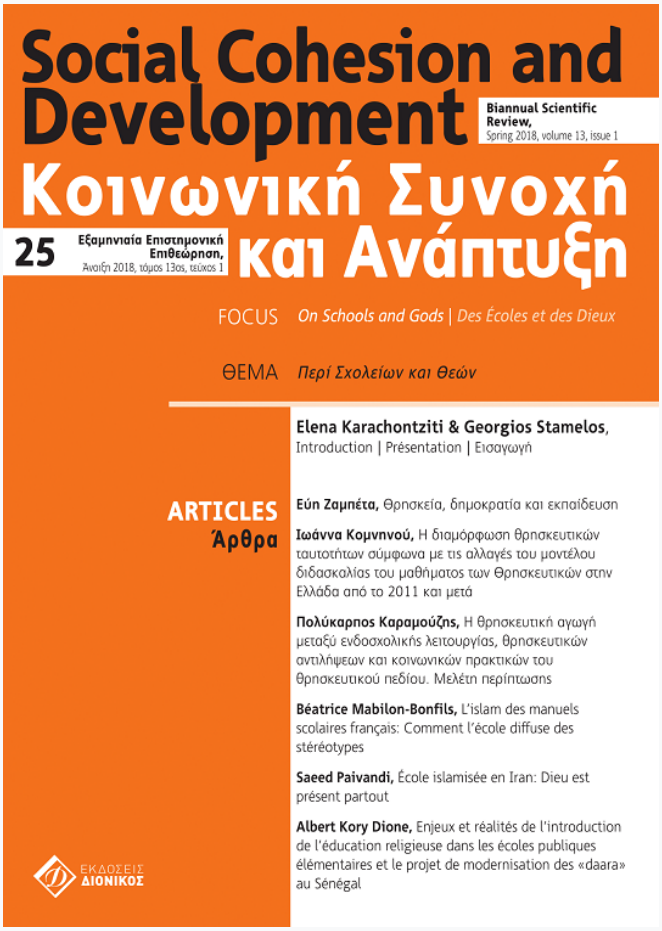
ePublishing

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
EKT NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Social Cohesion and Development

Vol 13, No 1 (2018)

On Schools and Gods



École islamisée en Iran: Dieu est présent partout

Saeed Paivandi

doi: 10.12681/scad.19890

Copyright © 2019, Saeed Paivandi

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

To cite this article:

Paivandi, S. (2019). École islamisée en Iran: Dieu est présent partout. *Social Cohesion and Development*, *13*(1), 75–88. https://doi.org/10.12681/scad.19890

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 20/04/2024 15:54:23

Social Cohesion and Development 2018 13 (1), 75-88
Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη 2018 13 (1), 75-88

École islamisée en Iran: Dieu est présent partout

Saeed Paivandi, *Université de Lorraine*

Η ισλαμοποίηση του σχολείου στο Ιράν: Ο Θεός είναι παντού παρών

Saeed Paivandi, *Πανεπιστήμιο της Λωρραίνης.*

RÉSUMÉ

L'avènement de la République islamique en Iran (RII) qui a suivi la révolution de 1979 constitue un tournant paradigmatique pour l'éducation en Iran qui connaissait un système séculier depuis la révolution constitutionnelle de 1906. Afin de réaliser sa cité islamique «utopique», la RII a rapidement commencé à «islamiser» les institutions majeures comme le système éducatif. Le pouvoir théocratique souhaite associer l'accès aux sciences et à la formation à des formes «authentiques» de savoir religieux. Plus d'un siècle après la naissance d'un système éducatif séculier, ces nouvelles orientations peuvent être considérées comme une sorte de dé-sécularisation de l'école iranienne à l'origine d'une tension ouverte et récurrente entre la formation religieuse (chiite) et l'enseignement profane. L'existence des formes de confusions et d'amalgame entre le discours religieux et la science dans le curriculum scolaire et la prééminence des normes religieuses coercitives tendent aussi à engendrer un écart anxiogène et grandissant entre le curriculum «islamisé» et les jeunes qui tendent à vivre de plus en plus une sécularisation mentale.

MOTS CLÉS: Dé-sécularisation, Iran, islam, curriculum, sciences, croyances religieuses.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η άνοδος της Ισλαμικής Δημοκρατίας του Ιράν το 1979 αποτελεί ένα παραδειγματικό ορόσημο για την εκπαίδευση στο Ιράν που γνώριζε ένα εκκοσμισκευμένο σύστημα από την συνταγματική επανάσταση του 1906. Για να πραγματοποιήσει την «ουτοπική» ισλαμική της πολιτεία, η Ισλαμική Δημοκρατία του Ιράν ξεκίνησε γρήγορα να ισλαμοποιεί τους κύριους θεσμούς όπως το εκπαιδευτικό σύστημα. Η θεοκρατική εξουσία επιθυμεί να συνδέσει την πρόσβαση στις επιστήμες και στην εκπαίδευση με «αυθεντικές» φόρμες της θρησκευτικής γνώσης. Περισσότερο από έναν αιώνα μετά τη θεσμοθέτηση του εκκοσμικευμένου εκπαιδευτικού συστήματος, οι νέοι προσανατολισμοί μπορούν να θεωρηθούν ως ένα είδος απεκκοσμίκευσης του ιρανικού σχολείου στη βάση μιας ανοιχτής και επαναλαμβανόμενης έντασης ανάμεσα στη θρησκευτική εκπαίδευση (σιιτική) και στην εγκόσμεια διδασκαλία. Η ύπαρξη μορφών σύγχυσης και αμαγάλματος ανάμεσα στο θρησκευτικό λόγο και την επιστήμη μέσα στο σχολικό πρόγραμμα και η υπεροχή θρησκευτικών καταναγκαστικών κανόνων τείνουν να παράγουν μια αγχωτική και μεγεθυνόμενη απόσταση ανάμεσα στο ισλαμοποιημένο πρόγραμμα και στους νέους που τείνουν να ζουν ολοένα και περισσότερο μια νοητική εκκοσμίκευση.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Απεκκοσμίκευση, Ιράν, Ισλάμ, σχολικό πρόγραμμα, επιστήμες, θρησκευτικά πιστεύω.

1. Introduction

La prise de pouvoir des mouvements islamistes en Iran à partir de 1979 a mis fin aux principes séculiers qui ont dominé la société iranienne après la révolution constitutionnelle de 1906. L'objectif étant la mise en place de la cité islamique, le nouveau pouvoir islamiste fraîchement installé a rapidement commencé à réformer les institutions majeures comme le système éducatif. Une des conséquences de cette rupture radicale est la mise en place d'un ensemble de mesures visant à «islamiser» le système éducatif. Il ne s'agit pas du retour de Dieu à l'école car l'enseignement religieux était toujours présent et obligatoire dans l'école iranienne depuis le début du processus de sécularisation au 19ème siècle. Les réformes postrévolutionnaires en Iran ont radicalement transformé le système éducatif pour le mettre au service d'une vision puritaine de l'Islam chiite. L'évolution sinueuse du système éducatif iranien et la place des faits religieux à l'école posent la question des rapports aussi bien entre la religion et la politique qu'entre la raison et la foi.

2. Raison et foi dans le curriculum scolaire

La sécularisation[1] de l'enseignement est directement liée à l'histoire des rapports entre les sciences et la croyance religieuse. Une analyse comparée des systèmes éducatifs des pays influencés par les religions abrahamiques[2] permet de constater que la sécularisation de l'école s'est réalisée à travers deux processus réflexifs et inséparables. Le premier se réfère à la prise en main progressive du système éducatif par les pouvoirs publics séculiers et son autonomie par rapport à l'institution religieuse. Le deuxième processus renvoie à la rationalisation des savoirs scolaires et à une redéfinition de la place respective des croyances religieuses et des sciences dans le curriculum formel (programmes scolaires, contenus et pratiques éducatifs) (Kuhn, 1977; Milot, 2002; Stengers, 1995). C'est ainsi que la relation entre la raison et la foi dans le curriculum scolaire se trouve au cœur de la sécularisation de l'école et leur distinction constitue une question cruciale pour tous les systèmes éducatifs.

La science travaille sur le réel et demeure toujours «rationnelle», elle est autonome par rapport aux croyances religieuses car sa nature, ses finalités et sa démarche de construction obéissent à des règles méthodologiques spécifiques (Kuhn, 1977). La science est par essence sécularisée car elle n'est pas soumise à des dogmes indiscutables et à des vérités qui ne sauront pas de se remettre en question (Feltz, 2008 ; Kuhn, 1977; Le Ru, 2010; Stengers, 1995). Les curricula scolaires nationaux n'ont pas suivi les mêmes modèles de processus de sécularisation à travers le monde. Une typologie proposée par Wolfs (2013) identifie six positionnements potentiels entre sciences et religions au sein du système éducatif. Elle va de la conception de type «fidéiste» privilégiant la primauté de la foi sur la raison (rejet total ou partiel de contenus scientifiques) à la critique rationaliste et ouverte des croyances religieuses ou de la religion, au nom de la raison. Pour l'auteur, les conceptions de type «fidéistes» peuvent conduire au rejet total ou partiel de contenus scientifiques, au nom de croyances religieuses. Wolfs situe l'approche concordiste entre la conception de type fidéistes et la critique rationaliste et la définit à partir des deux critères du monde de référence, par la conviction d'une prééminence de la foi ou de la croyance religieuse sur la science et par la volonté de chercher à établir une forme d'alliance ou d'unité entre les deux

registres. Le concordisme repose globalement sur le postulat selon lequel le «livre de la Parole» (la Bible ou le Coran) et le «livre de la nature» que s'efforcent de déchiffrer les sciences, ne sauraient se contredire, puisque leur auteur est le même (Dieu) (Wolfs, 2013, p. 103).

Certains auteurs ont examiné le lien entre religion et école dans une perspective éthique et le devenir de l'individu. Lorsque les valeurs sont justifiées au nom du sacré, l'homme n'a plus qu'à se courber, à renoncer à son intelligence, à déposer son autonomie devant ce mystère insondable et terrifiant, comme le dit Reboul (1992). L'autorité absolue et exclusive d'une religion risque de faire traiter le sujet-apprenant en «simple moyen» (Reboul, 1977) et d'engendrer des contraintes qui peuvent aller des libertés individuelles les plus élémentaires jusqu'au contenu de certaines matières obligeant les élèves à y croire, une forme de domination sur les esprits. Legrand (1991) repère trois styles fondamentaux d'enseignement moral à l'école: un modèle personnel «clos» basé sur les dogmes religieux comme on peut le voir dans le catéchisme, un modèle collectiviste «prophétique» basé sur l'endoctrinement, une morale personnelle ouverte basée sur la valeur de l'Homme. Pour l'auteur, l'affirmation des vérités éternelles incontestables apparaît aujourd'hui comme une prétention insoutenable et le produit d'un aveuglement.

3. De la tradition chiite à la sécularisation

En Iran, l'histoire contemporaine du pays est façonnée par la querelle récurrente de la sécularisation. L'évolution du système éducatif iranien depuis plus de 150 ans est un exemple révélateur de la tension permanente entre la raison et la foi et les sciences. La modernisation de l'école iranienne a commencé au milieu du 19ème siècle dans un contexte historique marqué par l'agonie des établissements traditionnels et la promotion des progrès sociétaux et scientifiques. Malgré une riche tradition éducative, les institutions éducatives comme le *maktab*[4] ou le *madresseh*[3], focalisées sur un ensemble de matières religieuses, n'arrivaient plus à répondre aux besoins d'une éducation adaptée aux mutations sociétales et scientifiques des temps modernes.

Plusieurs mouvements ont contribué à la naissance d'une nouvelle conscience éducative en Iran durant le 19ème siècle. La multiplication des contacts avec la Russie voisine et les autres pays européens a permis à l'Iran de se réveiller de son sommeil médiéval et de découvrir le monde changeant de cette époque. C'est ainsi qu'une civilisation ancienne fermée au monde et en «vacances» dans l'histoire (Shayegan, 1996) s'ouvre subitement aux grandes évolutions sociales et économiques des temps modernes. La pénétration des techniques et des idées occidentales produit un choc frontal révélant le fossé grandissant entre l'Iran et le monde moderne.

L'envoi des étudiants iraniens en Europe dès 1811 constitue le premier contact avec les institutions scolaires européennes. Malgré son ampleur réduite, cette première initiative permit à l'élite iranienne préoccupée par le sous-développement éducatif de son pays de découvrir les institutions modernes et les vertus de l'école moderne. Un premier groupe, composé de deux personnes, fut ainsi envoyé en 1811 à Londres. Le deuxième groupe de cinq étudiants quitta l'Iran en 1815. L'un de ces cinq étudiants, Saleh-e Shirazi, dans son journal réalisé au cours de ce voyage, décrit le fonctionnement des institutions modernes telles que le Parlement et le système éducatif au Royaume-Uni. Après ces premières expériences pionnières, des dizaines de jeunes iraniens effectuèrent leurs études en Europe tout au long du 19ème siècle. Les diplômés formés dans les établissements européens participèrent activement au développement de la nouvelle éducation en Iran.

Les écoles fondées à partir des années 1830 par les missionnaires européens et américains constituent les premières expériences d'éducation moderne en Iran. Ces écoles furent destinées aux minorités chrétiennes éparpillées dans les différentes régions (Paivandi, 2006). La première école missionnaire (American Boy's School) fut créée en 1834 par le père Perkins, luthérien américain. La première école de filles, sous la direction de Madame Grant, vit le jour en 1838 avec seulement 4 élèves, puis 40 après quelques mois (Kardan, 1957). Les lazaristes venant de France développèrent également leurs activités à la même époque. L'école lazariste proposait un programme d'études étalé sur quatre ans et composé de matières comme les langues (persan, français, seryani), mathématiques, histoire, géographie, philosophie (Nategh, 2014). Une des célèbres figures des missionnaires engagés sur cette voie en Iran fut le jeune orientaliste Boré qui fonda une école en mars 1839 avec une quarantaine d'élèves, sélectionnés parmi un grand nombre de candidats. Selon Nategh, Boré ne suivait pas toujours la même orientation que les lazaristes (2014) et il ne pensait pas à une école religieuse catholique, mais plutôt à une école ouverte et humaniste. Il prévoit, en dehors d'un tronc commun, un enseignement religieux spécifique selon la croyance de chaque groupe d'enfants. La création d'écoles par les missions étrangères s'intensifia au cours des années suivantes: on comptait 117 établissements avec 2 410 élèves inscrits pour la période 1877-1895 (Naraghi, 1992). Les écoles missionnaires, qui étaient souvent ouvertes également aux enfants des familles musulmanes, constituaient une expérience inédite dans l'environnement culturel et éducatif de cette époque. Selon Kardan (1957, p. 46), les Iraniens avaient sous les yeux un nombre d'écoles modernes qui, malgré leurs objectifs religieux, n'ont pas manqué d'inculquer aux Persans le mode d'organisation moderne de l'enseignement. Les innovations des écoles missionnaires concernaient plusieurs domaines: l'introduction de nouvelles matières séculières comme langues étrangères, sciences ou géographie, une organisation moderne avec un découpage du temps, la répartition en classes de niveau, une pédagogie plus active et plus proche des enfants, l'utilisation de matériaux pédagogiques différents.

L'école polytechnique de Téhéran, la première école iranienne avec un curriculum séculier, fut créée en 1851. Pour éviter la réaction hostile des milieux religieux, un cours d'enseignement religieux et une prière collective quotidienne furent introduits dans le curriculum de cet établissement instituant (Paivandi, 2006). Il s'agissait d'un acte fondateur qui ouvre la voie au développement d'un réseau d'établissements tout au long de la deuxième moitié du 19ème siècle. A cette époque, on parlait de la nouvelle école, *madresseh djadid,* pour la distinguer de l'école traditionnelle (Kardan, 1957; Paivandi, 2006). L'idée d'une éducation moderne pénétra progressivement le milieu urbain iranien en pleine mutation. Face à l'immobilisme d'un État faible et sans projet, les initiatives privées se multiplièrent à travers le pays et se développa un réseau d'écoles modernes.

4. La tension ouverte entre tradition et modernité

La sécularisation de l'éducation s'inscrit au cœur du projet réformiste en Iran et devient le symbole du changement moderniste et du progrès durant la révolution constitutionnelle de 1906. Les promoteurs des établissements pionniers étaient face aux questions inédites et cruciales à propos du curriculum de l'école et de ses orientations idéologiques. Quelle place accordée à Dieu? Comment faire cohabiter deux univers différents, l'un relevant de la croyance religieuse et l'autre de la science et du savoir profane? La relation entre la science et les matières profanes d'une part, et la foi d'autre part devient un enjeu majeur de la modernisation de l'éducation de

cette période fondatrice. Les écoles nouvelles proposaient un curriculum très différent des établissements traditionnels et incarnaient ainsi la transformation radicale des contenus éducatifs et des méthodes pédagogiques en favorisant un programme largement sécularisé et une place dominante accordée aux matières non-religieuses (sciences, littérature, géographie, histoire, langues étrangères).

5. Le développement d'un système éducatif séculier

La révolution constitutionnelle de 1906 fut un tournant dans l'histoire de l'éducation en Iran en bouleversant le rapport de force entre les tenants de la tradition et les progressistes. La modernisation de l'école faisait partie d'un projet global visant la sécularisation de la société en transition (Naraghi, 1992). La première Constitution iranienne adoptée en 1906 et les lois qui ont suivi cet événement révolutionnaire ont permis à l'Iran de se doter d'une organisation scolaire centralisée au sein de l'appareil étatique pour développer le réseau des écoles modernes en Iran. Son orientation séculière doit être relativisée et comprise dans le contexte d'une société musulmane en transition. Certes, cette acceptation de la sécularisation 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 naissante iranienne fut indépendante de l'institution religieuse et dispensa des matières séculaires tout en maintenant un enseignement religieux et moral obligatoire.

L'accélération du développement du système éducatif moderne et séculier commence après la prise de pouvoir par la dynastie Pahlavi (1925-1979) et la volonté d'un roi qui croit au rôle transformateur de l'école pour changer la société sous-développée (Kardan, 1957; Paivandi, 2006). C'est l'époque où l'Etat s'efforce de tenir les rênes du pouvoir dans le domaine de l'éducation en jouant un rôle prééminent aussi bien dans l'administration et le financement de l'école que dans son organisation autour des idées d'unification et de centralisation. Il s'agit d'une modernisation autoritaire et non-participative marquée par un pouvoir réformiste et autocratique. Pour les promoteurs de cette approche politique, la modernisation et la sécularisation forcées constituaient la «seule voie» pour mater la résistance traditionaliste et changer la société dominée par la tradition et les vieilles institutions religieuses conservatrices. L'école séculière devait permettre de forger une nouvelle identité nationale, plus axée sur le nationalisme iranien que sur l'islam, et de renforcer l'unité nationale. L'attitude de l'Etat centralisé et autoritaire face à la critique islamiste brise la résistance du clergé chiite. Le développement rapide du système éducatif fait disparaître progressivement les établissements traditionnels.

6. Sécularisation modérée et opposition religieuse

L'organisation du système éducatif développé après la révolution constitutionnelle de 1906 est largement inspirée du modèle français: le centralisme et l'organisation pyramidale, le rôle prépondérant de l'Etat dans la conception des politiques éducatives et la mise en place d'une administration scolaire publique (Kazemiour, 1998; Menashiri, 1992; Naraghi, 1992; Paivandi, 2006).

Malgré l'influence indéniable du modèle français, le système éducatif iranien écarte la laïcité à la française et opte pour une voie intermédiaire de sécularisation de l'éducation. Le curriculum formel est ainsi loin d'être un acte antireligieux et admet la transmission d'un minimum de culture religieuse. Il ne s'agit pas d'une neutralité ou d'une sécularisation de combat contre la religion. Il semble que ces compromis aient favorisé l'adhésion d'une partie du corps clérical, qui accepte de participer au développement de l'école moderne (Naraghi, 1992). En imposant un enseignement religieux obligatoire à tous, cette conception de la sécularisation ne reconnait pas entièrement la liberté de conscience. Cependant, l'autonomie de l'enseignement scolaire, la place dominante des savoirs séculiers, les finalités de l'école ainsi que la marginalisation de l'institution religieuse octroient un caractère séculier à ce système naissant.

Les promoteurs de l'éducation séculière n'ont pas ainsi chassé Dieu de l'école. Malgré l'effort déployé pour développer un compris entre une sécularisation radicale et la présence envahissante de la religion à l'école, la frange conservatrice du clergé chiite resta largement sceptique et opposée au système éducatif moderne, perçu comme une institution exogène, à l'origine de la fin de leur monopole sur l'enseignement (Naraghi, 1992; Kardan, 1957; Kazemiour, 1998; Menashiri, 1992; Paivandi, 2006). Cette résistance ouverte et parfois violente diminua avec le développement du réseau des écoles publiques à travers le territoire national.

Après un long silence, de nouvelles formes d'opposition à l'éducation séculière animées par les courants islamistes se développent à partir des années 1960. Les tendances islamistes émergentes de cette époque ne s'opposent plus au système éducatif moderne, comme c'était le cas lors de la révolution de 1906. On passe du rejet catégorique de l'école moderne de la période 1850-1920 à la critique idéologique ou politique du système éducatif, devenu une institution nationale comprenant des millions d'élèves et d'enseignants. Le nouveau discours islamiste cherche désormais à concilier les valeurs islamiques et l'éducation moderne, sa critique se focalise sur le manque ou la faiblesse des traits religieux ou moraux dans le curriculum formel de l'école et l'influence de l'Occident[5]. La renaissance de la critique islamique contre le système éducatif séculier au cours des années 1960 est accompagnée par le développement d'une école alternative à caractère religieux qui tente de concevoir une éducation religieuse et moderne en associant le temporel et le sacré. Ces écoles privées islamistes suivaient le programme officiel tout en le complétant par une formation religieuse et morale spécifique.

7. Dieu revient avec force à l'école

La Révolution de 1979 et l'avènement de la République islamique d'Iran (RII) sont à l'origine d'un processus de dé-sécularisation qui s'est opéré de manière perceptible au fur et à mesure des années. Il s'agit d'une rupture radicale et un large élargissement de la présence des faits religieux dans le système éducatif. Le nouveau pouvoir théocratique a rapidement commencé à évoquer le projet d'islamisation (*islami kardan*) du système éducatif. Ainsi, plusieurs décennies après la sécularisation du savoir scolaire, le caractère séculier du système éducatif iranien est directement mis en question par un Etat qui prétend représenter l'autorité de Dieu sur terre.

L'islamisation de l'éducation s'est considérablement accélérée avec la révolution culturelle (1980-1982) qui a joué un rôle déterminant dans la dé-sécularisation du système éducatif. La situation semble s'être inversée par rapport à l'expérience de la fin du 19ème siècle: l'islam revient en force à l'école, comme si la sécularisation n'était qu'une longue parenthèse historique refermée après 1979. Les premières mesures dans le projet d'islamisation visent à écarter le corps

enseignant opposé à la RII, à mettre en place un certain nombre de restrictions aux filles (le voile devient obligatoire) et à imposer un ensemble de pratiques religieuses à l'école comme les prières collectives. Une autre mesure idéologique importante a été la création d'une instance intitulée «les Affaires éducatives» (*Omour tarbiyati*) chargée d'inculquer la culture islamique aux élèves et de surveiller le respect des codes religieux. Cette nouvelle mission introduit une sorte de commissaire politique et idéologique dans chaque établissement scolaire pour effectuer un travail de contrôle des enseignants et des élèves. Pour le guide charismatique de la révolution de 1979, la RII devait inventer une école du salut pour former et conscientiser la nouvelle génération de musulmans révolutionnaires. 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). Dans le discours de Khomeyni le système éducatif constitue l'institution par excellence pour résister à «l'invasion culturelle» de l'Occident. 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).

La grande loi d'orientation adoptée en 1987 par le parlement demeure le texte officiel qui définit le contour du système éducatif iranien postrévolutionnaire. Dans le chapitre concernant les finalités du système éducatif, la loi souligne les fondements idéologiques de l'école centrés sur les valeurs religieuses et sa finalité dans la formation religieuse et la socialisation révolutionnaire des élèves (Safi, 2000). La mission la plus «sacrée» de l'école islamisée est de former le nouvel homme musulman, un croyant vertueux, consciencieux et engagé au service de la nouvelle société islamique. La priorité est accordée à la formation morale et spirituelle: «la purification prime sur l'enseignement» (Paivandi, 2006). Le deuxième article mentionne les quatorze objectifs du système éducatif dont neuf abordent directement des questions religieuses, idéologiques, morales et politiques. La loi insiste sur la nécessité de faire comprendre aux élèves le modèle politique basé sur la souveraineté du dogme islamique (*velayate faqihe*) tout en favorisant «la participation consciencieuse» dans la vie politique du pays. Le texte met également l'accent sur la nécessité de former un corps enseignant fidèle à ces valeurs et imprégné des vertus morales islamiques (Safi, 2000). Dans cette école islamisée la religion passe avant l'instruction, le rôle premier de l'éducation est de former des musulmans chiites. La constitution de la république comme les différentes lois adoptées au parlement font droit à cette requête en plaçant l'instruction religieuse en tête des matières enseignées tant à l'école élémentaire qu'à l'enseignement secondaire.

L'école iranienne postrévolutionnaire prétend vouloir privilégier les valeurs morales et la spiritualité. Cependant, le discours puritain imposé par l'Etat signifie que 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 Legrand (1991, p. 33) où l'école ne reconnaît pas la diversité des valeurs selon l'espace et le temps.

8. Un curriculum pour promouvoir Allah

La loi de 1987 institue un modèle éducatif atypique au niveau international centré sur les finalités et les prescriptions religieuseset une vision de la société axée sur la recherche d'une religiosité puritaine; elle est l'exemple parfait de l'endoctrinement religieux du système éducatif de notre temps. De ce fait, l'école iranienne ne peut plus être considérée comme séculière, 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 (Paivandi, 2006, 2012).

Le changement le plus important dans les programmes scolaires concerne la place revalorisée des enseignements islamiques et la réorganisation 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, Moussapour (1999) affirme que le temps de l'enseignement religieux a augmenté après 1979: en moyenne 12,7% du temps scolaire concerne 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 (Gooya, 1999)[6]. Pourtant, selon Paivandi (2012), ces calculs ne prennent pas en compte les thématiques religieuses présentes dans les autres matières non-religieuses (persan, histoire, enseignement social, langue arabe…) et les activités obligatoires hors classe. 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 religieux…).

Le trait marquant des manuels scolaires réécrits est sans doute la place dominante des thématiques chiites dans un système qui veut incarner une foi et un discours identitaire centré sur ses vérités dogmatiques. Selon une recherche sur le curriculum scolaire, les livres de persan (farsi) de l'école primaire en 2007-2008 comprennent 191 leçons (774 pages) dont une part importante contient entièrement ou partiellement les contenus 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%) (Paivandi, 2008). 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 et les événements religieux.

De l'école élémentaire au lycée, la ligne directrice des manuels scolaire est de renforcer le caractère religieux de l'enseignement en s'opposant systématiquement aux valeurs de la société occidentale et à celles de l'Iran d'avant 1979 (Mehran, 1991, 1998; Paivandi, 2006, 2012; Shorish, 1988). La refonte totale des manuels traduit la volonté d'une transformation radicale du curriculum formel iranien. Il revient donc à accomplir la volonté de Dieu «*sur la terre comme au ciel*» (Paivandi, 2015). Si l'on en croit les responsables du ministère de l'Education, des efforts considérables ont été déployés pour exclure tout ce qui n'est pas conforme à la culture et aux valeurs islamiques (Mehran, 1991). Il s'agit des changements qui concernent l'ensemble du système éducatif avec comme objectif le développement des thèmes religieux et politiques pour «*familiariser les élèves aux concepts clés de la culture officielle*» comme le souligne Haghayeghi (1993, p. 43). Les mesures religieuses imposées à l'école n'ont jamais été débattues sur la place publique et le monopole d'Etat sur les manuels scolaires comme un fait établi depuis le

développement du système éducatif moderne en Iran facilite la réforme curriculaire. L'importance relative des manuels scolaires en Iran doit être comprise en lien avec leur place prépondérante dans lesactivités pédagogiques. En effet, les enseignants sont appelés à se contenter des manuels officiels comme la seule référence aux savoirs «autorisés» à l'école.

La cohabitation du savoir profane et des croyances religieuses dans les manuels est un enjeu majeur du discours scolaire. Dans le contexte iranien, la frontière entre le religieux et le profane ou le séculier demeure poreuse car les thématiques religieuses sont largement présentes dans les manuels non-confessionnels. Les interférences sont observables tant dans les matières religieuses que dans les autres enseignements. Les auteurs de manuels d'enseignement religieux tentent de donner une «coloration scientifique» aux thématiques religieuses. On lit, par exemple, dans le manuel d'enseignement religieux qu'«*il serait difficile de trouver un autre livre dans le monde dans lequel le raisonnement, la pensée, et l'amour de la connaissance sont mis en évidence autant que dans le Coran*...» (3ème année, enseignement secondaire – deuxième cycle, 2007, p. 46). Dans un autre manuel d'enseignement religieux, la leçon consacrée à explication scientifique du voyage dans l'espace s'achève avec le passage suivant: «*Il est intéressant de savoir que le Coran a parlé du manque d'oxygène dans les hautes altitudes et les problèmes de respiration, il y a environ 1400 ans*» (2ème année, enseignement secondaire – premier cycle, 2007, p. 37). La façon dont le Coran met en valeur et apprécie la science, le savoir et l'apprentissage sont souvent pointés par les différents manuels scolaires. Ils mentionnent abondement la période historique médiévale marquée par une grande productivité scientifique des civilisations islamiques apportant une contribution très significative au développement de la science en Europe. L'idée est également de montrer que la religion est aussi évidente que la physique, la chimie ou les mathématiques.

Les manuels non-confessionnels sont également souvent concernés par la mise en relation de deux univers profane et religieux. Dans un texte sur la vie des hirondelles, l'auteur termine son texte par une question relative à l'origine divine de l'univers: «*Qui sauf Dieu aurait pu inventer tant de beauté et d'intelligence?*». Dans une autre leçon décrivant les quatre saisons de l'année, l'auteur précise qu'une fois «*la neige fondue, la période hivernale s'achève et le printemps arrive. Vous allez constater ainsi la naissance de nouvelles feuilles vertes et comprendre le pouvoir de Dieu*» (Manuel de persan, 5ème année, école primaire, 2007).

Dans les manuels d'histoire aussi, la frontière entre deux univers est systématiquement brouillée et confuse. L'histoire du monde est conçue à partir des événements religieux. Pour décrire l'histoire, les auteurs juxtaposent les récits religieux et les connaissances historiographiques afin de faire comprendre aux élèves que c'est la providence qui conduit le sens de l'histoire. Par exemple, on mentionne le récit de Noé comme prophète dont la mission fut de transmettre et de prêcher le message divin en se référant à la sourate 71 du Coran qui porte son nom. La leçon met l'accent sur le prêche fait par Noé à son peuple qui fut l'invitation à la soumission à Dieu unique. L'histoire du déluge comme une catastrophe planétaire provoquée par la volonté divine est aussi reprise. Le manuel dit que «*Noé a construit l'arche sur l'ordre de Dieu*». L'auteur évoque aussi la fin heureuse de cet évènement permettant d'éliminer la majorité «*idolâtre et polythéiste*». Le texte se termine sur l'affirmation que le prophète Noé et ses compagnons ont continué à vivre dans une société heureuse, libre et débarrassée des oppresseurs (Manuel d'histoire, 1ère année, enseignement secondaire, premier cycle, 2011). Le mythe ou les récits à caractère religieux et le savoir profane et séculier coexistentdans les descriptions et analyses historiques: les manuels ne font aucune distinction entre un récit mythologique et un savoir fondé sur les travaux historiographiques qui s'appuient sur des preuves et des démarches objectives.

9. Un modèle concordiste?

Les manuels font systématiquement référence à un fondement transcendant que la science, seule, ne peut faire admettre. Le curriculum scolaire ne rejette pas directement la science ou telle ou telle théorie scientifique au nom de l'islam, on est donc loin d'une conception fidéiste du curriculum scolaire. Le discours des manuels tente de promouvoir une sorte de continuité naturelle et parfaite entre la science et la croyance religieuse et une recherche d'alliance entre ces deux univers. Cependant, les théories scientifiques comme celle de Darwin concernant l'être humain qui contredisent la parole sacrée sont susceptibles d'engendrer une tension permanente entre la raison et la foi. Dans les manuels scolaires en Iran, lorsqu'une contradiction se manifeste entre ces deux univers, c'est la science qui est simplement sacrifiée et censurée. Le curriculum n'exclut explicitement aucun champ de la connaissance, cependant la science ne doit pas aller à l'encontre de la Révélation divine. Le Coran appelle à l'exercice de la raison, mais dans les limites bien précises de la religion (Le Thânh Khôi, 1995). La théorie de l'évolution est un exemple flagrant: on évoque cette théorie en rapport avec les plantes et les espèces animales et la science s'arrête là car le Coran prend le relais pour dire comment l'homme est créé par Dieu. Cette attitude conduit aussi à un autre type d'incohérence observable dans le discours scolaire. Par exemple, alors qu'en biologie, l'évolution apparaît en tant que théorie explicative de l'apparition d'espèces écartant celle de l'être humain, dans les autres manuels, les auteurs tendent à affirmer fréquemment que le monde est l'œuvre de la création divine. Malgré ces contradictions, la posture idéologique adoptée par le discours scolaire semble être assez proche d'une conception concordiste «classique» selon Wolfs (2013). On tente d'effectuer une lecture de la science non-contradictoire et assez concordante avec les textes sacrés. Il s'agit de tentatives visant à lier les énoncés scientifiques ou profanes et la Parole divine et à nier les éléments contradictoires et les passer sous silence. Selon la conception concordiste, les croyances religieuses et les savoirs scientifiques ne se contredisent pas car l'Être qui les inspire est le même (Dieu). Le discours scolaire tend à s'appuyer autant que possible sur des acquis scientifique reconnus, mais seulement lorsque ceux-ci concordent avec la parole sacrée. La coexistence réfléchie et justifiée entre les savoirs scientifiques et la parole religieuse semble constituer une orientation soigneusement préparée par les auteurs des manuels. Dans l'expérience du monde musulman, ce concordisme est loin d'être une invention contemporaine. En effet, dans l'histoire des différentes zones de la civilisation musulmane, on trouve, depuis le premier temps de l'islam, une riche tradition concordiste et une forme de pensée concordiste développée par les courants réformistes (El Asri, 2009).

10. Conclusion

La sécularisation de l'enseignement est directement liée à l'histoire des rapports entre les sciences et la croyance religieuse. En Iran, cette histoire est façonnée par la *querelle récurrente sur la sécularisation au sein du pays. Avec le développement du système éducatif moderne,* on avait accepté l'autonomie relative de la science et une distinction claire entre les matières religieuses et les domaines profanes. L'islamisation du curriculum scolaire a directement mis en cause le caractère séculier du système éducatif[7]. La volonté de greffer un discours religieux sur un ensemble de savoirs scientifiques et/ou profanes, de justifier et de légitimer la religion par la science est susceptible de contribuer à une sécularisation interne de certaines thématiques

religieuses (Paivandi, 2015). Ce processus implique un travail d'objectivation du religieux par les instances politiques (Khosrokhavar,2013; Roy, 2011) et éducatives. Au nom du gouvernement d'Allah, le curriculum scolaire a contribué à la re-sécularisation par l'objectivation d'un religieux «pur» contre une sphère publique profane. Il s'agit d'un processus par lequel des questions passent «de la transcendance à l'immanence» (Khosrokhavar, 2013). Cette re-sécularisation rampante et inattendue se distinguerait de la sécularisation vécue en Occident que l'on définit comme le lieu où la séparation de la religion et de l'Etat devient la règle. Une autre divergence majeure entre ces voies de sécularisation repose sur le *background* philosophique et historique de chacune des deux expériences. A la différence notable des pays musulmans comme l'Iran, la sécularisation en Europe a su s'appuyer sur un long processus de critique et de Réforme de la religion.

Comparé à l'Occident, «l'âge séculier» (Taussig, 2014) de l'Iran semble être plus complexe et sinueux. Cette complexité invite à aborder la sécularisation non pas comme un idéal normatif, mais comme un processus historique. En se référant à Weber, Berger et Luckmann, (1986) ont évoqué que l'émancipation de l'Etat face à des pouvoirs ou à des idées religieuses qui pouvaient autrefois guider l'action politique, ainsi qu'un pluralisme conduisant à la tolérance, sont parmi les manifestations les plus importantes du phénomène de sécularisation. Plusieurs décennies après, Berger revient dans un texte autocritique sur ce constat en soulignant que la modernisation produit aussi de puissants mouvements de contre-sécularisation (Berger, 2001).

Un dernier point crucial dans le débat sur la religion et l'école renvoie à la question du pouvoir et son rapport avec le savoir dans la perspective d'une sociologie du curriculum. L'islamisation de l'école par la RII suit incontestablement une visée politique destinée à légitimer le pouvoir religieux. Un ordre social cherche la médiation de son pouvoir et de contrôle à travers des institutions comme le système éducatif et des élites qui disent «ce qui compte comme Vrai» (Foucault, 1982). Pour un ordre social ou le discours politique, les connaissances scolaires détiennent donc une fonction de contrôle et de domination. Ainsi, la Vérité prônée par le système éducatif est établie par le discours du pouvoir qui est légitimé et relayé. Foucault voyait le système éducatif fonctionnant comme instance du contrôle culturel et idéologique, comme agence d'incorporation culturelle (2008). Cet auteur analyse le lien entre le pouvoir et le savoir pour expliquer comment le pouvoir politique tente de développer des techniques et des procédures pour transmettre et inculquer des valeurs et des connaissances considérées vraies et légitimes. La Vérité selon lui peut être définie comme un système de procédures ordonnées pour la production, la régulation, la distribution, la circulation et l'exploitation des énoncés. Les réformes islamistes ont réintroduit le religieux comme instance légitimatrice de la morale et de la politique. Les individus présents dans les manuels scolaires tendent à vivre intensément un style de vie chiite, parfaitement adapté au modèle souhaité par l'Etat théocratique. Le discours scolaire présente l'Iran comme une société monolithique sur le plan religieux et tente d'offrir aux élèves une vision du monde fondé sur une doctrine morale chiite qui se fait exclusive. Comme le disait Foucault (1980), le savoir se confond ainsi avec le pouvoir, qu'il n'est qu'un mince masque jeté sur les structures de domination.

Des notes

1. Dans une perspective sociologique, la sécularisation se réfère à un processus de diminution de l'influence de la religion dans la société moderne et s'inscrit selon Weber (1996) dans le phénomène plus large de désenchantement du monde et de rationalisation. Pour Weber,

le désenchantement est synonyme de démagification, l'effondrement des dispositifs sociaux autrefois sous l'autorité ecclésiale et théologique et le développement de la dimension mondaine de la vie humaine. Avec *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Weber montre que la religion est toujours là, mais sous une autre forme (Milot, 2002). La sécularisation peut être vue comme un événement menant à l'individualisation des croyances et concomitante avec la sociétisation (Wilson, 1976). Dans le contexte français, le concept de laïcisation est utilisé pour désigner la séparation entre les institutions formelles et la religion. Dans ce texte, le concept de sécularisation est utilisé pour analyser les rapports entre le système éducatif formel et les religions.

2. L'expression religion abrahamique se réfère aux trois grandes religions monothéistes (le judaïsme, le christianisme et l'islam) apparues dans l'héritage d'Abraham. Les textes sacrés de ces trois relisions (la Tanakh, la Bible et le Coran) mentionnent la figure d'Abraham étant la première personne qui rejete l'idolâtrie et invite à la croyance monothéiste (un seul Dieu).
3. Le *maktab* est l'une des plus anciennes et populaires institutions éducatives de l'islam médiéval qui a survécu jusqu'au XX^{e} siècle. Le *maktab*, réservé aux enfants de bas âges, enseignait la lecture des textes religieux et littéraires.
4. La *madresseh* dispense un enseignement religieux au niveau secondaire et supérieur et forme les cadres religieux.
5. L'ouvrage de Djalal 'AlAhmad, intellectuel et essayiste publié en 1962, intitulé l'*Occidentalité* (*Gharbzadegui*) traduit bien l'état d'esprit des courants islamistes naissants de cette époque qui considéraient l'Occident comme la cause de tous les malheurs de leur pays. Le livre d'AlAhmad est «un plaidoyer contre l'occidentalisation», «identifiant l'Occident à l'ennemi de l'homme et l'Iranien à sa victime». Un chapitre de ce livre est consacré à l'éducation perçue par l'auteur comme une institutionoccidentalisée ayant comme objet final «la formation des hommes de l'occidentalité» (Nikpey, 2010). Le livre plaide pour le retour du religieux à l'école et critique le programme scolaire.
6. Une étude comparative sur quelque 140 pays montre qu'en 2003, 8,1 % du temps scolaire était en moyenne consacré à l'enseignement religieux, contre seulement 5 % en 1945 et 4,3 % en 1986 (Rivard & Amadio, 2003).
7. Dans un autre sens, on peut se demander quel est l'impact de cette l'ingérence religieuse sur la conception du savoir des apprenants.

Références bibliographiques

Al e Ahmad, Dj. (1988). *L'occidentalité.* (Trad. F. Barrès-Kotobi et M. Kotobi). Paris: L'Harmattan.

Berger, P. (2001). La dé-sécularisation du monde, un point de vue global. In P. Berger (éd.), *Le réenchantement du monde*. Paris: Bayard.

Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La Construction sociale de la réalité.* Paris: Armand Colin.

El Asri, F. (2009). Discours musulman et sciences modernes: un état de la question. In Maréchal, B. & Dasseto, F. *Adam et l'évolution: Islam et christianisme confrontés aux sciences* (109-123). Louvain-la-Neuve: Academia Bruylant.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, 1972-1977. New York: Pantheon Books

Foucault, M. (1982). The Subject of Power. *Critical Inquiry*, 8 (4): 777-795.

Foucault, M. (2008). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.

Feltz, B. (2008). Théories de l'évolution et modernités. *Education comparée*, 1: 33-46.

Gooya, Z. (1999). L'évolution des programmes scolaires dans l'enseignement secondaire en Iran. *Revue trimestrielle de l'éducation (Faslnameh talim va tarbiyat)*, 57: 59-96 [texte en persan].

Haghayegh, M. (1993). Politics and Ideology in the Islamic Republic of Iran. *Middle Eastern Studies*, 36-52.

Kardan, A. M. (1957). *L'organisation scolaire en Iran (histoire et perspective).* Thèse présentée à l'Université de Genève.

Kazemiour, S. (1998). General Survey of Modern Education, in E. Yarshater, *Encyclopaedia Iranica*. California, Costa Mesa, Mazda Publishers.

Khomeyni, R. (1983). *Sahifeh nour* (Le livre de la lumière). Téhéran: Daftar nashr asar emam, 14 vol. 1362, [texte en persan].

Khosrokhavar, F. (2013). Two types of Secularization, the Iranian Case (121-153). In S. Arjomand, E. P. Reis (éds.). *Worlds of Difference*. New York: Sage publications.

Kuhn, S. T. (1977). *La tension essentielle. Tradition et changement dans les sciences*. Paris: Gallimard.

Jafari, A. (2014). *De l'homme attendu à l'homme aliéné. La domination idéologique dans le système éducatif en Iran*. Thèse de doctorat, Université Paris-Sorbonne.

Legrand, L. (1991). *Enseigner la morale aujourd'hui ?* Paris: PUF.

Le Ru, V. (2010). La science et Dieu. Entre croire et savoir. Paris:Vuibert & Adapt-SNES.

Lê Thânh, Khôi (1995). *Education et Civilisations. Sociétés d'hier*. Paris: Nathan / UNESCO.

Mehran, G. (1990). Ideology and Education in the Islamic Republic of Iran, Compare n° 20(1), pp. 53-65.

Mehran, G. (1998). Education in Postrevolutionnry Persia: 1979-1991. in E. Yarshater. *Encyclopaedia Iranica*. California, Costa Mesa, Mazda Publishers.

Menashiri, D. (1992). *Education and the Making of Modern Iran*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Milot, M. (2002). Laïcité dans le Nouveau Monde, le cas du Québec, Turnhout, Brepols.

Moussapour, N. (1999). Les évolutions du facteur du temps dans les programmes scolaires de l'école primaire en Iran (Ravand tahavolat onsor zaman dar barnamehai darsi maghta ebtedai). *Revue trimestrielle de l'éducation (Faslnameh talim va tarbiyat)*, 57: 97-116 [texte en persan].

Naraghi, E. (1992). *Enseignement et changements sociaux en Iran du VII° au XX° siècle*. Paris: MSH.

Nategh, H. (2014). *Les français en Perse. Les écoles religieuses et séculières (1837-1921).* Paris: L'Harmattan (Traduit du persan par A. Chaoulli et A. Zadeh).

Nikpey, A. (2010). *Politique et religion en Iran contemporain. Naissance d'une institution*. Paris: L'Harmattan.

Paivandi, S. (2006). *Islam et éducation en Iran. Echec de l'islamisation de l'école en Iran.* Paris: L'Harmattan.

Paivandi, S. (2008). *Discrimination and Intolerance in Iran's Textbooks*. Washington: Freedom House.

Paivandi, S. (2012). The meaning of the Islamization of the school in Iran (79-102). In M. Ahmed, *Education in West Asia*, London: Bloomsbury.

Paivandi, S. (2015). Interminable querelle de la sécularisation de l'éducation en Iran. *Raison Publique*, 19.

Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement.* Paris: PUF.

Reboul, O. (1992). *Les valeurs en éducation.* Paris: PUF.

Rivard, J.-F. & Amadio, M. (2003). Place accordée à l'enseignement de la religion dans les grilles horaires officielles. Perspectives (UESCO), 126:

Roy,O. (2011). *Généalogie de l'islamisme*. Paris: Fayard (Pluriel).

Safi, A. (2000). *The organization and the laws of the Iranian education system (Sazman va ghavanin amouzesh va parvaresh Iran).* Téhéran: SAMT [Text in Persian].

Shayegan, D. (1996). *Le regard mutilé.* Paris: Editions de l'Aube.

Shorish, M. (1988). The Islamic Revolution and Education in Iran. *Comparative Education Review,* 32 (1): 58-75.

Stengers, I. (1995). *L'invention des sciences modernes*. Paris: Flammarion.

Taussig, S. (dir.) (2014). *Charles Taylor. Religion et sécularisation*. Paris: CNRS Éditions.

Tschannen, O. (1992). La genèse de l'approche moderne de la sécularisation: une analyse en histoire de la sociologie. *Social Compass*, 39 (2): 291-308.

Weber, M. (1996). Sociologie des religions, textes réunis par Jean-Pierre Grossein, Paris: Gallimard,

Wilson, B. (1982). *Religion in Sociological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Wolfs, J. L. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles: quels enjeux pour l'éducation ?* Bruxelles: De Boeck.

Biographical note

Saeed Paivandi is currently working as a full Professor in theUniversityof Lorraine, Nancy, France and member the Research Centre - LISEC (Interregional Laboratory of Science of Education and Communication). Prior to this, he was associated as a senior faculty with the University of Paris 8 (1996-2011). Saeed Paivandi holds Habilitation (HDR), Ph.D. and Master degree in Sociology of Education from University of Paris 8 and Master in Sociology from University of Tehran. His areas of research and specialization are Sociology of Curriculum, Sociology of Higher Education, Education Policy. He also worked on the experience of the Islamization of the school and the University in Iran. His book in French called Religion and Education in Iran, failure of the Islamization of the school (*Religion et éducation en Iran, échec de l'islamisation de l'école*. Paris: L'Harmattan, 2006) establishes a review of the politics of Islamization. His critical book on the discourse of the education system "*Discrimination and Intolerance in Iran's Textbooks*" was published in 2008 (Washington: Freedom House). (e-mail: saeed.paivandi@univ-lorraine.fr)