
- 33 Les élèves considèrent certaines normes comme une ingérence « illégitime » atteignant leur liberté et l'infraction est alors jugée comme nécessaire et juste. Des fractions importantes d'élèves sont en désaccord profond avec l'institution qui crée ces normes et cette perception est largement partagée par les familles (Monadi, 1997). Une élève proteste ainsi : « Regardez le lycée des autres pays ou celui d'avant la révolution, nous n'avons aucun droit, on se permet de fouiller notre sac ou notre cartable et de vérifier les objets personnels comme les photos, le carnet d'adresses, l'agenda... »
- 34 La répression de la culture juvénile par les pratiques humiliantes et des discours hautains et agressifs blessent les élèves et les encouragent à ignorer, à contourner ou à déformer certaines normes : « J'ai connu l'école des années 1980, la version la plus dure de l'école iranienne. Les enseignants hezbollah nous traitaient comme des animaux, leur agressivité était intolérable, nous subissions quotidiennement les humiliations qui nous blessaient. Les élèves cherchaient à tout prix à les venger, par exemple, on ne répétait pas les slogans lors de la cérémonie matinale, on regardait les films interdits, on sortait avec les garçons, on buvait des boissons alcooliques, on écrivait des insultes contre les mollahs sur le tableau, on posait des questions insensées sur la religion ou la moralité ».
- 35 La stigmatisation des actes de transgression prépare un terrain propice aux carrières de déviants à l'école. Il ne s'agit pas toujours de pratiques spectaculaires, mais d'un ensemble très varié de microdéviances. Au sein d'une institution contestée, l'emprise d'un dispositif préventif sur la quotidienneté des élèves et la dramatisation des « fautes morales » jouent un rôle important dans le développement des actes « déviants » : « les propos d'une enseignante sur les interdits religieux concernant la sexualité des femmes ont été à l'origine de discussions entre nous, une lycéenne de notre cercle nous a dit qu'elle avait connu une relation intime avec un garçon, ainsi pour la première fois à 16 ans j'ai pensé faire la même expérience...»

- 36 Il faut noter l'existence d'un sentiment largement partagé entre les élèves selon lequel les acteurs institutionnels sont souvent « étrangers » à leur univers et au monde moderne. Le fait de vouloir valoriser la religion, en particulier à travers une lecture traditionnelle, est assimilé au conservatisme religieux, au passé. « Il y a eu une erreur dans leur date de naissance, ils appartiennent à l'époque médiévale », dit en riant un élève.
- 37 Dans l'expérience iranienne, si l'école a une mission répressive évidente, elle est en même temps le lieu idéal pour affirmer une conduite rebelle. C'est à l'école qu'on se familiarise souvent avec des produits culturels non autorisés, c'est encore à l'école que l'on arrive à développer une culture clandestine à travers un réseau invisible et informel. On ne va pas à l'école uniquement pour apprendre et obtenir des diplômes ; c'est aussi un des rares lieux de sociabilité des jeunes. Ils donnent à leur fréquentation scolaire un sens qui va à l'encontre des objectifs recherchés par le système. « Vous ne pouvez pas imaginer le plaisir que procure cette vie culturelle souterraine et le fait d'échanger les cassettes et livres interdits, nous vivons dans une sorte d'underground ».
- 38 La pédagogie morale « prophétique » n'a pas produit les effets escomptés, « les idées ne trouvant plus aucune contrepartie dans les réalités sociales deviendront des masques » (Shayegan, 1996 : 66). De même, on observe que le vide culturel produit par les interdits ainsi que le cadre réducteur de l'islam idéologisé et déconnecté du monde contemporain ont largement attisé le désir des élèves pour découvrir les autres cultures. Les jeunes formés par le système éducatif puritain sont ainsi devenus des admirateurs passionnés des cultures étrangères, en particulier celles de l'Occident. L'école islamique qui devait initialement brider l'« invasion culturelle occidentale qui déprave les mœurs et corrompt les vertus » semble paradoxalement avoir favorisé son influence grandissante. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication auraient largement contribué à la désintégration de la culture officielle.
- 39 La lecture critique des orientations et des pratiques de l'école islamique et de la religion étatique imposée aux élèves nous permet de mieux comprendre leur échec et leurs difficultés. Il faut d'abord s'interroger sur les fondements philosophiques de cette école. Dans la phase révolutionnaire, le système éducatif est perçu comme une immense machine destinée à réaliser le projet politique concernant la transformation des individus et la manipulation de leurs comportements. On pensait naïvement qu'une école islamisée suffirait à inculquer la culture islamique aux enfants. L'apprenant était perçu alors comme un récepteur passif des situations éducatives. Cet élève « absent » constitue pour cette école « la matière première » à transformer sur la base de prescriptions religieuses et idéologiques ; il était ainsi réduit à un objet pédagogique à modeler, à dresser. Ce qui a échoué dans l'expérience iranienne c'est donc le projet de clonage éducatif, un projet anti-éducatif ou une « perversion de l'éducation » comme le souligne O. Reboul (1992). L'abondance des actes déviants ou des transgressions des règles et normes à l'école et en dehors de l'école montre bien les limites d'une approche éducative centrée sur le « dressage » moral...
- 40 Par ailleurs, l'école iranienne postrévolutionnaire soutient un modèle culturel qui se caractérise par l'exclusion d'aspirations privées, le modèle qui va à l'encontre des évolutions en cours de la société contemporaine. L'école prône la centralité de la sphère publique, elle tente d'écraser les élèves avec ses normes coercitives et les

contraintes religieuses et culturelles. Les jeunes sont souvent exaspérés par les ingérences obsessionnelles et paranoïaques de l'institution dans leur espace privé. Kiani-Thiébaud (1998), Paivandi (2003), Mohamadi (*op. cit.*), Khosrokhavar & Roy (*op. cit.*), Butel (*op. cit.*), dans leur recherche sur les jeunes Iraniens remarquent l'émergence d'un nouvel individualisme se traduisant par le désir de liberté, la promotion du choix individuel, le développement de nouvelles formes de religiosité accompagné par le rejet de la religion d'État et le respect de la vie privée. Les grandes thématiques de cette individualité comme le corps, l'amour, les relations entre les deux sexes, le plaisir, la mode, l'esthétique et les loisirs sont absentes du discours scolaire. Il n'y a pas un mot sur la musique, la mode, l'amour ou la beauté du corps dans les manuels scolaires.

- 41 Un autre point important en rapport avec l'école islamisée puritaine concerne son approche autoritaire. L'orientation religieuse du système éducatif avec sa lecture idéologique et son égocentrisme identitaire conduisent d'une façon inévitable à l'intolérance. L'école islamique se cache derrière une logique déjà connue dans les écoles religieuses pour justifier le recours aux matraquages : les prescriptions religieuses impliquent l'obéissance à l'ordre divin, sa transgression entraîne l'état de péché et le système s'accorde la mission de conduire les élèves sur « la bonne voie ». La pratique de « dressage » et la contrainte morale en absence du respect de l'autre et son autonomie finissent souvent par la violence contre les élèves dans ses diverses formes. Les obligations et interdits, la violence effective ou symbolique exercée contre les élèves pour faire respecter les règles ternissent sérieusement l'image de la religion et discréditent son discours moral et spirituel (Paivandi, 2003 ; Mohamadi, 2004). Les démarches répressives et les pressions exercées au nom de l'islam ou de l'ordre sacré s'avèrent contre-productives. On constate que la croisade de la morale religieuse s'intéresse nettement moins aux moyens qu'aux fins.
- 42 Le décalage impressionnant entre la culture formelle et son environnement religieux et traditionnel et la culture des jeunes accentue le rejet de l'école. Le caractère immuable des valeurs et les certitudes ancestrales prêchées par l'école sont largement contestés par les élèves. La culture officielle de l'école est fondée sur le sacrifice, la souffrance, la retenue, le deuil, la mélancolie, l'abstinence, la piété, la dévotion, l'obéissance, l'intolérance, la tradition et le passé. A l'opposé, la culture des jeunes s'intéresse au présent, à la joie, à l'esthétique, à la musique, à l'image, au sport, à la jouissance, à l'individualisme, à l'amour, au respect de l'autre, à la nouvelle technologie, à la liberté, à la consommation, à l'ouverture. On est donc face à deux univers mentaux antagonistes ; tandis que la culture des jeunes dans sa logique instituante se réactualise dans ses interactions avec le monde contemporain, la culture de l'école dans sa logique instituée s'isole et se replie sur son univers clos et son identité figée.
- 43 On a voulu faire primer « la purification » morale sur l'enseignement selon l'esprit de la loi d'orientation adoptée en 1987. Les conséquences d'un tel choix se sont traduites par une présence dominatrice et étouffante des éléments et thématiques religieux dans tous les aspects de la vie scolaire. Les recherches iraniennes montrent que les jeunes inventent leur propre religiosité en tournant le dos à la religion autoritaire et étatique. Khosrokhavar & Roy (1999 : 176) mettent l'accent sur le rejet d'une religion d'État chez les jeunes, au nom de la liberté de conscience. L'opposition aux normes imposées à l'école ou dans la société au nom de l'islam ainsi que le refus de la culture de l'institution deviennent pour les élèves un moyen de s'affirmer ou de manifester leur différence.

- 44 Il est évident que la mondialisation envahissante aggrave davantage cet énorme fossé culturel en Iran. Depuis plusieurs décennies, on vit une sorte de « déterritorialisation des normes et des conduites » (Touraine & Khosrokhavar, 2000). La mondialisation fait tomber les murs et pénètre dans les zones les plus reculées de notre monde. L'Iran, malgré les efforts visant à l'isoler, constitue une illustration étonnante de l'impact de cette mondialisation incontournable.
- 45 Une autre contradiction notable engendrée par le caractère islamique de l'école concerne l'aspect sélectif et tendanciel du savoir scolaire. Le système éducatif iranien se montre très conservateur vis-à-vis des savoirs scolaires. On remarque la volonté d'expliquer tout par la religion et d'éviter les savoirs qui entrent en conflit avec les données religieuses. L'école islamisée s'est attachée à des vérités éternelles et incontestables et ce n'est pas toujours facile de les faire cohabiter avec une explication scientifique du monde. On trouve la même difficulté pour les autres domaines comme l'histoire, là où l'anti-occidentalisme ou bien l'hostilité avec la Perse des périodes préislamiques sont à l'origine d'une version tendancielle des événements. Les idéologies, malgré leurs différences radicales, « ont étrangement les mêmes fonctions », comme le note N. Allieu (1996 : 85). L'auteur souligne l'instrumentalisation par le Troisième Reich des travaux scientifiques dans le domaine de la biologie pour montrer la supériorité des Aryens ou ceux de la psychologie naissante par l'Union soviétique qui explique son attachement aux thèses pavloviennes.
- 46 Les finalités les plus importantes de l'école islamisée ainsi que les démarches mises en place pour les atteindre sont largement désavouées par les élèves. L'école comme le royaume des interdits s'est vidée de sens dans les pratiques réfractaires des élèves. Les phénomènes que l'on observe à travers la conduite rebelle des jeunes constituent selon R. Lourau (1970) « le réservoir de sens refoulé par la structure sociale, la "mauvaise conscience" de la société ». L'institution incite des élèves à emprunter des chemins détournés pour supporter l'école intolérante et répressive.
- 47 C'est à la suite de cet échec flagrant que l'on commence timidement à entreprendre des réformes pour réduire la présence du fait religieux, rabaisser le contrôle étouffant de l'État et rendre l'école puritaine moins austère. Les débats sur ce que l'on appelle « la rupture intergénérationnelle » ou le désintérêt de la nouvelle génération pour la religion dominent la scène politique depuis plusieurs années.

## Conclusion

- 48 L'islamisation du système éducatif après l'avènement de la RII faisait partie du projet politique global des mouvements islamistes en quête de pouvoir en Iran. L'idée fondatrice de l'islamisation des institutions comme l'école repose sur un mythe récurrent considérant que tout est écrit dans le Coran, que l'islam a des réponses pour toutes les questions sociales. Il s'agit d'un retour à une certaine forme mythifiée du passé par la constitution d'une société « islamisée » et d'un pouvoir « islamique ». Dans la conscience populaire l'islam avait le rôle libérateur d'une religion du salut. Les mouvements islamistes ont su exploiter cette croyance populaire et s'opposer à la séparation des pouvoirs spirituel et temporel qui se trouve au fondement de la création des États-nations modernes en Europe.

- 49 Avec la délaïcisation des institutions comme l'école, l'islam revient en force à l'école de la fin du xx<sup>e</sup> siècle sans que celle-ci ne ressemble tout à fait aux établissements traditionnels. On assiste à une sorte de cohabitation entre savoirs séculaires, enseignement islamique et endoctrinement religieux. Cette évolution montre bien que dans les sociétés musulmanes comme l'Iran la sécularisation et la laïcisation sont loin d'être linéaires et irréversibles. Cette fragilité de la laïcité nous interroge sur le sens de l'évolution contemporaine des sociétés musulmanes.
- 50 La modernité en Europe a commencé par la critique du christianisme et par la réforme de la pensée. Il s'agissait de mettre en cause des vérités dogmatiques ancestrales, des références exclusives et des mythes. Comme le précise O. Paz (1985), la particularité de l'expérience européenne par rapport à l'Amérique Latine repose sur le fait que l'Europe a vécu la Réforme et l'Encyclopédie et que le christianisme est passé de la métaphysique à la critique et du rite à la morale. L'Iran et les autres pays musulmans n'ont pas suivi la même expérience. La modernisation ou la laïcité sont vécues souvent comme des phénomènes étrangers imposés de l'extérieur. La religion et la tradition ne sont pas devenues l'objet d'un travail critique, on n'a pas connu les bouleversements déterminants de la pensée et les ruptures épistémiques de la société moderne ne se sont pas produites. La modernisation, projet politique imposé par une démarche autoritaire et non participative est à l'origine des déboires ultérieurement rencontrés par l'Iran. Les fondements philosophiques et épistémiques de cette modernisation sont rarement devenus l'objet de débats ouverts et contradictoires. La pensée réformiste parmi les courants islamistes timidement entamée au xix<sup>e</sup> siècle a été brutalement interrompue par l'attitude autoritaire du pouvoir politique à partir de 1925 et la laïcité est devenue le « prétexte » de la répression étatique. Par conséquent, les mouvements réformistes religieux n'ont pas pu se développer et le ressentiment, les humiliations ont nourri les attitudes nostalgiques et l'idée du retour à la source. De même, les rapports conflictuels avec l'Occident, le berceau de la modernité, ont contribué à cette frilosité vis-à-vis de la réforme et de la pensée moderne. Tout au long de cette histoire on n'a pas cessé de se demander que prendre à l'Occident, pour se moderniser, sans perdre son âme.
- 51 L'échec de l'école islamisée et les autres institutions majeures de la RII a largement contribué à la naissance d'un puissant courant critique au sein des mouvements islamistes. Jamais dans l'histoire iranienne, la pensée réformiste ne fut si présente ni si forte. Les intellectuels postislamistes (Khosrokhavar & Roy, *op. cit.*) prônent ouvertement une « laïcité objective » et la séparation de la religion et de l'État. Force est de constater que les nouveaux acteurs sociaux (jeunes, intellectuels, universitaires) qui revendiquent une société ouverte et démocratique et une religion tolérante sont formés au sein de cette école puritaine et répressive. L'institution scolaire est un lieu d'affrontement politique et culturel permanent, la nouvelle génération sort d'une école idéologique et se retourne contre l'idéologie de cette école. C'est là peut-être le début d'un changement profond par le bas pour tourner la page de la révolution islamique. L'école est devenue une des institutions les plus visées par cette pensée critique et réformiste naissante.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- AL-AHMAD DJ., 1988. *L'occidentalité* (trad. française Barrès-Kotobi F. & Kotobi M.). Paris, L'Harmattan (éd. originale 1962).
- ALLIEU N., 1996. *Laïcité et culture religieuse à l'école*. Paris, ESF Éditeur/Belles Lettres.
- AMADIO M., RIVARD J.-F., 2003. « Place accordée à l'enseignement de la religion dans les grilles officielles », 2.
- BECKER H. S., 1985. *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* (trad. française). Paris, A.-M. Métaillé.
- BERTHIER P., 1996. *L'ethnographie de l'école*. Paris, Economica.
- BORÉ E., 1848. *Correspondance et mémoires d'un voyageur en Orient*. 2 vol. Paris, Olivier-Fulgence Libraire.
- BORÉ E., 1879. *Notice biographique suivie d'extraits de son journal*. Paris, Adolphe Jossé.
- BUTEL E., 1998. « L'individu postislamiste en Iran : la nouvelle jeunesse », *CEMOTI*, 26 : 157-172.
- CHATELET A., 1938. *La mission lazarisite en Perse*. Bordeaux.
- GOYA Z., 1999. « Sir tahavol va chekle giri barnameh darsi amouzech motavaseteh dar Iran » [L'évolution des programmes scolaires dans l'enseignement secondaire en Iran], *Faslnameh talim va tarbiyat (Revue trimestrielle de l'éducation)*, 57 : 59-96 (texte en persan, 1378).
- HEYDARI F., 2002. *L'image des femmes dans les manuels scolaires en Iran*. Mémoire de maîtrise. Paris, université Paris VIII.
- JAVANROH F., 1998. *L'endoctrinement religieux : Analyse des manuels scolaires du cursus primaire en Iran*. Mémoire de diplôme, EHESS.
- KARDAN A. M., 1957. *L'organisation scolaire en Iran (histoire et perspective)*. Thèse présentée à l'université de Genève.
- KHOMEYNI R., 1982. *Sahifeh nour* [Livre de la lumière]. Téhéran, Daftar nashr asar emam, 14 vol. (texte en persan, 1362).
- KHOSROKHAVAR F., 1993. *L'utopie sacrifiée. Sociologie de la révolution iranienne*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- KHOSROKHAVAR F., ROY O., 1999. *Comment sortir d'une révolution religieuse ?* Paris, Seuil.
- KIANI-THIEBAUT A., 1998. « L'individu dans le monde », *CEMOTI*, 26 : 173-189.
- LAPASSADE G., 1996. *Les microsociologies*. Paris, Anthropos.
- LEGRAND L., 1991. *Enseigner la morale aujourd'hui ?* Paris, PUF.
- LOURAU R., 1970. *L'analyse institutionnelle*. Paris, Éditions de minuit.
- MARCOS H., VERBA M., 1997. « The Influence of Social Context on Requests in Young Iranian Children », *Internatioanl Journal of Psychology*, 32(4): 209-219.
- MEHRAN G., 1991. « The Creation of the New Muslim Woman: Female Education in the Islamic Republic of Iran », *Convergence*, XXIV : 111-123.

- MENASHRI D., 1992. *Education and the Making of Modern Iran*. Ithaca/London, Cornell University Press.
- MEYER L., 1984. *L'analyse des manuels de l'enseignement social par rapport à ceux de l'époque du shah*.
- MINOUI D., 2001. « L'ayatollah Khomeyni : le crépuscule d'un mythe », *Autrement*, 126 : 33-44.
- MOHAMADI I., 2004. « Le rôle de l'école dans la recomposition de l'identité des jeunes kurdes dans la République islamique d'Iran ». Thèse de 3<sup>e</sup> cycle. Paris, EHESS.
- MONADI M., 1997. *Attitudes des parents iraniens face à l'école*. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle. Paris, université Paris VIII.
- MONCEAU G., 1997. *Le concept de résistance en éducation*. Thèse de doctorat. Paris, université Paris VIII.
- MOUSSAPOUR N., 1999. « Ravand tahavolat onsor zaman dar barnamehai darsi maghta ebtedai » [Les évolutions du facteur du temps dans les programmes scolaires de l'école primaire en Iran], *Faslnameh talim va tarbiyat (Revue trimestrielle de l'éducation)*, 57 : 97-116, (texte en persan, 1378).
- NAHID S., 1993-1994. « L'analyse comparative des manuels scolaires français et iraniens du cycle primaire », *Éducation comparée (AFEC-Sèvres)*.
- NARAGHI E., 1992. *Enseignement et changements sociaux en Iran du VII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris, MSH.
- NATEGH H., 1996. *Karnameh farangi [Les Français en Perse]*. Paris, Éditions Khavaran (texte en persan).
- NIKPEY A., 2001. *Politique et religion en Iran contemporain. Naissance d'une institution*. Paris, L'Harmattan.
- PAIVANDI S., 1995a. *Existe-t-il un modèle islamique de l'éducation ? Le cas de l'Iran*. Colloque international de l'AFEC à Sèvres, « Modèles, transferts et échanges d'expériences en éducation ».
- PAIVANDI S., 1998. « L'individu dans les manuels scolaires en Iran », *CEMOTI*, 26 : 219-234.
- PAIVANDI S., 2001. « Université : une planète en fusion », *Autrement*, 126 : 144-149.
- PAIVANDI S., 2003. « Les rebelles de l'école iranienne », *Les cahiers de l'implication*, 6 : 137-148.
- PAKDAMAN H., 1969. *Jamâl-ed-dîn-Asad Abâdî dit Afghani*. Paris, Maisonneuve et Larose.
- PAZ O., 1985. « Une planète et quatre ou cinq monde ». Paris, Gallimard.
- REBOUL O., 1992. *Les valeurs en éducation*. Paris, PUF.
- SAFI A., 2000. *Sazman va ghavanin amouzesht va parvaresh Iran [L'organisation et les lois du système éducatif iranien]*. Téhéran, SAMT, (texte en persan, 1379).
- SHAYEGAN D., 1996. *Le regard mutilé*. Paris, Éditions de l'aube.
- SHORISH M., 1988. « The Islamic Revolution and Education in Iran », *Comparative Education Review*.
- TALEGANI M., 1994. *Portrayal of Woman in Text Book Before and After Revolution*. Téhéran, UNESCO, (texte en persan, 1373).
- TOURAINÉ A., KHOSROKHAVAR F., 2000. *La recherche de soi. Dialogue sur le Sujet*. Paris, Fayard.
- WOODS P., 1990. *L'ethnographie de l'école* (trad. française Berthier P. & Legrand L.). Paris, Armand Colin.
- YAVARI-D'HELLEN COURT N., 1988. « Ethnies et ethnicité dans les manuels scolaires iraniens ». Colloque « Le fait ethnique en Iran et en Afghanistan ». Paris, CNRS.

YAVARI-D'HELLEN COURT N., 1991. « Identité et modernité, la contribution d'Al-Ahmad, Shariati et Motahari au discours révolutionnaire iranien », in CNAEM, *Modernisations autoritaires en Iran et en Turquie*. Paris, L'Harmattan.

## NOTES

1. Cette étude de l'UNESCO, publiée dans la revue *Perspectives*, montre bien que le retour de la religion à l'école est un fait émergent depuis deux ou trois décennies dépassant une zone géographique particulière ou une seule religion. Une nouvelle demande relative à l'éducation religieuse se fait jour, une tendance qui semble prendre de plus en plus d'importance dans les systèmes éducatifs des différents pays du monde. Ce constat est établi par l'UNESCO à partir d'une étude comparative sur quelque 140 pays : en 2003, 8,1% du temps scolaire était en moyenne consacré à l'enseignement religieux, contre seulement 5% en 1985 et 4,3% en 1986. Selon cette étude les pays européens, la Russie et les pays musulmans, sont à l'origine de cette progression sensible.
2. Le *maktab* est l'une des plus anciennes et populaires institutions éducatives de l'islam médiéval qui a survécu jusqu'au xx<sup>e</sup> siècle. Le *maktab*, réservé aux enfants de bas âges, enseignait la lecture des textes religieux et littéraires.
3. La *madresseh* dispense un enseignement religieux au niveau supérieur et forme les cadres religieux.
4. Jamâl-ed-dîn-Asad Abâdî (1839-1897) avec l'Égyptien Mohammad Abduh (1849-1905) ont fondé à Paris en 1884 le journal arabe *Al-Urwa al-Wuthqâ* (le lien indissoluble). Ce journal réformiste invite les musulmans à lutter contre l'obscurantisme, le fanatisme, l'immobilisme social et à combattre l'hégémonie occidentale, d'où l'idée de panislamisme, de retour aux sources, de renaissance islamique (Shayegan, 1996 : 74).
5. La première école missionnaire (American Boy's School), fut créée en 1834 par le père Justin Perkins, luthérien américain. La première école de filles sous la direction de Madame Grant voit le jour en 1838. Cinq ans après l'initiative américaine, le père Eugène Boré créa la première école française à Tabriz (Azerbaïdjan) en 1839 et les lazaristes venant de la France développent rapidement leurs activités scolaires (Boré, 1848 ; Chatelet, 1938 ; Nategh, 1996). Plusieurs dizaines d'écoles missionnaires au XIX<sup>e</sup> siècle contribuent à introduire la culture éducative occidentale en Iran.
6. Le premier groupe d'étudiants iraniens est arrivé en 1811 à Londres, tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle un nombre croissant de jeunes se rend en France, en Angleterre ou en Allemagne pour poursuivre des études supérieures.
7. Djalal Al-Ahmad (1923-1969), essayiste et intellectuel iranien, issu d'une famille traditionnelle, commence son parcours au sein du parti communiste iranien (*Tudeh*) pour ensuite soutenir le mouvement nationaliste avant de rejoindre les courants islamistes.
8. Les minorités religieuses reconnues ne sont pas soumises à cette obligation.
9. Il faut noter que l'État garde le monopole de la production des manuels scolaires. L'importance relative des manuels scolaires en Iran doit être également étudiée en rapport avec leur place prépondérante dans les activités pédagogiques. En effet, les enseignants sont appelés à se contenter des manuels officiels comme la seule référence au niveau des savoirs « autorisés » à l'école.
10. Le livre de persan constitue le manuel de base pour l'apprentissage de la langue et la pratique de la lecture.
11. Livre d'enseignement social de l'école primaire, 5<sup>e</sup> année, 1995.

12. Par exemple, lors du colloque sur la « pathologie de l'éducation religieuse » (janvier 2002), organisé par le ministère de l'Éducation, la plupart des participants dont le président de la République ont critiqué les méthodes répressives dans la formation religieuse des élèves.

---

## RÉSUMÉS

L'Iran connaît l'expérience la plus significative dans la dé-laïcisation et l'islamisation de son système éducatif, perçues par la République islamique comme une priorité dès son avènement en 1979. Le nouveau pouvoir islamique a voulu faire de l'école une institution de promotion de la culture islamique, une opposition à « la culture occidentale » et un instrument de formation religieuse de la jeunesse. La religion d'État à l'école affirme ainsi ses orientations politiques et idéologiques, bien au-delà des préoccupations spirituelles ou éducatives.

Plus un quart du siècle après l'islamisation de l'école, la société iranienne se penche sur son école en crise. L'échec de l'école islamisée dans ses missions idéologiques et religieuses est tellement retentissant que les responsables politiques l'avouent et cherchent une issue. Les recherches universitaires montrent bien que l'école islamique puritaine et répressive est largement rejetée par les élèves. Les conduites rebelles de ces derniers constituent un sujet permanent de débats.

Iran has experienced the most significant process of de-secularisation and Islamisation of its education system, perceived by the Islamic Republic as a priority since its advent in 1979. The new Islamic power wanted the school to be an institution for the promotion of Islamic culture, a form of opposition to 'Western culture' and an instrument of religious training for young people. In this way, state religion in school asserted its political and ideological orientations, far beyond any spiritual or educational preoccupations.

More than a quarter of a century after the Islamisation of schools, Iranian society is turning its attention to the school crisis. The failure of Islamised schools in their ideological and religious missions is so resounding that politicians have admitted it and are searching for a solution. Academic research shows clearly that the puritanical and repressive Islamic school is widely rejected by its pupils. Their rebellious behaviour constitutes a constant subject of debate.

## INDEX

**Mots-clés** : déviance scolaire, école, endoctrinement, enseignement religieux, Iran, islamisation

**Keywords** : indoctrination, Iran, islamisation, religious education, school, school deviance

## AUTEUR

SAEED PAIVANDI

Université Paris VIII