UNIVERSITE DE PARIS 8 - UNIVERSITE DE PATRAS
ECOLE DOCTORALE PRATIQUE ET THEORIES DU SENS
EQUIPE CIRCEFT - ESCOL

Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation
Présentée et soutenue publiquement par

Eleni Karachontziti

le 4 décembre 2015

L'influence des politiques éducatives européennes et nationales dans la construction du discours scolaire. Le cas des manuels scolaires traitant le fait religieux dans l'enseignement primaire en Grèce (1981-2006).

Membres du jury

M. Balias Stathis (MCF HDR - Université de Patras)

M. Kiprianos Pantelis (PU - Université de Patras)

M. Pachod André (MCF HDR - ESPE de Strasbourg) (Rapporteur)

M. Rochex Jean-Yves (PU - Université de Paris 8)

M. Paivandi Saeed (PU - Université de Lorraine) (Directeur de thèse)

M. Stamelos Georgios (PU - Université de Patras) (Directeur de thèse)

Rapporteur hors du jury

M. Chalmel Löic (PU - Université de Lorraine)

À ma mère, à mon père et à mon frère

REMERCIEMENTS **11**

RESUME **15**

ABSTRACT **17**

L'INTRODUCTION D'UNE AVENTURE INTELLECTUELLE **21**

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE **29**

2. A LA RECHERCHE D'UNE ORIENTATION SCIENTIFIQUE ORIGINALE **33**

2. 1 Le manuel scolaire au centre de cette recherche, les domaines qu'il recouvre **33**

2. 2 Le discours véhiculé par les manuels scolaires grecs : une trajectoire historique de l'ombre vers la lumière **37**

2. 2. 1 Les sciences du curriculum en Grèce : un domaine en cours de développement 37

2. 2. 2 Les historiens de l'éducation : l'historiographie scolaire dans l'« arsenal » de l'éducation nationale 38

2. 2. 2 Les transformations sociopolitiques du pays à travers le contenu des manuels scolaires 46

2. 3 Construisons la citoyenneté européenne… **59**

2. 3. 1 L'émergence d'un nouveau domaine de recherche 59

2. 3. 2 La transition de l'éducation civique à une éducation à la citoyenneté 59

2. 3. 3 La place de la de la citoyenneté européenne dans le curriculum grec 64

2. 3. 4 L'évolution de l'enseignement religieux vers son intégration dans le programme éducatif de l'éducation à la citoyenneté 66

2. 4 Le regain de l'enseignement religieux **73**

2. 4. 1 L'enseignement religieux en Grèce. Un intérêt de recherche tardif mais prometteur 74

2. 4. 2 L'enseignement religieux en France : le retour aux sources 79

2. 4. 3 L'enseignement religieux dans les pays islamiques : une réponse à l'influence de la modernité. 83

2. 5 Quelle est la nouveauté de cette thèse de doctorat ? **89**

VERS LA CONSTRUCTION DU CADRE THEORIQUE **91**

3. FOUCAULT ET BERNSTEIN MIS EN CAUSE A L'HEURE DE LA GLOBALISATION / GLOCALISATION **93**

3. 1.Qu'est ce que la politique ? **93**
3. 1. 1 Essayons de définir la notion 93
3. 1. 2 La Politique comme discours : entre savoir et pouvoir 95
3. 1. 2 Vers la construction du discours scolaire 101

3. 2 Curriculum scolaire **106**
3. 2. 1: Définition et évolution du domaine 106
3. 2. 2 Le « pouvoir » dans le curriculum 110

3. 3 Le curriculum formel au cœur de cette thèse de doctorat **117**
3. 3. 1 Programmes scolaires- Le canevas du processus éducatif 117
3. 3. 2 Le manuel scolaire et son rôle multidimensionnel 118

3. 4 Les manuels scolaires grecs : de la construction de l'État grec à l'ère de l'européanisation **127**
3. 4. 1 L'évolution de la politique éducative concernant la rédaction des manuels scolaires 127
3. 4. 2 Les manuels scolaires dans l'échantillon de cette étude 132

4. L'EDUCATION A LA CITOYENNETE DEMOCRATIQUE: LE DISCOURS DE VERITE EN TRANSFORMATION **135**

4. 1 Qu'est-ce que la citoyenneté ? **135**
4. 1. 1 Le rôle de la citoyenneté dans les sociétés démocratiques 135
4. 1. 2 L'évolution historique du terme citoyenneté 136

4. 2 De la citoyenneté nationale à la citoyenneté supranationale **141**
4. 2. 1 La citoyenneté et l'État-nation 141
4. 2. 2 Les efforts de construction de la citoyenneté européenne 143

4. 3 Le rôle de l'éducation dans la construction du modèle citoyen afférent **147**
4. 3. 2 L'éducation à la citoyenneté et le changement du paradigme citoyen 149
4. 3. 3 De l'instruction civique à l'éducation à la citoyenneté, du savoir aux compétences 150
4. 3. 4 L'éducation à la citoyenneté dans le curriculum scolaire 153

5. L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX AU SERVICE DE L'EDUCATION A LA CITOYENNETE **157**

5. 1 Le « religieux » dans la formation des identités collectives : l'histoire d'un rebondissement **157**

5. 2 Le rôle de l'enseignement religieux **159**

5. 3 Les politiques issues des institutions européennes en matière de religion et d'enseignement religieux **163**

5. 4 La contribution de l'enseignement religieux dans le renforcement de la formation citoyenne **171**

5. 5 La réponse des dispositifs éducatifs aux défis de l'européanisation **175**

5. 5. 1 Vers une typologie de l'enseignement religieux en Europe 175

5. 5. 2 L'évolution de l'enseignement religieux en France : de la sécularisation progressive à l'enseignement des faits religieux 176

5. 5. 3 Le cours de religion orthodoxe au service du système politique grecque 185

5. 5. 4 L'enseignement religieux multiconfessionnel dans le respect de l'appartenance communautaire 191

L'HYPOTHESE DE LA RECHERCHE **197**

VERS LA CONCRETISATION DE LA RECHERCHE **199**

6. LE CHEMINEMENT DU CHERCHEUR **201**

6. 1 Comment lier le cadre théorique avec la méthodologie de la recherche ? **201**

6. 2 Recherche qualitative vs recherche quantitative **205**

6. 3 L'implication du chercheur **207**

6. 4 La construction méthodologique de la recherche de terrain **211**

6. 5 Analyse et élaboration des outils méthodologiques **213**

6. 5. 1 Comment le contenu des programmes et des manuels scolaires est-il analysé ? 213

6. 5. 2 Quelle est la contribution de l'entretien semi-directif dans le cadre de cette recherche ? 214

6. 5. 3 Élaboration de l'entretien semi-directif 217

6. 5. 4 Échantillonnage 220

6. 6 Collecte des données et organisation de l'analyse **221**
6. 6. 1 Manuels 221
6. 6. 2 Entretiens 222

6. 7 L'évaluation du processus de la recherche **225**

6. 8 Limites **227**

7. LE FAIT RELIGIEUX DANS LA CONSTRUCTION DU DISCOURS VEHICULE PAR LES MANUELS SCOLAIRES DE L'ECOLE PRIMAIRE GRECQUE (1981-2006) **229**

7. 1 Pourquoi le fait religieux ? **229**

7. 2 Manuels d'Étude de l'environnement **231**
7. 2. 1 Le contenu du cours 231
7. 2. 2 Manuels édités pendant la période 1981-2003 231
7. 2. 3 Manuels édités pendant la période 2003-2006 233

7. 3 Le cours de religion **237**
7. 3. 1 Le contenu du cours 237
7. 3. 2 Manuels édités pendant la période 1981-2003 237
7. 3. 3 Manuels édités entre 2003-2006 246

7. 4 Le cours d'histoire **257**
7. 4. 1 Le contenu du cours 257
7. 4. 2 Manuels édités pendant la période 1981-2003 257
7. 4. 3. Manuels édités pendant la période 2003-2006 268

7. 5 Le cours d'Éducation civique **275**
7. 5. 1 Le contenu du cours 275
7. 5. 2. Manuels édités pendant la période 1981-2003 275
7. 5. 3 Manuels édités en 2003-2006 276

7. 6 Un discours identique ou pas ? **279**

8. QUEL IMPACT SUR LES ACTEURS SUITE A L'INTEGRATION DE LA REDACTION DES MANUELS SCOLAIRES DANS LE FINANCEMENT EUROPEEN ? **281**

8. 1 Le cadre législatif national sur la sélection des acteurs aptes à rédiger le curriculum scolaire **281**

8. 2 Période 1981-2003 **283**
8. 2. 1 Les réponses des auteurs 283
8. 2. 2 Les réponses de responsables pour l'application de la politique éducative 285

8. 3 Période 2000-2006 **289**
8. 3. 1 Le plan d'action 07/2003 et l'appel à concours public 289
8. 3. 2 Les réponses des acteurs locaux 292
8. 3. 4 Les réponses des responsables pour l'application de la politique éducative 295
8. 3. 5 Conclusion 304

9. QUEL EST L'IMPACT DE L'EUROPEANISATION DANS LA CONSTRUCTION DU DISCOURS SCOLAIRE ? **307**

9. 1 Le cadre législatif national de la rédaction du curriculum **307**

9. 2 Pourquoi le discours scolaire de la période 1981-2002 a-t-il été construit ainsi ? **309**
9. 2. 1 Le discours véhiculé pendant cette période 309
9. 2. 2 Les réponses des auteurs 312
9. 2. 3 Les réponses des responsables pour l'application de la politique éducative 316
9. 2. 4 Conclusion 317

9. 3 L'impact de l'européanisation dans le discours scolaire **319**
9. 3. 1 La révision des objectifs nationaux du système éducatif 319
9. 3. 2 Le discours véhiculé par les manuels scolaires suite à l'impact de l'européanisation 320
9. 3. 3 Les réponses des acteurs locaux 326
9. 3 .4 Les responsables de l'application de la politique éducative 348
9. 3. 5 Conclusion 359

CONCLUSION **361**

BIBLIOGRAPHIE **373**

INDEX DES NOMS **391**

ANNEXES **395**

Annexe 1 : Échantillon des manuels scolaires **395**

Annexe 2 : Les programmes scolaires afférents à l'échantillon des manuels scolaires **397**

Annexe 3 : Échantillon des acteurs **399**

Annexe 4 : Entretiens avec les acteurs **404**

Entretien 3 404

Entretien 8 414

Entretien 23 432

Remerciements

A Monsieur le Professeur Saeed Paivandi et à Monsieur le Professeur Yorgos Stamelos

Vous avez accepté de diriger cette thèse avec un grand enthousiasme. Je vous remercie de vos précieux conseils, vos remarques constructives et votre patience tout au long de ce travail. Je n'aurais pu effectuer ce travail sans votre soutien et vos encouragements. Cette cotutelle a permis d'enrichir ma recherche. Je vous en suis très reconnaissante.

A Monsieur le Professeur Stathis Balias,

Vous me faites l'honneur de participer au Jury de cette thèse et d'accepter de juger ce travail. Je vous remercie de m'avoir initiée au monde de la « citoyenneté ».

A Monsieur le Professeur Löic Chalmel,

Vous étiez mon professeur en Master 2 à l'Université de Rouen. Vous avez fait partie du jury de soutenance de mémoire. Vous m'avez encouragée à commencer cette thèse et vous me faites l'honneur d'être rapporteur de thèse hors du Jury. Je vous remercie profondément de votre bienveillance et de votre contribution dans mon parcours universitaire.

A Monsieur le Professeur Pantelis Kiprianos,

Je vous remercie de votre participation dans ce Jury de thèse. Vos commentaires pendant les séminaires à l'Université de Patras ont suscité mon intérêt scientifique.

A Monsieur le Professeur André Pachod,

Je vous remercie d'avoir accepté de juger ce travail. De même, je suis reconnaissante de votre aide et de votre soutien pendant mon parcours à l'Université de Rouen.

A Monsieur le Professeur Jean-Yves Rochex,

Je vous remercie de votre participation dans le Jury de ma soutenance de thèse. Votre critique durant le séminaire d'évolution de mes travaux m'était très précieuse pour ma réflexion.

A Sophie Launay. Merci de nos voyages imaginaires en terres grecques. Merci de la belle vue depuis le sixième étage. Je n'ai pas de mots pour exprimer ma gratitude.

A Marie Carmen Smyrnelis. Tu étais mon « coach » les trois dernières années. Merci de ton attention, de ta confiance et de tes relectures. Je serai toujours reconnaissante de ton soutien et de tes encouragements.

A Anne Valérie Cadoret, à Véronique Mohy -Cardoso et à Marie Françoise Pape, je vous remercie de vos relectures, de votre disponibilité et de vos encouragements.

A Feroudja Allouache. Nous avons partagé les inquiétudes et les rêves de la dernière ligne droite. Je retiens ta gentillesse, ta disponibilité et ta bonne humeur. Merci pour tes coups de fil quotidiens et ton écoute. Merci pour ta relecture et les bons conseils.

A Emilie Dubois. Ma chère compagne de voyage, lors de notre séjour à la Cité d'Or, tu m'as promis de m'accompagner jusqu'au but de l'Ithaque. Je suis heureuse d'avoir une amie fidèle.

A Tama Ait Ouaret. Merci des bons moments partagés à Paris, de ton soutien et de la relecture. Tu es toujours là pour me faire sourire.

A Maeva Rechaussat pour son soutien et les relectures tout au long de mes études doctorales. Merci de m'avoir soutenue pendant des moments difficiles.

A Victor Gervais, mon relecteur principal. Ton aide a été inappréciable. Merci du temps que tu m'as consacré. Merci de ton amitié depuis le premier jour de mon arrivée en France.

A Constantina et à Dimitra, mes chères amies, pour votre amitié, pour vos encouragements, pour nos sorties culturelles. Nos soirées « Truffaut » m'ont inspirée à la fin de cette thèse.

A Natassa pour les appels nocturnes et le soutien psychologique. Je te remercie de m'avoir aidée à découvrir ma force intérieure.

Aux amis du CIVD pour la belle expérience interculturelle et pour les deux grands voyages qui m'ont marquée à vie. Merci des joies, de l'enthousiasme, des larmes et des rêves partagés.

A Areti et à Vasso. Nous avons partagé la vie étudiante à Ioannina. Vous êtes mes meilleures amies. Merci pour votre amitié, votre humour, votre sérénité, vos points de vue concordants et votre présence téléphonique à toute heure et pour toute raison.

A Louise, à Sophie et à Jeanne, mes petites accompagnatrices. Vous m'avez permis d'être en contact avec le système scolaire français. Vous m'avez apporté de la joie tout au long de cette aventure. Merci de votre tendresse, de nos disputes et des après-midis détendus. Merci de m'avoir rappelé que je pouvais toujours rêver comme une petite fille. Soyez fières ! Vous avez la baby-sitter la plus diplômée !

A ma mère, à mon père et à mon frère, «mon pilier», que j'aime infiniment. Un immense merci pour votre amour, votre soutien et votre aide en toutes circonstances. Sans vous ce beau voyage n'aurait jamais commencé. Merci d'avoir respecté mes choix. Je vous dédie ce travail.

Résumé

Le discours scolaire est au cœur de cette thèse de doctorat. Traditionnellement, l'école grecque véhicule un discours grec chrétien à travers les manuels scolaires traitant le fait religieux. Ceci renvoie à la construction de l'identité grecque dont la religion orthodoxe est partie intégrante. En 2003, l'État grec reçoit une aide financière européenne pour renouveler son matériel didactique. Cependant, cette aide est suivie par le respect des règles financières européennes ainsi que de l'obligation de respecter les priorités des politiques européennes sur certains sujets. Une de ces priorités est la promotion de la citoyenneté européenne d'une manière plus solide. Ainsi, il révise sa pratique et il élargit ses objectifs. Cette recherche a pour but d'étudier les manuels scolaires traitant du fait religieux pour un enseignement religieux en Grèce. En ce sens, on étudie l'évolution de l'enseignement religieux comme partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté. Ce dernier, encouragé par les institutions éducatives européennes, vise la transition du modèle représentatif du citoyen au participatif. Ces évolutions ont des effets dans la construction du discours scolaire et sur la façon de percevoir le fait religieux. La recherche est réalisée autour de l'analyse du contenu des manuels et des entretiens avec les acteurs de leur rédaction (auteurs, évaluateurs, responsables de l'application de la politique éducative).

L'analyse des données met en évidence que les transformations que le discours scolaire subit sous le poids des instances communautaires ne changent pas son orientation. Il s'agit plutôt d'une adaptation pour qu'il corresponde au nouveau paradigme. Il est alors le fruit de l'interaction des politiques éducatives européennes et des politiques éducatives grecques.

Abstract

School discourse is at the centre of this Phd dissertation. Traditionally, greek schools promote the greek – Christian discourse throughout the content of school textbooks treating the religious phenomenon. This fact is what brings us in mind the structure of the greek identity, to the forming of which orthodoxy indisputably plays a major role. In the year 2003 the Greek state accepts a European financial help in order to refresh the school textbooks. However, this specific help comes with the obligation to respect not only the european financial rules, but the priorities in certain subjects as they are set by the european policies as well. One of these priorities is the construction of the European citizenship in a more solid way. Furthermore, it reconsiders its practices and sets the goals concerning the building of the European citizen. Our research aims at a pluralistic study of the greek textbooks which form the religious phenomenon in the primary education. Towards this direction the object of our study is the evolution of the religious education which is included in the school program of the Education of Democratic Citizenchip. One last thing that is promoted by the European institutions targets at the transition from the representative to the participatory citizenship model. These developments result in the construction of the school discourse and in the effective treatment of the religious phenomenon. The research is carried out by the means of the analysis of the content of school textbooks, combined with the interviews of the actors (authors, evaluators, responsibles of application of education policy).

The data analysis brings into light that the changes to which school discourse is submitted, forced by the European checks, do not bring about changes to its orientation. It is a matter of transformation in order to live up to the change of example. School discourse which is promoted by the school textbooks is a product of the European and greek educational policies.

Table des abréviations

CNP	Conseil National des Programmes
EPEAEK	Projet Opérationnel « Éducation et Formation Professionnelle Initiale »
EDC	Éducation à la Citoyenneté Démocratique
FEK	Journal Officiel du gouvernement
IEP	Institut de Politique Éducative
IP	Institut Pédagogique
RE	Enseignement religieux

L'introduction d'une aventure intellectuelle

« Que les icônes ne soient pas décrochées des salles scolaires [1]». Tel était le souhait de l'Archevêque de l'Église de Grèce lors de son discours public le 3 mai 2015, évoquant alors leur maintien sur les murs au nom de la conservation de l'identité grecque. Dans le même discours, il se réfère au décrochage des images des personnages qui constituent des symboles de la nation grecque. Ces actes d'élimination du nationalisme, tentés dans le système éducatif grec, visent sa modernisation et la protection des Droits de l'Homme. Les classes scolaires sont désormais moins homogènes. De plus, depuis 2006, la formation du citoyen européen est le nouveau défi de l'école en Grèce[2]. Ce discours pose la question du symbolisme religieux dans les écoles du territoire grec et renvoie aussi à l'image d'une société attachée à la religion orthodoxe. Le système éducatif grec est d'ailleurs imprégné par la religion orthodoxe qui fait partie intégrante de l'identité des Grecs. Ainsi l'école, tout au long de son existence, véhicule un discours gréco-chrétien (Kyprianos, 1996, Koulouri, 1998). La cohabitation du système éducatif et de l'Église de Grèce sous l'autorité du Ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes permet aux représentants religieux de donner leur avis sur les sujets éducatifs[3] (Molokotos-Liederman, 2005 : 73).

La « guerre invisible » autour des programmes scolaires du cours de religion rédigés en 2011 met la lumière sur une pièce de ce puzzle social. Les réactions mobilisées par des réseaux conservateurs[4] dominants dans le système éducatif grec, bloquent l'effort d'ouverture du cours vers un enseignement du fait religieux[5]. L'Union Panhellénique des Théologiens[6] accuse le Ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes[7] et le

[1]Extrait du discours de l'Archevêque Ieronimos, reproduit par le journal quotidien TA NEA http://www.tanea.gr/news/greece/article/5234762/ierwnymos-na-mhn-kateboyn-oi-eikones-apo-tis-aithoyses-twn-sxoleiwn/ (consulté le 2 septembre 2015). Il est aussi important de noter que les participants à la messe en Grèce ne sont pas que des pèlerins. La participation dans le rituel religieux fait partie de la tradition populaire des Grecs.

[2] En 2006, de nouveaux programmes scolaires se mettent en place et les manuels sont introduits dans l'enseignement primaire et secondaire en Grèce. Rédigés dans le cadre d'un cofinancement européen, ils visent l'application des objectifs de la stratégie de Lisbonne dont la construction de la citoyenneté européenne est d'importance majeure.

[3]L'Église n'est pas formellement sollicitée pour des affaires éducatives.

[4] Il est important de souligner que l'Église n'en fait pas partie.

[5] Cette approche est encouragée par les institutions éducatives européennes afin de construire la citoyenneté européenne et de gérer l'altérité religieuse accrue des classes scolaires.

[6] Il s'agit de la confrérie des théologiens la plus ancienne et la plus nombreuse de la Grèce.

Saint Synode[8] de mener un effort de déchristianisation de l'école grecque au nom de l'européanisation. Les programmes scolaires afférents[9] sont considérés multi-religieux au contraire des précédents qui sont confessionnels. Un fruit de ce débat est leur non application dans le processus éducatif. Ils se limitent à l'application expérimentale dans un petit nombre d'écoles (Tziantzi, 2014)[10].

En revenant quelques années en arrière, on peut se rappeler du débat ouvert par l'Église de Grèce lors de la sortie du manuel scolaire de l'école primaire grecque. Le manuel *Aux années récentes et contemporaines*, rédigé par l'équipe de M. Repoussi et édité par l'Organisme d'Édition des Manuels Didactiques en 2006, préoccupe la société grecque dès son entrée dans les écoles en septembre 2006. Ce nouveau manuel scolaire essaie de nuancer l'ethnocentrisme que les manuels encourageaient auparavant et de respecter les règles de la Science historique[11]. L'élimination des références sur la contribution de la religion orthodoxe dans la conservation de l'hellénisme durant l'occupation ottomane et la Révolution hellénique provoque la réaction de l'Église de Grèce. Cette dernière, qui se voit affaiblie dans la construction du discours scolaire, mobilise largement la population grecque jusqu'au rejet du manuel en 2007 (Repoussi, 2007, 2009). Le débat, par ailleurs, prend de grandes dimensions. Le « fameux » manuel scolaire devient le protagoniste de la campagne préélectorale et influence le résultat des élections en septembre 2007. Le parti *Nea Demokratia*, dont le Ministre est responsable de la rédaction du manuel, quitte le pouvoir. La mobilité de ses électeurs vers le parti LAOS[12] qui préconise le renforcement de l'identité gréco-orthodoxe témoigne de l'attachement fort des Grecs à leur identité et à leurs symboles (Katsanidou, 2009).

---

[7] Il s'agit de la nomination actuelle du Ministère. Lors de l'incident, il s'appelait Ministère de la Culture, de l'Éducation et des Cultes. La transformation du nom du Ministère est assez fréquente les derniers dix ans.

[8] La hiérarchie de l'Église de Grèce.

[9] Ils tentent l'ouverture vers les autres dogmes chrétiens (catholicisme, protestantisme), les religions monothéistes (islam et judaïsme). Les religions orientales (bouddhisme et hindouisme occupent peu le curriculum).

[10] Article sur le débat social à propos de l'enseignement religieux publié dans le Journal des Rédacteurs le 1er avril 2015. Ma source est cependant le site officiel de KAIROS (la confrérie des théologiens, qui ont rédigé les programmes scolaires du cours de religion en 2011.
http://www.kairosnet.gr/joomla/index.php/2010-12-13-21-49-14/301-2014-04-04-23-14-46.html (consulté le 2 septembre 2015). Il s'agit du site officiel de l'équipe des théologiens qui ont rédigé les programmes scolaires en 2011.

[11] Cela veut dire que le manuel ne tente pas la tonification du mythe nationale, mais le récit objectif de l'histoire grecque.

[12] En 2007, l'Alarme Populaire Orthodoxe arrive à augmenter son pourcentage de 2,20% en 2004 à 3,80% et intègre le Parlement grec.

Ces réactions montrent la dynamique du système éducatif hellénique, qui est l'arène des intérêts des différents acteurs sociaux. L'Église de Grèce semble être l'un d'entre eux. Le discours alors du plus puissant domine et influence la formation de l'identité de la jeune génération (Chopin, 1992, Apple, 1993). Par ailleurs, la question de l'éducation religieuse est toujours d'actualité en Grèce d'autant qu'elle fait partie des cours qui véhiculent l'idéologie de l'État grec. La revue de la bibliographie existante montre cependant que le rôle des autorités religieuses dans la construction discursive n'est pas encore exploré. Les cas cités expriment juste les clivages de la société hellénique en tant qu'effets de l'européanisation. Cette dernière, exprimée par l'intégration dans la rédaction du curriculum scolaire d'un programme de financement européen, connu sous l'acronyme EPEAEK, pose des questions concernant l'influence que ses pré-conditions portent sur les objectifs du système éducatif national. La transformation éventuelle de l'enseignement religieux grec, par son intégration dans le programme éducatif d'éducation à la citoyenneté, va mettre à la lumière l'interaction entre la politique éducative nationale et la politique éducative européenne. C'est d'ailleurs le point central de ma thèse de doctorat.

De l'autre côté de l'Europe, les événements atroces de janvier 2015 dans la capitale de l'hexagone témoignent de la crise des valeurs qui trouble le système social actuel. La réaction du monde politique est la mise en valeur de l'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral comme priorités de l'agenda éducatif français. La mise en place de plusieurs séminaires et formations en témoigne. Par ailleurs, cette préoccupation n'est pas nouvelle. L'inculture religieuse des jeunes, la crise morale et identitaire, l'altérité culturelle et religieuse accrue des classes scolaires déclenchent un débat qui interroge sur la révision du rôle de l'école dans la formation du citoyen démocratique. L'école publique française, détachée de toute implication religieuse depuis un siècle, rencontre à nouveau l'enseignement religieux en 2008[13]. Une discipline transversale l'« Enseignement des faits religieux » intègre les matières sociales (géographie, histoire, éducation civique, philosophie, etc.) (Deneuche, 2012). Celle-ci est le fruit des travaux présentés par Régis Debray[14] (2002) et Philippe Joutard[15] (1989). Telle est alors la réponse du système

[13] Date de l'application de l'enseignement des faits religieux dans les programmes scolaires.
[14] C'est Régis Debray, le père de l' « enseignement du fait religieux ». Son rapport « L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque » signale l'insuffisance des références sur les religions qui forment le patrimoine culturel français, européen et mondial. Il propose une discipline transversale qui traite la

éducatif français à la crise des identités, des valeurs et aux défis de la construction du citoyen européen.

Le cas grec et le cas français sont des cas différents qui soulignent cependant le besoin éducatif pour un enseignement religieux comme réponse au défi de l'européanisation et de l'encouragement d'un nouveau modèle citoyen élargi, qui se base sur la participation et l'interaction. Le contact que j'ai pu avoir avec ces deux systèmes éducatifs a suscité mon intérêt pour réaliser cette thèse de doctorat.

La préoccupation du chercheur en Sciences sociales est d'ailleurs liée à son parcours, à ses propres lectures, au hasard des rencontres qui stimulent son intérêt pour l'étude de thématiques précises. Élève à l'école grecque, où le cours de religion était obligatoire et le savoir scolaire imprégné par la religion orthodoxe, j'ai fréquenté l'école de catéchèse. Même si cette dernière ne fait pas partie du système éducatif formel, elle fait partie des dispositifs de l'Église pour la formation de la jeune génération. Cependant, cette activité n'est pas liée à une orientation religieuse imposée par ma famille. Il s'agit plutôt d'une activité ludique qui m'a permis de rencontrer les amis du quartier le dimanche matin. D'ailleurs, la participation à tout rituel et à toute activité de type religieux, dans le village de province grec où j'ai vécu jusqu'à l'âge de 17 ans, consiste en un acte de socialisation dans la vie du quartier et de la société locale. Mon enfance est alors marquée par mes activités partagées avec la « bande » de l'école de la catéchèse (collectes de fonds pour aider l'orphelinat, excursions, colonies de vacance). Ce type de socialisation a eu un important impact dans la formation de ma propre identité et de ma personnalité. Diplômée de la Faculté des Lettres de l'Université de Ioannina, j'arrive en France en septembre 2006 pour faire mon Master2 en Sciences de l'Éducation. C'est le moment de l'introduction des nouveaux manuels scolaires à l'école primaire et au collège grec. Le débat de l'Église de Grèce autour du fameux manuel est déjà animé et mon directeur de Master me suggère un sujet de mémoire en prise avec cette actualité. Je travaille alors sur

dimension historique et culturelle des religions afin de respecter le cadre législatif laïc du système éducatif français.

[15] C'est à Philippe Joutard que l'on doit la réintégration progressive des éléments sur l'histoire des religions à partir des années 1990. C'est lui qui déclenche le débat autour de l'inculture religieuse, encouragé par l'école publique française, suite à la rédaction du « Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales ».

les « nouveaux » manuels[16] du cours de religion pour le collège. Cette arrivée en France coïncide aussi avec le débat autour de l'« enseignement des faits religieux ». Je vis alors en parallèle les évolutions des deux systèmes éducatifs sous le poids de l'européanisation. Comment un même système éducatif intègre-t-il le citoyen européen dans son discours? C'est là une des questions qui me préoccupe tout au long de ce travail.

Avec le renouvellement rare des manuels scolaires en Grèce et le contrôle central de l'État dans leur production, il résulte que le discours véhiculé par le matériel didactique est d'une importance majeure dans la formation du modèle citoyen adéquat. Dans les années 2000, l'État grec obtient un financement européen pour le renouvellement de son matériel didactique qui ne correspond plus à l'image de la société grecque.

A travers la recherche actuelle, je vise à expliquer si et comment la Grèce tente de construire la citoyenneté européenne et comment cette construction se concrétise à travers l'adaptation de la pratique curriculaire dans les directives promues par les politiques éducatives européennes. Comment alors la politique éducative nationale entre en dialogue avec la politique éducative européenne et comment cette intégration se reflète dans le discours encouragé par les manuels scolaires qui constituent l'échantillon de cette étude. En outre, une deuxième étape est de mettre au clair les transformations apportées à la pratique du système éducatif grec et à l'interaction des acteurs concernés. Plus précisément, je cherche à valoriser les efforts du système éducatif grec vers la formation d'une citoyenneté européenne, parallèle à la citoyenneté grecque, et de voir si ces efforts sont le fruit d'une stratégie étatique d'interprétation des politiques éducatives supranationales ou le résultat de l'interaction des acteurs locaux. J'étudie alors si les acteurs perçoivent la transformation du discours comme une tentative de construction de cette citoyenneté supranationale, parallèle à la citoyenneté nationale, qui encourage le développement des compétences et de la participation vers un vivre ensemble harmonieux.

Le but principal de ce travail de doctorat est l'étude du discours véhiculé par les manuels scolaires traitant le fait religieux de l'enseignement primaire en Grèce, pendant la période 1981-2006. Plus précisément, je m'intéresse aux transformations que le discours scolaire,

[16] Ce sont les derniers manuels introduits aux collège en septembre 2006.

véhiculé par les manuels d'Étude de l'environnement, du Cours de religion, du Cours d'histoire et d'Éducation civique, subit sous le poids de l'européanisation.

D'après la problématique de cette thèse de doctorat, j'ai formé des objectifs de recherche :

A. La mise en valeur des transformations que le discours scolaire subit vers la construction de la citoyenneté européenne.

B. La mise en valeur de l'influence des politiques éducatives européennes dans la construction du discours scolaire.

C. La mise en valeur de la pratique du système éducatif grec dans la construction du discours scolaire.

D. La mise en valeur du rôle de l'Église de Grèce.

E. La mise en valeur du rôle des acteurs locaux dans la construction du discours scolaire.

Les questions auxquelles la recherche de terrain va tenter de répondre sont les suivantes :

1. Le discours encouragé par le système éducatif grec se transforme-t-il pour promouvoir la citoyenneté européenne?

2. Les politiques éducatives européennes ont-elles une influence sur les objectifs du système éducatif national ?

3. L'européanisation influence-t-elle la pratique des acteurs nationaux ?

4. Quel est le rôle de l'Église de Grèce dans la construction du discours scolaire ?

5. Quel est le rôle des acteurs locaux dans la construction du discours scolaire ?

À propos de la structure, cette dissertation de doctorat est divisée en plusieurs chapitres. Plus précisément, cette thèse démarre avec la présentation du contexte. Elle décrit la réalité grecque pendant la période étudiée, qu'il s'agisse de la situation sociopolitique du pays, de la structure du système éducatif, de l'identité grecque, ou encore des relations de l'État avec l'Église de Grèce. Ensuite, elle établit une synthèse des travaux réalisés en Grèce, en Europe mais aussi dans d'autres pays qui m'ont aidée à tracer ma pensée et former ma propre orientation de chercheur.

La présentation du cadre théorique sert à l'émergence des concepts opératoires qui vont formuler les hypothèses de recherche. De même, ces concepts opératoires servent à l'analyse et à la synthèse des données qui émergent de la recherche de terrain. Le cadre théorique se divise en trois chapitres qui traitent les notions employées dans cette recherche. Premièrement, je me concentre sur la production des politiques en tant que discours. À travers l'étude des théories du discours, la production des politiques est explicite. La construction du discours scolaire explique la formation et le rôle du curriculum. L'importance éducative du manuel scolaire est mise en valeur. Le dispositif de rédaction du curriculum en Grèce et en France et l'histoire du manuel scolaire grec concluent le chapitre. Deuxièmement, je traite la citoyenneté. L'évolution historique de la notion introduit le lecteur au débat actuel sur la transition de la citoyenneté représentative au modèle participatif. Pourquoi l'éducation à la citoyenneté devient une priorité pour les systèmes éducatifs est une question à laquelle j'essaie de répondre par l'exposition des travaux théoriques et des textes officiels des institutions européennes.

Les évolutions de l'enseignement religieux et son intégration dans le programme éducatif de l'éducation à la citoyenneté concluent le cadre théorique. Comment l'enseignement religieux se transforme-t-il pour servir l'encouragement du nouveau paradigme et le développement des compétences chez les futurs citoyens vers le « vivre ensemble » ? Les évolutions des trois dispositifs nationaux (français, grec et britannique) qui représentent les trois modèles d'enseignement religieux qui émergent en Europe proposent leur réponse aux défis de l'européanisation.

La formulation de l'hypothèse de recherche à laquelle cette recherche tente de répondre vient ensuite.

Après quoi je présente la recherche de terrain. J'introduis le lecteur à la recherche de terrain en présentant mon cheminement pour la réalisation de ce travail. Les choix méthodologiques pour la récolte et l'analyse des données y sont exposés. L'analyse de contenu des manuels scolaires traitant le fait religieux de l'enseignement primaire en Grèce et le déroulement des entretiens semi-directifs auprès des acteurs de la construction du discours scolaire tentent de répondre aux questions de recherche et de vérifier les hypothèses de ce travail.

Les résultats de l'analyse de contenu des manuels scolaires suivent. Au travers de cette présentation, je mets à la lumière les transformations que le discours scolaire subit sous les effets de l'européanisation. Comment les manuels scolaires forment l'identité citoyenne des Grecs par la formation du « soi » et des « autres », vers la construction d'un discours qui encourage la citoyenneté européenne.

La synthèse des données qui ont émergé de la recherche entreprise auprès des acteurs comprend deux chapitres. Le premier traite les évolutions du système éducatif à propos des acteurs impliqués dans la construction du discours scolaire. Il vise à montrer comment le système éducatif s'adapte aux conditions des institutions communautaires pour maintenir sa place dominante dans la construction du discours scolaire. Le deuxième explique les choix des acteurs dans la construction du discours scolaire. Sont mis en évidence les intérêts divers qui se cachent derrière la formation des stratégies discursives afin de mieux appréhender quelle est l'influence de la politique éducative européenne dans le développement des stratégies discursives.

Enfin, la conclusion synthétise l'ensemble des résultats obtenus par la recherche de terrain et vérifie les hypothèses de travail. Il comprend alors les nouveautés que cette thèse de doctorat apporte au monde scientifique. Elle donne aussi des pistes d'ouverture pour des recherches postdoctorales.

1. Le contexte de la recherche

Contextualiser ma recherche constitue une étape essentielle pour que le lecteur puisse mieux comprendre la genèse de ce travail. La période d'étude (1981-2006) a été déterminée par la production du discours scolaire depuis l'entrée de la Grèce dans la Communauté européenne. Un renouvellement progressif du matériel didactique précède la rédaction des manuels édités en 2006. Cette dernière rédaction est intégrée dans un programme de cofinancement européen de la Caisse Sociale Européenne en 2003. Ainsi, l'étude des manuels rédigés avant ce renouvellement signale les transformations que le discours subit, suite à l'adaptation de la construction du curriculum. La rédaction qui démarre en 1981 coïncide non seulement avec l'intégration de la Grèce dans l'entité supranationale, mais également avec l'avènement au pouvoir du parti socialiste.

Les manuels scolaires sont géographiquement et socialement circonscrits. Ils reflètent l'image de la société qui les produit et le type de citoyen auquel elle aspire à former sa jeune génération (Chopin, 1991). Le discours qui y est véhiculé vise alors l'avenir. Ainsi, il me parait nécessaire de décrire la situation sociopolitique en Grèce durant cette période.

Il s'agit d'une période d'importantes transformations sociopolitiques. En 1981, la Grèce intègre la Communauté européenne. Ce fait renforce la place politique et financière du pays au niveau international. C'est le début des grosses subventions communautaires destinées au développement du pays. De plus, ces années sont caractérisées par l'alternance au pouvoir du parti socialiste (1981-1989, 1993-2004) et du parti de droite (1990-1993). Entre-temps, la Grèce intègre la zone Euro en 2001 et, en 2002, elle adopte la monnaie européenne. La capitale grecque accueille les Jeux Olympiques de 2004.

Cette thèse étudie le discours scolaire, sous l'angle du fait religieux, et cherche à mettre en évidence le rôle que les autorités ecclésiastiques y jouent. Dans cette perspective, analyser la nature des étroites relations entre l'État grec et l'Église de Grèce, établie suite à sa constitution, s'avère d'autant plus essentiel. L'Église de Grèce est d'ailleurs sous l'autorité du même Ministère que l'Éducation dont la dénomination actuelle est « Ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes ».

Au début des années 1980, le parti socialiste encourage la séparation progressive des deux institutions. Celle-ci cependant ne voit pas le jour (Manessis, 2003). Par ailleurs, l'Église de Grèce fait un retour sur la scène publique durant les années 1990 et tient alors un discours nationaliste. En 2000, le débat autour de la mention religieuse sur les identités trouble le gouvernement grec. L'Archevêque Christodoulos se permet de parler au nom de la nation grecque et se révolte pour que les cartes d'identité grecques ne s'adaptent pas aux données européennes. Le clergé anime de grandes manifestations à Athènes et à Thessalonique et récolte près de 3 millions de signatures dans une pétition. Le débat autour du manuel du cours d'histoire complète le paysage. L'implication de l'Église de Grèce relève du rôle de la religion orthodoxe dans la formation de l'identité grecque.

La construction de toute identité renvoie à sa capacité de reproduire ou de conserver un « soi » invariable ou de se différencier de sa propre image à travers le temps (Intzeniloglou, 2009). L'identité des Grecs est formée sur la continuité, la conservation, l'homogénéité, la résistance et la supériorité (Avdela, 1997 : 5). Sa version officielle se réfère à la continuité de l'hellénisme de l'Antiquité hellénique jusqu'à nos jours sans avoir de périodes mortes. Elle comprend le passage de l'Antiquité au multiethnique Empire Byzantin, les quatre siècles de l'occupation ottomane, la constitution de l'État grec, son entrée dans l'UE. C'est une version qui consolide l'identité nationale, en apparaissant comme peu variable malgré le passage du temps. Ce sont la même langue, les origines antiques, le passage progressif de la religion païenne à la religion chrétienne orthodoxe qui construisent le stéréotype de sa supériorité (Fragoudaki, 1997, Stamelos, 2009 : 131).

Son regard vis-à-vis de l'Europe reste cependant ambigu pendant une période très longue. Ceci est dû à ses deux pôles de construction avant la constitution de l'État hellénique. Dans un Empire Ottoman religieusement varié, le Patriarcat Œcuménique joue le rôle de représentant des chrétiens orthodoxes. Le manque d'un système de représentation sociopolitique veut que l'église s'en charge. En ce sens, le point de vue hostile du Patriarcat envers le monde européen qui représente l'influence politique du Pape est encouragé par le système éducatif informel. D'un autre côté, la diaspora grecque qui fait l'intermédiaire entre l'Empire Ottoman et l'Occident contribue à l'émergence des Lumières grecques et à la prise de conscience de l'importance que l'Occident attribue à la

civilisation hellénique. Ces deux pôles qui remplacent l'absence d'un système éducatif formel diffusent l'identité grecque sous des angles différents. Le clergé encourage un discours antieuropéen alors que les intellectuels de la diaspora diffusent un discours qui place la Grèce aux origines de l'Europe (Kokosalakis, 1996 :139, Stamelos, Karanatsis, 2005 : 5, Stamelos 2009 : 132). Ce dipôle est présent dans l'histoire grecque d'autant que l'Église de Grèce reste sceptique vis-à-vis du monde européen jusqu'au début des années 2000. L'européanisation et les enjeux qui émergent rendent l'Église de Grèce concurrente dans la participation du monde orthodoxe aux institutions de l'Union Européenne (Massignon : 2005).

La construction de l'identité grecque renvoie d'ailleurs à la division de l'Église chrétienne. Cette dernière paraît d'importance majeure dans la construction de l'Occident et de l'Orient. L'Occident représente la partie occidentale de l'Empire Romain, c'est-à-dire le monde catholique. Par suite, l'Orient représente la partie orientale de l'Empire Romain. Cette construction est faite pour accentuer la différence dans les deux zones du territoire européen chrétien (Brague, 1992). Pour les Grecs, l'« Orient » renvoie à la revendication de l'histoire et de la tradition de la partie orientale de l'Empire Romain tandis que pour les Occidentaux, il signifie l'éloignement de la partie orientale, de la continuité de la tradition romaine, et le début de la période carolingienne.

Ce contexte influence alors la construction du discours diffusé par le système éducatif grec, un système plutôt centralisé. Pourtant, une décentralisation progressive est encouragée pour son adaptation à des données internationales. Les programmes scolaires et les manuels pour tout niveau de scolarité sont conçus et rédigés sous l'autorité du Ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes. Leur application est obligatoire pour toutes les écoles du territoire grec. Le rituel religieux est très présent de l'enseignement préscolaire à la fin de l'enseignement secondaire. L'éducation jusqu'au premier cycle universitaire est gratuite.

L'enseignement obligatoire contient l'éducation préscolaire, l'éducation primaire et l'éducation secondaire. L'éducation préscolaire dure deux ans. Elle démarre à l'âge de 4 ans où les élèves s'inscrivent aux écoles maternelles. Cependant, elle n'est obligatoire qu'à partir de la deuxième année.

Quant à l'enseignement primaire, il dure 6 ans et comprend les classes suivantes : 1ère, 2ème, 3ème, 4ème, 5ème, 6ème. Pour faciliter le lecteur, le tableau qui suit présente la correspondance des classes de l'école primaire du système éducatif grec avec celles du système éducatif français.

École primaire grecque	1ère classe	2ème classe	3ème classe	4ème classe	5ème classe	6ème classe
École française	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6ème classe du collège

Tableau 1 : Correspondance entre les classes de l'école primaire grecque et celles de l'école française

L'objectif de l'école primaire, selon la loi 1566/1985, est le développement spirituel et corporel des enfants.

L'enseignement secondaire est constitué de deux niveaux. Premièrement, le *gymnasio* (collège). Il s'agit de la dernière étape de l'enseignement obligatoire. Les élèves s'y inscrivent à partir de l'âge de 14 ans. Le deuxième niveau n'est pas obligatoire. Il dure trois ans. Il comprend l'éducation générale (lycée) et l'éducation professionnelle.

L'Éducation supérieure est la dernière étape du système éducatif formel. Elle est constituée du domaine universitaire et du domaine technologique. Les institutions afférentes sont auto-administrées.

2. A la recherche d'une orientation scientifique originale

2. 1 Le manuel scolaire au centre de cette recherche, les domaines qu'il recouvre

Ce travail de recherche est conceptualisé suite au débat déclenché par l'Église de Grèce en octobre 2006 à propos du manuel *Aux années récentes et contemporaines* [17]. Ce manuel qui est rédigé dans le cadre d'un renouvellement des outils didactiques et qui met en avant la construction de la citoyenneté européenne, se heurte à la résistance des réseaux conservateurs qui sont contre toute influence européenne dans le système éducatif hellénique. Ainsi, l'ampleur du débat et ses conséquences politiques suscitent mon intérêt scientifique qui se met à prendre forme autour du discours véhiculé par les manuels scolaires.

La vocation de la recherche consiste à l'acheminement des idées dans une voie originale, qui va les mener à la production d'un nouveau savoir scientifique. Dans cette quête d'originalité, tout chercheur est dans l'obligation de réviser la bibliographie existant dans son domaine. Cette revue lui permet d'enrichir ses connaissances sur le domaine et de détecter les orientations éventuelles qui n'auraient pas encore été explorées pour dessiner l'esquisse de son propre chemin. L'objectif étant d'apporter *in fine* une pierre à l'édifice scientifique.

Je me suis contrainte au même commandement méthodologique. Si toutefois je traite d'un sujet qui concerne la Grèce, ma revue ne se limite pas aux travaux rédigés sur le curriculum grec. Je cite aussi des travaux qui font cas de pays différents, qui me permettent de mieux comprendre comment le curriculum se construit et comment la structure de chaque pays influence son dispositif. J'élabore alors mon schéma autour de trois points majeurs : la construction du discours officiel en Grèce, la construction de la citoyenneté européenne, et l'enseignement religieux. Comment l'objet de mon intérêt est-il lié avec ses trois axes de recherche ?

[17] Manuel du cours d'histoire pour la dernière classe de l'école primaire hellénique (6ème du collège pour le système éducatif français). Il a été rédigé sous la direction de M. Repoussi dans le cadre d'un renouvellement général de matériel didactique dans l'ensemble de l'éducation obligatoire (école maternelle, école primaire, collège).

Le renouvellement des manuels scolaires en Grèce, qui a lieu en 2006, s'effectue dans le cadre d'un programme de financement européen. Ce dernier vise la mise en place de la stratégie de Lisbonne et par conséquent à pour but la construction de la citoyenneté européenne. Ainsi, les travaux sur la façon dont les systèmes éducatifs choisissent comment construire la citoyenneté européenne est très importante pour la structuration de cette thèse.

Cette nouvelle tendance de la recherche en éducation s'opère suite à l'émergence d'une nouvelle approche transversale, connue sous l'appellation d'éducation à la citoyenneté. Au niveau européen, cette dernière apparaît vers le milieu des années 1990 et fait suite à l'entrée en vigueur du Traité de Maastricht[18]. Le programme éducatif de l'éducation à la citoyenneté vise la construction d'une citoyenneté européenne pour stabiliser et faciliter la coopération entre les pays membres. La citoyenneté européenne va alors servir comme référence aux peuples appartenant à l'UE pour tisser une cohésion sociale qui les englobe. Par ailleurs, le retour du religieux dans le débat public et le fondamentalisme religieux accru exigent une révision par les systèmes éducatifs du rôle de la religion dans la construction de ce nouveau type de citoyenneté (Weisse, 2014 : 68). Ainsi, l'enseignement du religieux que l'on considérait avoir un sens contradictoire avec la sécularisation des sociétés européennes, présente aujourd'hui un regain d'intérêt. Ainsi, la source de ma curiosité à travers cette recherche repose sur le rôle de l'enseignement du religieux dans la construction du nouveau modèle citoyen.

Quels sont dès lors les moyens de l'Éducation pour jouer son rôle dans la construction d'une citoyenneté européenne ? Le curriculum et les enseignants semblent avoir une place majeure. Le curriculum, comme dépositaire du discours officiel, et les enseignants, comme ses transmetteurs, sont d'une importance significative pour l'initiation des élèves à la nouvelle réalité et à la formation citoyenne.

Pourtant, c'est par l'étude du curriculum formel, qu'on arrive à étudier les choix étatiques à propos des tendances identitaires qui dominent pendant une période précise (Foucault, 1983). De même, le curriculum sert à la formation de la citoyenneté par circonscription

[18] Traité constitutif de l'Union Européenne. Il a été signé le 7 mai 1992 et est entré en vigueur en novembre 1993. Il évoque la construction de la citoyenneté européenne, l'importance de la diversité culturelle, le respect des Droits fondamentaux et le fonctionnement démocratique des institutions de l'UE.

des valeurs auxquelles les élèves seront initiés, par référence à la culture dominante dans le système éducatif, par la proposition des pratiques qui encouragent la participation active. Plus précisément, les programmes scolaires reflètent les décisions éducatives prises à haut niveau. Cela veut dire que leur contenu est identique à l'image idéale à laquelle les politiques éducatives aspirent, tandis que les manuels reflètent l'interaction des acteurs dans le processus d'interprétation de cette politique [19](Apple, 1993, Deneuche, 2012 : 21).

Par ailleurs, l'étude du discours véhiculé par le curriculum n'est pas à sens unique. Deux voies sont possibles pour l'analyser. Premièrement, l'étude interne permet de l'analyser à travers son contenu (tendances identitaires véhiculées, idéologie émergente, attitudes encouragées, valeurs à être inculquées et représentations qui y circulent). Une bibliographie riche témoigne l'intérêt des chercheurs pour cette voie, qui sert à étudier les transformations progressives que les sociétés subissent. Même si elle paraît prometteuse, elle peut se heurter à des problèmes de nature idéologique. Le renouvellement du curriculum est assez souvent synonyme de changement de gouvernement ou de régime politique, et témoigne d'un jeu de pouvoir. Or, l'étude interne ne permet pas de décrypter les enjeux qui se cachent derrière sa production. La seconde voie, quant à elle, pour l'étude du discours, est la voie externe qui étudie les conditions selon lesquelles la production discursive se réalise. Plus précisément, on parle de l'analyse du rôle, de la pratique et de l'action des acteurs : le rôle de l'État, les directives du Ministère de l'Éducation Nationale, le rôle des autorités religieuses dans le monde éducatif, le choix des programmes scolaires, le profil des acteurs en charge de leur construction, la réglementation de l'élaboration des manuels, les formes et les degrés de contrôle sur ceux-ci. De plus, à notre ère européenne, la relation du pays avec l'UE et le processus d'européanisation entrent en jeu dans la production du discours scolaire (Copeaux, 1997 : 13, Nuhoglu Soysal, Bertilotti, Mannitz, 2005 : 14). Pourtant, cette dernière approche du discours semble être moins traitée. Les enjeux politiques et idéologiques qui émergent et se renouvellent constituent une grande difficulté pour le chercheur. Et sa recherche peut devenir le « jouet » d'une propagande politique.

[19] Les acteurs dans la rédaction des manuels scolaires ne sont pas les mêmes selon les différents systèmes éducatifs mais varient selon la structure du système éducatif. Cet aspect sera analysé dans la partie théorique de cette thèse.

Enfin, le rôle des enjeux ecclésiastiques dans la construction du discours scolaire me conduit vers l'enseignement du religieux. D'ailleurs, c'est dans le discours véhiculé par le curriculum de l'enseignement religieux que se cristallise la position des autorités ecclésiastiques. À l'heure actuelle, où l'enseignement du religieux fait partie de l'éducation à la citoyenneté, l'étude des programmes et des manuels scolaires est le terrain adéquat pour voir comment les enjeux religieux se transforment afin de s'adapter à la nouvelle réalité sociale.

Premièrement, je cite des travaux helléniques qui visent à la contribution du curriculum dans la construction de l'identité dans un premier temps, puis dans un second temps de la citoyenneté. Plusieurs aspects s'élaborent (valeurs, construction de l'identité nationale et de l'altérité, construction de la citoyenneté européenne). Ensuite, je présente des études qui viennent des différents pays de l'Union Européenne. Comment divers pays perçoivent la citoyenneté supranationale et quelles stratégies ils mettent en œuvre pour la construire dans les curricula officiels. Enfin, je complète mon enquête par la mise en focus de l'enseignement du religieux. Il y a le traitement des transformations des dispositifs afférents pour la révision du religieux dans la construction des identités collectives. Des recherches prévenantes de la Grèce et des pays européens sont discutées. De plus, des travaux représentatifs des pays islamiques complètent l'étude autour du rôle de l'enseignement du religieux dans la transformation du paradigme citoyen.

Cependant, la synthèse de cette revue n'a pas pour unique objectif de m'aider à tracer le chemin de mon travail de thèse. Je souhaite aussi apporter un outil pour les futurs chercheurs dans les sciences du curriculum. Qu'ils puissent répertorier facilement les travaux effectués dans ce domaine.

2. 2 Le discours véhiculé par les manuels scolaires grecs : une trajectoire historique de l'ombre vers la lumière

2. 2. 1 Les sciences du curriculum en Grèce : un domaine en cours de développement

Le domaine des sciences du curriculum est un domaine développé, qui offre une bibliographie vaste à étudier. Pourtant, les particularités de certains systèmes éducatifs ne permettent pas son élaboration en similarité. Ainsi, il y a des cas où le curriculum ne répond pas aux règles sociologiques déjà validées et leur étude n'est pas une affaire facile. Pendant une période, il en était ainsi de la situation en Grèce.

L'intérêt des chercheurs autour du domaine de curriculum en Grèce est relativement récent. L'instabilité politique du pays jusqu'en 1974, la tradition du monopole étatique, la centralisation forte de la rédaction du curriculum et le renouvellement relativement rare des manuels scolaires ne permettaient pas le développement de ce domaine ; de telles recherches auraient pu faire polémique. Cependant, la démocratisation du pays et l'ouverture des départements de pédagogie dans les années 80 ont contribué à la préparation d'un champ fertile pour l'extension du domaine ; ainsi un intérêt scientifique considérable a fleuri à son endroit (Koulouri, Ventoura, 1994 : 2). Il me paraît aussi que cet intérêt est lié à la mise en valeur du curriculum, par les institutions éducatives internationales, comme moyen principal dans la transformation des modèles citoyens. Le développement des sciences de curriculum en Grèce offre une bibliographie intéressante qui enrichit le champ scientifique. Contrairement aux autres pays, où l'attention se porte sur les programmes scolaires, la curiosité des chercheurs grecs concerne plutôt les manuels.

Les études sur le discours véhiculé par le matériel didactique suivent la trajectoire politique du pays. L'enchaînement au pouvoir des différents régimes politiques depuis sa construction et les transformations sociopolitiques qui ont fait suite à la restauration de la démocratie en 1974 (intégration à l'Union Européenne, fin de la Guerre froide) offrent une grande variété de cas à examiner. Et comme le domaine des sciences du curriculum a longtemps été inexploré, les chercheurs ont commencé par étudier les premiers manuels rédigés depuis l'établissement du système éducatif.

Si l'extension des références dans ce domaine est conséquente, les travaux réalisés ne sont pas homogènes, en particulier en ce qui concerne la qualité et l'importance du sujet. Cependant, à des degrés divers, ils ont tous eu une influence pour l'achèvement de ce travail de doctorat.

2. 2. 2 Les historiens de l'éducation : l'historiographie scolaire dans l'« arsenal » de l'éducation nationale[20]

Pour commencer, l'œuvre des historiens de l'éducation témoigne d'un intérêt manifeste pour la fonction des manuels dans la construction de l'identité nationale. Leur objectif est de montrer comment les événements historiques du pays ont influencé le contenu et l'orientation du discours scolaire. Ch. Koulouri[21] s'intéresse au discours véhiculé par les manuels d'histoire et de géographie de 1834 à 1914. Elle explique comment le discours se fait formé et pourquoi, signalant notamment le passage d'une éducation morale à une éducation nationale à visée patriotique. M. Repoussi travaille elle aussi sur le discours dans le cours d'histoire. Son intérêt se porte sur le discours véhiculé pendant le 19ème et le 20ème siècle par les manuels d'histoire, en montrant le parallèle entre son évolution et la trajectoire politique de la nation grecque.

Ch. Koulouri (1988) tente de montrer comment les manuels scolaires d'histoire et de géographie deviennent un instrument fort de l'État hellénique pour la formation d'une identité propre, suite à sa fondation. Sa recherche se porte sur la période 1834-1914, une période où le système scolaire reste inaltérable en ce qui concerne ses caractéristiques institutionnelles. Ce choix méthodologique se justifie par l'existence d'une base législative commune à toutes ces années. Ainsi, Koulouri peut suivre de façon continue l'attitude de l'État vis-à-vis de ces deux cours et la formation du discours officiel qui oriente cet enseignement. Elle explique que les premiers manuels d'histoire et de géographie, utilisés dans les écoles grecques, sont des traductions de manuels scolaires

[20] Titre inspiré par le travail de Christina Koulouri (1988, p : 77)

[21] Ch. Koulouri et Maria Repoussi sont des historiennes liées à l'École des Annales qui préconise la rédaction de l'histoire scolaire de telle sorte que l'objectivité et la vérité historique soient mises en avant. Cependant le système éducatif grec actuel encourage plutôt une histoire scolaire où la nation est valorisée, et ces deux historiennes et leurs associés ont été accusés d'être les pions de centres d'influence extérieurs qui essaieraient d'affaiblir les identités nationales dans les pays du sud-est européen.

étrangers. Cela peut s'expliquer par le manque de possibilités pour la rédaction de manuels proprement grecs. Ainsi, l'incapacité de ces manuels à prendre un caractère hellénique concerne le style (il y avait des mots étrangers) et le contenu des manuels (disproportionné entre les chapitres sur la Grèce et ceux concernant l'Europe). Cette situation change à partir de 1882 où ces « traductions » sont rejetées par le comité de validation des manuels scolaires. Ils ne servent pas à la construction d'une identité nationale. Les fondements de l'historiographie nationale se mettent en place en 1884 avec l'introduction du manuel *L'histoire de la nation grecque*[22] dans les écoles grecques. Avec ce manuel, les bases du discours officiel pour une identité grecque prennent forme. Il faut alors que ce discours légitime la continuité du peuple grec. Ainsi, le choix de Paparigopoulos est d'instrumentaliser Byzance pour qu'elle fasse le lien entre l'Antiquité hellénique et la période contemporaine :

> « Il est alors clair qu'à partir de 1880, Byzance est pour l'histoire scolaire une partie organique de l'histoire hellénique. Le Byzantin, selon les évaluateurs des manuels scolaires en 1884, est grec, un représentant de la nation comme aussi l'Athénien de la période de Périclès et le combattant de la Révolution Grecque » (*Ibid*, p : 45)

C'est le moment critique où l'histoire linéaire de la nation grecque s'établit. Le contenu du manuel influence l'historiographie grecque jusqu'à s'imposer encore à l'époque actuelle. Par ailleurs, le rôle de Byzance ne concerne pas seulement la scène nationale hellénique. Il se fait instrumentaliser pour valoriser la civilisation hellénique au monde entier. Or, même si sa contribution dans l'histoire mondiale est reconnue, le schéma historiographique est centrifuge et exclut de son champ cognitif tout ce qui n'est pas proprement national. La représentation des « autres » se construit à travers la représentation d'un « nous ». Ces « autres », en entrant en contact avec la nation hellénique, prennent soit le rôle d'ami soit celui d'ennemi. Dans le but d'affirmer la nation grecque en tant que nation « élue », la providence divine est elle aussi présente, protégeant la Grèce pendant les moments difficiles ; sans toutefois que le contenu de cette aide soit explicitement déterminé. La conviction est formulée que Dieu contribue à la libération des Grecs en 1821 et qu'il les aidera à accomplir leurs objectifs nationaux dans

[22] Rédigé par Constantinos Paparigopoulos. L'auteur est considéré comme le père de l'historiographie grecque et le fondateur de l'identité nationale grecque. La division de l'histoire grecque en trois parties, ancienne, médiévale et moderne, est son œuvre.

l'avenir. Cependant, dans le processus de construction d'une conscience nationale grecque, la providence divine est peu à peu remplacée par les actions concrètes de l'Église orientale orthodoxe. L'agrégat idéologique résultant de la fusion de l'hellénisme et du christianisme constituera le noyau central de l'identité nationale grecque. Pendant le 19ème siècle, l'œuvre d'éducation évolue et cesse de se borner à l'offre des savoirs et à l'encouragement des compétences intellectuelles, s'employant aussi à la formation du comportement et au développement des forces morales de la jeune génération. L'État hellénique (récemment constitué) s'investit lourdement pour faire évoluer l'enseignement, dans l'attente d'être libéré des fantômes persistants de la période d'occupation et pour avancer vers le progrès. Selon Ch. Koulouri, les objectifs de l'enseignement historique et géographique obéissent aux objectifs élargis du système éducatif où l'éducation sur la nation serait un constituant de l'éducation morale. L'amour pour la patrie est placé aux côtés de l'amour pour les parents et pour Dieu. Cette situation dure jusque peu avant la fin du 19ème siècle. L'échec des Grecs contre les Turcs à la guerre de Crimée en 1899 et l'avènement des nationalismes balkaniques obligent le système éducatif à réviser ses objectifs ainsi que le contenu de l'éducation sur la nation grecque. C'est en particulier l'avènement de la nation bulgare, avec sa prise d'indépendance en 1908, qui donne au nationalisme hellénique un nouveau terreau pour se développer, et un enchaînement de réactions est libéré. Dans ce but, les cours d'histoire et de géographie constituent un puissant arsenal pour l'Éducation nationale. La contribution de l'histoire et de la géographie scolaire dans la construction de la conscience nationale hellénique est importante, d'autant que l'histoire valide l'unité en termes de temps et la géographie en terme d'espace. La mise en valeur de l'appartenance de la Macédoine à la nation hellénique fait partie de ces réactions ; auparavant, il n'y avait pas d'enjeu. Dans la même optique, la représentation d'Alexandre le Grand est transformée. Il n'est plus conquérant de la Grèce (comme dans les anciens textes). Il devient l'apôtre de la civilisation grecque et un symbole d'union. De même, la géographie offre des arguments modernes pour une origine grecque des pays contestés. La supériorité arithmétique de la population grecque et l'existence des écoles grecques dans ces régions encouragent et légitiment les revendications nationales. De cette manière, les « désirs nationaux » des Grecs, la libération des frères esclaves constituent une partie des manuels

d'histoire et de géographie, et portent souvent le titre « la destination de la nation grecque ». La représentation du peuple grec et des « autres » se construit autour de deux éléments : les caractéristiques physiques et les qualités morales et spirituelles. Des qualités (intelligence, amour pour la patrie, piété, désir d'apprendre) et des défauts (la discorde) sont attribués à la nation grecque. La religion chrétienne orthodoxe constitue toujours un élément d'auto-définition et de distinction par rapport aux autres ; la religion en tant qu'élément constitutif de l'identité nationale définit aussi le contenu de l'éducation nationale. La représentation des Turcs et des Bulgares est négative ; ils sont considérés comme des ennemis. Les contradictions avec les autres peuples balkaniques sont quant à elles minimes ou inexistantes.

Pour conclure, Ch. Koulouri explique qu'après 1880 l'école devient un instrument idéologique pour l'État grec, en détachant l'amour de la patrie de la formation morale, et en l'associant au projet de constitution d'une union nationale :

> « Après 1880, l'école est considérée comme « l'arsenal » de la nation hellénique tandis que l'amour pour la patrie se détache du contexte religieux et devient une vertu *a priori* des Grecs. Elle s'élève ainsi en facteur d'acmé de l'union nationale. » (*Ibid*, p : 77)

L'amour pour la patrie, comme il est consolidé durant le 19ème siècle, se compose de la reconnaissance des dettes du citoyen grec vis-à-vis d'elle et dont le témoignage d'amour doit prendre la forme du sacrifice. De plus, la chercheuse dépasse les limites de ces deux matières d'enseignement. Elle théorise qu'une éducation sur la nation qui cible une telle forme d'amour pour la partie ne peut être soutenue uniquement par les cours d'histoire et de géographie, mais concerne également l'éducation civique et la gymnastique. En étudiant leur rôle dans les décrets éducatifs de l'époque, elle constate que la contribution de la gymnastique ne concerne pas seulement la formation du citoyen, mais aussi celle du soldat. L'éducation civique n'était pas encore une discipline autonome.

M. Repoussi (2009) traite du discours historique dans sa trajectoire scolaire à partir de la construction de l'État hellénique jusqu'au dernier quart du 20ème siècle. Son objectif n'est pas le même que celui de Ch. Koulouri, d'autant que M. Repoussi veut mettre en évidence les réactions qui interviennent chaque fois qu'il y a des tentatives d'objectivation de l'histoire scolaire et de dépassement du schéma historiographique

traditionnel. D'après l'historienne, le cours d'histoire est installé dans le paysage scolaire avant même la constitution de l'État grec[23] bien qu'il ne sert pas un programme d'appartenance nationale. Il a pour objectif d'illuminer les jeunes Grecs et de supprimer les traces de contrôle du Patriarcat orthodoxe et de l'autorité ottomane :

> « Son introduction dans les écoles était liée aux Lumières qui étaient répandues à la même époque dans les régions ottomanes habitées par des populations orthodoxes. Elle faisait partie de la vague rénovatrice qui balayait l'ancien régime d'éducation régi par l'autorité patriarcale orthodoxe et soumis aux règles de la domination ottomane. L'histoire introduite dans les établissements grécophones de l'époque était une histoire éclairée, sécularisée, du genre humain en harmonie avec la théorie du progrès, et dont la caractéristique principale était la civilisation » (*Ibid,* p : 1).

L'objectif de l'enseignement historique est la formation des citoyens qui vont se révolter contre le joug ottoman. Cependant, la constitution de l'État hellénique et l'avènement du romantisme au 19ème siècle mettent l'histoire scolaire dans un nouveau cadre qui vise dès lors la formation d'une identité nationale. Ainsi, le paradigme de l'histoire scolaire est transformé. L'histoire enseignée à l'école grecque dès la fin du 19ème siècle et tout le long du 20ème siècle est une généalogie de la nation grecque, construite comme objet éternel et naturel, une nature qui précède son histoire : *« La continuité, l'unicité, l'exceptionnalité et la singularité de la nation hellénique projetées diachroniquement constituaient jusqu'à la fin du 20ème siècle le cœur du curriculum d'histoire pour le primaire et le secondaire »* (*Ibid*, p : 2).

M. Repoussi présente ensuite le discours historique encouragé dans chaque manuel scolaire comme l'histoire de la trajectoire des Grecs à travers le temps. Suite à une étude minutieuse des manuels d'histoire, elle montre que la projection achronique de la nation grecque concerne même les temps pré-historiques où les Grecs deviennent les descendants d'un passé mythique et héroïque, selon les instructions officielles pour l'enseignement de l'histoire à la troisième classe du primaire : *« Les enfants apprennent à insérer les personnages mythiques et les héros dans le panthéon grec et à percevoir la mythologie grecque comme la partie introductrice de l'histoire des Grecs. »* (Ibid, p. 2). De même, les descendants des héros deviennent les ancêtres des Grecs en 4ème classe. Malgré leurs querelles nationales internes, la solution vient des rois macédoniens,

[23] Dans les écoles des régions grécophones de l'Empire Ottoman.

Philippe et Alexandre. La Grèce, nation unie, passe ainsi de l'Antiquité classique à l'Antiquité romaine. L'historiographie scolaire arrive à convertir la domination romaine en domination grecque, en soulignant la supériorité intellectuelle de ces derniers. Dans le même ordre d'idées, en cinquième classe de primaire, Byzance est transformée en un empire grec. Enfin, en 6ème classe, la nation hellénique, grâce à sa religion, à sa langue et à son sentiment national, réussit à survivre sous l'occupation turque ; elle se révolte et crée son propre État national, dauphin de la Grèce ancienne.

M. Repoussi, souligne aussi que le discours historique est instrumentalisé pour légitimer des revendications grecques. Sur ce plan, le manuel de 6ème classe traite de la narration du combat gréco-turc vers la libération des peuples helléniques qui vivaient en Asie Mineure (hors des frontières de l'État et toujours assujettis aux ottomans). Ce manuel d'histoire raconte la mission des Grecs à illuminer l'Orient. Cette mission est complémentaire de la mission antérieure, où l'influence des traces de l'Antiquité classique avait contribué à l'émergence et au développement des mouvements occidentaux de la Renaissance et des Lumières. Tout échec dans l'accomplissement des visées nationales n'est pas dû aux Grecs. C'est de l'ordre de l'injustice, une injustice qui prend racine dans la trahison des autres. De là découle un stéréotype important dans l'histoire scolaire : la victimisation de l'hellénisme. Contrairement à l'échec, la réussite est attribuée à la nature des Grecs. Cette nature est constituée d'un mélange complexe des qualités naturelles, divines et culturelles qui forment la primauté grecque.

L'historienne explique de plus, que le même discours, plus détaillé avec des événements militaires et diplomatiques, et complété par des références de l'histoire européenne et mondiale, imprègne le savoir scolaire véhiculé au secondaire. De même que pour l'étude de Ch. Koulouri, ce type de discours historique n'est pas uniquement transmis dans les écoles à travers les manuels d'histoire, mais aussi par le biais des manuels de géographie, de lecture[24]. Les fêtes scolaires soutiennent et renforcent ce discours.

Pourtant, l'historienne dépasse l'étude externe du discours historique scolaire et traite de cas où l'historiographie scolaire a été objet de débats. Elle continue aussi sa recherche en explorant les raisons qui conduisent à des réactions sociales chaque fois qu'une tentative

[24] Manuels de langue grecque.

de transformation du savoir historique est opérée. Ces tentatives liées à des réformes visant la modernisation du système éducatif finissent invariablement par le rejet des manuels. Elle se réfère premièrement au cas du manuel *Histoire Romaine et Médiévale - Cours d'histoire pour la 2ème classe du secondaire*[25], publié à la suite de la Réforme éducative de 1964 :

> « Le manuel ignorait les avancées de la science qui prouvaient que l'histoire byzantine n'était pas la suite de l'histoire romaine mais celle de l'histoire grecque ancienne, et que cela mettait en question les conceptions de la permanence et de l'unité de la nation grecque » (*Ibid,* p : 5).

On a alors accusé le manuel de ne pas servir les intérêts nationaux d'autant qu'il ne mettait pas en valeur les origines helléniques de l'Empire byzantin. Ainsi, l'histoire linéaire de la nation se déformait. De plus, l'élimination des références sur la religion a contribué au rejet du manuel en 1965.

Son deuxième cas est le manuel *Histoire du Genre Humain* publié par L. Stavrianos[26] en 1984. Ce manuel est produit pendant le renouvellement du matériel didactique après l'avènement au pouvoir du parti socialiste. Innovateur, ce manuel est le premier à traiter de l'histoire mondiale et de la théorie évolutionniste de Darwin. Les accusations à propos du contenu du manuel sont concentrées sur de la défense de l'hellénisme et on lui reproche d'avoir un discours orienté en faveur de la déchristianisation. Selon les contrariés, les bases de la civilisation hellénique est en jeu. Ces réactions créent des alliances que la société grecque n'a pas connu auparavant[27]. Le contenu du manuel est révisé, mais il est finalement rejeté en 1989, suite au changement de gouvernement. Ensuite, dans la même année scolaire, un autre manuel est rédigé par V. Kremmydas, dont le titre est *Histoire Moderne Contemporaine*. *Grecque, Européenne, Mondiale - Cours d'histoire pour la 3ème classe du secondaire.* Le manuel est produit pendant l'année scolaire 1984-1985 dans le cadre de la même réforme[28] que le manuel précédent. Ses innovations consistent en l'abolition des mythes nationaux et des stéréotypes, et en l'insertion de la Grèce dans un cadre historique européen et mondial. Il se heurte alors à

[25] Manuel rédigé par K. Kalokairinos.
[26] Historien spécialisé en histoire mondiale et reconnu à l'échelle internationale.
[27] Les accusations provenaient des réseaux conservateurs. L'Église grecque et le parti *Nea Democratia*, qui étaient dans l'opposition, ont suivi. Enfin, même le parti communiste a contesté le manuel.
[28] Renouvellement des manuels scolaires par le gouvernement socialiste.

la polémique, accusé d'être antinational et anticlérical, puisque la place de la nation hellénique et de l'orthodoxie y est restreinte. Il subit des corrections sans la permission de son auteur et est finalement remplacé par un autre manuel en 1991. Le quatrième cas est lié à l'Histoire *du Monde Moderne et Contemporain, 1815-2000* rédigé sous la direction de Y. Kokkinos. Les réactions autour du livre concernent la présentation critique de la guerre d'indépendance des chypriotes contre les anglais. Il est rejeté avant le commencement de l'année scolaire.

Les dernières réactions d'opposition concernent le manuel *Temps modernes et contemporains - Cours d'histoire pour la 6ème classe du primaire* édité en 2006 sous la direction de l'historienne[29]. Ce manuel est rédigé suite à la réforme de 2003 qui vise la construction de la citoyenneté européenne. Malgré ses qualités didactiques et historiques, il est condamné, toujours pour des raisons d'anticléricalisme et d'antinationalisme. La propagande créée autour du manuel est énorme et ce dernier se retrouve au cœur des débats durant la campagne électorale de 2007. Il est rejeté le lendemain des élections. Les quatre premiers manuels condamnés se heurtent aux intérêts des groupes politiques qui contestent le monopole de l'État en ce qui concerne la rédaction des manuels, et qui revendiquent le droit d'y apposer leur propre savoir. Au contraire, le dernier manuel est victime des institutions dominantes qui défendent le maintien du *statu quo*.

[29]Ce cas a été l'élément déclencheur pour la réalisation de ce travail de doctorat.

2. 2. 2 Les transformations sociopolitiques du pays à travers le contenu des manuels scolaires

Les sociologues de l'éducation sont eux aussi intéressé par la construction de l'identité nationale, mais ils se concentrent plutôt sur le modèle du citoyen promu par les manuels scolaires, le lien entre l'identité et la citoyenneté, les stratégies développées par les pouvoirs politiques afin de légitimer leur pouvoir. D'un côté, des recherches étudient les valeurs de socialisation qui sont mobilisées pour la formation du modèle citoyen du pays. D'un autre coté, des chercheurs se concentrent sur les valeurs de socialisation et la citoyenneté encouragées dans les manuels de lecture.

Anna Fragoudaki (1979) étudie les valeurs encouragées dans les manuels de lecture de l'école primaire publiés en 1954. Il s'agit d'une étude originale pour son époque, qui a servi de modèle pour les recherches suivantes. Son objectif est d'étudier les valeurs de la patrie, de la famille et du travail dans ces manuels qui sont restés en vigueur pendant une période de 20 ans, jusqu'à la fin de la dictature des colonels. Il est aussi intéressant de noter que ce corpus de matériel didactique est le premier à être publié après la fin de la Deuxième Guerre mondiale et de la guerre civile. Selon ses résultats, les manuels de cette période encouragent un citoyen fataliste, sans raison critique, assujetti au pouvoir politique, dont la priorité serait le devoir moral et religieux.

N. Achlis (1996), sur la base de cette recherche, réalise une étude diachronique sur la citoyenneté promue dans les manuels de lecture pendant la période 1954-1994. Son échantillon est constitué de manuels rédigés en 1954, en 1976 et en 1983. Le déplacement de la citoyenneté véhiculée par les manuels reflète les évolutions sociopolitiques qui se déroulent dans le pays. Les manuels de la première période visent la formation d'un assagissement national, religieux et moral. Ils transmettent un esprit nationaliste et ethnocentrique accompagné par du militarisme. La vertu guerrière est projetée comme une vertu nationale et témoigne de l'amour pour la patrie. La religion a aussi une place importante. La croyance religieuse définit l'identité et renforce la conscience nationale. Dettes religieuse et nationales interviennent parallèlement dans les décisions petites ou grandes, et dans les activités quotidiennes du citoyen grec. Le type idéal de citoyen est promu dans une ambiance de moralisation. Il doit être honnête, gentil, pauvre mais

heureux, obéissant. Il doit être un citoyen sans revendication. Les manuels de 1954 servent une idéologie féodale, conservatrice, centré sur la formation de la civilisation gréco-chrétienne. Le discours des manuels reflète l'effort de l'État grec pour diffuser une idéologie anticommuniste. La civilisation occidentale est considérée comme insuffisante dans le combat contre ce dernier. Les valeurs gréco-chrétiennes apparaissent alors comme les seules à même de pouvoir encourager un mode de vie opposé à la corruption athéiste. L'État mobilise des mécanismes catalyseurs pour un peuple homogène, encore fragile suite à la guerre civile.

Les manuels publiés en 1976, après la démocratisation du pays, tentent une nouvelle hiérarchisation des valeurs sans pour autant réussir à recomposer l'axe idéologique central. La valeur d'amour pour la patrie reste dominante. Patrie et religion constituent les symboles nationaux. Cependant l'esprit militariste n'est plus encouragé. Les valeurs humanistes sont promues et pour la première fois la valeur de démocratie, le besoin de divertissement et l'encouragement à la prise d'initiative des enfants sont cités. Il y a une composition des valeurs traditionnelles et des valeurs de raison. Les valeurs ethnocentriques sont éliminées alors que celles, urbaines, d'orientation humaine et démocratique, apparaissent. Le discours véhiculé montre la période transitoire que la société hellénique traverse. Une période où la société bouscule entre la restauration des institutions démocratiques et le maintien du contrôle des structures financières et politiques par les conservateurs.

Les manuels publiés en 1983, suite à l'arrivée au pouvoir du gouvernement socialiste, témoignent d'une réorientation idéologique. L'axe des valeurs ethno-religieuses est renversé et l'élimination des valeurs religieuses est impressionnante. Il y a une orientation vers la paix, la collaboration, la fraternité, la compréhension internationale. Le moralisme régresse en faveur du questionnement autour de la vie contemporaine (faim, pollution de l'environnement, droits des employés). Pour la première fois, des notions comme grève, chômage, syndicalisme, exploitation, classe sociale sont citées dans les manuels scolaires. L'enfant est au centre de l'enseignement. Ce déplacement du discours s'explique par la transformation de la réalité politique. L'intégration du pays dans la Communauté européenne en est un fait important.

Dans sa conclusion, le sociologue critique la centralisation du système éducatif grec et du dispositif de rédaction des manuels scolaires en ce qu'ils sont contrôlés par les partis politiques. Ainsi, il suggère tant la transformation du cadre législatif à propos de la rédaction et de la validation des manuels que l'abolition de la politique de monopole de l'État.

Par la suite, on constate un intérêt sociologique autour des manuels d'histoire. Des chercheurs traitent alors des manuels d'histoire de périodes différentes afin de décrypter les stratégies que le pouvoir politique afférent développe pour légitimer son pouvoir à travers le savoir scolaire. Cette étude permet de connaître la trajectoire historique hellénique. L'ordre des références ne représente pas l'ordre chronologique de réalisation des travaux. Nous allons suivre un ordre qui présente les transformations sociales au fur et à mesure du déroulement historique.

L. Ventoura (1990), dans sa thèse de doctorat, examine les manuels scolaires d'histoire de l'enseignement secondaire hellénique, édités entre les deux guerres mondiales. La caractéristique de cette période est l'échange de pouvoir par les deux grands partis politiques de l'époque : le parti libéral et le parti royaliste. A travers l'analyse du discours historique promu par le biais des manuels scolaires, elle tente de montrer comment ce dernier se transforme suite au changement du pouvoir politique. Cette étude permet d'élargir les connaissances à propos de l'affrontement entre deux visions du monde et de la pédagogie, entre les deux groupes sociopolitiques de l'entre-deux guerres. Elle étudie alors trois séries de manuels d'histoire en parallèle avec l'identité de leurs rédacteurs. Son échantillon de recherche est constitué d'une série rédigée entre 1917 et 1922 et deux autres rédigées entre 1923 et 1927. Après la réforme de 1931, des manuels plus anciens sont autorisés et réutilisés. En 1917 et en 1931, les deux réformes éducatives menées par le parti libéral accordèrent une grande liberté tant aux auteurs pour rédiger les manuels qu'aux enseignants pour choisir les manuels qu'ils vont utiliser. Les législateurs sont contre l'existence d'un manuel unique, par cours et par année, en soutenant que ce système développe une attitude dogmatique et partiale du savoir scolaire. Comme les républicains sont dans la lutte pour l'abolition de la monarchie, la conjoncture historique est favorable aux expérimentations et à l'introduction d'innovations à l'école.

L’historiographie scolaire, promue par les libéraux partisans de la langue dèmotiki, préconise que la connaissance du passé peut contribuer à la compréhension de la réalité contemporaine et à la formation des citoyens capables de vivre et d’agir dans leur époque. Ils sont également inspirés par la nécessité de présenter l’histoire d’une manière scientifique et objective. D’après eux, l’histoire scolaire doit initier les élèves à la science historique et les familiariser avec les méthodes d’apprentissage. À travers le cours d’histoire, on attend des élèves qu'ils acquièrent une attitude critique face au savoir et développent un comportement actif dans la vie, en étant conscients de leurs responsabilités vis-à-vis de l’ensemble social. Les libéraux s’opposent au chauvinisme et défendent la paix et la collaboration entre les peuples. D'un autre côté, les lois de 1927 et 1933, introduites par des ministres proches du parti royaliste, limitent les marges de liberté des auteurs et des enseignants en augmentant le contrôle de l’État dans la production et la diffusion du savoir scolaire. Alors que les gouvernements libéraux mettent l’accent sur l’histoire de la civilisation, les royalistes soulignent l’importance de la narration des événements politiques et militaires. Les manuels de cette période sont indicatifs du refus de tout changement et de toute innovation, qui caractérise le discours des professeurs conservateurs de la Faculté de Lettres de l’École d’Athènes (partisans du pouvoir en place). Le contenu de leurs manuels atteste que tout au long de l’entre-deux guerres, même quand les conservateurs ne sont pas au pouvoir, ces derniers continuent d'obtenir des positions puissantes dans la vie sociale et politique en Grèce. Pourtant, les manuels rédigés par A. Lazarou se situent entre les deux positions. Ils sont témoins d’une période transitoire où certains partisans de la langue dèmotiki se détachent du libéralisme. Le rapprochement au programme socialisant du cercle d’A. Papanastassiou est significatif dans la formation de leur contenu. D’après L. Ventoura, un tel froissement des conceptions et interprétations, et des valeurs aussi différentes dans le domaine de l’histoire enseignée à l’école est un fait remarquable de la période de l’entre-deux guerres. Il est indicateur de l’émergence des nouvelles forces sociopolitiques au sein de l’État hellénique. Elle affirme que l'éducation hellénique n’avait jamais connu auparavant un tel pluralisme et qu'elle n’en connaîtrait plus par la suite.

D. Mariolis (2013) étudie l’effort de l’État pendant la période post-guerre civile pour inculquer une identité nationale et idéologique hyper conservatrices tout en exerçant une

politique éducative qui met en valeur le fonctionnement idéologique du mécanisme scolaire. Plus précisément, il tente de retracer comment cet effort est retranscrit dans le contenu des manuels scolaires d'histoire pour la 6ème classe de l'école primaire, pendant la période 1950 - 1974. Les résultats de son analyse mettent en évidence que dans l'ambiance vulnérable qui domine la société hellénique au lendemain de la guerre civile, un effort se fait – au travers de l'histoire scolaire - pour créer une cohésion sociale en occultant toute différenciation linguistique, culturelle et sociale et en idéalisant ou dévalorisant les conflits politiques et sociaux du passé. La nation apparaît comme une entité « unie » et « indivisible » et par conséquent tout ce qui pourrait saper cette conception est soit déformé soit occulté. L'histoire scolaire, post-guerre civile, consiste en un enchaînement d'événements héroïques qui confirment la continuité nationale et qui renforcent l'image d'une nation combattante contre plusieurs ennemis. Toute barbarie ou oppression sont d'origine nationale ou religieuse, mais jamais sociale. Ainsi, la guerre civile et l'attitude vis-à-vis des perdants, l'influence idéologique et le reflet des versions diverses de l'hégémonie urbaine anticommuniste sont occultés. Il apparaît donc que l'histoire scolaire de cette période est instrumentalisée pour l'extinction des idées communistes et pour cultiver l'image ethnocentrique d'une nation en guerre perpétuelle. Sans la raison civile, l'ennemi ne peut être qu'extérieur : les slaves, les bulgares, les russes qui cherchent à se créer une sortie en mer Égée. Cependant les manuels scolaires de 1956 ne restent pas longtemps en vigueur. Le discours et l'idéologie véhiculés ne correspondent pas aux objectifs éducatifs de la dictature militaire[30]. Il devient nécessaire de réécrire l'histoire scolaire de la Grèce moderne dans son ensemble ; en mettant en valeur les versions les plus conservatrices des manuels scolaires édités en 1950 et 1956 afin qu'elles s'adaptent à la vision super conservatrice des colonels et de leur état major idéologique. A la fin de son travail, le chercheur se réfère aux efforts réalisés pour l'éducation des enfants des communistes grecs, qui ont dû émigrer dans les pays soviétiques après la fin de la guerre civile. De nouveaux manuels d'histoire ont dû être édités pour eux, parce qu'il leur était impossible d'utiliser les manuels standards de l'État hellénique dans les écoles d' « hyperoria[31] », pour des raisons politiques, idéologiques et

[30] Les militaires montent au pouvoir en avril 1964. La rédaction des nouveaux manuels scolaires est parmi leurs moyens de contrôle social et de suppression des traces des Réformes éducatives libérales.
[31] Régions d'exil des communistes grecs.

pédagogiques. Ainsi, deux nouveaux manuels d'histoire sont publiés. Influencés par l'école historique marxiste, au contraire des manuels scolaires de l'État grec, ils ne présentent pas une histoire des guerres et des combats. On y trouve plutôt des analyses atteintes sur le développement des forces de production, sur les classes sociales et leur rôle dans le déroulement historique. Il s'agit d'une histoire du mouvement travailleur et de ses combats. Les raisons qui sont à l'origine de la Deuxième Guerre Mondiale trouvent une explication dans la montée du fascisme. La guerre est alors qualifiée d'antifasciste et patriotique. Les événements de décembre 1944[32] et ses retombées ne sont pas cités. En concluant, il nous démontre comment l'historiographie scolaire instrumentalise la même histoire nationale afin de servir à l'éducation des enfants qui vivent à l'intérieur du pays et ceux qui vivent dans les colonies communistes.

P. Kyriakaki (2011) étudie la contre-réforme réalisée en Grèce en 1967 vers la légitimation du régime dictatorial des colonels. Son objectif est de voir comment les trois manuels d'histoire rédigés pendant cette période servent à la légitimation de la dictature. Selon elle, les manuels d'histoire sont instrumentalisés de telle sorte qu'ils développent une conscience nationale et forment à des attitudes politiques et morales, dans le but d'améliorer le fonctionnement de la société grecque pendant cette conjoncture historique difficile. A l'origine, ils doivent servir à la formation de citoyens démocrates, autonomes et responsables. Ainsi, la formation de bons patriotes, des citoyens dévoués à la patrie et par conséquent obéissants aux directives politiques du pouvoir des colonels, devient la priorité de la politique éducative. Les manuels scolaires d'histoire adoptent alors un récit ethnocentrique linéaire lié à la continuité insécable de l'hellénisme, à une conception supérieure de la nation grecque et à la construction idéologique de l'unité et de l'homogénéité du corps nationale. Ce récit a pour but d'inculquer une conscience ethnocentrique qui milite contre la notion de vérité historique, et qui inhibe la pensée critique des événements historiques ; des caractéristiques qui semblent desservir les objectifs du régime militaire. Dans cette direction, le contenu des manuels justifie et légitime dans la conscience des élèves, la nécessité d'abolition de la république. La condamnation de l'idéologie socialiste, la défense de l'attitude et de l'action

[32] En décembre 1944, la guerre civile est déclenchée en Grèce. Les manuels rédigés pour les élèves qui viennent des familles communistes ne font pas allusion à celle-ci.

anticommuniste du champ occidental en général, et des colonels plus précisément, valorise l'armée en tant que dépositaire des intérêts nationaux. Il n'y a pas par conséquent de doute quant au fait que la dictature imposée des colonels fut une condition nécessaire pour la stabilisation politique du pays ; une stabilité qui manquait en raison de l'abîme antérieur du monde politique.

Il y a aussi des recherches qui se concentrent sur les liens entre citoyenneté et identité, tels qu'ils sont encouragés par des manuels différents. Le travail le plus représentatif dans le domaine de la citoyenneté est l'œuvre collective « *Qu'est ce que notre patrie ? – Ethnocentrisme dans l'Éducation* » (1997) dirigée par A. Fragoudaki et T. Dragona, où l'on trouve trois articles sur la construction du soi national et des autres dans les manuels en vigueur en 1997. La partie de Fragoudaki « *Descendants des Hellènes de l'époque mycénienne : l'analyse des manuels d'histoir*e » concerne les manuels de troisième et de sixième classe de l'école primaire et celui de la troisième classe du collège. Les manuels d'histoire bien évidement construisent la continuité linéaire et indissoluble de la nation hellénique. L'identité européenne de la Grèce, sa place égalitaire parmi les pays « supérieurs » de l'Europe et la valeur culturelle de l'hellénicité trouvent leurs origines dans l'Antiquité. De cette manière se construit le fil historique avec lequel se forme le message de supériorité du monde hellénique, parmi toutes les entreprises culturelles de toutes les époques à travers le monde. Pourtant il y a peu de références sur le rôle de la religion orthodoxe dans la conservation de l'identité grecque et il n'y a aucune note sur la discontinuité entre les anciennes religions et l'orthodoxie. En plus, les manuels ne font pas mention des Grecs non orthodoxes. Ainsi l'homogénéité des Grecs se forme. À propos des représentations des « autres » nationaux : ces « autres » sont représentés selon leur place hiérarchique dans l'Europe. Il est remarquable que les peuples balkaniques soient absents. A. Fragoudaki conclut que les manuels d'histoire transmettent une conception ethnocentrique et euro-centrique de l'Histoire. La place de la Grèce dans l'Europe a un rôle primordial et l'histoire européenne est assimilée à celle des pays occidentaux de telle sorte que les pays de l'Europe orientale sont dévalorisés. L'image des autres peuples se construit au fur et à mesure des besoins de la présentation de la nation grecque et l'influence des autres nations reste cachée afin de ne pas provoquer d'altérations à caractéristique nationale. Enfin, il transparaît que le cours d'histoire forme

à la conscience d'une « durée » grecque, une perception historique de la Grèce dans laquelle il n'y aurait eu ni changement, ni évolution, ni interaction dans les vertus nationales.

L. Ventoura s'occupe des manuels de géographie et signe l'article « *Manuels de géographie : des contradictions dans le message humaniste et modernisateur* ». Son échantillon comprend les manuels de première, troisième et sixième classe de l'école primaire et ceux de première et de troisième classe du collège. Selon ses analyses, l'intégration de la Grèce dans le monde méditerranéen et balkanique est seulement géographique, parce qu'au niveau politique, géographique, socio-économique et culturel, la Grèce se situe dans le monde européen occidental. La Grèce alors, à travers son insertion dans l'Europe, fait partie des pays qui dépassent les autres sur un plan culturel et les influencent, et se classe parmi les pays supérieurs. La conception de base qui domine les manuels est la continuité de l'espace ou l'homogénéité culturelle des Grecs, quel que soit l'endroit où ils vivent. La conservation du sentiment d'appartenance nationale grecque dans les pays étrangers, où se trouvent des communautés grecques, se fait à travers des méthodes organisées contre les politiques d'assimilation des pays d'accueil. L'influence de l'autre est présentée comme quelque chose de négatif qui doit être évité. La conception d'une homogénéité des Grecs est aussi renforcée par le manque de toute référence sur l'existence des minorités religieuses, ethno-politiques ou autres en Grèce. Ainsi dans le contenu des manuels trouve-t-on la différenciation entre citoyenneté et nationalité [33] mais il n y a pas de distinction entre les groupes sociaux, financiers ou politiques divers à l'intérieur de la nation. Pourtant, en contradiction avec les résultats des analyses sur les manuels d'histoire, l'attitude vis-à-vis du changement présent est positif. Les résultats de L. Ventoura font mention que la conscience de l'unicité et la différence entre citoyenneté et nationalité exigent de se comparer, et par conséquent que le contact avec un autre se fait selon ses propres références. Comme les manuels de géographie sont les seuls à présenter un autre dans son interaction avec le Grec, ils contribuent de façon considérable au processus de formation de l'autre national qui se transmet à l'école.

[33] Contrairement au cas français où la citoyenneté et la nationalité coïncident, en Grèce ces notions ont des contenus différents.

N. Ascouni dans son article « *Un parcours long dans le temps… les Grecs et les autres dans les manuels de la langue grecque* » présente les résultats d'une analyse sur les manuels de sixième classe de l'école primaire (quatre volumes) et des trois classes du collège (trois volumes). Selon les manuels l'Antiquité, la culture et l'histoire constituent le noyau de l'identité nationale et ils s'articulent autour du schéma basique de la continuité à travers le temps et l'espace. Ainsi, les Grecs se représentent comme un sujet inchangeable à travers le temps et qui conserve sa spécificité inaltérable à travers les siècles. Le début de ce parcours se situe à l'Antiquité et le soi national apparaît comme héritier et successeur d'une civilisation dont l'importance est reconnue et diachronique. La figure du Grec encadre et unifie des réalités très différentes comme les tribus anciennes helléniques, les peuples de l'Empire Byzantin, les citoyens de l'État grec et les Grecs de la diaspora. Le schéma de la continuité historique se construit de telle manière qu'il abolit le temps historique en assimilant la notion de changement avec celle de l'altération et de la dévalorisation.

Suite à la crise balkanique, la fin de la Guerre froide en 1989, le renforcement des nationalismes dans l'Europe de l'Est, la création des nouveaux États et des nouvelles alliances, le centre d'intérêt des chercheurs s'est déplacé. Au fur et à mesure que la charte géopolitique s'est transformée, la révision des représentations encouragées par les curricula nationaux devient une nécessité, pour échapper aux hostilités et mettre en valeur les racines culturelles communes de la région (Koulouri, 2007). A propos de la révision des manuels d'histoire, une unité de recherche a été créée à l'Université de Thessalonique, en collaboration avec le Georg Eckert Institut[34], dont l'œuvre est de promouvoir des approches comparatives en vue de la valorisation d'une histoire balkanique, où les élèves pourraient se familiariser avec les différences et similitudes culturelles. Ainsi, je me réfère à quelques recherches sur le sujet, réalisées par l'équipe hellénique. Celles de M. Evaggelou et Tsanakas concernent le curriculum turc alors que Flouris et Kalogiannaki traitent du curriculum grec.

[34] L'institut est créé en 1975 à Leipzig. Sa mission principale est la recherche sur la révision des manuels scolaires d'histoire et des sciences sociales. Il a aussi un rôle consultatif pour les concepteurs des politiques éducatives autour du manuel scolaire. http://www.gei.de/en/the-institute.html (consulté le 21 mars 2015)

M. Evaggelou (2004), fait une recherche sur les représentations des Grecs dans les manuels de lecture, en vigueur entre 1990-1992, de l'école primaire turque. Elle se base tant sur la méthode qualitative que quantitative. Son hypothèse de départ est que les manuels scolaires turcs, à cause du passé hostile entre la Grèce et la Turquie, contiennent plus de références sur les Grecs que sur les autres nationalités, et que ces références composent de plus une image négative des premiers. Son analyse met alors en lumière que les manuels scolaires sont caractérisés par un préjugé évident vis-à-vis des peuples étrangers. Cette particularité est composée par deux éléments. Premièrement, il n'y a pas beaucoup de références sur les peuples voisins et elles ne sont pas idéologiquement colorées ; un fait qui montre que les manuels turcs sont modernisés et adaptés aux suggestions des organismes internationaux à propos de la régularisation des manuels scolaires. Deuxièmement, le nationalisme est bien présent et il devient apparent tant à travers l'iconographie qu'à travers les textes ; ce deuxième paramètre est cependant contradictoire du premier. En ce qui concerne ses résultats, l'image des Grecs est la plus égratignée. Les Grecs sont le peuple étranger le plus représenté dans les manuels de lecture turcs. Ainsi, on ne peut pas soutenir qu'ils contribuent à l'amélioration des relations avec la Grèce. La dimension d'une image négative des Grecs est augmentée si on se place dans le cadre des directions idéologiques des manuels turcs. Elle trouve intéressant, mais inquiétant dans le même temps, que l'échantillon des manuels ne laisse pas de marge pour l'optimisme et l'amélioration des relations entre les deux peuples. Le nationalisme intense qui caractérise les manuels scolaires turcs confirme de façon concrète les directions idéologiques de la politique éducative officielle de la Turquie.

E. Tsanakas (2006) travaille avec un échantillon plus élargi. Sa recherche porte sur la formation de l'image des « autres » dans le curriculum (programmes officiels et manuels scolaires) d'histoire et d'éducation civique du cycle obligatoire de l'Éducation en Turquie. Selon ses résultats, l'éducation politique et historique en Turquie reste toujours un outil de « pression psychologique ». Le catéchisme politique est dominant et la Turquie se présente comme un pays qui n'est entouré que par des ennemis. L'objectif de base est la formation des obligations communes des citoyens turques et l'étouffement des droits des minorités habitants en Turquie, en vue de les absorber. Par conséquent, le curriculum turc ne se base pas sur les principes de l'Éducation interculturelle. Ainsi,

l'histoire turque, comme présentée dans ses manuels, commence par la préhistoire et finit à la création de la république turque par Kémal, laissant à l'élève le sentiment que l'histoire de son peuple s'arrête à ce moment. De plus, le manque important de références sur l'histoire de l'Europe donne à l'histoire turque une place à part par rapport à l'histoire européenne. En ce qui concerne les représentations sur les autres, ce sont les représentations sur les hellènes qui dominent. En donnant de l'importance aux entreprises de guerre contre les Turcs et en passant sous silence les moments de coexistence et de collaboration entre les deux peuples, l'image des Hellènes se forme de telle sorte qu'ils sont fourbes, hostiles, impérialistes, malins, ingrats, intrigants. Les seules références positives concernent l'antiquité hellénique ; néanmoins, la civilisation hellénique sur les côtes de l'Asie Mineur est mise en doute. De plus, il n'y a pas de références sur l'héritage culturel commun qui pourrait contribuer au rapprochement des peuples et à la potentialité d'une collaboration. Il suggère la constitution d'une équipe de recherche helléno-turque qui contribuerait à l'effort de neutralisation des manuels scolaires tant en Turquie qu'en Grèce.

Y. Flouris et P. Kalogiannaki (1996) mènent une étude sur les attitudes, les valeurs, les préjugés et les stéréotypes négatifs promus par les manuels scolaires helléniques. Leur échantillon de recherche est constitué par les manuels en vigueur d'histoire, d'éducation civique, de lecture, de cours de religion et de géographie, de l'école primaire et du collège. Les résultats montrent que la plupart des références sur les peuples balkaniques sont négatifs et concernent essentiellement les Turques et les Bulgares. Cela est dû à une conception hostile de longue durée et au renforcement des nationalismes dans la région, ainsi qu'aux stéréotypes négatifs sur la Grèce et les Grecs promus dans les manuels correspondants de ces pays. Ils mentionnent cependant que les objectifs de l'Éducation nationale grecque se retrouvent en contradiction en oscillant entre l'intérêt national qui vise au développement de la conception de l'identité nationale comme elle se construit dans les manuels scolaires, et l'engagement de l'État grec à encourager une conscience multiculturelle dans le respect des autres peuples et sans porter de préjugés.

L'entrée du pays dans l'Union Européenne signale le changement de paradigme et impose l'étude des représentations des peuples européens, construites par le curriculum scolaire. En ce sens, il y a des recherches diachroniques qui visent à l'étude des transformations

possibles des représentations. Cette transformation reflète le changement des relations que les Grecs entretiennent avec les autres pays européens et comment ils perçoivent leur propre identité nationale. Dans ce domaine, on trouve des travaux représentatifs dirigés par Y. Flouris et M. Ivrintelli (2002). Premièrement, je tiens à mentionner la recherche comparative sur les représentations des peuples méditerranéens dans les manuels scolaires de période 1976-1977 et 1985-2000. Selon eux, les références sur les autres habitants du bassin méditerranéen se font de manière à mettre en avant la singularité de la civilisation hellénique et sont absents dans tous les autres cas.

Dans une autre recherche réalisée elle aussi en 2002, ils travaillent sur les représentations des peuples européens dans les programmes scolaires pour les mêmes périodes que la recherche précédente. Le peu de références sur les peuples européens tant dans les programmes de 1976-1977 que dans les programmes de 1985-2000, malgré l'insertion du pays dans la Communauté européenne, démontre la non compatibilité entre le discours politique officiel et le discours éducatif. Ils mettent à jour la faiblesse du système éducatif qui n'a pas tenu compte des textes officiels, de la procédure d'élargissement à l'Union européenne, ni du financement dans plusieurs domaines, et qui ne procède pas à un travail de fond pour une coexistence pacifique entre les peuples de la Communauté.

M. Ivrintelli (2006) présente les résultats d'une étude réalisée sur la présence des peuples européens de 1977, 1982 et 1998 dans les programmes scolaires. Elle cherche à constater si les textes éducatifs et les programmes politiques contre le racisme et la xénophobie sont suivis par des pratiques éducatives correspondantes, conçues dans les programmes scolaires. Elle conclut que le système éducatif grec n'est pas conscient de la dynamique de la diversité culturelle, en insistant sur une pratique d'homogénéisation de la population du pays à travers la langue, la religion et les valeurs communes. Elle signale cependant que la tendance à exclure systématiquement ceux qui ne font pas partie de la famille européenne domine la plupart des systèmes éducatifs européens.

2. 3 Construisons la citoyenneté européenne…

2. 3. 1 L'émergence d'un nouveau domaine de recherche

L'intention de l'Union européenne d'établir une nouvelle citoyenneté supranationale, qui allait fonctionner en parallèle de la citoyenneté nationale, afin de garantir les droits des ressortissants des pays membres, donne naissance à de nouvelles politiques éducatives par les institutions communautaires. Pourtant, la citoyenneté supranationale n'est pas la seule qui émerge. En parallèle, des citoyennetés locales voient le jour à l'intérieur des frontières nationales. Des crispations se forment et la construction de la citoyenneté européenne n'est pas prédéterminée.

Ces nouvelles politiques qui s'élaborent en dehors des systèmes éducatifs nationaux deviennent le tremplin d'une interaction avec les textes éducatifs officiels de chaque pays membre. Or ils se cristallisent dans la formation du discours scolaire. Les systèmes éducatifs nationaux, qui donnaient traditionnellement du poids à la construction de la citoyenneté selon les enjeux intérieurs, sont désormais invités à tenir compte des politiques supranationales. Ainsi, un fort intérêt a émergé progressivement dans les cycles éducatifs autour du renouvellement des curricula afin de servir ce nouvel objectif social**.**

Dans un premier temps, la curiosité des chercheurs se focalise sur les curricula d'éducation civique, portant leur intérêt sur la transition progressive de l'éducation civique vers une éducation à la citoyenneté. Ensuite, les chercheurs ont ouvert leurs perspectives et mènent aujourd'hui des recherches qui touchent plusieurs disciplines. L'implication de l'enseignement religieux, émergent depuis la dernière décennie, apparaît comme un sujet d'étude très intéressant.

2. 3. 2 La transition de l'éducation civique à une éducation à la citoyenneté

En ce sens, le *Journal of Curriculum Studies* consacre un volume[35] à l'exploration des façons dont les États-nations répondent au challenge de l'européanisation, en renouvelant les curricula de l'éducation à la citoyenneté. Il s'agit d'une approche comparative qui met à la lumière les différents contenus que les curricula d'éducation à la citoyenneté donnent

[35] *Journal of Curriculum Studies*. 2009. 41. 2

à la citoyenneté européenne à travers l'Europe. L'échantillon des pays est fait de manière à montrer la complexité de la question, compte-tenu des trajectoires politiques et historiques différentes des pays.

A. Keating (2009) traite le cas irlandais. Le parcours européen[36] du pays permet une analyse diachronique. Elle porte son intérêt sur les impacts et les initiatives allant dans le sens de la formation d'une citoyenneté européenne, sur le curriculum irlandais d'éducation civique depuis les années 1960. Elle commence alors son analyse par la réforme qui précède l'intégration dans la Communauté européenne. Le curriculum introduit par cette reforme construit une version pluraliste, inclusive et civique de la citoyenneté. Ainsi, ses concepteurs mettent fin aux discours théocratiques, nationalistes et traditionnels qui dominaient l'éducation irlandaise dans les années 1950. De plus, les enseignants sont encouragés à initier les élèves à la tolérance religieuse, à la pensée critique et à la citoyenneté active. Le matériel didactique ne se réfère pas seulement aux institutions nationales, politiques et civiques mais aussi aux liens internationaux de l'Irlande comme la diaspora irlandaise et la participation de l'Irlande dans les organismes internationaux. Ainsi, le curriculum de cette période fait un pas vers la « Dimension Européenne » de l'Éducation par la construction d'un sentiment européen d'appartenance. Cette ouverture reflète la vision d'une intégration future dans l'UE. Pourtant, l'éducation civique semble suivre un parcours rétrograde jusqu'à l'intégration officielle du pays dans l'UE. Le curriculum qui suit l'intégration européenne, introduit la citoyenneté européenne et la participation des élèves aux affaires européennes (participation politique, fonctionnement et élections du Parlement européen). Mais il apparaît que c'est le curriculum d'éducation civique pour le secondaire, issu des années 1990, qui introduit une nouvelle approche d'éduquer pour l'Europe et la citoyenneté européenne. Ce curriculum construit un nouveau modèle de citoyenneté post-nationale et cosmopolite. Il est inspiré par la Déclaration des Droits de l'Homme et la Convention des Droits de l'enfant *: « Il construit un concept holistique de la citoyenneté qui inclut des rôles multiples dont l'expérience se fait à des niveaux et des communautés multiples »* (*Ibid*, p. 170). L'Europe devient alors l'expérience d'une transformation, pour le citoyen même, et pour la communauté où il vit.

[36] L'Irlande est membre du Conseil de l'Europe depuis 1949 et membre de l'Union européenne depuis 1979.

La dimension globale et européenne de l'éducation civique se construit. Le curriculum insiste sur la démocratie, les valeurs humaines et l'interdépendance entre les pays membres. Pourtant A. Keating constate que dans la construction tant de la citoyenneté nationale que de la citoyenneté européenne, des caractéristiques historico-culturelles ne lui sont pas attribuées. De plus, des références aux pays non membres de l'UE n'existent pas. Ainsi, la construction de la citoyenneté européenne *à l'irlandaise* est construite pour exclure « les autres ». Enfin, A. Keating conclut qu'avec ce curriculum, bien que dans ce modèle la citoyenneté européenne se construise de la même manière que la citoyenneté nationale, l'U.E n'a pas le sens de la communauté des peuples. Ainsi, elle n'a d'existence qu'en dehors des frontières nationales irlandaises. Toutefois même si les différentes politiques éducatives européennes n'ont pas réussi à donner à la citoyenneté européenne le sens d'une citoyenneté supranationale, qui se superpose à la citoyenneté nationale, le modèle d'éducation civique a bien évolué en s'éloignant du nationalisme.

D. Michael et D. Stevick (2009) explorent les cas de la Slovaquie et de l'Estonie. Le choix de ces deux pays a été fait parce qu'ils présentent des similitudes. Premièrement, tous les deux ont été créés après la fin de la Guerre froide et à la chute du socialisme étatique[37]. Cela signifie que la tradition politique était hostile à l'Europe. Deuxièmement, la Slovaquie et l'Estonie ont rejoint l'Union Européenne en même temps[38]. La question principale des chercheurs est de savoir comment ces deux pays ont réussi à combiner, en nationalisant en termes ethnoculturels leurs curricula d'éducation civique, leur passage à la démocratisation et à l'européanisation après la chute du communisme. Les chercheurs montrent que les deux États utilisent leur position géographique –la Slovaquie au cœur de l'Europe et l'Estonie à ses frontières, pour montrer leur appartenance naturelle à l'Europe. De surcroît, ils insistent sur le fait que leur trajectoire politique naturelle a été interrompue à cause de la Guerre froide, et qu'ils sont désormais retournés à leur famille d'appartenance. Selon D. Michael D. et Stevick, cette stratégie curriculaire n'est pas réussie. Tant le fait de rester dans l'idéologie d'une confrontation Ouest/Est, que l'intérêt porté sur les objectifs des institutions européennes de les intégrer dans la communauté

[37] La Slovaquie était sous la tutelle des Tchèques et l'Estonie sous celle des Russes.
[38] En mai 2004, lors de la grande expansion de l'UE vers l'Est.

montre que la Slovaquie et l'Estonie ne sont pas encore prêtes à développer une citoyenneté supranationale.

S. Philippou (2009) traite les efforts du système éducatif chypriote pour s'adapter au nouveau paradigme à travers les curricula de l'éducation civique ; un cas particulier à cause de la situation complexe du pays (divisé en deux parties, l'une grecque, l'autre turque). L'auteur tente de répondre à la question de la construction de l'Europe à travers les manuels scolaires d'éducation civique du système gréco-chypriote et de déterminer son interaction avec le dialogue intérieur sur la citoyenneté et la division politique du pays. Selon ses résultats, le contenu des manuels construit la citoyenneté européenne autour des liens du pays avec la Grèce, de son passé britannique et de sa place géographique aux frontières de l'Asie. Ainsi Chypre s'approprie les racines ethnoculturelles, la tradition politique et une place dans la carte politique et géophysique de l'Europe. S. Philippou professe que l'initiation aux valeurs et aux compétences de la citoyenneté européenne se fait à travers la construction d'un discours hellénocentrique très intense (basé sur la langue, la littérature et la religion). Selon lui, les transformations apportées au curriculum, dans le sens de la construction de l'Europe, sous la pression des politiques éducatives européennes, ne servent pas à la formation de la citoyenneté européenne mais au renforcement du discours séparatiste qui domine le pays, sans éliminer non plus les tensions entre les identités ethnoculturelles et nationales.

L. Engel et D. Hinderlitter Ortloff (2009) mènent une recherche comparative sur deux pays européens qui ont traversé une période fasciste et dont la tradition de contrôle régional sur les politiques éducatives est très forte. Comparant le cas de l'Allemagne et de l'Espagne, leur objectif est de voir comment le processus d'européanisation du curriculum d'éducation civique se met en place en dévoilant les interactions entre les facteurs locaux, nationaux et supranationaux. Ils se concentrent alors sur le curriculum de la région de Bavière pour l'Allemagne et de Catalogne pour l'Espagne. Les résultats de la recherche montrent que les deux systèmes éducatifs, dans leur effort d'européaniser l'éducation civique, encouragent la formation du « citoyen idéal » ; un citoyen flexible, multilingue et qui partage les idéaux d'une appartenance locale, régionale, nationale et supranationale. De cette manière, le curriculum des deux pays construit la citoyenneté

européenne autour des valeurs européennes et des opportunités que l'Europe peut offrir. Pourtant L. Engel et D. Hinderlitter Ortloff signalent que l'impact des politiques éducatives européennes sur la révision du curriculum est important dans les deux cas. Selon le nouveau modèle de citoyenneté, l'Europe en tant que construction sociale servirait l'exclusion des non européens (arabes, asiatiques, américains, etc.) qui vivent sur le continent européen.

Dans leurs conclusions, ils signalent que les stratégies choisies pour construire la citoyenneté européenne sont de caractère exclusif, parce que notamment les curricula qui restent centrés sur l'État-nation et la citoyenneté supranationale s'instrumentalisent de telle sorte qu'ils excluent les non européens. Chaque État-nation passe par une étape de re-conceptualisation de sa citoyenneté nationale afin de construire la citoyenneté européenne. Toutefois les politiques éducatives européennes s'implémentent de telle manière que les curricula reflètent les histoires, les traditions et les priorités sociopolitiques des États-nations ou de la région. De plus, la citoyenneté européenne est présentée comme une construction passive où l'engagement civique est assez faible ; une situation contraire aux objectifs de l'éducation à la citoyenneté qui encourage justement une pratique active et participative. Les pays utilisent leur emplacement géographique (Chypre a un pont avec l'Europe et l'Asie, la Slovaquie est au cœur de l'Europe, l'Estonie à ses frontières) pour justifier et légitimer leur sentiment d'appartenance européenne. Mais cela consiste aussi en une stratégie pour mettre de la distance avec les « autres » de l'Orient et pour faire oublier un passé séparateur. Comment la citoyenneté européenne est-elle définie dans chaque État est une autre question à laquelle les auteurs tentent de répondre. En Allemagne, l'intégration européenne signifie qu'être tant allemand qu'européen est une obligation, un devoir. En Irlande, la citoyenneté européenne se distingue de la citoyenneté nationale, en attribuant à la citoyenneté européenne des droits qui sont en contradiction avec la citoyenneté irlandaise. En revanche, dans les autres pays où la construction de la nation s'est faite sur des caractéristiques socioculturelles, la construction de la citoyenneté européenne n'est pas encore déterminée.

Dans les pays de l'Europe occidentale, comme les paradigmes ethnoculturels de la citoyenneté ne sont plus dominants, l'émergence de formes post-nationales s'appuyant sur des caractéristiques civiques de la citoyenneté nationale et supranationale est évidente.

Pourtant, les recherches réalisées assurent que le type traditionnel de l'éducation civique tend à disparaître et que l'on avance vers une nouvelle approche de l'éducation à la citoyenneté démocratique.

2. 3. 3 La place de la de la citoyenneté européenne dans le curriculum grec

En Grèce, l'intérêt des chercheurs autour de cette problématique se manifeste à la fin des années 2000 suite au renouvellement des programmes scolaires et des manuels[39] dans le cadre de la formation du citoyen européen. Cette transformation de paradigme donne un coup de pouce pour l'évolution du curriculum en Grèce et marque le début d'une nouvelle période pour le système éducatif hellénique. L'intégration dans un projet de financement européen de la rédaction du matériel didactique et de son cadre régulier conditionne l'adaptation aux directives des institutions communautaires. Ces financements, qui ont pour objectif la formation d'une citoyenneté supranationale et/ou participative, sont les moyens d'intervention dans les systèmes éducatifs nationaux. Au travers des recherches sur le curriculum, on s'aperçoit alors que les initiatives prises par l'Éducation hellénique ont été faites selon ses besoins et ses particularités (Flouris, 2003 : 189). Cependant, il n'y a pas encore beaucoup de recherches réalisées autour du nouveau matériel didactique. Cela peut être expliqué soit par le débat qui avait été déclenché autour du manuel scolaire d'histoire pour la 6ème classe, soit par le besoin de prendre du recul pour réaliser correctement une telle étude. Les recherches déjà effectuées concernent l'encouragement des valeurs européennes à travers le curriculum de l'école primaire.

P. Kontakos (2009) étudie les valeurs européennes encouragées dans les programmes scolaires et les manuels de langue hellénique des trois dernières classes de l'école primaire. Son étude est construite autour de la méthodologie qualitative et quantitative. Ses catégories d'analyse sont choisies par le texte du Traité Constitutionnel de l'UE (même s'il n'a pas été ratifié) et par la Charte des Droits fondamentaux. Il tente alors de retracer les valeurs du respect de la dignité humaine, de la liberté, de la démocratie, de l'égalité, de l'État de droit et du respect des Droits humains. Selon ses résultats, la plupart des valeurs apparaissent dans les textes des manuels scolaires. Pourtant, il constate une

[39] Renouvellement des programmes scolaires en 2003 et renouvellement des manuels en 2006.

différenciation entre elles à propos de leur présentation selon les niveaux ; un fait qui peut se justifier par le niveau intellectuel des élèves que chaque manuel vise. Il conclut que la politique éducative grecque a absorbé la dimension européenne de l'éducation dans un effort de convergence et de compréhension entre les pays européens. Ainsi, les derniers sont invités à être initiés sur des valeurs et des principes communs qui préparent les citoyens des civilisations différentes à collaborer pour la conquête pacifique de l'avenir. De plus, il fait plusieurs suggestions. L'enrichissement du curriculum par des valeurs européennes, la formation adéquate des concepteurs du curriculum aux valeurs européennes, des séminaires pour les enseignants à propos de l'enseignement des valeurs font parties de ces suggestions. Enfin, il propose la conduite d'une étude complète qui se baserait sur les opinions de tous les acteurs impliqués dans l'éducation à la citoyenneté (les enseignants, les élèves, les parents, l'église, les associations, l'administration municipale) à propos du code européen des valeurs.

M. Voucanou (2009) travaille dans un champ de recherche plus élargi. Sa recherche porte dans un premier temps sur les programmes et sur les manuels scolaires (cours d'histoire, géographie, éducation civique, cours de religion et d'étude de l'environnement). Dans un second temps, elle s'intéresse aux représentations des valeurs européennes chez les enseignants. L'objectif est de répertorier les valeurs représentées dans les textes officiels de l'Union Européenne (identiques à ceux traitées par P. Kontakos traite), pour voir à quels niveaux elles s'appliquent dans le nouveau curriculum de l'école primaire. Selon elle, les valeurs promues par les textes officiels des institutions européennes présentées dans le curriculum sont plutôt perçues comme des valeurs œcuméniques qui visent plutôt à l'éducation morale des élèves qu'au développement de la dimension européenne. Les manuels scolaires sont en correspondance avec les indications des programmes scolaires en ce qui concerne la quantité de références, mais non avec la manière que les programmes encouragent. Par rapport aux représentations des enseignants : ils attestent qu'ils peuvent reconnaître et élaborer les valeurs citées dans les manuels scolaires ; pourtant, ils n'arrivent pas à les associer à l'Union Européenne et à la dimension européenne parce que leur formation dans le domaine reste inachevée. Dans la dernière partie de sa thèse de doctorat, Voucanou préconise la formation des enseignants dans des matières circonscrites où la didactique des valeurs serait indispensable. Elle encourage

également la réalisation de recherches similaires dans d'autres matières de l'école primaire et de l'éducation secondaire. En parallèle, elle suggère la planification d'études sur les moyens de diffusion des valeurs à travers l'éducation, pour avoir une image des plus réelles de la situation. En fait, une recherche globale autour de la question des valeurs est nécessaire afin que les jeunes Grecs acquièrent la qualité double du citoyen grec et européen.

2. 3. 4 L'évolution de l'enseignement religieux vers son intégration dans le programme éducatif de l'éducation à la citoyenneté

La sécularisation progressive des sociétés, l'immigration accrue et la nécessité de formation de la citoyenneté participative/européenne affecte les dispositifs de l'enseignement religieux des pays européens. Ce sous-chapitre tente de faire une présentation des travaux sur l'évolution des dispositifs par les biais soit des programmes scolaires soit des manuels.

Ole Riis (2005) mène une recherche sur l'histoire de l'enseignement religieux au Danemark depuis les années 1950 jusqu'à nos jours, en présentant l'évolution des réformes curriculaires. Au début, même si l'intérêt pour la religion était faible, la plupart des parents souhaitaient un enseignement religieux pour leurs enfants. Pourtant, durant les années 1960 - 1970, la critique autour de l'enseignement religieux fut féroce, pour des raisons pédagogiques et idéologiques, compte-tenu de l'endoctrinement fait dans ce cours. Selon la loi scolaire de 1975, la vocation du cours était désormais d'informer les élèves sur le christianisme, fondement de l'héritage culturel danois ; d'où la naissance des études chrétiennes *Kristendomkundskab,* qui représentent un sujet central du savoir. Selon son titre, il s'agit plus d'informer sur le christianisme que d'instruire à la religion chrétienne. En 1993 une nouvelle loi scolaire est votée à la suite d'un compromis entre les principaux partis politiques. L'objectif général n'est cependant pas différent de 1975. Le cours doit toutefois contribuer non seulement à la familiarisation des élèves avec la culture danoise, mais aussi à leur compréhension des autres cultures afin de les préparer à devenir des citoyens d'une société libre et démocratique. Selon O. Riis, cette loi n'est pas uniquement rhétorique mais une véritable ligne de conduite qui octroie beaucoup de liberté aux élèves et qui influence le contenu des cours et du travail scolaire. Ainsi les

« religions étrangères » et les « autres philosophies de vie » s'incluent désormais dans le cadre des *Études chrétiennes* ; bien qu'elles eussent toutefois un rôle secondaire.

À partir de 1999, le cours s'ouvre encore plus. Ainsi au lycée, les thèmes principaux deviennent les religions du monde ; le luthéranisme étant toujours prioritaire. Le cours doit décrire et permettre de comprendre de façon scientifique et non-confessionnelle les religions et leurs principales manifestations en lien avec les individus, la société, la culture et la nature. Le rôle des religions dans l'histoire des idées européennes et danoises s'enseigne avec une attention toute particulière. À la fin de sa recherche, Riis fait une critique par rapport à la situation actuelle de l'enseignement religieux. Il préconise ainsi qu'à l'école primaire on postule que le christianisme est à la base de la culture et des valeurs danoises. Tout en se présentant comme pluraliste, le cours de religion repose sur la doctrine chrétienne, comprise dans une approche factuelle et phénoménologique plutôt que sociologique, à travers l'étude des textes et des images religieux. Dans les dernières classes de l'école primaire jusqu'au lycée, les autres religions sont introduits À l'école primaire, ces religions sont traitées après le christianisme et par rapport à lui. Par ailleurs elles sont présentées chronologiquement plutôt que comparativement. Le défi pédagogique actuel de l'école danoise consiste ainsi à se réformer pour proposer un point de vue scientifique sur les différences entre le protestantisme, le catholicisme, l'orthodoxie, l'islam et l'hindouisme.

Geir Skeie (2006) étudie la reforme de l'éducation religieuse qui a lieu en 1997 en Norvège. Il analyse les raisons qui ont contribué à la transformation du curriculum religieux de type confessionnel (selon les doctrines de l'Église luthérienne de la Norvège) en matière obligatoire qui traite de plusieurs religions, (le christianisme luthérien étant au centre) et des questions éthiques, morales et séculaires ; le droit de dispense d'assiduité est vraiment limité.

À propos de la présence du christianisme dans le curriculum, il n'est plus conforme aux principes de l'Église norvégienne, mais se focalise sur la mise en valeur d'un héritage culturel qui a émergé du christianisme et dont se reflète la force du christianisme en Norvège. Même si le luthéranisme a une position importante dans la loi norvégienne, l'Église luthérienne n'a plus de rapport direct avec l'éducation religieuse dans les écoles

publiques. Pourtant le soutien du luthéranisme chrétien dans la vie de la population norvégienne justifie sa place privilégiée accordée dans le curriculum. La recherche de G. Skeie se déploie autour de la question : « Comment une religion chrétienne civile peut être utilisée dans une nation qui se désigne progressivement comme multiculturelle et multi-religieuse » ? Selon G. Skeie la reforme de 1997 se justifie par un compromis entre la plupart des partis politiques, dans un pays où le christianisme avait un rôle de renforcement des valeurs traditionnelles. Il fonctionnait comme une idéologie nationale et comme une ressource culturelle vers la formation d'une identité nationale, contre le relativisme et l'indifférence postmoderne.

La transformation de l'éducation religieuse en matière obligatoire, où la demande de dispense est limitée, est la résultante des deux stratégies qui tentent de répondre aux problèmes issues tant de l'élimination du religieux que de l'augmentation progressive de la diversité culturelle et religieuse. D'une part alors, l'éducation religieuse contribue au combat contre le relativisme et l'indifférence qui conduisent à la désintégration de la société, d'où l'importance de valoriser le rôle culturel du christianisme dans le curriculum et la présence obligatoire des élèves ; d'autre part l'éducation religieuse endosse un rôle considérable dans la régularisation des conflits entre les différents groupes ethniques et religieux, contre les discriminations, le racisme et tout ce qui fait partie des problèmes de la « pluralité traditionnelle » ; ainsi, le curriculum encourage plusieurs aspects religieux. Selon lui, le consensus précédent ne relève pas seulement de la nécessité d'apporter une réponse à ceux qui s'inquiètent pour la moralité de la jeunesse et ceux qui s'inquiètent pour l'intégration des minorités, mais vise aussi à satisfaire les intérêts croisés des Églises chrétiennes et des autres communautés religieuses et humanistes.

S. Desponds, Ch. Fawer- Caputo, et A. Rota (2014) traitent de l'enseignement religieux en Suisse. Même si le système éducatif suisse est décentralisé, les reformes au tournant du XXIème siècle présentent des caractéristiques communes. La responsabilité de l'enseignement religieux est étatique, les cours sont censés traiter des religions présentes dans le territoire suisse d'autant que le cours et obligatoire pour tous les élèves. Les chercheurs se concentrent sur les manuels de l'enseignement religieux des cantons francophones suisses et ils étudient la manière dont Abraham est traité dans les manuels

scolaires publiés par ENBIRO[40] entre 1972 et 2010. L'objectif est de montrer l'évolution de l'enseignement religieux en lien avec les évolutions au sein de la maison d'édition. En ce sens, leur analyse de contenu se base sur plusieurs critères : les intentions des éditeurs, le niveau taxonomique des objectifs, les sujets enseignés et le mode d'enseignement ou d'apprentissage. Leur conclusion met en évidence les évolutions sur l'enseignement religieux pendant la période examinée qui se caractérisent par la volonté d'offrir un cours pour tous les élèves qui soit informatif et dépourvu d'intentions prosélytes. Dans les discours politiques et les réflexions didactiques ainsi que dans la pratique de production des manuels d'enseignement, cette visée reflète en premier lieu un effort d'élimination du rôle attribué aux Églises et communautés religieuses dans les écoles publiques. Une distinction semblable entre enseignement religieux scolaire et enseignement dogmatique (en paroisse) appartient néanmoins à la tradition pédagogique des Églises protestantes (libérales) et, après le Concile, de l'Église catholique. Ainsi, sans remette en cause la distinction par rapport à un enseignement « catéchétique» implicitement renvoyé aux Églises et communautés religieuses, des options didactiques impliquant une adhésion affective (morale, identitaire, existentielle) aux contenus véhiculés continuent d'être courantes dans la pratique. Mais l'évolution de l'enseignement religieux reste lente. En plus d'une importante « force d'inertie » liée au poids de la tradition, les attentes sociales multiples qui gravitent autour de ces cours et qui accompagnent le processus de production des supports didactiques constituent de puissants freins au changement. La réalité de la sécularisation et de la pluralisation dans les écoles suisses interroge cependant toujours plus la pertinence des formules didactiques qui visent à une identification des élèves à des contenus religieux, au lieu de privilégier un regard distancié leur permettant de construire leur propre jugement et d'élaborer un esprit critique.

[40] ENBIRO (Enseignement Biblique et Interreligieux Romand) est une maison d'éditions lausannoise fondée sous proposition des Églises réformées durant les années 1960 (où des représentants des Églises participaient jusqu'en 2012) qui détient de facto un monopole sur les manuels pour l'enseignement religieux dans la majorité des cantons francophones. Pourtant, en 1990, ENRIBO connaît une ouverture interreligieuse suite à la transformation démographique du pays. Depuis 2012, suite à un changement de statut, les Églises n'en font plus partie, mais tiennent désormais un rôle consultatif (comme par ailleurs les communautés israélites).

La contribution de M.-Ch. Giorda (2014) porte sur les manuels d'histoire en Italie ; en se concentrant sur le traitement des religions dans les manuels d'histoire pour le lycée. En fait, elle présente les résultats d'un travail de recherche « *Religioni a scuola : testi scolastici italiani* ». Elle précise que le dispositif de rédaction des manuels d'histoire n'est pas public, mais qu'il se base sur des maisons d'édition privées. Ces dernières font appel à des universitaires ou des enseignants de l'école publique pour la rédaction des manuels. Aucun contrôle public n'existe. L'échantillon est constitué par 93 manuels italiens d'histoire (en incluant différentes éditions du même auteur) de la fin du XIXème siècle jusqu'aujourd'hui, à partir des trois axes thématiques : les origines du christianisme, les croisades, les juifs pendant le fascisme ; et enfin une attention particulière se porte sur les rapports entre État et Église pendant la période du Risorgimento. Pourtant cette recherche n'est pas une simple étude des transformations des faits religieux mais M. Ch. Giorda étudie les manuels en parallèle avec la biographie et la bibliographie des auteurs, avec une attention particulière à leurs liens idéologiques et à leur appartenance ou non à une religion ou à une Église. Selon ses résultats, les évolutions politiques et culturelles affectant la société italienne ont mené à une transformation profonde des manuels, dans le sens d'un affaiblissement des oppositions idéologiques. Les facteurs sont de double nature. Premièrement, il y a la transformation de la scène politique italienne depuis la fin des années 1980, et en particulier la fin du communisme, mais aussi l'affaiblissement des grands partis de masse et ceux qui étaient liés à l'Église catholique. Deuxièmement, les mutations culturelles, et en particulier la crise des grandes narrations produite par les courants « déconstructionnistes » et post-modernes, ont eu des conséquences sur les milieux de la formation, sur l'école et par conséquent sur la rédaction des manuels scolaires et la production du discours historique. En outre, pour ce qui concerne spécifiquement la production des manuels scolaires, l'élargissement progressif des équipes de rédaction joue un rôle important d'autant que le matériel didactique devient de plus en plus le produit d'un travail collectif. Ainsi, le discours d'un certain auteur reconnu pour ses positions idéologiques n'a plus le même poids parce qu'il est en interaction avec celui des autres membres de l'équipe. Tous ces changements ont alors influencé la façon dont la connaissance des faits religieux est abordée dans le contenu des manuels.

Mar Griera (2014) dans sont travail de chercheur met en lumière les évolutions de l'enseignement religieux en Espagne lors du gouvernement Zapatero, dont le début du mandat fut marqué par les attentats terroristes de 2004 et le besoin de mettre au point des mécanismes permettant de favoriser la cohésion sociale. Ayant un point de vue sociologique, elle étudie les interactions des acteurs éducatifs dans un effort de promouvoir l'enseignement des religions minoritaires et de provoquer une remise en question de l'éducation éthico-morale pour la cohabitation citoyenne. Avant tout, elle décrit les particularités du système éducatif espagnol. Ainsi, la prépondérance de l'Église catholique dans le monde éducatif, tant en raison du nombre d'établissements d'enseignement catholique que de l'importance symbolique de disposer d'un cours de religion catholique financé par le gouvernement mais conçu et géré totalement par l'Église, le désaccord entre la gauche et la droite à propos des questions éducatives, le système fédéral de l'État espagnol qui attribue les compétences éducatives au gouvernements régionaux, et enfin la réalité socioreligieuse très variée des différents territoires espagnols constituent la complexité du champ éducatif espagnol. Dans cette direction, l'intégration des nouveaux arrivants est devenue l'un de thèmes centraux de la liste des priorités politiques et l'institution scolaire s'est vu attribuer un rôle fondamental dans cette tâche. Au cours de ses deux législatures, le gouvernement socialiste a mené trois grandes actions relatives à l'éducation morale et religieuse dans les écoles : le soutien apporté au cours de l'enseignement confessionnel de religion juive, islamique et protestante à l'école, la création d'un cours de culture religieuse non confessionnelle et le lancement d'un cours d'éducation à la citoyenneté.

La décision d'introduire des cours de religion confessionnels afférents aux minorités religieuses se justifie par deux arguments. On parle premièrement du respect des droits des minorités religieuses, ensuite ces cours pourraient constituer un mécanisme de freinage d'une possible radicalisation religieuse de la jeunesse. De plus, un cours confessionnel dans les écoles est considéré comme élément qui favorise le fait que les familles et les communautés religieuses perçoivent l'établissement scolaire comme un espace ouvert à tous. Cependant Griera nous explique que même si l'introduction de ces cours fut réussie, elle ne fut pas efficace.

En 2008, il est question de l'élaboration d'une nouvelle loi sur la liberté de la religion, de revoir à la baisse le financement de l'Église et de reconsidérer le cours de religion confessionnelle. Ainsi, il est proposé de remplacer le cours de religion confessionnelle par un cours de culture religieuse qui offrirait aux élèves un regard pluriel et respectueux envers toutes les confessions religieuses existantes. Pourtant, cette intention se heurte aux réactions de l'ensemble de la congrégation épiscopale espagnole qui n'accepte pas de renoncer à l'enseignement confessionnel au profit d'un cours commun à toutes les religions. Le gouvernement ne voulant pas s'opposer à l'Église sur cette question a décidé d'abandonner complètement la proposition. Néanmoins, le gouvernement espagnol promeut en parallèle un cours de secondaire intitulé « Histoire et culture des religions », cours optionnel pour les élèves. Le cours est présenté comme une alternative pour les élèves qui n'optent pas pour la religion confessionnelle, et s'inscrit comme un outil permettant de développer la culture religieuse des adolescents. Finalement, le cours n'a pas de succès.

Troisième effort : le cours d'éducation à la citoyenneté et aux Droits de l'Homme, dans le cadre des Recommandations du Conseil de l'Europe, voté finalement par le Parlement espagnol en 2006, déclenche une polémique féroce dès ses débuts. Les détracteurs du projet perçoivent le cours comme une violation du droit des parents à choisir l'éducation de leurs enfants. En revanche, pour le gouvernement, le cours se justifie par le besoin de construire et de défendre une éthique commune qui puisse être à la base de la cohabitation dans une société démocratique. C'est cependant l'Église catholique qui prend la tête de l'opposition et qui lance une campagne très dure contre sa mise en place. Pour les représentants de la congrégation épiscopale espagnole, le cours viole le droit des parents de choisir la formation morale de leurs enfants et impose une morale laïque à l'ensemble des élèves. Le cours est également perçu comme une initiative pour s'immiscer sur le terrain de la formation morale et religieuse, qui était considérée comme la propriété de l'Église catholique. Une bonne partie de la polémique est la conséquence du fait que l'introduction de la nouvelle discipline implique une réduction du nombre d'heures du cours de la religion confessionnelle à l'école. Ainsi, l'Église catholique, au travers de la Conférence épiscopale et d'autres organisations catholiques, réussit à mobiliser les associations de parents dont une grande partie s'oppose au cours.

L’analyse des interventions en matière d’instruction morale et religieuse sous le gouvernement Zapatero met en évidence les nombreuses tensions existantes et les désaccords profonds entre les différents acteurs impliqués. En aucun cas nous ne pouvons parler d’une polarisation simplifiée entre deux acteurs. Un vaste éventail d’acteurs différents prend part à ce débat (gouvernement national, gouvernements régionaux, partis politiques, congrégation épiscopale espagnole, ordres religieux, organisations laïques, minorités religieuses, etc.) et chacun apporte des nuances diverses, ce qui oblige la chercheuse à être prudente lors de l’analyse de la situation. La question de la formation morale et religieuse est un sujet de polémique pour l’avenir de l’éducation en Espagne. Enfin, elle suggère qu’il serait utile de compléter l’approche présente par une analyse des pratiques concrètes des établissements ainsi que des désaccords et/ou consensus dégagés dans le contexte des institutions éducatives.

2. 4 Le regain de l’enseignement religieux

La recherche sur l’enseignement religieux est resté longtemps un domaine inexploré compte-tenu de l'éloignement du religieux et de l'école et des enjeux sous-jacents. De plus, la réalisation d'une telle recherche est une affaire risquée au vu des enjeux qui se cachent derrière la production du curriculum. Comme c’est dans le contenu de l’enseignement religieux que l'on peut voir se cristalliser les relations entre l’État et les autorités religieuses, le chercheur risquait de tomber dans une sorte de piège idéologique. Pourtant le domaine semble s’ouvrir désormais, mettant à profit la période actuelle de restructuration des liens entre l’État et les communautés religieuses.

Cette dernière partie traite des recherches sur l’enseignement religieux afin de soutenir la revitalisation de l’intérêt scientifique autour de ce domaine. Le retour du religieux dans les écoles indique tant le repositionnement des relations entre les communautés religieuses et l’État que l’émergence d’un nouveau domaine de recherche dans les Sciences de l’Éducation qui s’interroge sur la contribution de l’enseignement religieux pour la formation du citoyen. Les recherches sont très nombreuses, impliquant tant le curriculum formel, réel que caché, mais j’ai décidé de préciser mon intérêt pour le curriculum formel ; autrement dit sur les programmes d’étude et les manuels scolaires.

2. 4. 1 L’enseignement religieux en Grèce. Un intérêt de recherche tardif mais prometteur

En Grèce, même si le cours de religion bénéficie d'un haut statut compte-tenu de la relation étroite de l’État avec l’Église, l’intérêt pour les manuels de religion et des faits religieux semble tardif. Les enjeux religieux qui en découlent constituent un facteur d’empêchement pour le travail du chercheur. Cependant un intérêt timide émerge pour l’étude des représentations de l’altérité religieuse. En ce sens, un colloque est organisé par le département de Théologie de l’Université de Thessalonique en 1996. La problématique du colloque porte sur le rôle que les représentations de la diversité religieuse peuvent jouer dans la compréhension internationale ; leur révision est suggérée et considérée nécessaire. Deux travaux représentatifs sont cités. La première concerne les manuels du cours de religion tandis que la deuxième porte sur les manuels d’histoire.

La contribution de I. Kogoulis (1996) dans ce domaine cible les représentations de l’Islam dans les manuels scolaires du cours de religion, édités entre 1833 et 1982. Les résultats de sa recherche montrent que l’Islam est représenté de façon négative dans le contenu des manuels scolaires. Les points positifs sont minimaux ou inexistants. De plus, il y a une tendance d’identification de l’Islam dans la nation turque et le nationalisme turque extrémiste qui tente d’altérer la conscience des Grecs par le passé. Ainsi une atmosphère de soupçons, de préjugés, d’hostilité et de haine entre les deux peuples se forme et la possibilité de collaboration, d’amitié et de compréhension mutuelle semble s'être affaiblie. Cette image négative est aussi soutenue par les malheurs que les peuples orthodoxes de l’Asie et de l’Europe subissent pendant la période de l’occupation turque. Dans sa conclusion, le chercheur suggère la restructuration du contenu du cours à propos des représentations de l’Islam afin de contribuer à l’amélioration des relations de voisinage et d’amitié avec les peuples musulmans.

N. Zacharopoulos et Ch. Nasios (1996) examinent dans le même contexte les représentations de l’islam dans les manuels scolaires d’histoire. Leur recherche démontre que les représentations de l’islam se sont améliorées par rapport aux représentations qui existent dans les manuels d’histoire édités avant les années 1980. Cependant ils expliquent qu’il y a juste quelques facettes de la religion islamique qui sont représentées dans le contenu des manuels, voire les moins représentatives. L’islam se présente ainsi de

la sorte : a. la personnalité et les événements de la vie de Mahomet sont traités de façon fragmentaire ; b. c'est une religion violente qui impose sa diffusion par l'épée.

Au début des années 2000, période pendant laquelle le Conseil de l'Europe encourage les recherches dans le domaine de l'enseignement religieux, on constate un élargissement du domaine. Les recherches s'orientent désormais vers l'idéologie véhiculée par les manuels de religion. Ce glissement de l'intérêt scientifique coïncide avec la sécularisation progressive de la société hellénique[41] (retrait de la mention religieuse pour les cartes d'identité, etc.) qui attribue aux chercheurs une certaine liberté dans le traitement des enjeux afférents.

Paraskevi Mani (2002) traite de la reproduction de l'idéologie grecque orthodoxe dans les manuels scolaires du cours de religion pour les trois classes du lycée, édités à la fin des années 1990. Ainsi, elle étudie les représentations de l'amour, de la famille et de l'amitié. Elle démontre alors que le système éducatif valorise l'orthodoxie comme élément vital de l'hellénisme en revendiquant pour elle-même un rôle actif et régulateur dans la conservation et la formation de l'identité hellénique. L'hellénisme tient un rôle instrumental d'autant qu'il apparaît dans la diffusion de l'orthodoxie, ayant comme contrepartie sa sauvegarde et sa conservation à travers le temps. L'égalité des sexes est déclarée. C'est cependant une égalité construite dans l'infériorité vis-à-vis de Dieu. Les rôles que les deux sexes sont invités à remplir sont distincts et ne relèvent pas de l'égalité. On y distingue aussi leurs sphères d'activité dans lesquels la femme tient un rôle périphérique au statut social inférieur. N'importe quelle activité de la femme qui ne relève pas des modèles traditionnels n'est pas acceptée. L'amour est approché comme notion de lien psychocorporel sous la condition du mariage. La famille elle-même, si elle consiste en l'institution sociale la mieux acceptée par l'orthodoxie, ne tient pas la place qu'on lui prêterait dans les manuels scolaires du cours de religion. P. Mani souligne alors la tendance de la tradition ecclésiastique orthodoxe à hiérarchiser et interpréter le champ socio-historique en « vérités démontrées » avec des notions dogmatiques. De plus, cette

[41] La fin des années 1990 et le début des années 2000 sont significatifs du glissement vers la sécularisation de la société hellénique et par conséquent du système éducatif. L'adaptation du pays à de nouveaux types de citoyenneté provoque la transformation du rôle du religieux dans le secteur public. La dominance du rôle et du symbolisme de la religion orthodoxe s'efface. Par ailleurs, elle reste importante.

tendance consiste à la moralisation et à la couverture idéologique de toute relation interpersonnelle et sociale. Enfin, elle suggère qu'il pourrait être important d'étudier l'influence sur les élèves apportée par les conceptions religieuses orthodoxes, comme elles sont développées dans les manuels scolaires. Elle considère aussi qu'il serait intéressant de mesurer l'attitude des éducateurs - théologiens vis-à-vis de l'efficacité de leur argumentation ecclésiastique orthodoxe et de voir s'ils estiment comme applicables les principes dogmatiques orthodoxes qu'ils sont invités à inculquer.

Molokotos-Liederman (2004) traite quant à elle des manuels de religion du cycle primaire et secondaire (collège et lycée) en vigueur en 2004, voulant démontrer une logique de hiérarchisation tacite des religions dans l'éducation hellénique. Parmi ses résultats, elle confirme la primauté de l'orthodoxie. Malgré la loi de 1996 sur l'éducation interculturelle, qui introduit une approche de sensibilisation et une meilleure prise en compte des différentes cultures et traditions, y compris la religion et la langue, l'ouverture culturelle ne se concrétise que de façon très légère puisque l'ensemble des manuels de religion se focalisent surtout sur une perspective orthodoxe, dont la primauté implicite se traduit dans les manuels non seulement par la tentative d'enseigner essentiellement la tradition orthodoxe, mais aussi par l'incitation auprès des élèves à devenir de nouveaux membres de l'orthodoxie grecque. Elle remarque par ailleurs que la volonté de hiérarchiser implicitement les religions et de légitimer l'orthodoxie aboutit à de la confusion entre le discours confessionnel et le discours socio-historique utilisé dans les manuels. Avec cet amalgame, la religion orthodoxe devient synonyme d'identité nationale grecque. Enfin elle mentionne que même si l'on tente de sensibiliser dans une faible mesure les élèves au pluralisme, on voit mal comment ils pourront concrètement progresser sur la notion de diversité avec des manuels qui se contentent d'aborder le christianisme et l'orthodoxie. La perpétuation de la domination de l'orthodoxie dans l'enseignement religieux hellénique reflète le poids de l'helléno-orthodoxie en Grèce, mais elle semble aussi traduire les appréhensions sociales et politiques devant une sensibilisation plus avancée des élèves grecs envers les autres religions, à plusieurs minorités religieuses, et aux effets du pluralisme. Il est donc possible qu'une plus grande prise en compte de la diversité religieuse et ethnique à l'école soit perçue comme étant

susceptible d'affaiblir la transmission et la sauvegarde de la mémoire gréco-orthodoxe, non seulement à l'école mais aussi dans la société grecque.

Evi Zampeta (2003) conduit une recherche dans le cadre de l'éducation interculturelle pendant une période où le débat tourne autour de la dispense d'assiduité du cours de religion pour les élèves non orthodoxes. Sa recherche est réalisée à travers l'analyse synthétique des manuels de cours religion, d'histoire, d'éducation civique et de lecture. Ses résultats montrent que la formation à une conception de l'existence de Dieu, l'endoctrinement religieux, la construction de l'orthodoxie comme élément constitutif de l'identité hellénique, la mise en marge de l'altérité et l'assimilation de la qualité du citoyen avec celle du croyant, font parti des paramètres de base du récit scolaire et qu'ils imprègnent toute la connaissance scolaire. Ainsi, l'école hellénique encourage la mise à raison et la formation d'un citoyen passif. E. Zampeta mentionne alors que même si les élèves désirent être dispensés du cours de religion, ils n'échappent pas à l'endoctrinement religieux qui continue de s'opérer à travers les cours de langue grecque, d'histoire ou d'éducation civique.

Le renouvellement des manuels scolaires, introduits dans les écoles en 2006, ouvre une nouvelle branche dans l'étude de l'enseignement du religieux en Grèce, avec la mise en comparaison du contenu des anciens manuels et des nouveaux. C'est le cas ainsi de C. Pouliou (2012) dans son étude comparative entre les manuels du cours de religion édités en 1993 et ceux de 2006. La comparaison concerne les institutions, les valeurs et les normes de comportement présentées dans les manuels de religion de 5ème et de 6ème classe de l'école primaire. Menant une double analyse quantitative et qualitative, elle constate que la nouveauté des manuels de 2006 consiste en l'introduction de la méthode interdisciplinaire. Cependant la transformation du code des valeurs n'est pas constatée et, si transformation il y a, elle concerne plutôt l'organisation et la présentation du corpus des connaissances scolaires. Ainsi, elle atteste que la philosophie éducative du pays ne change pas, même si les auteurs des nouveaux manuels utilisent la méthode cross-disciplinaire. Même l'orientation idéologique reste presque identique à celle de 1993. Pourtant C. Pouliou affirme que les institutions, les valeurs et les normes représentées dans les manuels de ces deux périodes sont très importantes pour la socialisation des élèves ; sans

toutefois mentionner à quel point elles ont une influence. Dans sa conclusion, elle fait des suggestions pour l'amélioration des manuels qui seront rédigés dans l'avenir. Parmi elles : une meilleure formation des équipes en charge de rédiger les manuels et la prise en compte des changements effectués sur les plans socio-économique et politique du pays. Cependant, son champ d'étude est limité et ne peut consister en une généralisation pour l'ensemble de l'enseignement religieux.

Ioanna Komninou (2012) inaugure une autre piste dans le domaine. Sa recherche traite de la dimension européenne de l'éducation, comme elle apparaît dans les manuels scolaires du cours de religion. Son échantillon est constitué des manuels édités en 2006 du cours de religion pour l'école primaire et le collège. Son objectif est de voir si les nouveaux manuels encouragent la dimension européenne de l'éducation : *« S'ils incorporent des sujets qui mettent l'Europe en valeur et s'ils encouragent des valeurs nécessaires pour les citoyens européens*» (*Ibid,* p. 7). Elle tente aussi de faire une catégorisation des dispositifs de l'enseignement religieux en Europe. Pour cet objectif, elle présente la situation de l'enseignement religieux dans la plupart des pays européens, afin de faire une typologie et chercher les limites de modèles différents, pour arriver à la suggestion d'un modèle pour tous les pays européens. Selon ses résultats, l'enseignement du cours de religion en Grèce, après les changements effectués suite à la réforme éducative de 2003, valorise la dimension européenne de l'éducation à travers une organisation du savoir scolaire selon la méthode transdisciplinaire :

> « On considère qu'il contribue de manière décisive à la formation des citoyens actifs et responsables, qui réfléchissent et qui agissent à la base des valeurs humanistiques communes, dans le respect des procédures démocratique et la sauvegarde des droits humains. » (*Ibid,* p : 488*)*

La citoyenneté est encouragée par le traitement de la cohésion sociale qui émerge avec le dialogue et l'altérité. L'injustice sociale, le racisme, la violence sont condamnés. De plus, l'enseignement religieux fonctionne comme moyen de former à une conscience morale et politique. Cependant elle constate des limites et elle signale que les programmes d'étude doivent comprendre des stratégies qui renforcent l'enseignement autour de l'Europe, l'enseignement dans l'Europe et l'enseignement pour l'Europe ; l'objectif est d'encourager les élèves à vivre et à travailler avec d'autres européens et en même temps

de favoriser des valeurs, comme la compréhension mutuelle, l'acceptation de l'altérité, la tolérance, l'appréciation de la variété des identités culturelles, l'indépendance de la pensée et l'ouverture à l'autre. À la fin de sa thèse, elle suggère un nouveau modèle d'enseignement religieux au niveau européen. Ce modèle, qu'elle appelle « dialogique-coopératif », concentre tous les avantages des trois modèles appliqués en Europe. Selon ce modèle, les élèves peuvent bénéficier de l'enseignement de leur religion (la classe se séparant selon la foi des élèves), pendant quelques heures, tandis que le système éducatif prévoit en parallèle quelques heures en commun, pour la collaboration et le dialogue de tous les élèves dans des sujets d'intérêt commun. L'adaptation de ce modèle aurait comme avantage qu'il protège le droit de chaque élève pour un enseignement selon sa foi personnelle et qu'en même temps il sécurise la neutralité de l'école contemporaine. Pourtant, I. Komninou reconnaît qu'en Grèce il n'y a pas encore les conditions adéquates (nombre insuffisant d'élèves pour une altérité religieuse, corps enseignant non formé). Ainsi, elle propose de faire juste un cours alternatif autour de la philosophie et de la psychologie de la religion. Ses résultats ouvrent de nouvelles directions de recherche en ce qui concerne les possibilités d'enseignement du cours de religion dans les pays européens, pour qu'il y ait des sujets d'enseignement en commun. En outre, elle valorise le cours de religion en tant que partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté.

2. 4. 2 L'enseignement religieux en France : le retour aux sources

La curiosité scientifique pour l'enseignement du religieux est très récente dans l'hexagone. Le système éducatif français, qui ne disposait pas de cours de religion dans les écoles publiques depuis 1905[42], révise ses objectifs et intègre un enseignement transversal autour du « fait religieux ». Le sujet représente un nouveau courant de recherche. Ce nouveau domaine intitulé « Enseignement des faits religieux » apparaît à la suite du rapport de Régis Debray qui fut rédigé en réponse aux actions fondamentalistes marquantes telles que l'attaque des tours Jumelles de 2001. Les études réalisées traitent essentiellement de la question de la présence des religions dans les manuels scolaires et cherchent à identifier les avantages et les limites de leur introduction dans l'approche transdisciplinaire.

[42] Séparation définitive entre l'École et l'Église.

M. Estivalèzes (2005) mène une recherche sur les représentations des trois monothéismes dans les manuels d'histoire, de géographie, de philosophie et des lettres du collège et du lycée de la République française, publiés en 1996. Ses résultats révèlent un certain nombre de paradoxes. Premièrement, la non existence d'une discipline spécifique, qui privilégie sa rencontre au hasard des programmes, a pour effet d'éviter de donner une vision cohérente et construite des faits religieux. Ensuite, elle mentionne l'ambivalence du rôle de l'Islam dans la promotion d'un enseignement des faits religieux en France. D'un côté, les réformes sur l'enseignement des faits religieux, pendant les années 1990, ont été freinées à cause de l'augmentation de l'islam en France, de l'autre les questions autour de cette même religion après les événements du 11 septembre 2001 ont remis l'enseignement des faits religieux à l'honneur. L'autre paradoxe est que, même si un enseignement scientifique des religions reste possible en raison du fait que nous sommes en France dans une société sécularisée, il serait toutefois difficile à mettre en œuvre parce qu'il pourrait être sujet à un prosélytisme déguisé qui porterait atteinte aux valeurs de la République. La désidéologisation autant que possible de l'enseignement du fait religieux est donc nécessaire. Enfin, M. Estivalèzes fait deux propositions pour l'amélioration de cet enseignement. Considérant que la laïcité est la valeur qui doit stimuler la réflexion autour du religieux et non l'empêcher, elle suggère d'accorder une place plus large à l'approche comparative des religions et d'élargir le champ d'étude à des traditions spirituelles différentes du monothéisme.

V. Deneuche (2012) étudie les représentations des faits religieux dans les manuels d'histoire pendant la période 1957 à 2008, une période qui concerne la mise en œuvre du collège unique. Dans les manuels sont observés les contenus concernant les trois monothéismes. Les résultats de sa recherche montrent que le fait religieux était toujours présent dans les manuels de la période étudiée ; avec un bref temps de rupture dans les manuels de 1977. Pourtant un renforcement ou une réaffirmation des faits religieux est constaté depuis les programmes de 1985, en réponse au débat social et politique des années 1980 et sous l'influence des colloques sur l'enseignement du fait religieux qui ont suivi. L'intérêt de V. Deneuche se porte sur le discours utilisé et les problèmes qu'il pose. Pour la présentation donc des faits religieux, le manuel oscille entre discours de foi et discours historique, et le fait que les manuels soient souvent utilisés dans une approche

purement pédagogique des textes, aboutit à une désacralisation des textes sacrés, au détriment de leur portée et de leur valeur symbolique. La question fondamentale est donc celle du statut du fait religieux dans les manuels d'histoire et la question de la vérité dans un texte religieux, lorsque les manuels présentent les trois monothéismes comme des mythes. En conclusion V. Deneuche se réfère aux problèmes posés par le choix d'un enseignement transversal des faits religieux, qui limite le rôle symbolique et spirituel des religions. Selon elle l'enseignement des faits religieux reste un sujet sensible, malgré les injonctions renouvelées des autorités politiques, malgré la volonté affichée des programmes, et malgré le consensus social et politique sur ses finalités.

Cécile Arnaudo (2011) suit une autre direction et traite des enjeux autour du renouvellement du traitement du « fait religieux » dans les récits scolaires pendant une période où l'on constate que des changements sont en jeu et que ceux qui ont l'autorité éducative sont dans la condition de réinterpréter les religions en mêlant à leurs histoires, les enjeux et les objectifs d'apprentissage de la République et son projet d'intégration politique. Selon ses analyses des programmes scolaires, des manuels, des rapports d'inspection pédagogique et des mémoires professionnels mais aussi avec des entretiens effectués auprès des professeurs, l'enseignement du fait religieux a une fonction de régulation éducative plutôt qu'une fonction instructive ; un curriculum, particulièrement celui d'histoire, est en tant que tel sujet à des enjeux tout à la fois républicains et/ou de laïcité. Selon C. Arnaudo, l'enseignement du fait religieux s'inscrit dans le processus de « laïcisation du savoir », sa définition est historico-juridique en ce qui concerne l'école, et les chercheurs et/ou les responsables éducatifs en prennent la responsabilité. Avec lui, l'enseignement de l'histoire est multidimensionnel : il a une dimension culturelle et une dimension politique, une dimension de politique « nationale », voire une dimension de politique « multiculturelle ». Finalement, il y a un enjeu de régulation dans « l'enseignement du fait religieux » en histoire qui vise une « éducation morale » et en ce sens, il est normal qu'il soit confronté à la laïcité.

Stéphanie Laithier et Anna Van de Kerchove (2014) étudient la situation actuelle de l'enseignement des faits religieux en histoire en abordant d'une part les programmes, d'autre part les manuels. Ils démontrent alors qu'au sein des programmes officiels

d'histoire entrés progressivement en vigueur, à partir de la rentrée scolaire 2008, les faits religieux apparaissent de façon irrégulière, notamment en fonction des différents niveaux. La part attribuée aux religions monothéistes apparaît nettement plus conséquente que celle constatée pour les cultes polythéistes. Il est toutefois déploré que les faits religieux sont le plus souvent associés au passé lointain, et que plus on avance dans la période moderne, plus ils disparaissent. À propos de l'altérité religieuse, le judaïsme et l'Islam sont réduits à leurs commencements. Ils pensent quand même qu'une volonté de tenir compte de cet enseignement dans les classes du secondaire est en train de s'affirmer. Il semble acquis qu'on ne peut plus enseigner l'Histoire sans évoquer les questions religieuses et qu'il ne s'agit pas d'une approche confessionnelle, mais bien de l'étude des traditions religieuses sous tous les aspects, et replacés dans leur contexte historique. En ce qui concerne le contenu des manuels scolaires, il accorde aux faits religieux une place un peu plus importante. Certains n'hésitent ainsi pas à les évoquer même quand cela n'est pas demandé dans les programmes. Tous ont fait des progrès dans la manière de présenter les questions religieuses, en adoptant un langage plus distancié et plus historique, et en proposant des documents plus variés. Les chercheurs soulignent également la grande inégalité dans les programmes scolaires et dans leur traitement dans le contenu des manuels. Enfin, ils suggèrent des améliorations à propos de la place accordée aux « faits religieux ». Ainsi, ils disent que les faits religieux doivent être plus présents à l'époque contemporaine et que les décisions en ce qui concerne les informations qui seront données doivent se faire selon l'âge et la maturité des élèves, afin d'aboutir à une meilleure compréhension de leur part.

Ensuite, on peut constater l'intérêt émergent pour le lien entre l'enseignement des « faits religieux » et l'éducation à la citoyenneté. Dominique Borne et Jean- Paul Willaime (2007) ne traitent pas seulement des représentations du fait religieux, ils tentent aussi de lier l'enseignement du fait religieux à l'éducation à la citoyenneté démocratique. Ainsi ils étudient tous ses aspects, tant les monothéismes que les polythéismes, dans les programmes d'étude du collège et du lycée dans toutes les disciplines concernées (géographie, éducation civique, lettres, arts plastiques, langues vivantes, sciences économiques et sociales, philosophie). Ces chercheurs concluent que les programmes ne répondent pas aux finalités d'un enseignement des faits religieux. Mis à part en histoire,

les autres disciplines préfèrent ne pas nommer le religieux ; un fait qui donne l'impression que la religion n'a pas sa place dans l'école. L'Asie est absente et révèle une présence insuffisante de tout ce qui ne fait pas partie des trois monothéismes. Les monothéismes ne sont pas convenablement enseignés. L'histoire du judaïsme disparaît avec la naissance du christianisme et l'Islam est enseigné comme un islam des origines. Même la manière d'aborder les christianismes pose problème. Si contrairement à l'Islam et au judaïsme, les christianismes sont clairement inscrits dans une histoire, on constate une tendance implicite à les voir dépérir tandis que s'épanouit la raison scientifique. Ainsi le fait religieux est largement sous-estimé à partir du XIXème siècle. Forts de ce bilan, D.Borne et J. P Willaime avancent des suggestions. Premièrement, ils proposent une réécriture des programmes. Ensuite ils préconisent d'apprendre aux élèves, à propos de la construction sociale en France, comment elle est passée d'un pays à religion unique à la laïcité. Une autre suggestion est d'initier les élèves à des activités qui permettraient l'introduction du fait religieux dans leur vie quotidienne ; comme par exemple l'analyse des calendriers à l'intelligibilité des fêtes, des gestes et rites religieux d'aujourd'hui, et une activité qui permettrait aux élèves de repérer les manifestations et les symboles visibles du religieux. La mise en place de ces trois propositions permettrait aux élèves de mieux comprendre le monde contemporain en les rapprochant des manifestations du religieux dans ce qu'ils ont de symbolique, culturel et ce qu'ils appartiennent au patrimoine commun.

Le point commun des recherches présentées ci-dessus est le soutien à l'approche transdisciplinaire pour éviter un renforcement possible des autorités religieuses dans les affaires de l'État. Les chercheurs préconisent et affirment l'importance d'un enseignement du fait religieux dans le parcours éducatif, d'autant qu'il renforce la formation de la citoyenneté ; ils témoignent cependant du fait que la religion perdrait de sa spiritualité.

2. 4. 3 L'enseignement religieux dans les pays islamiques : une réponse à l'influence de la modernité.

La fin de cette revue des recherches autour de l'enseignement religieux traite du rôle de l'enseignement religieux dans des pays islamiques où la formation de la citoyenneté n'a pas le même sens que dans les pays occidentaux. Dans ce cas, l'enseignement religieux

est instrumentalisé dans le but de servir les intérêts des régimes islamiques et de créer un citoyen assujetti à l'idéologie imprégnée par le discours religieux.

Ce qui me paraît intéressant dans la présentation ce sous-chapitre est de comprendre comment sont formés les citoyens. Immigrés ou futur immigrés en Europe, leur cohabitation avec les élèves européens peut créer des crispations. L'acceptation ou non du discours scientifique peut provoquer des problèmes dans les classes scolaires, la coexistence des élèves pourrait être perturbée (Wolfs, 2013). De plus, la foi des enseignants n'est pas un facteur à négliger. L'appartenance religieuse des enseignants semble influencer le processus de l'enseignement. Ce sont ses propres représentations, ses valeurs qui influencent son œuvre pédagogique (Chalmel, 2009). Ainsi, il me paraît intéressant de présenter le cas des systèmes éducatifs islamiques.

Dans les quatre cas d'étude qui vont suivre, l'enseignement religieux est utilisé comme une réponse à la modernité et l'Islam apparaît comme un élément prépondérant dans la construction du discours officiel. Chaque recherche citée traite le curriculum d'une façon différente. La construction du soi national et de l'autre, l'incompatibilité entre les valeurs de l'enseignement laïc et de l'enseignement religieux, la construction du discours scolaire et la construction de la citoyenneté sont les points identiques des recherches qui vont suivre. Néanmoins, bien que les approches sont différentes, la conclusion de toutes ces recherches est la même : l'échec de l'instrumentalisation de la religion en tant qu'idéologie de l'État.

A. Talbani (1996) nous présente le cas pakistanais et les efforts des différents pouvoirs en place pour former une identité commune depuis l'indépendance du pays en 1947. Les premiers leaders du Pakistan, des musulmans éduqués à l'Ouest, instrumentalisent la religion islamique en interprétant l'islam libéralement, pour promouvoir des valeurs comme la justice sociale, la démocratie et l'égalité, dans le but de créer une identité commune aux quatre ethnies qui constituent la nation pakistanaise. Le gouvernement, afin de faire le consensus entre traditionalistes et modernistes, établit un cours de religion et d'histoire islamique à tous les niveaux de la scolarité. En 1977, un changement curriculaire suit le rejet du gouvernement Bhutto par le régime militaire. Le nouveau curriculum a pour but d'établir un nouveau discours et de socialiser la jeune génération

par le biais de la religion islamique. Ainsi de nouveaux manuels scolaires sont publiés. A. Talbani mentionne, parmi les tendances à l'islamisation, la transformation du curriculum des sciences sociales en éducation religieuse afin d'exorciser le « démon» de la sécularisation qui porte les sciences dans l'école islamique. A. Talbani remarque que les manuels scolaires ne construisent le soi et l'« autre » national qu'à travers la religion. Cependant l'expérience islamique échoue en n'atteignant pas son objectif d'établir l'égalité et la justice sociale. L'islamisation de l'éducation intensifie les différences culturelles et religieuses qui conduisent à des conflits sociaux. Le fait que les parents préfèrent inscrire leurs enfants dans les écoles anglaises, malgré la propagande du clergé pakistanais contre les écoles occidentales, montre qu'il y a une résistance publique au contrôle étatique.

D. Duman (2004) traite de l'éducation religieuse en Turquie, où l'enseignement de la religion subit plusieurs reformes durant l'histoire moderne du pays, afin de servir les intérêts politiques de chaque gouvernement. Son objectif est de nous montrer que ce ne sont pas seulement les décisions étatiques, mais aussi les pratiques des enseignants qui jouent un rôle important dans la diffusion du message de la religion et que l'enseignement de la religion peut aussi provoquer la discorde entre les coreligionnaires ; compte-tenu du fait que même si la Turquie est un pays majoritairement musulman, les musulmans turcs se réfèrent à plusieurs options de l'islam. Il se concentre ainsi sur la reforme qui suit le coup d'État du 12 septembre 1980, qui est un tournant dans les rapports entre enseignement et éducation religieuse. Le régime militaire voulant combattre plus efficacement les mouvements extrémistes ainsi que le séparatisme kurde, institue l'enseignement religieux obligatoire dans les écoles de l'éducation publique. Pourtant le cours de religion, désormais enseigné de la quatrième année de l'école primaire jusqu'à la troisième et dernière année de l'école secondaire, à raison de deux heures par semaine, devient un vrai problème pour le gouvernement laïc. Même si le gouvernement s'appuie sur l'argument que l'enseignement de la religion doit favoriser l'unité et la solidarité nationale, il n'envisage pas les problèmes qui émergent avec les différentes formes d'islam dans le pays. De plus, les manuels scolaires du cours de religion présentent un message différent : à la place d'encourager les valeurs universelles de la religion, ils catégorisent les individus en « croyants », « infidèles », « traîtres », « pêcheurs » où les

« traîtres » et les « pêcheurs » sont considérés comme des ennemis. Ainsi le cours de religion est plutôt utilisé pour annoncer l'avènement de l'islam et comme instrument pour mieux propager l'idéologie de la charia. Selon D. Duman, la politique du gouvernement de rendre l'enseignement religieux obligatoire est une erreur fatale pour l'État laïc. Même si son objectif est de créer un islam modéré, le gouvernement ne peut pas contrôler les enseignants, qui présentent l'islam non comme une foi, mais comme une vérité qui englobe toutes les facettes de la vie individuelle et collective, y compris la vie politique et sociale.

Mohammed El Ayadi (2004) s'occupe de la reforme du curriculum qui a eu lieu au Maroc dans les années 1970 ; un changement qui traduit un nouveau rapport avec la religion de la part de la monarchie marocaine afin de combattre les courants politiques et idéologiques de l'opposition nationaliste, arabiste, socialiste et communiste. En instrumentalisant l'Islam, le but est l'éradication des idéologies laïques dans le milieu scolaire et universitaire. Ainsi le pouvoir légal pense qu'il peut arriver à contenir la contestation de la jeunesse scolarisée qui, à l'époque, constitue le fer de lance de l'opposition laïque. L'enseignement du religieux connaît alors un changement fondamental en devenant général et obligatoire pour tous les élèves quel que soit leur niveau ou leur orientation. L'appellation de cette nouvelle discipline est « éducation islamique ». Les manuels introduits parlent du développement de la conscience islamique et du renforcement de l'attachement à l'Islam chez la jeunesse marocaine appelée à revendiquer son identité islamique face aux menaces et au danger de l'invasion culturelle, de la pensée destructrice et de la pensée intruse de l'Occident. Selon le chercheur, ce nouveau discours religieux est un discours global dont la principale caractéristique est l'apologie de l'Islam. Ce discours n'est pas seulement présent dans les manuels de la discipline islamique, mas aussi dans les manuels de langue et de littérature. En plaçant l'islam en position de supériorité vis-à-vis des religions et des idéologies concurrentes, l'objectif est de réaliser une totale identification entre les destinataires du message religieux scolaire et la thèse des auteurs du message. Ainsi le discours ne s'efforce pas seulement de faire de l'Islam une doctrine politique et idéologique englobante et actuelle, en récusant la définition laïque de la religion, mais il essaie aussi d'en faire un système spécifiquement clos, en marquant fortement sa particularité, sa plénitude et son

incompatibilité avec les doctrines concurrentes ; à travers notamment des thèmes comme la spécificité de l'Islam ou l'Islam face aux idéologies contemporaines. L'ossature de ce discours religieux scolaire a été construite sur des textes scripturaires qui sont des versets coraniques et des morceaux des dits du Prophète de l'Islam complètement détachés du contexte de leur production. Le recours à ces textes scripturaires ajouté au statut institutionnel du discours scolaire occulte l'aspect idéologique des manuels scolaires. Selon les résultats de M. El Ayadi, les destinataires de ce discours, en s'identifiant à son contenu, le font par rapport à l'Islam en tant que religion et non pas par rapport aux idéologies islamistes qui s'y déploient. En plus, le discours religieux scolaire renvoie à d'autres métadiscours, dont l'articulation donne au discours scolaire l'apparence d'un discours de vérité entraînant de manière mécanique le processus d'identification chez son récepteur. Enfin il mentionne que l'utilisation des techniques pédagogiques classiques d'apprentissage sont dans ce cadre à la fois un moyen de renforcement et un moyen de contrôle de cette identification entre les récepteurs du message scolaire et le contenu du discours religieux des manuels.

Saeed Paivandi (2006) mène une recherche sur la réforme du curriculum effectuée par la république islamique d'Iran après son arrivée au pouvoir en 1979, qui avait pour objectif la délaïcisation de l'école ; un cas original au vu du changement radical des directives éducatives. Le point central de sa recherche est la manière dont le pouvoir tente de former une nouvelle citoyenneté à travers le curriculum scolaire. Ainsi, après leur montée au pouvoir, les islamistes procèdent à des changements rapides afin d'effacer les traces de l'ancien régime et imprègnent le système éducatif de valeurs religieuses visant la transformation de l'identité iranienne en une identité religieuse nationale, qui cherche à s'adresser à toutes les populations musulmanes ; créant ainsi la division avec le monde occidental. Parmi les pratiques de cette contre-réforme, en réponse à la tentation de « désislamisation » de l'école de la fin du 19ème siècle, un changement de curriculum s'opère et de nouveaux manuels scolaires sont rédigés, avec comme ligne directrice de renforcer le caractère religieux de l'enseignement contre les valeurs occidentales promues à l'école iranienne avant la Révolution islamique. De cette manière, les programmes officiels connaissent des modifications au profit de la religion. La langue arabe (langue du Coran) qui avait disparu des écoles est réintégrée, ainsi que l'enseignement du Coran qui

prend une place importante dans la pratique scolaire. À propos des manuels scolaires : il y a aussi des changements significatifs et les manuels des matières des sciences sociales sont transfigurés en comparaison de la période précédant 1979. S. Paivandi se concentre ainsi sur l'analyse des manuels de l'école primaire et secondaire en vigueur entre 1992 et 1998. Souhaitant montrer la place prédominante de la religion dans le savoir scolaire, il exclut de fait les manuels de l'enseignement religieux. Ce qui marque son analyse est la place dominante des thématiques religieuses. L'Islam se présente tant comme une religion que comme un système politique où toute description du monde et des choses est suivi par le qualificatif « musulman ». Un autre point significatif est la tournure vers le passé et l'opposition à toute forme de modernité. Les élèves apprennent plutôt les figures du monde médiéval et antique, sans avoir d'informations sur la vie moderne et la société contemporaine, afin que leur soient inculquées les valeurs religieuses dominantes dans la société islamique de l'Iran. L'orientation sexuée des manuels, en faveur des hommes, montre la division rigide des rôles entre les deux sexes qui valorise une culture conservatrice. Ensuite, la représentation hostile de l'Occident en mettant en avant la contradiction entre les valeurs occidentalisées et islamiques, fait la distinction entre « les infidèles » et « les musulmans ». Dans ses conclusions, S. Paivandi mentionne que l'objectif des changements cités, en parallèle de la perception de l'individu en tant que membre des institutions, de la collectivité et de la famille, est la formation d'un citoyen non autonome et soumis au pouvoir.

2. 5 Quelle est la nouveauté de cette thèse de doctorat ?

Suite à la présentation des travaux représentatifs dans le domaine du curriculum formel, je présente ma propre orientation. Les éléments inexplorés dans le domaine synthétisent le cadre du travail de ma thèse de doctorat.

Le terrain grec est au centre de mon questionnement comme étude de cas. Le renouvellement du matériel didactique, suite à l'intégration de rédactions dans le programme de financement européen, offre un champ intéressant pour étudier comment le système hellénique perçoit la construction de la citoyenneté européenne.

Mon intérêt scientifique qui est éveillé avec le débat provoqué par l'Église de Grèce, est focalisé tant sur l'étude interne qu'externe du discours scolaire véhiculé par le matériel didactique. Les manuels scolaires et la réforme de 2003 sont au cœur de cet intérêt scientifique. Ma volonté d'étudier le positionnement de l'Église de Grèce dans la construction du discours scolaire me mène à me concentrer sur le curriculum des matières qui traitent le fait religieux. Par ailleurs, comme cela est déjà évoqué, les réactions des autorités ecclésiastiques grecques à propos du manuel d'histoire me poussent à étendre ma recherche à d'autres disciplines. L'intégration du cours de religion dans la discipline de l'éducation à la citoyenneté justifie ce choix méthodologique. Les matières qui traitent le fait religieux dans les programmes scolaires seront examinées. Cette recherche qui se situe entre les domaines de la sociologie de curriculum et de la politique éducative vise à étudier comment les acteurs locaux (auteurs des manuels) traduisent les directives ministérielles (programmes scolaires). L'étude transversale des faits religieux et l'interaction entre les acteurs constituent l'originalité de cette thèse de doctorat. Par ailleurs, une autre nouveauté que ce travail apporte dans le domaine grec est le traitement de la mythologie hellénique comme partie de l'enseignement religieux. Cette approche n'est pas encore exploitée par des chercheurs compatriotes.

Ainsi, le fait religieux devient le fil rouge pour étudier la transformation du modèle citoyen promu par le système éducatif grec, où la religion orthodoxe joue un rôle considérable dans la formation identitaire. Je me concentre alors sur la tendance mondiale de revitalisation des identités religieuses et à la révision et la mise en valeur de l'enseignement religieux dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté. Pour ce faire,

j’opte pour l'étude des transformations du fait religieux promu par les manuels scolaires vers la formation d’un modèle citoyen élargi qui aurait des références non seulement nationales, mais aussi régionales et supranationales.

Par ailleurs, il me semble important de mentionner que l’acheminement original de cette thèse est encouragé par son introduction dans un cadre de cotutelle. Le contact avec le système éducatif français ne m’aide pas seulement à mettre en perspective les évolutions en Grèce, mais il me permet également de gagner en ouverture d’esprit. Le dépassement personnel des limites nationales me permet de traiter délicatement les enjeux qui émergent avec l’interaction des différents acteurs lors de la construction du discours scolaire.

Le discours encouragé par le système éducatif grec se transforme-t-il pour promouvoir la citoyenneté européenne? Quel est le rôle de l’Église de Grèce dans la construction du discours officiel ? Les politiques éducatives européennes ont-elles une influence sur les objectifs du système éducatif national ? L’européanisation influence-t-elle la pratique des acteurs nationaux ? Ma thèse de doctorat va se déployer autour de ces questions ; un projet ambitieux qui reste à accomplir.

Vers la construction du cadre théorique

Cette partie traite de l'élaboration de l'approche théorique qui va mettre en lumière les hypothèses de recherche et faciliter la recherche des réponses aux questions posées. Le cadre théorique est un ensemble de concepts, de propositions, de modèles articulés entre eux, qui a pour but d'expliquer un phénomène. D'ailleurs, le but d'une thèse de doctorat est de faire apparaître des possibilités d'analyse nouvelles de phénomènes sociaux qui nous étaient inconnus auparavant :

> « La science est une façon de rechercher des principes communs qui régissent des situations spéciales. Elle consiste en une façon de construire des choses que l'on connaît, sur des choses que l'on ne connaît pas. Enfin, elle consiste en une façon de voir, de confronter l'original, le nouveau, comme une autre version du connu et du familier. » (Collins, 1975 : 2 cité dans Stamelos, Dakopoulou, 2006 : 139)

L'objectif de ce travail est donc d'analyser des données empiriques qui vont émerger suite au déroulement de la recherche. Mais encore faut-il fournir au travail d'enquête un cadre théorique. C'est le cadre théorique qui permet au chercheur d'élaborer les concepts opératoires avec lesquelles il va affûter ses outils méthodologiques :

> « Le cadre théorique nous montre la trajectoire, après qu'il soit conduit par d'autres récits, vers la recherche du même trésor. La tradition théorique est une source jaillissante de savoir pour le monde. Nous sommes simplement des pirates qui allons tenter d'arriver sur l'île pour y chercher le trésor. » (Tatsis, 1997 : 356 dans Stamelos, Dakopoulou, 2006 : 142)

Il est reconnu que chaque chercheur peut suivre son propre chemin pour l'étude du fait social à explorer. Une voie originale peut mettre en lumière des options inexplorées d'un cas déjà étudié. Je me suis fixée des étapes précises pour la construction de mon schéma de travail. Premièrement, il m'a fallu passer en revue des théories sociologiques. C'est la question de départ de ma recherche qui sert comme une boussole : « Quel est l'impact de l'européanisation dans la construction du discours scolaire ? ». Pourtant, l'avancement de mes lectures m'a permis d'affiner mes questions et hypothèses de recherche. Ensuite, je tente de faire une synthèse des outils théoriques afin de préparer mon arsenal pour produire des données et les traiter de la meilleure façon possible.

Cette recherche est constituée de deux parties interdépendantes et complémentaires. D'un coté le discours véhiculé par les manuels scolaires et de l'autre sa construction à travers les acteurs et leurs pratiques.

Premièrement, la théorie déployée pour la mise en œuvre de cette thèse, le discours scolaire au cœur de cette enquête, m'amène aux théories de la construction discursive de M. Foucault et de B. Bernstein. L'œuvre du premier m'aide à réaliser quels sont les mécanismes dont disposent les systèmes sociaux pour la construction de leur discours officiel. Plus précisément, comment les systèmes sociaux contrôlent l'action des acteurs qui ont pour mission de construire le modèle citoyen qui sera proposé à la jeune génération à travers l'Éducation. Cette théorie contribue à la compréhension de la construction et de la fonction de la Politique. La théorie de B. Bernstein sur la construction du discours scolaire se concentre, quant à elle, sur un certain type de discours à étudier.

Le deuxième chapitre du cadre théorique traite de la citoyenneté comme outil pour comprendre les mutations des sociétés contemporaines auxquelles les politiques éducatives visent à répondre. Le programme de l'éducation à la citoyenneté se présente comme l'adaptation du système éducatif à la nouvelle réalité sociale.

Le troisième et dernier chapitre de mon schéma théorique vise à intégrer la contribution des autorités ecclésiastiques dans la construction de la citoyenneté et du discours officiel. En ce sens, j'effectue une synthèse autour de l'enseignement religieux et son adaptation progressive dans les directives actuelles des systèmes éducatifs vers la promotion du nouveau paradigme citoyen.

3. Foucault et Bernstein mis en cause à l'heure de la globalisation / glocalisation

3. 1.Qu'est ce que la politique ?

« La politique est l'art de commander aux hommes libres » (Aristote)

3. 1. 1 Essayons de définir la notion

Cette recherche vise à étudier la construction du discours véhiculé par les manuels de l'école primaire hellénique par le biais d'une étude diachronique centrée sur la période 1981-2006. Le dernier renouvellement[43] effectué de 2003 à 2006 signale le passage à une nouvelle ère pour le curriculum design en Grèce. La politique éducative européenne est désormais intégrée dans la stratégie discursive visant à la construction de la citoyenneté européenne. Ainsi, l'interaction de la politique éducative supranationale avec la nationale va nous préoccuper tout au long de cette recherche. La volonté d'étudier le discours scolaire à travers les faits religieux tente de prendre en considération tous les acteurs qui interviennent dans la construction discursive, les autorités ecclésiastiques comprises.

Il paraît alors nécessaire, pour l'achèvement de ce doctorat, de développer la notion de « politique ». Son sens, son émergence et son lien avec le discours officiel contribuent au design de cette recherche.

Alors qu'est ce que la politique ? Traditionnellement, cette notion est liée au groupe du pouvoir et à son effort de domination sur les autres au travers des lois. Elle incorpore la revendication de parler avec autorité. Elle légitime et initie des pratiques dans le monde. Enfin, elle privilégie une certaine vision et certains intérêts. La politique ne peut pas rester loin des intérêts, des conflits, de la domination ou de la justice. Elle suppose des discontinuités, des compromis, des exceptions qui, la plupart du temps sont d'importance majeure. Elle est alors le fruit d'une interaction entre ceux qui tiennent le pouvoir et ceux sur lesquels il s'exerce.

[43] Renouvellement de matériel didactique intégré dans un programme de financement européen.

La Politique annoncée par la législation est aussi reproduite et retravaillée à travers des rapports, des discours officiels, des agendas, etc. Elle n'est pas figée. Il s'agit plutôt d'un processus, d'autant que les problèmes qu'elle essaie de résoudre ne se résolvent pas toujours, ils se transforment.

La Politique est le moyen d'offrir une solution idéale aux problèmes déjà diagnostiqués, afin de restaurer l'équilibre dans le système social. Sur ce plan, le discours officiel ou discours de la vérité est le meilleur outil pour comprendre comment s'élabore une certaine politique, puisque cette dernière contient des propositions et des pratiques destinées à résoudre un problème. La Politique comme discours définit la vérité, elle développe des conduites et elle distribue les ressources en visant l'ordre social. Cependant, la vérité promue par la politique, n'est pas une vérité présente mais une vérité conditionnelle ; la Politique ne discute pas de la réalité telle qu'elle est, mais telle qu'elle devrait être [44](Ball, 1990, 2008/2013).

Par ailleurs, « faire de la politique » dans une société moderne et pluraliste est assez complexe (Levinson, Sutton, Winstead, 2009). Les enjeux sont multipliés comme en témoigne le déplacement des notions utilisées. Premièrement, il est essentiel de bien distinguer la Politique et les politiques pour mieux avancer dans cette réflexion :

> « Elles construisent le problématique, l'inévitable, le nécessaire. À travers les processus des politiques éducatives, les individus et les groupes qui constituent les « intellectuels de la politique » jouent un rôle important dans l'établissement de la crédibilité et de la véracité, et quelques personnes se présentent plus tard pour la mise en œuvre des politiques. En temps de crise de crise ou de transformation, quelques intellectuels jouent un rôle clef dans les luttes discursives et dans la nouvelle narration du secteur public afin de consolider un équilibre entre les différents forces sociales autour d'un ordre économique, politique et social donné et ils fournissent des modèles de discours et de réflexion à propos des politiques pour qu'elles deviennent des solutions raisonnables et sensées à des problèmes sociaux et économiques » (Ball, 2008/2013 : 7).[45]

La **Politique** est un concept de politique publique, produit par le gouvernement et est formelle. Cependant, aujourd'hui la politique n'est plus le produit de la souveraineté d'un

[44] Pour rendre plus explicite le rôle de la Politique et des politiques dans le contexte de mon travail, je tiens à noter que la Politique consiste en des lois du Ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes et en des propositions – recommandations – issues des institutions européennes. Les politiques sont quant à elles les interactions activées entre les acteurs locaux et les institutions, sous le poids de cette Politique qui s'occupe de la rédaction des manuels scolaires. Ainsi, le contenu des manuels scolaires est le fruit des politiques.

[45] La traduction de l'anglais en français a été effectuée par la doctorante.

État précis. Ce dernier perd le monopole des décisions sous le poids de la mondialisation et de l'européanisation. Des institutions locales, régionales et supranationales émergent et ont désormais un droit de parole dans le « decision making » (Stamelos, 2009 : 48). Le rôle de la politique s'affaiblit et donne place à **des politiques** qui consistent en des projets produits par l'interaction entre les localités et les institutions.

De même, la notion de gouvernement est remise en cause depuis les années 1990. L'État-nation est en train de perdre le monopole des décisions en raison du pouvoir accru des institutions locales et supranationales qui émergent. Il désigne toujours « l'art de gouverner » mais la gouvernance indique l'avènement d'une ère nouvelle dans laquelle la société civile prend part à la gestion des affaires publiques. Cela veut dire qu'elle implique le local, le régional et le supranational (Keating, Hinderliter-Ortloff, Philippou, 2009 : 145)

3. 1. 2 La Politique comme discours : entre savoir et pouvoir

Le discours politique produit donc des positionnements sociaux, à partir desquels les citoyens sont invités à s'exprimer, écouter, agir, lire, travailler, se comporter, développer des valeurs. Le grand enjeu est alors, dans chaque État, l'élaboration d'un discours officiel qui fonde la réalité sociale et contribue à la formation de l'identité de la jeune génération. Ce discours officiel signale ce qui est vrai et ce qui est faux, et le statut de ceux qui se chargent de dire la vérité.

> « Il ne s'agit point cette fois-ci de maîtriser les pouvoirs qu'ils emportent, ni de conjurer les hasards de leur apparition ; il s'agit de déterminer les conditions de leur mise en jeu, d'imposer aux individus qui les tiennent un certain nombre de règles et ainsi de ne pas permettre à tout le monde d'avoir accès à eux. Raréfaction, cette fois, des sujets parlants : nul n'entrera dans l'ordre du discours s'il ne satisfait à certaines exigences ou s'il n'est, d'entrée de jeu, qualifié pour le faire. Plus précisément : toutes les régions du discours ne sont pas également ouvertes et pénétrables. Certaines sont hautement défendues (différenciées et différenciantes) tandis que d'autres paraissent presque ouvertes à tous les vents et mises sans restriction préalable à la disposition de chaque sujet parlant » (Foucault, 1971 : 40)

Il transparaît alors que chaque société[46] définit l'accès de ceux qui vont construire son discours. Elle produit certains dispositifs qui vont lui permettre de sélectionner les acteurs qui vont raconter ce qui est vrai et qui vont former des conduites vers la construction des modèles identitaires et citoyens adéquats.

De même, le discours a longtemps été le moyen à travers lequel la société circonscrivait ses règles et projetait son destin (Foucault, 1980). Toutefois, aujourd'hui ce fonctionnement du discours est remis en cause sous l'effet des transformations que les États subissent. L'hétérogénéité progressive de la population amène les États à revoir leurs pratiques et à donner un nouveau sens au savoir qu'ils encouragent.

Tant que l'État était l'auteur unique de sa réalité politique et qu'il dominait la production du savoir véhiculé, cette production renvoyait à la construction et à la cristallisation de la vie sociale à travers l'interaction des institutions politiques, sociales et économiques. L'objectif de cette interaction est de privilégier les intérêts de chaque acteur social. Les institutions, impliquant l'historicité et le contrôle, en arrivent à produire un savoir qui justifie et légitime leur parcours historique, et en même temps prédéfinit certaines conduites pour les membres des sociétés. De cette manière, le discours politique ne reflète pas seulement la vérité de la société, mais il présente l'image que la société aspire à donner en elle-même. Il devient la biographie de l'ordre sociale (Berger, Luckman, 1966). Or, à l'heure actuelle, ce discours devient de plus en plus multiple car il lui faut intégrer de nouveaux enjeux. Il n'est plus le produit d'une certaine forme étatique mais la résultante des interactions entre les institutions locales, régionales, étatiques et internationales qui tiennent compte de la diversité accrue de nos sociétés. Je tiens à y ajouter les enjeux religieux d'autant que la diversité religieuse devient le nouveau leitmotiv dans la formation de la citoyenneté participative.

De toute manière, dans des moments de crise ou de transformations sociales, les discours politiques servent à consolider un équilibre nouveau entre les forces sociales diverses autour d'un ordre social, économique et politique donné, en encourageant de nouveaux

[46] Foucault et ses contemporains élaborent leurs théories sur le discours pendant une période où l'État-nation est le protagoniste dans la construction de l'identité de ses citoyens. L'emploi de la notion « société » photographie un État homogène, acteur principal de son discours et de son destin.

modèles de pensée et d'action, qui apparaîtraient comme des solutions raisonnables aux problèmes sociaux et économiques.

Les politiques sont représentées et sont véhiculées par des textes de Politique (documents officiels et discours[47]) qui articulent celles-ci et leurs idées liées de manière à introduire des notions complexes comme la globalisation, l'économie du savoir, la réforme du secteur public. Ainsi, elles définissent les rôles, les pratiques, et les relations entre les institutions ; dans le but de rendre active la Politique vers la transformation des actions et de la mentalité (ce qu'ils pensent à propos de) des citoyens.

À travers la relation dialectique entre savoir et société, la production du discours est liée à des relations de pouvoir : *« Le discours véhicule le pouvoir, mais en même temps il est produit du pouvoir ; Il le renforce, mais aussi il le mine, l'expose, le rend fragile et permet de le barrer » (*Foucault, 1994 : 133).

Pourtant, ce pouvoir n'a rien à voir avec le pouvoir étatique ou le pouvoir exercé par les dominants sur les dominés ; puisque la production du savoir est le résultat d'interactions, le pouvoir est lié aux stratégies que développent différents acteurs afin de protéger leurs intérêts qui vont par la suite se cristalliser dans le discours. Ainsi, le discours est à la fois un instrument que les acteurs utilisent pour légitimer leurs intérêts (maintien du pouvoir), et le point de départ d'une stratégie opposée (réversibilité du pouvoir). La production du savoir est alors une revendication des acteurs qui y participent et bien évidemment personne ne peut parler de n'importe quel sujet à n'importe quel moment. Donc le savoir est une notion socialement et temporellement déterminée. D'ailleurs, un nouveau savoir ne peut avoir émergé sans les stratégies discursives adéquates. Ainsi, on constate des transformations du savoir à chaque fois qu'il y a des reclassements dans la société, ce qui signifie des transformations de l'intérêt des acteurs et l'émergence de nouvelles stratégies de discours (savoir) officiel. De cette interaction apparaissent aussi les notions de « résistance » et de « silence ». La résistance concerne la formation d'accords et de consensus entre les acteurs pour favoriser leurs intérêts dans la production discursive ; le silence (ce qui n'a pas été dit ou ce que l'on a occulté après la transformation des

[47] Speeches

stratégies discursives) nous conduit vers ce qui est en jeu derrière l'interaction des institutions et qui justifie la formation de tel pouvoir (Foucault, 1969, 1994).

On conclut alors que le savoir qui se diffuse au sein de l'État et qui se cristallise dans le discours officiel n'est pas neutre, puisqu'il est le fruit d'une lutte, dans laquelle chacun veut valoriser ses intérêts dans un jeu de pouvoir. Le pouvoir discursif ne se limite pas à la formation de la réalité, mais il vise aussi la circulation de la réalité, le plus profondément possible, dans la société. On parle donc autant de la réduction de la réalité dans ce qui est définit comme « savoir officiel » que de l'acceptation de cette réalité par tous les acteurs, même par ceux dont les intérêts s'y opposent. Selon M. Foucault, le discours officiel émerge par les textes qui sont en vigueur pendant une période bien précise ; des textes que les acteurs sociaux produisent et qui manifestent leurs intérêts. On parle donc des textes scientifiques, des textes didactiques et des lois qui régissent un domaine (Foucault, 1980).

Cette réalité sociale véhicule des normes et des représentations qui forment l'identité de la jeune génération. Traditionnellement, la société formait un certain type de citoyen, dont l'existence était assurée dans une société imprégnée par le type de savoir correspondant (Berger, Luckman, 1966). Pourtant, cette situation semble changer compte tenu de la formation des entités supranationales, qui imposent le passage à une citoyenneté participative, où l'acquisition du savoir se remplace fait place à l'encouragement des compétences.

Quel est le lien alors entre le discours officiel et la politique éducative ?

Cette question occupe une place importante dans l'œuvre de Michel Foucault, qui considère les systèmes éducatifs comme le terrain le plus adéquat, pour tout système politique, à la construction, la reproduction et la transformation de son discours officiel. D'ailleurs, c'est le discours qui légitime le pouvoir politique. De même, le système éducatif est le facteur qui définit qui aura accès au discours :

> «Il faut bien reconnaître de grands clivages dans ce qu'on pourrait appeler l'appropriation sociale des discours. L'éducation a beau être, de droit, l'instrument grâce auquel tout individu, dans une société comme la nôtre, peut avoir accès à n'importe quel type de discours, on sait bien qu'elle suit dans sa distribution, dans ce qu'elle permet et dans ce qu'elle empêche, les lignes qui sont marquées par les distances, les oppositions et les luttes sociales. Tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, les oppositions et les luttes sociales »(Foucault, 1971 : 45-46).

Ainsi, à travers la construction discursive, éducation et pouvoir deviennent un couple indissociable. L'Éducation nationale repose sur un savoir sélectionné par le groupe qui exerce le pouvoir et qui est compatible avec la destinée de la nation et du peuple qu'il est censé protéger (Angelopoulos, 2008). On lui confie traditionnellement la mission de la reproduction de l'ordre social (valeurs idéologiques, relations entre classes sociales et structures du pouvoir) à la conscience des individus qui le constituent) ; encourageant à chaque nouvelle génération la formation d'un certain type de citoyen (Smith, 1991/2000). D'ailleurs, elle n'est peut être qu'un domaine de conflit en ce qui concerne les savoirs qui doivent être enseignés, la connaissance de ce qui est officiel, et qui décidera *in fine* de ce qui doit être enseigné et comment l'enseignement et l'apprentissage seront évalués. De cette manière, tout système éducatif acquiert le rôle de maintenir ou de transformer la dynamique dans la production discursive à travers le mécanisme « pouvoir et savoir » qu'il possède.

L'Éducation nationale devient alors le champ où l'hégémonie contrôle le sens à travers la manipulation des énoncés scientifiques et la façon dont nous « pensons ». Une réalité émerge à travers le savoir scolaire et les politiques du savoir officielles. Le savoir scolaire est ainsi connecté de façon assez complexe aux tensions, aux conflits et aux relations de pouvoir dans nos sociétés (Apple, 1998).

Les événements, les compétences, les espoirs et les peurs, les dispositifs économiques et culturels sont liés à travers la définition, l'incorporation et la sélection de ce qui est considéré comme savoir légitime. La construction du savoir et des symboles dans les écoles est liée au contrôle social et culturel de la société. Les écoles fonctionnent alors comme des agents de l'élite culturelle et idéologique, comme des agents de la tradition sélective et de l'incorporation culturelle. Ainsi, les symboles transmis et les principes qui définissent les règles de leur transmission font l'objet de débats entre les différentes institutions (Nuhoglu-Soysal, 2005). Le grand enjeu du discours est alors d'initier les jeunes générations à la réalité du système social ; de leur inculquer ses normes et ses représentations.

Or les systèmes éducatifs doivent désormais tenir compte des directives de la mondialisation, en plus des besoins nationaux. L'État-nation n'est plus le seul acteur dans la production des politiques éducatives d'autant que ses intérêts se heurtent à ceux de nouveaux acteurs locaux et supranationaux. La politique éducative nationale se réforme pour apporter une réponse aux défis posés par l'interaction entre forces extérieures (globalisation, européanisation, internationalisation, etc.) et intérieures (émergence des institutions locales et régionales). Nous entrons dans une ère où les politiques éducatives nationales balancent entre globalisation et glocalisation (Ball, 2008/2013 : 25).

La pression des forces extérieures s'exerce de différentes façons. Tant que l'internationalisation se réfère à l'interaction entre les États, la souveraineté étatique reste intouchable. Les accords bilatéraux sont les produits de ce processus. Ils consistent en des accords politiques entre deux États et visent à favoriser des intérêts afférents. En revanche, la globalisation signifie que dans l'interaction étatique, le monopole du « decision making » n'existe plus, d'autant que les frontières nationales sont devenues transparentes. Ainsi, les États ne sont plus les seuls acteurs. L'européanisation concerne le processus d'unification des pays européens. La souveraineté étatique est respectée tandis que les acteurs supranationaux tentent de faire passer leurs propres décisions (Stamelos, 2009 : 48).

Notons que, parallèlement à l'émergence d'institutions locales et régionales, on voit apparaître de nouveaux groupes sociaux à l'intérieur des États. Ces derniers font pression pour que leur histoire s'intègre dans le discours véhiculé par le système éducatif

(Nuhoglu-Soysal, 2005 : 9). Compte tenu de l'engagement des systèmes éducatifs à promouvoir des cultures démocratiques participatives, un intérêt considérable est porté par les agendas politiques à la transformation du savoir officiel. En ce sens, les politiques du texte gagnent en importance et le manuel scolaire se présente comme le mécanisme essentiel pour l'initiation des élèves à ce nouveau paradigme (Ball, 2008/2013). L'encouragement des compétences devient la nouvelle priorité des écoles afin qu'un public diversifié puisse se préparer à vivre dans cette nouvelle réalité multiple et complexe.

3. 1. 2 Vers la construction du discours scolaire

Le discours scolaire est le discours légitimé de l'éducation que l'on rencontre dans le contenu du curriculum. Il s'agit du discours véhiculé par les programmes et les manuels scolaires. Comme toute production discursive, la production du discours curriculaire est un jeu de pouvoir. Les effets du pouvoir restent à l'inscription de la vérité et de son objectivation dans le texte. Cette vérité est le produit des luttes et des compromis entre les acteurs, pour que le savoir du plus puissant domine sur le savoir des autres, autrement dit : pour que le savoir du plus puissant soit favorisé dans le texte. Comme les forces en présence se multiplient sous l'effet de la globalisation, la résistance au changement du savoir, comme la résistance aux pressions extérieures, est inévitable et dévient partie intégrante dans la production du savoir scolaire. En conclusion de ces interactions, il y a la mise en validation du savoir. Ainsi, un savoir est validé et acquiert une légitimité), quand il figure dans un manuel scolaire ; un savoir qui aurait déjà pu exister par ailleurs mais sous une autre forme. A contrario, un savoir peut être occulté ; un savoir qui n'aurait pas passé le processus de validation et qui aurait été rejeté (Foucault, 1969, Ball, 2012).

Le modèle précédent présente le discours scolaire comme un discours uniforme, composé dans une dynamique où les acteurs visent à favoriser leurs intérêts. L'auteur des manuels se présente comme un missionnaire, choisi par les groupes dominants, pour témoigner de ce jeu de pouvoir. Le discours scolaire n'est cependant pas un discours unique, mais en son sein se cristallisent et entrent en concurrence plusieurs discours. Ainsi l'auteur essaie, à travers la rédaction du manuel, de changer son statut et d'endosser le rôle d'un acteur social ; il fait s'articuler le savoir en ayant en tête la construction de l'identité de l'élève :

« La façon dont une société sélectionne, classifie, distribue, transmet et évalue les savoirs destinés à l'enseignement reflète la distribution du pouvoir en son sein et la manière dont s'y trouve assuré le contrôle social des comportements individuels » (Bernstein, 1971 : 47).

La théorie de Bernstein sur le modèle pouvoir/savoir de Foucault lui donne une autre dynamique. Elle renverse le modèle du processus discursif et nous oblige à voir le processus de construction du discours à l'envers ; elle expose à la lumière, au delà des manuels, les enseignants et les élèves.

Pour lui, le savoir scolaire forme l'ensemble des expériences de ceux qui sont impliqués dans sa circulation. Les codes sociolinguistiques, les habitudes de langage propres à tout groupe en interaction avec d'autres aspects des pratiques éducatives et du contrôle social, jouent un rôle important dans la socialisation de l'enfant, autrement dit dans la construction de son identité. La façon dont se retrouvent organisés, délimités, classés, découpés les savoirs véhiculés à l'école contribue à la construction identitaire des élèves. Ainsi, la forme d'identité que la société vise à donner à la jeune génération se cristallise dans le discours scolaire. Cela justifie l'intérêt accru des politiques pour le curriculum favorisant la transformation de la citoyenneté traditionnelle en une citoyenneté participative. Il y a trois étapes qui décrivent le fonctionnement du discours scolaire : le curriculum (ce qui définit le discours officiel), la pédagogie (ce qui définit la méthode officielle de transmission du discours) et l'évaluation (ce qui définit la part du discours retenue par l'élève).

Les notions qui sont à la base de la théorie de B. Bernstein sont les notions de compartimentation (classification) et de cadrage (framing).

La compartimentation reflète la distribution du pouvoir et les principes qui établissent les limites entre les catégories. Elle se réfère au degré de distinction des contenus entre disciplines pour la production du discours officiel. La compartimentation forte signifie que certains savoirs doivent être dispensés séparément et celle qui est qualifiée comme faible soutient que les catégories doivent être traitées ensemble. La notion de cadrage est utilisée pour déterminer la transmission du discours et reflète la distribution du contrôle sur la communication. Autrement dit, elle se réfère à la lisibilité des limites entre ce qui

doit être enseigné et ce qui ne doit pas être enseigné. Le cadrage fort signifie que le transmetteur exerce un contrôle direct sur la communication (ce sont les producteurs du curriculum qui définissent la méthode d'enseignement et le temps dédié) ; au contraire, quand le cadrage est faible, le récepteur a évidement plus de contrôle sur la communication. La compartimentation et le cadrage peuvent évoluer indépendamment dans le processus global d'apprentissage (Bernstein, 1971, 1990/2010).

Ces deux notions sont des mécanismes de pouvoir mettant en jeu les identités de la totalité des acteurs du discours scolaire, transmetteurs (producteurs du discours et enseignants) et élèves. Par exemple, la compartimentation forte suppose que les limites entre les contenus sont bien déterminées, ce qui conditionne des acteurs forts et stables. Ainsi, la compartimentation forte construit des sentiments forts d'appartenance et une identité spécifique. En même temps, l'enseignant a une position inférieure à celle des producteurs du discours, d'autant que sa liberté d'initiative pendant la transmission du discours est limitée. Quand le cadrage est fort, ni l'enseignant ni l'élève n'ont beaucoup de contrôle sur ce qui est enseigné. Au contraire, quand le cadrage est faible, l'enseignant et l'élève sont encouragés à développer le plan d'enseignement qui correspond aux besoins de la classe. Le changement de cadrage et de compartimentation deviennent ainsi nécessaire au changement du discours et des identités.

Dans le cas des systèmes éducatifs traditionnels, le changement de paradigme conditionne un cadrage fort. Par ailleurs, ce n'est pas le cas de la priorité éducative actuelle où le développement des compétences implique le minimum possible de cadrage[48]. L'application de cette théorie et les dimensions qu'elle prend seront développées dans le chapitre qui traite de la typologie du curriculum.

La contribution de Bernstein ne se limite pas à ce qui a été mentionné ci-dessus. Lui, plus que Foucault, s'intéresse au discours scolaire parce qu'il ne constitue pas un corps unique, mais qu'en son sein se cristallisent et entrent en concurrence plusieurs discours. Cette théorie est très utile dans le contexte actuel, où les écoles accueillent une grande

[48] Le changement de paradigme dans les systèmes éducatifs actuels**,** qui encouragent la formation des citoyennetés participatives**,** ne peut plus reposer sur des théories traditionnelles de construction du curriculum. Elles sont en effet remises en cause par le nouvel objectif des systèmes éducatifs, le développement des compétences. Ce dernier nécessite un modèle d'enseignement dans lequel les élèves et les enseignants s'accordent pour gérer le temps scolaire. C'est le cas de la Pédagogie de Projet.

diversité d'élèves et où la reformulation du discours devient une réalité pour la formation d'une citoyenneté qui devrait permettre à des enfants d'origines culturelles et religieuses différentes de coexister (Wolfs, 2013). Ainsi, dans l'œuvre de Bernstein trouve-t-on la dynamique de la transformation du discours, vers la construction d'un nouvel ordre social à travers le concept de **dispositif pédagogique** (pedagogical device).

Le dispositif pédagogique est la condition nécessaire à la production, reproduction et transformation de la culture. On considère que ce dispositif produit le contenu essentiel du discours pédagogique, à travers des règles distributives, recontextualisantes et évaluatives. Ces règles possèdent une hiérarchie interne qui régularise la relation entre pouvoir, groupes sociaux, des formes de conscience et de pratique et leur production et reproduction. Cette relation est établie en fonction du contrôle sur la spécialisation et la distribution des ordres différents du sens. Ces ordres différents du sens sont destinés à créer des savoirs et des pratiques différentes. Le contrôle sur des principes différents de spécialisation et de distribution vise à la spécialisation et à la distribution de la conscience et des pratiques, qui nous conduit au contrôle social et aux identités que l'éducation veut voir se former chez les élèves, de futurs citoyens. Les règles distributives définissent qui peut transmettre quoi, à qui et sous quelles conditions, dans le but de créer des cadres de légitimation du discours. Le discours pédagogique devient alors la règle d'une communication spécialisée et orientée à partir de laquelle vont être créés les sujets pédagogiques. Ainsi, une transmission/acquisition différenciée se développe. Le discours pédagogique qui transmet des compétences spécialisées et les hiérarchise en interne, que l'on appelle discours instructif ; et le discours créateur d'ordre, celui des relations et des spécialistes de l'identité, que l'on appelle discours régulateur.

Il transparaît alors que le discours pédagogique n'est pas un discours spécifique, mais un principe pour s'approprier les autres discours et les mettre dans une relation hiérarchisée visant à rendre sélectives leur transmission et leur acquisition. C'est un processus de découpage du discours d'une certaine pratique, et de localisation de l'objet découpé dans un autre cadre, selon les principes d'ordre et de focalisation. À travers ce processus, le discours original se transforme, passant d'une pratique réelle à une pratique virtuelle. Les discours qui circulent dans les systèmes éducatifs sont analysés pour leur capacité à reproduire des relations dominants/dominés (extérieures au discours) qui pénètrent dans

la relation sociale, la transmission et l'évaluation des discours pédagogiques. Ainsi les discours de l'éducation sont une voix à travers laquelle d'autres s'expriment. Ils parlent des critères et des effets différents (la classe, le sexe, la religion, la race, la région, la nation, la globalisation) (Bernstein, 1986).

Cependant, les théories traditionnelles de la construction du discours scolaire semblent suivre l'affaiblissement progressif de l'État-nation. Le déplacement de la mission de l'école s'accompagne du déplacement des théories qui la concerne. Le passage à une ère post-nationale et l'augmentation progressive d'une hétérogénéité démographique conduisent les systèmes éducatifs à l'émergence d'un modèle qui se base sur le développement des compétences adéquates, pour la formation d'un citoyen actif et responsable qui deviendrait acteur de l'ordre social. Ainsi, le contrôle central de la production et de la pratique du curriculum est à remettre en question. Pour la nouvelle sociologie de l'éducation, il y a des pratiques à repenser si l'on souhaite que les systèmes éducatifs s'adaptent dans ce nouveau diaporama social. L'expérience personnelle est mise en valeur, les méthodes d'apprentissage et la production d'un nouveau savoir deviennent des priorités. De plus, l'école et les lieux formels de l'école ne peuvent plus être considérés comme les lieux uniques de la formation. L'expérience d'apprentissage transperce les murs des établissements et se diffuse dans l'espace social dans lequel vit l'apprenant (Young, 1998 : 181).

Cette recherche a comme objectif l'étude de la production du discours scolaire avant et après l'intégration de la rédaction du curriculum dans un projet de financement européen. Le cœur du travail est alors la transformation que le discours officiel subit comme résultante de l'interaction entre politiques éducatives nationales et politiques éducatives européennes. Une interaction qui n'est pas sans effet sur la pratique des acteurs du curriculum. Dans cette direction, le chapitre qui suit apporte des éclaircissements sur la pratique sociologique autour de la construction curriculaire.

3. 2 Curriculum scolaire

3. 2. 1: Définition et évolution du domaine

La notion de « curriculum » apparaît dans toute réflexion comparative sur les contenus de l'enseignement. Elle est plutôt utilisée dans la bibliographie anglo-saxonne, et elle figure aujourd'hui parmi les grands débats éducatifs. Étymologiquement, le curriculum désigne le parcours, la progression. Dans le milieu éducatif, il peut être considéré comme un puzzle dont la construction régit deux processus. Premièrement, le curriculum scolaire consiste en une image globale composée de plusieurs pièces, sélectionnées parmi d'autres images. L'image composée correspond à celle que les acteurs sociaux veulent donner à la société. Les pièces sont découpées de manière à conduire les élèves à acquérir, en les synthétisant, les compétences et les savoirs nécessaires qui vont leur permettre d'agir dans cette réalité sociale : *« Le curriculum est à la fois un résultat et un processus »* (Opertti, Duncombe, 2011 : 104).

Comme domaine de recherche, le curriculum est assez élaboré et vaste. Il constitue une branche parmi les Sciences de l'Éducation qui s'intéresse à la production du savoir scolaire (sélection, construction, transmission, intériorisation). Ainsi, les recherches menées autour du curriculum touchent plusieurs disciplines comme la pédagogie, la didactique, la sociologie, l'économie, la politique, la philosophie. Par ailleurs, c'est le seul domaine de la recherche en éducation qui implique tous les acteurs sociaux (administrations éducatives, enseignants, autorités ecclésiastiques, professionnels du livre, familles, élèves) que l'on retrouve autrement rarement ensemble. Le curriculum est aussi le produit des luttes sociales et des négociations entre les acteurs, qui tournent autour de la définition de ce qui et considéré comme savoir et valeurs, selon des objectifs historiques et sociaux précis. Ainsi, le patrimoine des connaissances sélectionnées pour être transmises par l'institution d'enseignement, de même que l'évolution des contenus disciplinaires et pédagogiques, reflètent l'état des rapports de pouvoir et de domination dans la société (Yates, Young, 2010).

Le curriculum est inévitablement construit de pièces sélectionnées, puisque le curriculum exprime la réalité des besoins d'une société dans une période précise. Ce qui veut dire que des savoirs seront considérés comme nécessaires pour la formation de la jeune génération,

tandis que d'autres seront perçus comme inadéquats. Un savoir jugé comme adéquat est alors autorisé à apparaître dans le curriculum quand un autre reste à la marge. Dans les périodes où la société renégocie son image, la validité de ce savoir passe par des évaluations.

Ainsi une sociologie du curriculum suppose de considérer ce qui se passe dans la «boite noire», et non seulement ce qui passe aux entrées et aux sorties des institutions scolaires

> « Les « pourquoi ? », « qui ? », « quand ? », « où ? », « comment ? » et « avec qui ? », toujours accompagnés du verbe apprendre, sont les questions auxquelles le sociologue du curriculum est invité à répondre ; une réponse autour de la construction discursive vers/de l'apprentissage. » (Young, 1971)

Comme toute sociologie, celle du curriculum s'intéresse aux déterminants et aux enjeux, aux interactions des pouvoirs et aux processus de prise de décision. Cependant elle ne les étudie qu'en lien avec l'enjeu éducationnel qui constitue la construction et la circulation du savoir (Forquin, 1984). Autrement dit, les méthodes d'évaluation, de sélection et d'organisation du savoir deviennent l'objet principal de la sociologie afférente au curriculum.

Il me paraît intéressant de passer en revue les différentes définitions du curriculum afin de présenter sa richesse et de retracer son évolution, d'autant qu'au niveau international, celles-ci sont très nombreuses.

Traditionnellement, la notion de curriculum est étroitement liée à l'État-nation en tant que moyen pour l'Éducation de transmettre des valeurs par lesquelles une société veut endoctriner ses citoyens (Smith, 1991/2000). La bibliographie française parle plutôt d'un plan d'études, de programmes ou de cursus, alors que la bibliographie britannique le désigne comme le parcours éducatif proposé aux apprenants. La différence se situe plutôt dans l'intérêt porté par des sciences traditionnelles spécifiques à chaque nation. Il s'agit d'une étude des savoirs et des contenus pour les Français. Pour les Britanniques, il consiste en une structuration de la carrière scolaire.

Pour donner une définition courte, selon la bibliographie existante, le curriculum scolaire porte sur le parcours de formation, mis en place dans le cadre d'une institution précise. Il s'agit alors du programme d'enseignement afférent qui définit le savoir (valeurs, attitudes, représentation, compétences, etc.) que l'école transmet pendant l'acte éducatif.

Avant tout, le curriculum scolaire est un ensemble continu de situations d'apprentissage auxquelles la jeune génération est exposée, au cours d'une période déterminée, dans le cadre d'une institution d'éducation formelle. Par extension, la notion de curriculum scolaire désigne un parcours prescrit pour quelqu'un et un ensemble de programmes d'apprentissage organisés en cursus plutôt qu'un parcours effectivement accompli ou suivi par quelqu'un (Forquin, 1984). Par ailleurs, le curriculum est « un processus étalé et ordonné dans le temps » (Forquin, 2008 : 74). Il suit une programmation précise et tient compte de la progression dans les apprentissages et dans l'acquisition des compétences. Il est ainsi opérationnel afin de donner lieu à une évaluation.

Pourtant, ce sont plutôt les sociologues britanniques et américains qui traitent de la prescription formelle et de l'organisation du curriculum. D'après eux, c'est une programmation de l'enseignement, avec aussi bien ce qui concerne l'organisation des contenus à enseigner que ce qui peut garantir l'atteinte des objectifs, en tentant d'optimiser les dépenses et les formes d'organisation. Je cite les définitions suivantes : le curriculum est alors traité comme un « cursus régulier d'étude ou de stages à l'école où à l'université » (Jackson, 1992 cité dans Forquin, 2008 : 74). D'après David Kerr, le curriculum consiste en : *« tout apprentissage organisé ou guidé par l'école, qu'il s'effectue dans le cadre d'un groupe ou de manière individuelle, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école » (*Kerr, 1968, cité dans *op.cit,* p.74*).* Paul Hirst, dans sa définition, parle plutôt du rôle de l'apprenant dans le processus éducatif : *« un programme d'activités conçu de manière à ce que les élèves atteignent dans toute la mesure du possible certaines fins ou certains objectifs éducatifs » (*cité dans *op.cit, p.74).*

Le curriculum scolaire représente un ensemble d'objectifs d'apprentissage et de performances. Cette approche va nous permettre de nous concentrer sur l'ensemble des capacités, savoirs et compétences qu'un élève doit acquérir à l'issue d'un cursus. Elle déplace le centre de gravité de l'éducation de l'enseignant vers l'élève, en tant que ce dernier en est le véritable bénéficiaire.

Il existe une dernière entrée possible dans la théorie des curricula. Elle émerge d'une autre préoccupation opérationnelle ; une approche en termes de culture qui professe que l'apprentissage passe par l'acquisition de certains contenus.

> « Le curriculum est au cœur de l'entreprise éducative, c'est le moyen par lequel l'enseignement s'accomplit. Sans un curriculum, l'enseignement n'aurait pas de véhicule, rien à travers quoi transmettre ses messages, acheminer ses significations, transmettre ses valeurs. » (Taylor, Richards, 1979 : 10)

Selon cette approche, l'enseignement se réalise comme transmission de quelque chose en même temps que comme programme de formation. Elle suggère alors une équivalence entre le concept de curriculum et la notion de contenus d'enseignement (Forquin, 1989).

Actuellement, on constate une réelle évolution dans le domaine du curriculum. Compte tenu du développement de la politique éducative sous la pression de la mondialisation, et de l'émergence d'un nouveau type de citoyenneté qui élargit le processus de l'apprentissage à l'intérieur et hors des institutions scolaires, le rôle du curriculum a évolué. Sa mission est désormais de promouvoir le développement intellectuel des jeunes en tant que futurs citoyens et futurs contributeurs à une économie mondiale en transformation rapide (Yates et Young, 2010). Dans cette perspective, le curriculum est constitué de l'ensemble des expériences d'apprentissage d'un individu qui résultent de sa scolarisation : l'apprentissage purement scolaire n'est plus le seul apprentissage qui ait du sens, mais il est une occasion pour chacun de réfléchir et de se socialiser. L'élève se met en valeur en tant que sujet de ses apprentissages, et il se met aussi en position d'évaluer ses propres résultats. Le nouveau curriculum fait de l'élève un protagoniste du processus d'apprentissage.

Le curriculum semble prendre une part de plus en plus importante dans les préoccupations des États, d'autant que les sociétés se posent des questions de plus en plus complexes et contradictoires. Les responsables des systèmes éducatifs ressentent que la question des curricula n'est pas une question marginale dans le contexte et les réformes de l'éducation. La rédaction d'un bon curriculum peut assurer le bon fonctionnement du processus éducatif et l'acquisition des apprentissages de qualité (Gauthier, 2011). D'ailleurs, le renouvellement du curriculum est directement lié au changement de paradigme citoyen. Cela veut dire que son objectif est de transformer les comportements à travers la redéfinition des objectifs de l'apprentissage (Pinar, 1998 : 169).

3. 2. 2 Le « pouvoir » dans le curriculum

Il s'agit ici de la catégorisation des curricula selon la fonction qu'on leur accorde dans la mission éducative. Selon le point de vue que l'on porte aux curricula, ils appartiennent à des catégories différentes. D'après les grands sociologues du curriculum (Bernstein 1979, Forquin, 1984, Perrenoud, 1993), cette catégorisation repose sur trois piliers.

Premièrement, il y a le **curriculum prescrit o**u **curriculum formel**[49] qui se situe en amont de la procédure de l'enseignement. Il s'agit du curriculum qui préoccupe la politique éducative. Il relève de la façon dont les groupes qui gèrent une certaine discipline construisent le savoir. Et se réfère tant aux programmes officiels qu'aux manuels scolaires. Son analyse concerne les contenus des apprentissages (valeurs, attitudes, représentations, etc.) à transmettre et l'interaction entre les acteurs de sa conceptualisation et de sa rédaction.

Deuxièmement, le **curriculum réel** qui se trouve au cœur du processus scolaire**.** Il est, différent du premier parce que celui-ci correspond au savoir véritablement transmis par les enseignants et appris par les élèves. Il paraît difficile de retransmettre ce que le curriculum formel prévoit sans tenir compte des particularités du public scolaire. Cela veut dire que le curriculum réel s'éloigne des centres de décision et qu'il considère l'enseignant et l'élève comme acteurs de la formation. La recherche sur le curriculum réel est plutôt centrée sur les méthodes d'enseignement employées par les enseignants.

Du curriculum réel émerge une troisième dimension, celle du **curriculum caché**, qui se concentre sur les normes comportementales et les valeurs morales inculquées aux élèves. **Le curriculum caché ou programme latent** pour bien faire ressortir la différence entre ce qui est explicitement poursuivi par l'école et ce qui est effectivement accompli par la scolarisation. Ces savoirs, normes et valeurs immergés ne figurent jamais explicitement dans les programmes officiels, soit parce qu'ils relèvent d'une programmation idéologique d'autant plus impérieuse qu'elle est plus occulte, soit parce qu'ils échappent au contraire à tout contrôle institutionnel et se cristallisent comme des savoirs pratiques, ou des valeurs de contestation fleurissant dans les zones d'ombre du curriculum scolaire.

[49] Cette thèse de doctorat est centrée sur l'étude du curriculum prescrit/formel de l'école primaire grecque.

« Ce sont des apprentissages qui échappent à la conscience des principaux intéressés, maîtres, élèves et parents » (Perrenoud, 1993 : 67). Même si le curriculum caché paraît ne pas avoir un lien direct avec le curriculum prescrit, c'est lui qui véhicule les normes, les valeurs, les conceptions qui ont une visée éducative en lien avec les besoins de la société à un moment donné. La recherche sur le curriculum caché est centrée sur les élèves et ce qu'ils ont intériorisé pendant l'acte éducatif. Cette troisième dimension est celle qui met en relation tous les acteurs du curriculum. Nous arrivons ainsi à la production du discours de la vérité, à son intériorisation, donc à la construction sociale, à travers un processus qui passe du curriculum prescrit au réel, et en incluant le curriculum caché. Cette transposition illustre le dynamisme du curriculum qui se déplace et se transforme en s'adaptant, d'un niveau à un autre. C'est la preuve flagrante que le curriculum implique du pouvoir.

Vient ensuite la catégorisation des curricula selon la hiérarchisation du savoir.

Qu'est-ce que la discipline ?

Pour Michel Foucault, les disciplines sont les dépositaires du discours officiel. C'est dans les disciplines que le discours est produit et qu'il se transforme. Ce sont elles qui définissent les règles de la construction discursive :

> « Une discipline se définit par un domaine d'objets, un ensemble de méthodes, un corpus de propositions considérées comme vraies, un jeu de règles et de définitions, de techniques et d'instruments : tout ceci constitue une sorte de système anonyme à la disposition de qui veut ou qui peut s'en servir, sans que son sens ou sa validité soient liés à celui qui s'est trouvé en être l'inventeur […] pour qu'il y ait une discipline, il faut donc qu'il y ait possibilité de formuler et de reformuler des propositions nouvelles […] pour appartenir à une discipline, une proposition doit s'inscrire sur un certain type d'horizon théorique […] la discipline est un principe de contrôle de la production du discours. Elle lui fixe des limites par le jeu d'une identité qui a la forme d'une réactualisation permanente des règles. » (Foucault, 1971 : 33-34)

La discipline est alors un système vivant constitué de ceux qui fixent le vrai et le faux. Les membres des disciplines sont les acteurs de la production discursive, dont résultent de leurs interactions la formulation et la reformulation du discours. Je vais alors présenter la structure, l'organisation et le fonctionnement de la discipline qui construit le discours de vérité.

La discipline sert aussi à l'organisation interne du curriculum. Ce dernier se divise en disciplines qui contiennent chacune un savoir précis. La discipline se présente comme une sélection, une organisation, une formation posée dans le temps d'un savoir donné et qui se réalise dans un cadre pédagogique défini (Bernstein, 1971). Tout curriculum implique un ou deux principes au moyen desquels, parmi tous les contenus possibles, certains reçoivent un statut spécial et entrent dans une relation ouverte ou fermée entre eux. De cette manière, on fait la distinction entre curriculum **de type cloisonné et curriculum de type intégré**.

Le type cloisonné correspond au curriculum « où les contenus à haut statut sont en relation fermée entre eux, c'est-à-dire qu'ils sont nettement délimités et séparés » (Bernstein, 1997 : 167). Dans ce cas, *« l'élève doit opérer le rassemblement d'un ensemble de contenus qui sont considérés comme particulièrement importants, en vue de satisfaire à des critères externes »* (*Ibid*, p : 167). C'est le processus d'acquisition que Bernstein appelle la discipline. Le type intégré s'oppose à celui du cloisonnement en ce que « les divers contenus ne vont pas chacun de leur côté, et dont les contenus dits plus importants ont entre eux des relations ouvertes » (*Ibid*, 1997 :167). Même si les types de curriculum présentés par Bernstein sont généralement des extrêmes, des niveaux d'intégration existent. Un curriculum moyennement intégré pourrait correspondre par exemple à un curriculum basé sur la méthode de la transdisciplinarité. Cela veut dire que les systèmes éducatifs qui encouragent l'autonomie des élèves et l'apprentissage des compétences ne peuvent plus disposer des curricula cloisonnés.

Le niveau d'intégration se reflète aussi dans la répartition de l'emploi du temps scolaire. Dans un curriculum cloisonné, la période dédiée à chaque sujet est nettement délimitée; au contraire, le curriculum intégré se caractérise par un emploi du temps souple (Bernstein, 1997). Cependant la catégorisation précédente concerne plutôt le travail des enseignants. Dans un curriculum intégré, l'enseignant peut intervenir en posant ou en révisant des objectifs, en choisissant le contenu et la méthode de l'enseignement. Dans ce cas, l'enseignant n'est pas seulement le metteur en œuvre des directives ministérielles, formulées en dehors de l'école, mais il a également la possibilité de se muer en un en acteur intellectuel. Ainsi, le curriculum n'est plus un fait prédéfini qui ne tiendrait pas compte de la réalité de la classe. Il se construit au quotidien dans la pratique scolaire; ce

qui veut dire qu'il encourage la flexibilité des objectifs, des contenus et de la méthodologie. Il se base sur la confiance que le système éducatif porte à ses enseignants (Mpounta, 2006 : 115). Au contraire, un curriculum cloisonné ne permettrait pas à un enseignant de prendre des initiatives. L'intégration ou le cloisonnement du curriculum pose plusieurs questions sur la délimitation de l'autonomie enseignante, la dimension politique de la rédaction des programmes cloisonnés, et la confiance dont fait preuve le système éducatif à l'égard de l'enseignant, pour la définition des objectifs, le choix des contenus et la méthode d'enseignement et d'évaluation (Chatzigeorgiou, 2001 : 109).

À propos du classement du curriculum entre les disciplines : il existe une véritable hiérarchie basée sur la conviction que certaines disciplines, dites « académiques », sont plus convenables que d'autres pour la formation des élèves. Les disciplines, d'autant qu'elles sont porteuses de savoir, ne peuvent pas être considérées comme des entités monolithiques dont les membres partageraient les mêmes valeurs, définitions de rôle, les mêmes intérêts ou identités. Il faut aussi prendre en considération le fait que, parmi les spécialistes d'une discipline, il y a ceux qui travaillent dans l'industrie, dans le commerce, tels que les maisons d'édition, et qui peuvent, pour le compte de leurs employés, entreprendre la tâche d'initier les autres dans les besoins de « l'économie ».

Les disciplines doivent être considérées comme **constituées** d'individus dont l'objectif est de maintenir leur pouvoir à travers la construction discursive : *« une discipline doit se voir plutôt comme une communauté sociale qui contiendrait des groupes dont les intérêts seraient conflictuels et les frontières variables et changeantes* » (Goodson, 1983 : 37).

Ces individus forment des sous-groupes dont l'importance tient à l'histoire sociale. Les sous-groupes n'ont pas tous la même importance. Leur rôle et leur pouvoir sont réversibles. Tout dépend de la dynamique sociale qui influence le type de discours à construire. En effet, ces sous-groupes sont en général organisés autour d'écoles de pensée différentes et ne partagent pas la même opinion à propos du savoir que la discipline concernée devrait mettre en valeur. Les sous-groupes majeurs sont liés à des courants particuliers de la pensée éducative : les traditionnels, les modernes et les pédagogues. (Goodson, 1983). Les disciplines, à travers la construction du discours, sont constructrices des sociétés. Le pouvoir impliqué les rend instables. Elles se redéfinissent

selon les stratégies que les membres des sous-groupes adoptent pour favoriser leurs intérêts. Comment peut-on alors expliquer les transformations qui s'opèrent au sein d'une discipline ?

Considérons une discipline d'enseignement comme un ensemble de sous-groupes ou de mouvements sociaux caractérisés par des missions, des points de vue et des intérêts matériels distincts. Les facteurs susceptibles d'expliquer des changements disciplinaires sont à mettre sur le compte des relations de conflit et de coopération qu'entretiennent ces sous-groupes à l'intérieur ou à l'extérieur de ce que l'on appelle « la discipline ».

Ainsi, le pouvoir des sous-groupes devrait être analysé en fonction des ressources dont ils peuvent disposer. L'acception des ressources consiste tant au reflet de la position du sous-groupe dans le système éducatif qu'à sa capacité à créer des alliances avec d'autres sous-groupes puissants. Ensuite, il est important de prendre en considération les facteurs extérieurs (comme la politique, le commerce, l'industrie), qui sont susceptibles de faire varier les intérêts des sous-groupes qui revendiquent soit leur conservation soit leur amélioration dans le jeu disciplinaire. Ainsi les forces extérieures mettent les sous-groupes en compétition, dans le but d'influencer le processus de définition de la discipline.

La rédaction des nouveaux manuels scolaires (pour les disciplines qui en utilisent) compte parmi les démarches les plus importantes pour la redéfinition des disciplines. Cela montre que ce sont les intérêts financiers qui interviennent et perturbent l'équilibre entre les sous-groupes. De même, la diffusion du « matériel » liée au changement disciplinaire mérite d'être étudiée tout comme que les réactions et les justifications apportées à son utilisation. Toute redéfinition d'une discipline scolaire est un compromis et sous-entend la redéfinition du pouvoir entre ses membres. Il faut s'attendre à ce que sa légitimité soit constamment remise en question à mesure qu'évoluent la répartition des ressources et l'opinion qui prévaut dans divers milieux (Cooper, 1997). Ainsi, c'est à travers ces jeux de pouvoir à l'intérieur même de la discipline que se développe le discours. La discipline devient une arène où des jeux de construction de la vérité se déroulent à propos de l'éducation (Ball, 1990/2010). Pour autant, la concurrence sur la construction du discours ne se limite pas à la discipline concernée. Les discours de vérité promus par des disciplines diverses se mettent aussi en concurrence ; leur statut est toujours en jeu.

Un autre point de vue de cette théorie est apporté par B. Bernstein, qui relie le mode d'organisation des programmes à la conception de la justice et de l'intégration sociale. Pour lui, le curriculum est défini « par les principes qui gouvernent la sélection des matières scolaires et les relations entre les matières, et incite aussi à remonter vers des principes plus généraux. Selon lui, deux modèles d'intégration sociale peuvent être distingués, correspondant chacun à une conception des contenus d'enseignement. Dans le modèle de **solidarité mécanique,** les rôles sont assignés tandis que dans le second, celui de **solidarité organique,** l'intégration sociale naît des différences entre les individus, différences dont l'expression se cristallise sous la forme de rôles obtenus au prix d'un effort individuel ». Au premier modèle correspondent les savoirs caractérisés par leur universalité, leur hiérarchisation et une organisation centralisée de leur diffusion (« code sériel »), tandis que le second valorise la proximité des savoirs dans une organisation décentralisée de l'enseignement, soucieuse de son individualisation (« code intégré »).

De même, Bernstein distingue également les types de discours qui circulent dans les curricula**:** le **discours vertical**, qui structure les savoirs de façon hiérarchique, comme dans les sciences, et le **discours horizontal** (qui est lié au savoir de la vie quotidienne).

Le discours vertical suppose une organisation hiérarchique et il est plutôt lié au discours du curriculum formel (programmes d'étude et manuels scolaires). Au contraire, le discours horizontal est partiellement organisé et plutôt lié aux interactions à l'intérieur et en dehors de l'école (Bernstein, 1999).

Pourtant, les théories de Michel Foucault et de Basil Bernstein ont été élaborées à une époque où l'État-nation était le seul maître de la production curriculaire. À l'heure de l'européanisation, où les enjeux autour de la construction discursive se multiplient, les théories précédemment citées peuvent être remises en cause. L'objet de ma recherche est de décrypter ces enjeux pour montrer comment l'État grec arrive à construire le nouveau paradigme citoyen.

Après avoir présenté une typologie du curriculum, nous allons nous concentrer sur le domaine du curriculum formel, noyau dur de cette recherche.

3. 3 Le curriculum formel au cœur de cette thèse de doctorat

3. 3. 1 Programmes scolaires- Le canevas du processus éducatif

Le terme de curriculum formel fait référence tant aux programmes éducatifs officiels qu'aux manuels scolaires. Programmes et manuels sont intimement liés et pourtant bien distincts (Eduscol, 2013).

Les programmes scolaires permettent à l'État de définir les contenus et les méthodes d'enseignement pour chaque niveau de scolarité, afin de transmettre aux élèves les valeurs, les représentations, les compétences adéquates pour la formation de la citoyenneté telle qu'elle est envisagée au moment de leur rédaction. Cependant, ils sont plutôt tournés vers un idéal d'enseignement que vers une effectivité d'apprentissages (il n'est pas question d'évaluation ni d'un niveau quelconque que les élèves devraient atteindre). En général, ce sont des textes réglementaires, produits par le ministère de l'Éducation, qui servent de référence nationale et proposent un cadre structuré composé d'objectifs et de notions aux libellés larges (Deneuche, 2012 : 21). La tendance dominante veut que les programmes servent de cadre global afin de maintenir la cohérence nationale des processus éducatifs, mais qu'ils laissent un degré de liberté plus au moins grand aux différents acteurs. Dans de nombreux pays, la décentralisation au niveau régional[50] est très forte. Dans ce cas, on parle de programmes cadres qui peuvent être interprétés de façon différente par les écoles et les enseignants. Dans des pays aux traditions centralisatrices[51], le programme scolaire circonscrit ce qui va être enseigné dans la classe (Titz, 1996 : 53). Bien évidemment, ils ne sont jamais neutres, ils traduisent l'orientation que les autorités politiques veulent donner à la formation des identités et du modèle citoyen afférent :

> « ils procèdent à des choix, de moments historiques, d'écrivains ou d'œuvres littéraires, de philosophes, et répondent non seulement à une demande sociale, mais également. à des enjeux culturels, civiques, et aussi politiques qui s'incarnent dans les manuels » (Estivalèzes, 2005 : 111)

[50] Le système éducatif britannique est un exemple représentatif de décentralisation.
[51] La Grèce et la France font partie des pays avec des dispositifs centralisés à propos de la rédaction des programmes scolaires.

Ainsi les programmes scolaires reflètent-ils le rôle idéologique de l'école et la base législative pour la rédaction des manuels scolaires. Elles sont souvent en statut des lois étatiques : *« Ils constituent le canevas auquel les manuels doivent se conformer strictement »* (Chopin, 1992 : 19). Cela veut dire que la rédaction des manuels scolaires, sans programmes scolaires antérieurs, se heurte à la Sociologie du Curriculum et témoigne du manque d'organisation du système éducatif.

3. 3. 2 Le manuel scolaire et son rôle multidimensionnel

Le manuel scolaire a plusieurs facettes et il suscite l'intérêt de tous les acteurs de l'éducation, et donne une perception différente selon leurs différents points de vue. En qualité de moyen éducatif qui transforme les décisions publiques en pratiques pédagogiques, le manuel se trouve tant entre le pouvoir et la société qu'entre l'enseignant et l'élève. Ainsi, tandis que pour l'élève le manuel représente la somme des connaissances qu'il doit acquérir pendant l'année scolaire, le professeur y voit surtout un outil didactique et pédagogique qui va guider sa mission d'enseignement. Le politicien le considère comme un agent intéressant de diffusion culturelle, voire idéologique, le sociologue recherche dans les manuels le reflet de la société dans laquelle l'école et ses acteurs se trouvent, et l'anthropologue peut y observer les représentations de la culture dominante ou des sous-cultures. Certes, on ne peut pas oublier les éditeurs qui traitent le manuel scolaire comme un produit commercial dont ils escomptent un certain profit (Cremonesii, 2010). Le manuel est traditionnellement considéré comme le « gardien » du discours officiel, de la vérité avec laquelle une certaine société veut endoctriner la conscience de ses membres. Pourtant l'élargissement du type traditionnel de la citoyenneté veut que le manuel redéfinisse aussi son rôle. En étant toujours la résultante des compromissions issues des luttes politiques, sociales et culturelles, pour la définition de ce qui va être enseigné et transmis à la nouvelle génération (Apple, 1993), et en demeurant l'outil pédagogique qui initie les élèves à la réalité sociale, la fonction du manuel suit elle aussi les transformations sociales. Sa fonction s'est élargie et il constitue désormais un guide d'actions visant au développement des compétences adéquates chez les élèves.

La rédaction des manuels scolaires s'effectue après celle des programmes scolaires établis par le ministère de l'Éducation, une procédure qui n'est pas uniforme et qui dépend du dispositif éducatif propre à chaque pays. Tradition pluraliste, tradition qui encourage le manuel officiel, rédaction effectuée sous contrôle étatique tout en étant gérée par des maisons d'édition privées, le processus de rédaction du manuel scolaire reflète non seulement l'idéologie et la distribution du pouvoir au sein d'une société, mais également les pressions que font peser sur le système éducatif les institutions supranationales. En outre, son analyse diachronique met en lumière les transformations que la société subit et les enjeux transformés de celle-ci.

Sa relation avec les programmes scolaires est réversible. D'un côté, sans lien direct avec le dispositif d'éducation, le manuel se produit plus au moins selon les indications des programmes scolaires ; d'un autre côté, son contenu dévoile les mécanismes cachés derrière le processus de la production curriculaire. Pour être plus précis, le niveau d'interprétation des programmes scolaires en textes des manuels, fait du manuel un enjeu politique considérable. Les intérêts idéologiques qui se cachent derrière la production d'un texte ne se trouvent pas dans son contenu, mais aux informations occultées par les auteurs : « *Le manuel est révélateur, par ce qu'il dit autant que par ce qu'il tait, de l'état des connaissances d'une époque ainsi que des principaux aspects et stéréotypes d'une société* » (Chopin, 1992 : 19).

La mission du manuel scolaire est donc de synthétiser, de structurer et de rendre accessible, à travers des textes et des images, l'état des connaissances d'une discipline donnée pour assurer les bases d'un même apprentissage et d'une culture partagée à un âge donné :

> « Les manuels scolaires sont des organes essentiels dans le processus de construction des idéologies et des croyances légitimées et ils reflètent l'histoire, la connaissance et les valeurs que les groupes dominants d'une société considèrent comme importantes. » (Crawford, 2002 : 15)

De cette façon, ils sont produits par des groupes sociaux qui cherchent, à travers eux, à perpétuer leur identité, leurs valeurs, leurs traditions, leur culture (Chopin, 1993). Comme son contenu est défini par l'acculturation aux valeurs d'une société, le manuel est géographiquement et historiquement déterminé (Chopin, 1992) et il doit assurer la

formation d'un certain type de citoyen. Ainsi, les manuels ont-ils une fonction civique et font-ils partie des instruments de l'apprentissage de la vie en société. Les autorités politiques (qui se trouvent liées à sa production) entendent lui assurer une influence dans la formation des identités : nationales, religieuses, linguistiques. Le manuel scolaire crée donc et maintient les frontières entre « l'autre » et le « soi » (Olsson, 2010).

À propos de sa nature : le manuel scolaire est sélectif. Il ne peut pas tout contenir. Il ne jouit pas alors de la liberté d'expression. Il est cadré dans un curriculum spécifique et dans un contexte national précis. L'incorporation de cette tradition sélective représente la sélection du système éducatif, sa vision du savoir et d'une culture légitime, en encourageant à la fois le capital culturel d'un groupe et rejetant celui d'un autre. Cela signifie qu'il implique le pouvoir. Il est conçu et rédigé par des individus qui ont intérêt à mettre en valeur le « savoir » du ou des groupes qu'ils représentent, et publié en vue d'assurer un profit à une maison d'édition (Apple, 1993). Pour comprendre le contenu d'un manuel, il faut l'analyser dans son contexte, afin d'appréhender les critères de sélection du savoir cité (Foucault, 1969).

De même, il est naïf de considérer l'image de la société telle qu'elle est présentée dans les manuels scolaires comme une simple description de la réalité. Il ne faut pas croire que les auteurs sont de simples témoins de leur temps ; la rédaction des manuels en fait des acteurs sociaux. En ce sens, l'identité que l'on veut donner aux élèves pèse dépend de l'identité des auteurs. L'organisation et le classement du savoir dans le manuel scolaire sous-entendent une catégorisation implicite du savoir entre ce qui doit impérativement être acquis lors du processus d'enseignement et ce qui est moins important :

> « Dans son contenu, il n'y a pas que la somme des connaissances à acquérir qui est définie, mais aussi le degré d'approfondissement de la question et sa hiérarchisation parmi les autres. « Les élèves ne garderont pas les mêmes impressions selon qu'ils auront abordé une civilisation de façon assez générale ou sous un angle précis, de façon anecdotique ou de façon cohérente et récurrente tout au long de leur parcours scolaire, ou encore selon la place de cet enseignement dans le programme au collège (maturité des élèves) et dans le courant de l'année scolaire (les derniers chapitres n'étant pas toujours bien étudiés). » (Chopin, Costa-Lascoux et al, 2011 : 85)

En outre, par l'interprétation et la mise en forme des savoirs approuvés, le manuel devient le vecteur des normes et des modèles de comportements sociaux, grâce aux représentations qu'il véhicule. Son contenu représente ce que les générations d'élèves sont

orientés à apprendre/témoigne de ce que l'on veut que les générations d'élèves apprennent–de la biographie et du destin de leur pays, comme de l'histoire des autres nations. Ainsi, il révèle les notions du temps, de l'espace et de l'action que la société vise à communiquer à ces élèves (Nuhoglu-Soysal, Schissler, 2004 : 7). Cependant, son influence formatrice ne peut pas être précisément mesurée car il y a toujours une distance entre le contenu du manuel et ce qui est réellement enseigné ; il n'en constitue pas moins l'indicateur le plus important de l'inculcation idéologique.

En tant que champs privilégié de construction des représentations sociales, le manuel scolaire bascule du « miroir » d'une société qui le produit à un « verre correcteur » pour ses jeunes utilisateurs. En général, il n'est pas produit de modernisme ou d'expérimentation, mais il constitue une voie de diffusion de l'idéologie dominante. Bien évidemment, l'indicateur le plus important de l'utilisation d'un manuel, et par conséquent de son influence est sa diffusion, d'autant qu'il représente pour beaucoup d'élèves la seule voie d'accès à la culture écrite ; dans des systèmes éducatifs centralisés et cloisonnés, le rôle qu'il joue dans la formation des mentalités est encore plus important (Paivandi, 1996).

Hormis le fait qu'il soit porteur des représentations identitaires, il a aussi pour rôle de contribuer à la régulation des préjugés et des stéréotypes qui dominent la société. Comme la représentation de soi se construit face à la représentation de l'autre, l'image de l'autre telle qu'elle est formulée dans le curriculum ne sert pas seulement à la formation d'une identité nationale chez l'élève les élèves, mais elle peut aussi influencer significativement la coexistence des peuples et leur collaboration, particulièrement s'ils sont voisins (Bonidis, Zarifis, 2006). Également : l'absence de l'autre signifie un oubli progressif et son absence dans le cadre de futurs plans de collaboration (Ahhonen, 2001 : 83). Par conséquent les manuels suivent l'évolution de la société ; les documents utilisés (œuvres d'art, dessins de presse, discours politiques, textes littéraires ou autobiographiques) témoignent quant à eux des représentations passées de la société. Dans leur contenu se cristallisent les relations qu'un pays entretient avec son histoire, mais aussi avec le monde qui l'entoure (Chopin, Costa-Lascoux et al, 2011).

D'ailleurs le rôle que joue le manuel scolaire dans la compréhension de l'étranger est reconnu ; ce qui fait que le contenu du manuel dépend des revendications de la politique

nationale vis-à-vis de l'international. Il n'est donc pas étonnant de voir les transformations des intérêts de la politique étrangère conduire à des renouvellements curriculaires (Imvrintelli, 2002). En ce sens, le processus de rédaction des manuels scolaires est un enjeu institutionnel que les gouvernements savent utiliser lorsqu'ils en ont besoin.

D'ailleurs, la recherche concernant les manuels est depuis peu liée à l'instauration de la paix dans le monde. La question de l'amélioration des manuels scolaires et de la nécessité d'éradiquer tout nationalisme de leur contenu s'est posée avant même la Première Guerre mondiale. Cependant les moyens pour ce faire n'ont été énoncés qu'en 1946 par l'Unesco. Lors de sa première conférence, l'Organisation estima qu'un matériel didactique devait accompagner les efforts internationaux visant à améliorer la compréhension entre les peuples. En 1949, l'Unesco prépara un cadre de référence pour analyser et améliorer les manuels scolaires afin de favoriser un rapprochement entre les peuples. Ses critères étaient la justice, la valeur, la validité, l'équilibre, la conception mondial, et la coopération internationale. Depuis, plusieurs pays d'Europe se sont dotés de centres de recherche sur les manuels scolaires. Le plus réputé est le centre « Georg Eckert » (Unesco, 2008, Kontakos, 2009 : 142).

À l'ère où l'encouragement des compétences remplace le savoir dans la priorité des systèmes éducatifs, il semble évident que le rôle du manuel scolaire perd progressivement de sa prépondérance dans le processus éducatif. Par ailleurs, le changement de pratique du matériel didactique ne fait pas partie de mes objectifs de recherche.

3. 3. 3 Le manuel scolaire en France et en Grèce : le reflet d'une construction identitaire

Intéressée par la transformation des faits religieux dans les manuels scolaires en Grèce, je vais tenter de décrire le processus de rédaction du matériel didactique (programmes scolaires et manuels) dans ces deux pays, afin de montrer comment la construction étatique influence la production du discours officiel.

Contrairement à d'autres pays d'Europe, les systèmes éducatifs français et grec sont placés sous tutelle étatique et s'inscrivent dans un projet national. Dans les deux pays, la conception des programmes scolaires est fortement centralisée.

En France, les programmes scolaires ont été rédigés par l'Inspection générale de l'Éducation nationale jusqu'en 1990 ; date de la fondation du Conseil national des Programmes (CNP)[52]. Ce nouvel organisme**,** qui a pour fonction principale la rédaction, l'application et l'évaluation des programmes, est composé de groupes techniques disciplinaires constitués de spécialistes, universitaires, de membres du corps d'inspection et de professeurs.

Les programmes, après avoir été rédigés sous les recommandations du CNP, sont soumis à une commission consultative d'enseignants dans chaque académie. Les résultats sont ensuite présentés au CNP, et au Conseil supérieur de l'Éducation, qui regroupe des représentants des usagers (lycéens, étudiants, parents d'élèves), des personnels (syndicats), des collectivités publiques partenaires et des milieux économiques. Le CNP doit ensuite rendre un avis favorable et le Conseil supérieur de l'Éducation qui regroupe des représentants des usagers (lycéens, étudiants, parents d'élèves donne son point de vue. C'est toutefois le ministère de l'Éducation nationale qui prend la décision finale. Il approuve les programmes et les fait publier au *Journal officiel* ; le cas échéant, il demande des corrections. Les programmes d'étude sont donc soumis à l'approbation ministérielle et à la validation du corps enseignant (Raulin, 1996 : 99). La philosophie des programmes est de bâtir une mémoire et de donner aux élèves un sentiment d'appartenance nationale cimentée par l'histoire, mais également de souligner leur vocation à devenir des citoyens actifs au sein de la République (Estivalèzes, 2005b : 228).

Pourtant, le système éducatif français ne dispose ni de manuels d'État ni de manuels officiels. Ce sont les éditeurs scolaires qui élaborent les directives des programmes scolaires dans le contenu des manuels. Et on pourrait dire que leurs éditions prennent aussi en compte les enjeux financiers. Plus précisément, le ministère de l'Éducation n'a aucun droit de regard sur la conception des manuels; il ne dresse aucune liste de manuels « agréés », et les inspecteurs ne sont pas en mesure de proposer une évaluation des manuels compte tenu de la diversité des sujets traités dans chaque discipline. Le choix d'un manuel dans les établissements repose uniquement sur l'évaluation qu'en font les enseignants.

[52] Le CNP est instauré par le Décret No90-179 du 23 février 1990. Sa création montre l'importance que le système éducatif attribue aux programmes scolaires pour la rénovation de l'enseignement.

La conception des manuels scolaires est l'affaire des seuls éditeurs indépendants. Actuellement, sept éditeurs se partagent le marché : Belin, Bordas, Hachette, Hatier, Le Livre Scolaire, Magnard et Nathan. La rédaction de chaque manuel est confiée à un groupe d'auteurs, plus ou moins nombreux selon les maisons d'édition et comprenant, pour certains, un coordinateur. Les auteurs sont pour la plupart des enseignants du secondaire, accompagnés parfois d'universitaires. Ces auteurs ne sont pas autonomes dans leur tâche. Ils se fondent sur les programmes et les "ressources" quand elles existent, pour élaborer le texte du manuel et choisir les illustrations. Et ils sont loin d'avoir le dernier mot ; ni face au coordinateur, ni et encore moins face à l'éditeur dont la logique est certes éducative mais aussi est avant tout commerciale. Ainsi, le choix des illustrations est-il avant tout déterminé par la banque d'images que l'éditeur met à la disposition des enseignants. La rédaction du manuel scolaire français obéit ainsi aux lois du marché éditorial (Laithier, Van Den Kerchove, 2014: 267-268).

Compte tenu de la loi de 1905 qui instaure la séparation entre l'éducation publique et l'Église, ni les programmes ni les manuels scolaires ne sont sujets à être validés par les autorités religieuses/ne sont soumis à l'approbation des autorités religieuses.

Même si le système grec est lui aussi fortement centralisé, il n'est pas identique à celui de la France. Alors que les programmes scolaires sont conçus par des collaborateurs (universitaires, inspecteurs, enseignants) du ministère de l'Éducation nationale comme en France, la production du manuel scolaire est régie par une philosophie différente.

La production du manuel scolaire en Grèce est issue d'une tradition de centralisation, connue sous le nom politique du manuel officiel. Autrement dit, il y a un seul manuel par discipline et par classe pour toutes les écoles du territoire hellénique. Outre la définition des programmes scolaires, le ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes se charge de rédiger, d'imprimer et de distribuer les manuels scolaires (Molokotos-Liederman, 2005).

L'Église, en tant qu'institution collaboratrice de l'État, a joué un rôle institutionnel dans le dispositif du manuel de cours de religion jusqu'à sa dernière édition, en 2003. La présence de l'Église renvoie à l'§9.1 de la loi 590/1977 de la Charte de l'Église stipulant que le Saint Synode « *contrôle le contenu dogmatique des manuels du cours de*

religion ». De ce fait, les autorités ecclésiastiques donnent souvent leur avis au ministère sur le contenu des cours et des manuels, même si cette sollicitation n'est pas formelle (Molokotos-Liederman, 2004, 2005).

Plus précisément, comme en France, le système éducatif grec s'est doté d'une institution chargée de contrôler l'application de toute politique éducative et de rédiger les programmes scolaires. Cette institution**,** qui a changé de dénomination à plusieurs reprises depuis la Restauration démocratique en 1975, porte aujourd'hui le nom d'Institut pédagogique[53]. Elle rédige les programmes scolaires sous l'autorité du ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes. Une fois que le ministère les a validés, ils sont publiés dans le *Journal du Gouvernement* sous forme de décrets présidentiels ou de lois. Des directives complémentaires sont rédigées assez régulièrement. Bien qu'il fonctionne indépendamment du ministère et que sa fonction soit essentiellement consultative, il n'en joue pas moins un rôle politique à travers la mise en application des politiques éducatives qu'il cautionne. De fait, ses fonctionnaires de haut rang sont généralement remplacés après un changement de gouvernement ou un remaniement ministériel.

La rédaction des manuels précède celle des programmes scolaires et elle régit les conditions et le processus de ces derniers, définis par la loi 1566/1985.

> « La rédaction des manuels scolaires se fait soit par attribution à un ou plusieurs auteurs après appel à propositions de l'Institut pédagogique soit par attribution directe à des auteurs ou à une équipe d'enseignants. Ces derniers seront détachés auprès de l'Institut pédagogique le temps nécessaire à la rédaction du manuel, sans recevoir de rémunération spéciale/complément de salaire. Les équipes enseignantes peuvent bénéficier de l'assistance de conseillers, de cadres de l'Institut pédagogique et de scientifiques spécialistes. Au-delà de ces moyens de rédaction des manuels, l'achat des manuels par le commerce est prévu. Les manuels scolaires sont soumis à des comités d'évaluation constitués de conseillers et de cadres de l'Institut pédagogique, de conseillers pédagogiques ou d'autres enseignants ou scientifiques spécialisés. L'édition ou l'achat des manuels scolaires est du ressort de l'Organisme des Édifices des Manuels Didactiques, également chargé de leur distribution gratuite aux élèves. »

[53] L'Institut pédagogique est une institution d'État, sous l'autorité du ministère de l'Éducation nationale et des Cultes. Son rôle et de mettre en application toute politique éducative édictée par le ministère. De même, il se charge de la production curriculaire. Il a été fondé en 1964 (Loi 4974/1964) par le Premier ministre et ministre de l'Éducation d'alors, Georgios Papandreou. Parmi ses premières fonctions, il y eut l'élaboration et la tentative d'application de la Reforme éducative proposée par Loukis Akritas et Evaggelos Papanoutsos. Il fut aboli par le régime dictatorial des Colonels en 1967. Après la restauration de la République fut créé un « Centre des Études éducatives et de la Formation » ayant les mêmes compétences que l'Institut pédagogique. En 1985, le Centre fut aboli à son tour et remplacé par l'Institut pédagogique (restauré par la loi 1566/1985). L'IP a été remplacé en 2012 (ΦΕΚ 372Β΄/20-02-2012) par l'Institut de Politique éducative.

En Grèce, rares sont les chercheurs qui se sont intéressés à la question de la production du curriculum, hormis des historiens travaillant sur l'évolution du système éducatif. Aussi la collecte d'informations sur la pratique réelle exercée par les applicateurs de la politique éducative s'est-elle heurtée à la rareté du matériel bibliographique. Des recherches ont cependant démontré que le développement du domaine du curriculum a été perturbé par l'évolution politique du pays. Plus précisément, le démantèlement des structures éducatives au lendemain de la guerre civile et la période longue des renversements antidémocratiques ont favorisé l'émergence d'un processus dans lequel l'élaboration des programmes scolaires se fait après l'édition des manuels afin de légitimer ces derniers et qui ne respecte donc pas la théorie de la sociologie du curriculum (Mariolis, 2013 : 142).

Il est aussi important de souligner que les différences dans la politique du manuel scolaire entre la France et la Grèce ne renvoient pas seulement au processus identitaire selon lequel chaque nation s'est construite, mais aussi au type de citoyenneté qu'elle encourage. En France, le manuel alternatif donne aux enseignants le droit d'adapter leurs méthodes et de sélectionner leur matériel pédagogique en fonction du niveau d'intégration visé. Cela veut dire que les enseignants peuvent suivre le programme tout en tenant compte des besoins du public de la classe. Ils disposent d'une certaine autonomie qui peut renforcer l'action des élèves comme la leur dans la classe. Ce système favorise la citoyenneté participative. La centralisation forte dans la production du manuel scolaire hellénique qui ne laisse aucun choix aux enseignants renvoie à un modèle d'enseignement dans lequel les autorités ministérielles souhaitent contrôler tout le processus éducatif. Le modèle du cloisonnement du curriculum. Dans un tel contexte, l'encouragement d'un paradigme citoyen participatif peut être mis en doute.

La finalité de cette recherche de doctorat est d'enrichir la bibliographie sur la pratique qui a suivi la période 1981-2006.

3. 4 Les manuels scolaires grecs : de la construction de l'État grec à l'ère de l'européanisation

3. 4. 1 L'évolution de la politique éducative concernant la rédaction des manuels scolaires

Il est important de souligner que les premiers manuels utilisés dans les écoles helléniques étaient des traductions des manuels provenant de pays d'Europe occidentale. Ce n'est que dans les années 1880 que l'on considéra que les manuels étrangers desservaient la mission de l'éducation nationale (Koulouri, 1988 : 24).

La tradition du monopole étatique qui domine la production actuelle des manuels scolaires remonte, quant à elle, au temps de la construction de l'État grec en 1830 et à la fondation de l'imprimerie royale en 1838. Elle témoigne de l'intention de l'État de considérer les manuels scolaires comme faisant partie de ses compétences exclusives. Pourtant, cette tradition ne s'est pas maintenue de façon continue jusqu'à nos jours. La politique concernant les manuels scolaires tout comme leur conception ont évolué en fonction des transformations politiques et sociales du pays.

Les ambitions monopolistiques de l'État grec se heurtent très vite au fait qu'il ne peut freiner/contrôler la circulation de manuels non validés ; surtout en province où les imprimeries locales impriment et diffusent des manuels proches de l'édition originale (Koulouri 1988 : 21).

En 1838, le monopole étatique du manuel scolaire est aboli. Une nouvelle période sur l'histoire du manuel scolaire, qui dure jusqu'en 1882, est inaugurée. Durant ces années, les choix de la politique éducative à propos de la production, de la validation et de l'introduction des manuels dans les écoles, sont plus pratiques. Une libre concurrence entre l'État et les maisons d'édition domine la période 1838-1882, où l'État se contentant de faire contrôler le contenu des manuels scolaires par des comités d'évaluation. Ces comités valident les manuels qu'ils considèrent comme « conformes » et le ministère des Affaires ecclésiastiques et de l'Éducation publie à chaque rentrée scolaire la liste des manuels validés, afin que les enseignants puissent choisir ceux qui leur conviennent le mieux. Ainsi, le marché du manuel scolaire est entièrement privatisé devenant un enjeu financier majeur pour les maisons d'édition. Cette longue période de politique de libre

concurrence et de l'activité non déloyale entre les confréries professionnelles donne un autre sens à la production du manuel scolaire. L'activité des éditeurs suscite l'intérêt des classes sociales qui sont concernées par la production des manuels scolaires tandis que l'intérêt social sensibilise le monde politique. Par conséquent, la question des manuels scolaires acquiert une dimension sociopolitique tout au long de son histoire.

Il résulte des relations d'intérêt une mentalité enseignante qui refuse d'utiliser les manuels validés. Les enseignants en viennent à choisir tel manuel plutôt qu'un autre, en fonction des relations personnelles qu'ils entretiennent avec des éditeurs, des auteurs ou des libraires. L'enseignant subit les pressions de différentes maisons d'édition quand il doit choisir des manuels pour ses cours.

Dans les années 1840 et au début des années 1850, il semble que le cadre législatif soit responsable de la médiocrité des manuels scolaires et de leur absence totale dans certaines disciplines. Le problème le plus grave est l'incompatibilité entre les manuels scolaires et les programmes afférents. Le gouvernement doit alors prendre de nouvelles mesures.

En 1883, le gouvernement de Charilaos Trikoupis remplace le système de la concurrence libre par celui de l'intervention régulatrice. Aux antipodes de la politique antérieure, la nouvelle philosophie qui préside à la rédaction des manuels scolaires entend entend réguler le marché du manuel scolaire. Plus précisément, la nouvelle loi limite son intérêt commercial et prévoit un rôle régulateur majeur de l'État dans le mécanisme de production des manuels. De cette manière, elle vise à résoudre trois problèmes. Premièrement, elle veut contrebalancer les conséquences déloyales provoquées par l'ancien système de commercialisation des manuels scolaires. Deuxièmement, elle tente d'établir la méritocratie par la sélection et la récompense du manuel qui satisfait le mieux aux conditions de l'appel à concours. Enfin, elle cible le contrôle par l'État du coût de production du manuel scolaire, assurant ainsi des prix accessibles pour le budget familial.

En 1895, lors de la proposition de loi par le Ministère, le changement du cadre institutionnel pour la rédaction des manuels scolaires est de nouveau envisagé. Les deux politiques précédentes (la concurrence libre et l'intervention étatique régulatrice) ont déjà été appliquées et leurs fruits sont connus. Le gouvernement de Diligiannis restaure le système de la concurrence libre avec les mêmes conséquences que précédemment.

Jusqu'en 1937, ces politiques se succèdent l'une à l'autre ; une succession liée aux changements politiques du pays.

La période 1917-1937 est marquée par un autre débat. Ce débat, connu sous le nom de « débat linguistique » agite le système éducatif pendant plusieurs décennies. Depuis la fondation de l'État hellénique, en 1830, la langue officielle du pays est la *katharevoussa.* Cette langue, celle qu'utilise l'Église, est assez proche de l'hellénique ancien, mais très éloignée de la langue du peuple, ou *dèmotiki*. Peu à peu se fait jour, dans les milieux intellectuels, la volonté de voir la démotique remplacer la katharevoussa comme langue officielle. Au tournant des XIX^{e} et XX^{e} siècles, le débat en vient à diviser la société grecque et les deux grands partis politiques. D'un côté, les libéraux menés par Venizelos, qui prônent l'officialisation du démotique et la démocratisation du système éducatif. De l'autre les royalistes, qui considèrent la *katharevoussa* comme l'un des piliers de l'identité nationale. Le gouvernement Venizelos, formé en 1910, vote l'introduction de la démotique dans les trois premières classes de l'école primaire et pour une politique libérale de rédaction des manuels scolaires ; plusieurs manuels peuvent être validés pour le même cours, pour la même classe. Le fait d'introduire plusieurs manuels scolaires favorise la multiplication des manuels en *dèmotiki.* Toutefois le changement de langue appliqué par le parti libéral suscite une intense polémique. Au cœur de l'actualité le débat fait rage autour des manuels scolaires rédigés pendant la période 1917-1920[54]. Les conditions de rédaction de ces manuels sont très différentes par rapport à la situation passée et conduisent à la redéfinition des anciennes politiques. Les conservateurs, portés au pouvoir en 1920, abrogent les réformes libérales de Venizelos. Cependant, au lendemain de la défaite en Asie Mineure[55] et après l'établissement de la République, les

[54] De nouveaux manuels scolaires sont rédigés pendant cette période qui mettent l'enfant au cœur de l'enseignement. p.ex : « Les montagnes hautes » de Z. Papantoniou qui se heurta aux réactions de l'Église et des cercles conservateurs.

[55]Un conflit oppose la Grèce à la Turquie de 1919 à 1922. Cette guerre a pour objectif la réalisation de la *Grande Idée* de Venizelos, à savoir la restitution à l'État hellénique de « la Grèce des deux continents et des cinq mers ». Les Grecs veulent reconstituer le glorieux Empire Byzantin. Le traité de Sèvres, conclu en août 1920, fait passer la région de Smyrne sous souveraineté hellénique pour une période de cinq ans. Passé ce délai, la population de Smyrne aura le droit de choisir son appartenance par référendum. Cependant, aux élections de 1920, Venizelos perd le pouvoir. Après de nombreuses fautes stratégiques, les Grecs essuient une défaite écrasante en 1922. Le rêve de voir la *Grande Idée* se réaliser n'est plus (Giannoulopoulos, 1999).

conditions sont réunies pour permettent le « retour » de la politique libérale et l'extension de la langue *dèmotiki* à l'ensemble de l'enseignement primaire.

Toutefois les éléments structurels des anciennes politiques existent toujours dans les deux nouvelles politiques: la libérale et la conservatrice. Mais l'élément qui détermine dorénavant ces deux politiques est la question de la langue officielle. Le débat s'élargit à la question du contenu des manuels scolaires, de l'idéologie, des valeurs et des modèles encouragés. Au cours de cette période, le rôle pluridimensionnel et l'importance du manuel émergent et ce dernier devient un enjeu majeur pour l'Éducation grecque.

Les revirements de la politique éducative accompagnent les changements de gouvernement jusqu'en 1936, année où est instauré le régime dictatorial d'Ioannis Metaxas. C'est alors qu'est établi le monopole de l'État sur le manuel scolaire encore en vigueur de nos jours. Le régime, qui entend faire du manuel scolaire un outil de sa propagande, annonce la fondation de l'Organisme d'Édification des Manuels scolaires en 1937. Il exprime ainsi son intention d'exercer une politique centralisée, ciblée sur le contrôle du message idéologique véhiculé par les manuels. Mais il est intéressant de noter que l'Organisme ne s'occupe que de la rédaction des manuels de lecture. Les autres manuels sont rédigés par les maisons d'édition[56].

La Réforme éducative de 1964 ouvre une nouvelle page dans l'histoire du manuel scolaire avec l'instauration de l'Institut pédagogique. Ce nouvel organisme a la responsabilité de rédiger l'ensemble des manuels scolaires. De nouveaux manuels sont rédigés et visent à refléter l'esprit de la Réforme[57].

La tradition libérale du manuel scolaire multiple, héritage des années 1920-1930, est abandonnée avec l'avènement du régime dictatorial des Colonels en 1967. L'Institut pédagogique est alors aboli tandis que la politique du manuel scolaire unique s'institutionnalise. Le régime l'utilise, au besoin, pour diffuser des messages politiques, au besoin, à la diffusion des messages politiques et des attitudes certaines pour

[56] À l'issue de ma recherche personnelle aux Archives de l'Institut pédagogique.

[57] Les manuels d'histoire de K.Kalokairinos sont connus pour l'air de modernité qu'ils apportent au système éducatif. Pourtant, les manuels du cours de religion échouent à correspondre à la nouvelle réalité (Perselis, 2011).

l'unification du peuple, divisé après la période noire de guerre civile. Cela pour légitimer son pouvoir (Koulouri, Ventoura, 1994: 2).

En 1975, après la restauration de la République, est fondé le KEME[58], qui a les mêmes fonctions que l'Institut pédagogique[59]. En 1985, ce dernier est restauré. La production curriculaire de cette période sera analysée dans la partie exploratoire de la recherche.

Le monopole d'État a fait l'objet de tentatives de réformes tout au long de l'histoire du système éducatif grec. Mais, jusqu'en 1975, l'instabilité politique a empêché ces réformes d'aboutir.

La restauration de la République n'a guère apporté de changement. Le gouvernement de droite (Nea Demokratia) élu en 1990 envisage de réformer la politique éducative de son prédécesseur, socialiste, en instaurant une politique du livre multiple qui mettrait, pour chaque discipline, plusieurs manuels à la disposition des enseignants. Cependant, le retour au pouvoir des socialistes, en 1993, empêche la mise en œuvre de cette réforme (Kapsalis, Papacharalampous, 1995).

Les modifications de la législation apportées par les gouvernements successifs témoignent de l'importance qu'ils confèrent aux manuels dans la formation du citoyen, mettant en évidence leur fonction idéologique (Ventoura, 1990 : 37). Les oscillations entre le pluralisme et le contrôle étatique qui caractérisent la législation en matière de production des manuels scolaires reflètent également les conflits d'intérêt de groupes sociaux et politiques dont les conceptions divergent face à l'enseignement et au savoir scolaire (Koulouri, Ventoura, 1993).

Les années 2000 constituent un jalon important dans l'histoire du manuel scolaire grec. La rédaction des manuels de l'enseignement obligatoire[60] bénéficie d'un programme de financement européen visant à mettre en œuvre la stratégie de Lisbonne et plus précisément la construction de la citoyenneté européenne. Sous les conditions d'un projet de financement européen, une grande quantité des manuels et des logiciels est produite

[58] Centre des Études Éducatives et de la Formation
[59] Selon Y. Flouris, même si le KEME avait les mêmes compétences que l'IP, il n'a rien produit de comparable, handicapé par sa structure administrative et le manque de personnel spécialisé dans le domaine du curriculum design (Kontakos, 2009).
[60] En Grèce, l'école est obligatoire de la maternelle au collège.

pendant la période 2003-2006. Même si la rédaction du matériel didactique relève encore de la souveraineté nationale, de nouveaux enjeux s'intègrent.

Par ailleurs, la politique du manuel unique est maintenue et reproduite lors du dernier renouvellement scolaire, effectué en 2003[61] (Institut pédagogique, 2003). Ainsi, ce modèle anachronique est-il encore en vigueur au moment où est rédigée cette thèse de doctorat. Toute volonté de réforme se heurte au principe de gratuité de l'éducation et au manque de confiance aux enseignants. Le système éducatif, en maintenant « le manuel unique », tente de contrebalancer l'absence de système d'évaluation du corps enseignant[62].

Cette dissertation, qui traite du discours scolaire et entend mettre en lumière les stratégies discursives, aspire à étudier les transformations éventuelles dans le dispositif et la pratique de rédaction des manuels scolaires. L'intégration de la rédaction des manuels scolaires dans l'*EPEAEK* permettra-t-elle de faire évoluer le système éducatif grec ? Affaire à suivre…

3. 4. 2 Les manuels scolaires dans l'échantillon de cette étude

Nous présentons ici les fonctions des manuels qui constituent l'échantillon d'analyse de cette étude. Ils portent sur des matières intégrant l'éducation à la citoyenneté. De plus, ils traitent les faits religieux comme parties constituantes de la culture, de l'identité et du paysage grec et européen.

Le manuel d'histoire est celui qui suscite le plus grand intérêt tant des acteurs politiques que des chercheurs. Il intègre le mythe national. Il ne rend pas seulement compte du passé pour donner un sens au présent, il vise aussi à la continuité. ll doit aussi entretenir la mémoire collective à travers laquelle l'identité nationale se forge et l'avenir s'affirme. Son contenu dépend également des intérêts du pouvoir en place, le système éducatif

[61] La rédaction des nouveaux manuels scolaires commence en 2003. Mais le matériel didactique n'entre dans les classes qu'en septembre 2006.

[62]Pendant la présentation d'une partie de cette recherche au colloque « Éthiques et cultures religieuses en tension », organisé par le HEP de Vaud du 6 à 8 mai 2015, il m'a été signalé que le manuel scolaire grec a la même fonction que les programmes scolaires en France. Au lieu d'être un outil méthodologique au service de l'enseignant, il devient le canevas de l'enseignement.

servant de mécanisme de légitimation au régime politique. Rédiger un manuel d'histoire, c'est par conséquent travailler sous contrainte politique (Colliot-Thélène, 1997 : 45).

Le manuel d'éducation civique se rédige en pensant l'avenir. Il est destiné à former des individus responsables dans une collectivité anticipée. Il est d'autant plus lié à la formation de la citoyenneté qu'il traite des institutions du pays concerné et du rôle du citoyen dans un certain système social. Ces dernières décennies, avec la révision de l'éducation à la citoyenneté, ce manuel a éveillé un vif intérêt. (Soysal Nuhoglu, Schlisser, 2005).

Le manuel d'enseignement religieux quelque peu ambigu d'autant qu'il oscille entre savoir scientifique et littérature religieuse. Son analyse permet d'observer la position des autorités religieuses dans le monde politique et les consensus qui s'opèrent entre les Églises / communautés religieuses et les acteurs de l'éducation. L'étude de ce manuel n'est pas facile pour les chercheurs à cause des enjeux qui émergent autour de sa rédaction.

Le manuel d'Étude de l'environnement[63], se veut transdisciplinaire en tentant d'initier les élèves à l'actualité, aux traditions nationales comme à des questions mondiales. Dans le cadre de cette recherche, on l'étudiera en tant que manuel introduisant à l'histoire et au cours de religion dans les deux premières classes de l'école primaire.

[63]Traditionnellement, ce cours était appelé *patridognossia*.(savoir autour de la patrie)

4. L'éducation à la citoyenneté démocratique: le discours de vérité en transformation[64]

> « C'est en pratiquant les actions justes que nous devenons justes, en pratiquant les actions modérées que nous devenons modérés, et en pratiquant les actions courageuses que nous devenons courageux. » (Aristote, Éthique à Nicomaque, II, 1-4)

4. 1 Qu'est-ce que la citoyenneté ?

4. 1. 1 Le rôle de la citoyenneté dans les sociétés démocratiques

La notion de citoyenneté préoccupe de plus en plus la communauté scientifique. Qu'est-ce que la citoyenneté ? Quel modèle citoyen peut-il être adapté à toute réalité sociopolitique ? Comment l'Éducation contribue-t-elle à son renforcement et par quelles pratiques ? Ce sont des questions qui intéressent la science politique, le droit, la sociologie, la politique éducative, la didactique et la pédagogie. En ce sens, une bibliographie riche nous est offerte.

La démocratie fondée sur le pluralisme, la coopération, le respect de la liberté personnelle et d'autrui, permet et encourage la participation dans plusieurs facteurs de la vie démocratique. La participation dans la vie démocratique s'exprime de plusieurs façons. Comme critique, comme sensibilisation à de nouvelles problématiques, soit en opposition soit en adhésion à des décisions du peuple. Des conditions nécessaires pour le fonctionnement de la République démocratique sont le dialogue institutionnel, la tolérance entre les citoyens, et les principes qui régissent l'exercice de la citoyenneté et la jouissance des Droits de l'Homme.

La notion de citoyenneté est très souvent confondue avec celle des Droits de l'Homme, d'autant que toutes les deux se trouvent au cœur de la société démocratique. D'ailleurs, la République est impérative pour leur existence. Même si leur contenu n'est pas le même, leur relation est réversible.

[64] Ce chapitre a été conçu et élaboré à la suite de ma participation dans un travail collectif de recherche à l'Université de Patras. Le titre de la recherche est « Université, Citoyenneté et Droits de l'Homme. Étude pour l'introduction de l'Éducation des Droits de l'Homme et de l'Éducation à la Citoyenneté dans les programmes d'étude des départements de Pédagogie pendant la période 1995-2010 ». Ma participation concerne la partie « Revue bibliographique de l'Éducation pour les Droits de l'Homme et de l'Éducation à la Citoyenneté - approches théoriques ».

La citoyenneté est liée à l'appartenance dans une communauté précise[65]. En ce sens, son contenu n'est pas partout identique. Or, elle présente des nuances selon le code politique, civique, culturel, financier de toute société. C'est la notion qui occupe l'actualité comme jamais, d'autant que les frontières sont en cours de redéfinition. La variabilité des frontières géographiques, culturelles, politiques, a de l'impact dans l'appartenance à un groupe social, à une communauté locale, à une nation. Le contenu de la citoyenneté est alors une notion en pleine transformation, qui suit l'évolution de la structure sociale. Ainsi, la citoyenneté apparaît comme un outil important pour comprendre les évolutions en cours, un outil qui nous permet de réagir et de nous adapter dans la nouvelle réalité (Karachontziti, Pitsou, 2014 : 4-5). Le renforcement de la citoyenneté est une condition essentielle pour maintenir le lien social et pour donner une nouvelle dynamique dans la vie collective de la société démocratique.

4. 1. 2 L'évolution historique du terme citoyenneté

La citoyenneté est liée à l'évolution historique de toute société. En ce sens, les sociétés construisent un code des valeurs qui se base sur l'évaluation de ses membres, sur l'organisation des relations sociales et sur la répartition des rôles.

L'histoire de la citoyenneté trouve ses origines étymologiques dans le terme citoyen. Qu'est-ce alors que le citoyen *?« Être citoyen, c'est être reconnu comme un membre actif d'une communauté politique. Cela donne des droits (civils, politiques, sociaux), des devoirs (fiscaux, militaires) et offre la possibilité d'une participation civique aux affaires de la cité*[66] *».*

L'existence du citoyen conditionne alors la coexistence des gens dans une société. Tout citoyen a les mêmes droits et les mêmes devoirs. Il est invité à obéir aux mêmes lois, quelles que soient ses origines raciales, nationales, religieuses ou sociales. Ainsi, la république démocratique est un impératif pour l'existence du citoyen (Schnapper, 2000). Cependant, la notion de « citoyen » n'est pas une notion stable, elle se transforme de manière continue selon la réalité sociale, politique et économique existante. Ainsi, il n'y a

[65] Les « Droits de l'Homme » est une notion plus large. Ils font référence à tous ceux qui appartiennent à l'« espèce humaine ».
[66] Définition cité dans le Dictionnaire des Sciences Humaines, édité sous la direction de J.F Dortier.

pas le même contenu dans toutes les sociétés. À titre d'exemple, le citoyen français peut être toute personne qui remplit ses devoirs envers l'État tandis qu'en Grèce c'est l'origine grecque qui est la condition d'attribution de la citoyenneté.

La citoyenneté, notion qu'on utilise aujourd'hui pour décrire le citoyen démocratique, est plutôt relative à l'évolution du terme « citoyen » ; qui inclut la reconnaissance progressive des droits politiques (droit de vote), personnels (libertés personnelles), sociaux (assurance des libertés) et citoyens (participation aux institutions démocratiques). Voyons comment la citoyenneté contemporaine a pris sa forme actuelle.

On rencontre la notion de citoyen en Grèce antique, pendant la période classique d'Athènes. Aristote, dans *La Politique* (Livre 3, Chapitre 1), donne la définition suivante : *« De celui qui a la faculté de participer au pouvoir délibératif ou judiciaire, nous disons qu'il est citoyen de la cité concernée et nous appelons, en bref, cité l'ensemble des gens de cette sorte quand il est suffisant pour vivre en autarcie*[67]*. »*

La qualification « citoyen » accorde le droit de participation politique à ceux qui assurent la condition de la propriété et de l'origine commune. Les citoyens athéniens sont définis par leur naissance et leur appartenance, déterminée par leur filiation à une *polis*. L'acquisition de la citoyenneté athénienne par des Athéniens est une affaire exceptionnelle. L'objectif au travers de l'accomplissement des devoirs politiques n'est pas le renforcement du lien social, mais la formation morale du citoyen à travers la recherche du mieux-être. Même si elle est un acquis à l'époque, on dirait aujourd'hui qu'elle était plutôt liée à l'exclusion sociale qu'à la cohésion sociale ; elle excluait les femmes, les enfants, les esclaves et les non Athéniens des affaires communes. Elle fut plutôt utilisée pour faire la distinction entre les citoyens et les non citoyens (Schnapper, 2000 : 12-13, Del Pup, 2006 : 142-143).

[67] Traduit en français par J. Aubonnet, cité dans Schnapper D., (2000), *Qu'est ce que la citoyenneté* ?, Paris : Gallimard

Pendant la Rome antique, le terme « citoyen » s'élargit grâce à l'incorporation des peuples hétérogènes[68] dans l'État romain. Le citoyen romain devient celui qui respecte les lois. Selon Cicéron, être citoyen romain a le contenu ci-dessous :

> « Donc, puisqu'il n'y a rien de mieux que la raison et que celle-ci existe en l'homme et dans la divinité, il y a entre l'homme et la divinité une première association (consistant en une participation) à la raison. Mais pour ceux entre lesquels est commune la faculté de raison, la droite raison aussi est commune ; et, comme c'est elle qui est la Loi, nous devons croire les hommes et les dieux réunis en une association fondée sur la Loi. Or pour ceux qui ont entre eux communauté de loi, il y a communauté de droit. Mais ceux pour qui ces choses (loi et droit) sont communes doivent être considérés comme appartenant à la même Cité[69] . » (Ciceron, *De legibus*,Livre 1, Chap. XXIII)

Même si la majorité des citoyens est écarté par la vie politique, les Romains sont les premiers à attribuer au citoyen un contenu juridique. Sans aucun doute, la version romaine est plus proche de la version actuelle. Être citoyen romain ne comprend non plus la liberté personnelle et les droits qui consistent en des conditions de base pour la construction du système éducatif contemporain (Schnapper, 2000 : 15,Del Pup, 2006 : 142-143, Heater, 1990/2004).

Les premières traces de la citoyenneté moderne apparaissent en Angleterre (citizenship). Elle inclut la reconnaissance d'une gamme de droits par la loi et elle tourne autour du maintien de la liberté personnelle. *L'Habeas Corpus*[70] s'institutionnalise en 1679 et le *Bill of Rights* dix ans plus tard. Ce sont les philosophes politiques Hobbes et Locke qui proposent le fondement du libéralisme politique à la base du contrat social.

La dimension politique s'intègre dans la version française de la citoyenneté ; acquise avec la Révolution Française[71]. Elle est forgée dans un contexte de lutte entre républicains et catholiques. Elle se caractérise par une discontinuité volontaire entre la personne dotée d'intérêts et de préférences liées à ses diverses appartenances (sociales, religieuses, territoriales, etc.) et le citoyen, être abstrait doué d'une raison capable de le dissocier de ses appartenances pour le tourner vers la volonté générale et le fondre dans la

[68] Il est intéressant de constater que l'Empereur Hadrien introduise toutes les divinités antiques de l'Empire Romain dans le monument le Panthéon à Rome. De plus, c'est pendant la période Romaine qu'on a le premier édit de tolérance religieuse, connu comme l'Édit de Milan, en 313.

[69] Traduit par J. de Plinval et cité dans Schnapper, D. (2000), *Qu'est ce que la citoyenneté ?,* Paris : Gallimard

[70] Le *Habeas Corpus* garantit la liberté fondamentale de ne pas être emprisonné sans jugement.

[71] Pourtant des philosophes comme Rousseau ont déjà contribué à son élaboration.

communauté politique, nationale et républicaine. Un tel citoyen peut alors participer à la formation de la souveraineté. De cette participation résultent des droits politiques certains (droit de vote, droit d'éligibilité, liberté d'opinion et d'expression (Gallichet, 2005).

L'évolution progressive du « citoyen » de l'époque Antique à l'époque moderne, témoigne du déplacement dans sa relation avec « le juste » et « le bien ». La primauté d'alors du bien sur le juste, explique comment le citoyen doit agir pour sa propre formation morale. Le cœur de la citoyenneté est désormais l'action vers le « vivre ensemble ».

Le dernier modèle de citoyenneté est connu sous le terme de « citoyenneté libérale ». Il trouve sa version la plus récente dans l'œuvre du philosophe politique John Rawls. Selon la théorie du libéralisme, la société n'est pas le moyen par lequel va s'opérer la formation morale de la personne, mais le cadre de réassurance de ses droits (Berten, Da Silveira, Pourtois, 1997). La société devient ainsi le produit de l'action humaine et la citoyenneté, à son tour, consiste en un moyen de maintenir un lien social, et plus précisément des droits et des libertés entres les personnes concernées. De cette théorie sont régis tant les droits et libertés fondamentaux que la façon d'organiser la société et les bases sociales du respect de soi, qui doivent être distribuées selon les exigences du principe de justice. La conception libérale du citoyen élimine les responsabilités en faveur des droits, et par conséquent elle exige la formation d'une certaine moralité qui vise à l'échappement de violation de la liberté (Doheny, 2007). J. Rawls avance un idéal de citoyenneté conformement auquel nous formulons et défendons des principes fondamentaux de justice, en nous appuyant sur des raisons publiques que nous pouvons partager, tout en étant en désaccord sur nos engagements ultimes (Rawls, 1995).

La citoyenneté est alors la qualité d'être citoyen et par conséquent elle est source de cohésion sociale. Elle est ainsi sujet de préoccupation dans l'actualité à chaque fois que la société traverse une crise et que le lien social est mis en doute, qu'elle est confrontée à des problèmes qui menacent son existence et que se posent des questions autour de sa légitimité. Au contraire, le dialogue autour de la citoyenneté s'affaiblit pendant les périodes de stabilité sociale (Gallichet, 1998). Il est vrai que, ces dernières décennies, elle est au zénith de sa popularité puisque, depuis la fin du XXème siècle, la citoyenneté est confrontée à de nouveaux défis. La rétrocession de l'État social en faveur du marché

libre, l'affaiblissement progressif des frontières nationales et l'émergence des institutions supranationales, la mobilité accrue des populations aux niveaux régional, national et international qui résultent de la formation de sociétés de plus en plus pluralistes, la diffusion rapide du savoir en raison du développement des moyens de communication consistent en les facteurs les plus considérables pour le retour de l'éducation à la citoyenneté au cœur des débats, en lui attribuant le statut de priorité des agendas politiques (Karalis, Balias 2007).

4. 2 De la citoyenneté nationale à la citoyenneté supranationale

4. 2. 1 La citoyenneté et l'État-nation

La citoyenneté est historiquement liée à l'État-nation où les conditions de légitimité et les pratiques démocratiques sont nées. Les droits politiques et les droits juridiques font partie intégrante de la nation et il est reconnu que tous les membres de la nation sont égaux vis-à-vis de la loi. Ce principe d'égalité dans la communauté politique est le fait d'une territorialité définie et conditionne une culture et une idéologie politique commune. Cela veut dire que l'ensemble des membres de la communauté politique, territorialement circonscrite, partagent des valeurs et des traditions plutôt communes. Sur ce plan, la citoyenneté dans les pays occidentaux est détachée de toute appartenance communautaire. Au contraire, les pays de l'Europe de l'Est et les pays asiatiques encouragent un autre modèle de citoyenneté qui est plutôt liée à l'identité nationale. La différence entre ces modèles consiste à l'importance donnée aux origines communes et à la culture pour le deuxième modèle. Pour être plus explicite, le modèle occidental de la citoyenneté met la loi au cœur de sa construction tandis que l'identité nationale dans le second valorise la culture populaire (langue, traditions, culte religieux) (Smith 1991/2000 : 27-28). Le rôle de la religion est très important dans la construction des citoyennetés de type ethnique, d'autant que sa pratique contribue à l'homophilie et par conséquent au renforcement des liens entre les personnes qui vivent dans la même communauté.

Au centre de toute réflexion sur la citoyenneté se place le couple qu'elle forme avec la nationalité. Remarquons d'abord que les textes internationaux utilisent généralement le terme de nationalité pour désigner l'appartenance à une communauté politique organisée par un État, et très peu celui de citoyenneté (Audigier, 2007 : 27). Par exemple même en Grèce, le pays où la notion de citoyen est née, le terme de citoyenneté a commencé à être utilisé sous le poids des directives européennes, pour l'émergence de la citoyenneté européenne.

Face à la modernité, la notion traditionnelle du citoyen, qui était liée à la construction des États-nations, est remise en question en raison de l'affaiblissement des États-nations dans le cadre du développement des entités supranationales, et à cause de l'évolution des sociétés. La dimension socio-économique, de plus en plus valorisée dans la vie collective,

et la mode du consumérisme contribuent à l'affaiblissement des liens et de la conscience politique. De ce fait, la légitimité de l'État moderne est plutôt liée à l'offre de services aux citoyens, non plus à la défense de leur liberté personnelle ou de leur participation égale dans la vie politique. Ainsi, la logique des relations commerciales gagne du poids vis-à-vis de la raison politique et les droits et devoirs du citoyen deviennent un moyen d'avancer vers une organisation matérialiste de la société. Si l'on ajoute à cela l'immigration croissante, le modèle d'un nouveau type de citoyen émerge en tant que nécessité (Schnapper, 1997).

En outre, le pluralisme de nos sociétés change de forme. Du traditionnel, qui se définissait par la diversité religieuse et culturelle de nos sociétés, on avance vers un pluralisme moderne qui se qualifie par la sécularisation des religions, et le développement des sciences qui conduisent à des rationalités contradictoires (Skeie, 1995). Les questionnements vont bon train et sont soutenus par des débats autour du sens et de la vérité, du pouvoir et du savoir, des identités personnelles et collectives. Le contenu de la modernité semble changer de forme. Le retour du « religieux » dans la sphère publique devient la nouvelle réalité. Ainsi les modèles de citoyenneté précédents ne sont plus opérationnels. Il faut reformer le lien social pour que la société n'aille pas vers une crise.

Les spécialistes de la citoyenneté proposent que la conception classique du citoyen soit remplacée par une nouvelle de nature socio-économique, qui mettrait les bases pour un nouveau démarrage démocratique, qualifié par la participation. Au travers de la participation, les citoyens pourraient développer les attitudes et les compétences[72] qui leur permettent de mener une vie démocratique ; sans que les différences culturelles soient un obstacle.

La notion de citoyen que l'on utilise aujourd'hui pour désigner le citoyen démocratique est liée à l'évolution de la notion, qui comprend la reconnaissance progressive des droits politiques (droit de voter et d'être élu), des droits personnels (liberté personnelle), des droits sociaux (sécurité) et des droits citoyens (participation aux institutions

[72] Il est intéressant de noter qu'au lieu de l'acculturation, les États cherchent à développer des compétences sociales chez les citoyens qui vont leur permettre d'échanger des informations, de communiquer, de créer et de maintenir des relations sociales (Stamelos, 2014 : 10)

démocratiques). On parle donc de la transition d'un citoyen dont le rôle se limitait au droit de vote et à être présent dans l'actualité politique.

4. 2. 2 Les efforts de construction de la citoyenneté européenne

Le débat sur la citoyenneté devient de plus en plus intense dans l'espace européen. L'élargissement de la construction européenne remet en cause la notion traditionnelle de la citoyenneté compte tenu du besoin de proposer un modèle citoyen qui puisse contribuer à la coexistence pacifique des pays membres et au développement de la coopération entre eux. Le débat est déclenché en 1992 quand le Traité de Maastricht institutionnalise la formation du « citoyen européen ». Cette nouvelle citoyenneté fonctionne en parallèle avec la citoyenneté nationale des ressortissants des pays membres. L'introduction de ce nouveau paradigme vise deux objectifs. Premièrement, le rapprochement des citoyens avec la construction européenne et ses institutions. Deuxièmement, l'organisation de la vie et de l'espace politique européen dans cette union politique élargie. L'achèvement des objectifs précédents contribue à la constitution de l'UE en facteur de stabilité et puissante au niveau mondial[73] (Stamelos, 2004 : 39).

Or la construction de cette citoyenneté supranationale se heurte à la question suivante : « Est-ce que l'existence ou la construction possible d'une identité européenne facilite la transition d'une citoyenneté nationale à une citoyenneté européenne ? » Il apparaît d'ailleurs assez clair que la relation entre l'Europe et la nation n'est pas rationnelle ; mais il y a une dimension historique. Ainsi, la discussion sur le lien entre l'identité et la citoyenneté européenne émerge et se tisse autour du projet de la Constitution Européenne. Elle passe par trois étapes : Y a-t-il une identité européenne ? Quelle est la relation entre identité et citoyenneté européenne ? Quels sont les liens avec l'identité et la citoyenneté nationale (Stamelos, 2009 : 60) ? Comme le débat s'appuie sur des ambigüités, il conduit à l'échec des ratifications du Traité Constitutionnel en 2004[74].

Il y a deux courants de pensée qui se développent dans ce débat : premièrement, ceux qui préconisent l'existence d'une identité européenne laquelle relèverait soit de l'antiquité

[73] Ce sont les objectifs posés pendant le Conseil Européen qui a lieu à Laken en décembre 2001.
[74] Cet échec rend l'Union Européenne affaiblie. Sans une Constitution commune la souveraineté des pays membres est en jeu.

hellénique soit de l'époque carolingienne. Ensuite, ceux qui pensent qu'elle n'existe pas, mais dont la construction est une nécessité. Pourtant, ces deux visions se trouvent confrontées au débat suivant qui concerne les frontières de l'Europe (tant géographiques que religieuses et culturelles). Comment alors considérer/construire une identité européenne, d'autant que l'histoire du continent est riche en hostilités, en divisions et en guerres ? Comment la religion peut-elle être traitée dans cette entreprise (Stamelos, 2009 : 61) ?

D'ailleurs, le rôle de la religion dans la construction de cette identité est d'une importance majeure et problématique. Premièrement, les dogmes chrétiens orthodoxes, jadis anti-européens, sont désormais censés coexister avec les autres branches européennes du christianisme. Deuxièmement, la présence accrue de l'islam n'est pas un facteur à ignorer. La perspective de l'identité européenne signale alors la transformation des dispositifs religieux nationaux et les relations entre eux. La mobilité des Églises et des communautés religieuses pendant cette période est remarquable d'autant que toute institution vise à la préséance dans cette construction (Jansen, 2000 : 104, Massignon, 2007).

Enfin, un troisième courant émerge. Jürgen Habermas, qui ne croit pas à l'existence de l'identité européenne mais à la nécessité de sa construction, semble apporter une pierre à l'édifice de ce débat. Son « patriotisme constitutionnel» préconise une différenciation entre citoyenneté et identité. Pour lui, la citoyenneté concerne la vie publique et l'identité la vie privée. Sur le plan du fonctionnement de la citoyenneté européenne, il propose la dissociation de la citoyenneté par toute forme d'identité nationale, et il propose un modèle à la base du droit où le sentiment patriotique n'est plus lié à un État culturellement défini. Son objectif est la création d'une Europe politique qui se base sur les valeurs qui régissent l'UE :

> « Une politique ayant comme but de réaliser une coexistence à égalité des droits entre les formes de vie de différentes communautés ethniques, différents groupes linguistiques, différentes confessions, etc., déclenche toutefois dans les États-nations historiques un processus qui se révèle à la fois précaire et douloureux. Car, érigée en culture nationale, la culture majoritaire doit se dissocier de la fusion dans laquelle elle est entrée, pour des raisons historiques, avec la culture politique générale, sans quoi tous les citoyens ne pourront pas s'identifier au même titre à la culture politique de leur pays. Dans la mesure où ce processus de dissociation de la culture politique par rapport à la culture majoritaire

> est effectivement mis en œuvre, la solidarité des citoyens est fondée sur la base plus abstraite d'un « patriotisme constitutionnel » (Habermas, 1998/2000 : 67-68).

Cela veut dire que la citoyenneté supranationale doit garder seulement un caractère politique, intégrant les points communs des différents systèmes constitutionnels, comme les Droits de l'Homme. Il est d'ailleurs admis que l'absence de caractère culturel au paradigme citoyen pourrait être une solution aux problèmes posés. Ce n'est pas un hasard si cette réflexion vient d'un allemand puisque l'Allemagne fait partie des États où l'identité nationale et la citoyenneté ne sont pas identiques.

Pourtant la théorie habermasienne rencontre une vive opposition, avec ceux qui soutiennent que l'Europe ne peut être construite uniquement sur la collaboration financière et la protection sociale. Selon eux, l'absence d'éléments culturels signifie l'absence d'« âme » à l'exercice de la citoyenneté européenne ; Il n'est pas possible de créer un espace de dialogue, principe fondamental d'une république démocratique, sans avoir une langue, une culture et des valeurs en commun (Schnapper, 1997). Personne ne peut devenir citoyen sans être initié à l'ensemble des valeurs et des pratiques communes. La participation serait donc impossible et la citoyenneté libérale n'existerait pas. La construction européenne serait faussée.

4. 3 Le rôle de l'éducation dans la construction du modèle citoyen afférent

4. 3. 1 Le déplacement progressif de l'éducation civique vers l'éducation à la citoyenneté

L'éducation peut être conçue, de manière large, comme étant un processus de socialisation à travers la transmission de savoirs, de savoir-faire et de valeurs. Dans une telle perspective, tout un ensemble d'agents et d'institutions tel que la famille, les pairs, les médias, le travail, les organisations religieuses ou de la société civile et les systèmes éducatifs formels ou non formels sont impliqués, de manière plus ou moins directe, dans le processus de socialisation. Même si l'école n'a plus le monopole de l'activité socialisatrice, les institutions éducatives restent au cœur du processus. Ce sont elles qui traduisent de manière explicite les politiques publiques au cœur de la reproduction de toute société. Malgré la pluralisation des vecteurs de socialisation, l'école est l'institution qui diffuse le discours officiel. Ainsi se tissent les liens entre l'éducation et la citoyenneté. Dans le même ordre d'idées, l'éducation du citoyen est liée à la formation des identités nationales et le « territoire » où les États-nations opèrent leur légitimité (Gellner, 1983, Anderson, 1992, Smith 1991/2000).

La formation du curriculum de l'éducation civique renvoie à des mécanismes particuliers du contrôle social exercé par l'État ou par des élites dominantes vers un processus de construction de la nation et de formation du citoyen adéquat ; un fait qui qualifie d'affaire nationale le processus de construction du savoir scolaire. Dans l'objectif de créer un sens de la nation, l'éducation civique se concentrait sur les institutions nationales, sur une histoire et une culture commune (réelle ou imaginée), tandis qu'elle oubliait ou dévalorisait les autres. De cette manière, les citoyens s'ancraient dans des liens communs d'où émergeait la formation des identités nationales. Le lien entre Éducation civique et l'État est cependant remis en question. Sous la pression de la mondialisation, le modèle traditionnel de citoyenneté perd de son sens et les systèmes éducatifs sont obligés de reformuler les objectifs et le contenu de l'éducation civique (Nuhoglu Soysal, Schissler, 2004).

La nécessité de construire un nouveau paradigme citoyen, sous le poids de la diversité culturelle accrue entre les sociétés européennes, semble transformer le rôle de l'école. De

plus, la mise en valeur de la personne comme une valeur prépondérante mène à la transformation progressive du modèle citoyen, de représentatif à participatif, et remet en cause la mission traditionnelle de l'école. Les reclassements à l'intérieur et à l'extérieur de l'État-nation obligent à la construction d'un citoyen qui n'a pas pour unique référence son État, son système politique, son identité d'origine. L'œuvre de socialisation, jadis l'objectif principal de l'éducation obligatoire, qui concernait l'insertion de la nouvelle génération dans la société et la construction d'une version officielle de l'identité nationale, ne correspond plus à la réalité des classes scolaires. On constate ainsi le déplacement de la socialisation traditionnelle vers la citoyenneté, laquelle occulte la séparation entre l'insertion « sociopolitique » et l'insertion culturelle (Stamelos, 2009 : 62).

L'émergence des nouvelles institutions tant supranationales que locales ont pour effet que l'État-nation n'est plus maître absolu de l'implantation des politiques dans son système éducatif. Un bon exemple est le développement des politiques cross-nationales promues par l'OECD et l'UNESCO. Leur implantation parait beaucoup plus compliquée dans le contexte européen où les États-nations sont confrontés à des pressions et à des politiques issues des institutions européennes, comme l'Union européenne et le Conseil de l'Europe. L'intérêt des institutions européennes pour l'engagement des jeunes dans la construction européenne, le besoin de renforcement du lien social et les transformations politiques à la suite de la chute du communisme provoquent la nécessité d'élaborer une conscience-identité européenne, qui est la condition pour des transformations dans les systèmes éducatifs des pays membres. Néanmoins l'européanisation est caractérisée par le libre choix des pays membres de développer leurs propres stratégies pour atteindre les objectifs encouragés par les institutions européennes (Stamelos, 2004, Keating, 2009). L'éducation à la citoyenneté reste pourtant un domaine de souveraineté nationale ce que démontre la variété des approches et des contenus que les systèmes éducatifs déploient. Quelle que soit l'approche adoptée, l'éducation à la citoyenneté représente toujours un domaine d'importance stratégique par rapport aux politiques éducatives nationales. C'est avec l'étude des propositions adoptées par tout système éducatif que les stratégies développées dans l'interprétation des politiques éducatives européennes sont mises à la lumière. C'est à l'étude de son contenu que les orientations et les ambitions de l'éducation à la

citoyenneté dans un contexte donné sont déterminées ; par la nature du système politique, par la constellation des pouvoirs en place et par les processus de prise de décision dans le domaine des politiques éducatives.

Chaque fois alors que le lien social est en crise et qu'il s'engage dans un processus de redéfinition, on fait appel à l'éducation à la citoyenneté afin de diffuser des valeurs communes vers le renforcement de la cohésion sociale. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté subit des transformations à la base du lien social qu'elle doit former (Gallichet, 1998).

L'école apparaît comme l'espace stratégique pour la formation de cette nouvelle citoyenneté. Sa mission s'élargit : indépendamment de la transmission du savoir, elle vise le développement de compétences chez les jeunes élèves, futurs citoyens. L'objectif est la participation active des jeunes dans l'environnement qui les entoure. À long terme, la mission de l'école est d'initier son public à la participation aux instances politiques. Plus précisément, à travers la transmission des valeurs communes, elle doit initier les élèves à l'action dans un environnement pluraliste. Sans éliminer le développement d'un sentiment de destin partagé, au travers d'une identification avec les environnements sociaux, culturels et politiques communs, l'objectif éducatif vise à aller plus loin. L'école doit rendre les élèves conscients des défis qui se posent avec le développement de leur société, à travers une compréhension des défis et des opportunités liés aux changements sociaux, économiques et environnementaux. De plus, à travers l'ouverture de l'école à la société locale, elle les engage dans l'action sociale et civique en vue d'une participation sociale positive et/ou d'une transformation sociale, sur la base d'un sentiment de responsabilité individuelle envers leurs communautés (Tawil, 2013 : 138). Cela veut dire que le rôle de l'école est de créer un nouveau lien social.

4. 3. 2 L'éducation à la citoyenneté et le changement du paradigme citoyen

Ces dernières années, l'éducation à la citoyenneté est de plus en plus citée dans les textes de politique éducative en mettant en exergue son apport pour le renforcement de la cohésion sociale et l'élimination de phénomènes accrus comme le racisme, la violence, le radicalisme religieux et le nationalisme. Au niveau européen, cette nouvelle tendance voit le jour à la suite des travaux du traité de Maastricht, en 1992, où la construction de la citoyenneté européenne vise alors le renforcement de la cohésion sociale et la stabilisation

du projet aspirant à la formation d'une Europe Unie. Cette nouvelle qualité, marquée par le déplacement de la citoyenneté représentative vers une citoyenneté participative, pèse sur la transformation et l'évolution de l'éducation civique : *« Le citoyen défini par rapport à sa collectivité politique d'appartenance semble ainsi laisser place au citoyen approché comme une personne vivant en société avec d'autres personnes, dans une multiplicité de situations et de contextes »* (Audigier, 2007 : 5).

Dans cette perspective, un nombre considérable de politiques éducatives sont produites par les institutions européennes (sous la forme de Recommandations, Livre Blanc, Livre Vert, etc.). Par une étude personnelle, j'ai constaté un déplacement intéressant dans leur contenu. Au début, ce sont des textes partisans d'une éducation interculturelle qui préparent le terrain pour l'émergence de l'éducation à la citoyenneté démocratique. De même, la philosophie éducative se transforme. La priorité de l'éducation civique, qui est traditionnellement liée au processus de construction des États-nations et des identités collectives et qui inclut le patriotisme et la foi envers l'État, semble être en reconstruction en vue de correspondre au changement de paradigme (Karachontziti, Pitsou, 2010).

4. 3. 3 De l'instruction civique à l'éducation à la citoyenneté, du savoir aux compétences

L'éducation à la citoyenneté devient la nouvelle terminologie dans le monde éducatif. Au delà des différences de vocabulaire et d'approches, rencontrées dans des systèmes éducatifs divers, la formation du citoyen a historiquement cheminé de l'instruction civique vers une éducation civique puis aujourd'hui vers une éducation à la citoyenneté. Ce glissement témoigne des évolutions suivantes. Premièrement le passage d'une conception où les savoirs sur les institutions politiques (locales, régionales, nationales) étaient la priorité de l'enseignement, à une conception qui met en valeur l'expérience de chacun dans la recherche de pratiques propres pour le renforcement des attitudes et des comportements correspondant à la citoyenneté démocratique. La deuxième évolution consiste tant à un élargissement des contenus, d'autant qu'aucun aspect de la vie sociale reste indifférent à la citoyenneté, qu'à une extension des institutions et des lieux concernés puisque l'éducation à la citoyenneté ne se limite plus à l'école, mais fait désormais partie intégrante de la vie sociale. Enfin, l'enseignement n'est plus centré sur l'enseignant, mais sur le développement de l'apprenant pour l'acquisition d'un savoir-

faire ; des compétences et des valeurs permettant sa participation, dans une société en cours de transformation (Audigier, 2005, Tawil, 2013 : 138). L'éducation à la citoyenneté est alors le programme éducatif qui lie l'action au savoir et qui se déroule en intériorité, dont l'objectif est *: « D'insuffler aux jeunes la compétence de contribuer au développement et au « bien être » de la société où ils vivent en tant que citoyens responsables et actifs* » (Eyrydice, 2005).

Plus précisément, elle vise à former une conscience démocratique, des attitudes qui encouragent une vie sociale harmonieuse, une action politique, et vise à favoriser le désir pour une vie sociale démocratique et le respect des lois ; elle vise enfin à conduire à une gouvernance démocratique (soit par le rôle du gouverneur soit par le rôle du gouvernant) (Xypas, 2006).

Liant le savoir à l'action, l'éducation à la citoyenneté encourage des valeurs communes et le développement des compétences adéquates pour l'interrogation et l'évaluation de ses propres valeurs. Elle possède alors un corpus de savoirs qui active chez les élèves le sentiment d'être citoyen, et développe des compétences de recherche et de communication à travers la discussion et le débat, des compétences de participation et de l'action responsable qui les mobilisent et les poussent à participer à l'exercice actif de la citoyenneté à travers leur implication dans les activités de la commune (Watson, 2004).

Les élèves ne sont plus invités à apprendre la démocratie ; ils apprennent désormais comment mener une vie démocratique. Il transparaît que l'éducation à la citoyenneté démocratique se concentre sur le développement des compétences adéquates pour que l'élève, futur citoyen, se transforme de sujet en acteur du système social.

Une deuxième approche distingue quatre dimensions de la citoyenneté auxquelles le programme éducatif de l'éducation à la citoyenneté doit veiller :

> « I.**Dimension politique et juridique** relative aux droits et obligations à l'égard du système politique et de la loi, II.**Dimension sociale** : relation aux autres, connaissances du fonctionnement des relations au sein d'une société, III.**Dimension économique** : fonctionnement du monde économique et du monde professionnel, IV.**Dimension culturelle** : représentations collectives et valeurs culturelles » (Fayfant, 2010).

Les deux piliers qui distinguent l'éducation à la citoyenneté de l'éducation civique d'alors, sont la participation active et les compétences. La participation devient la force

motrice qui mène le changement de paradigme de la citoyenneté représentative à la citoyenneté participative. Être citoyen est une qualité à acquérir par la pratique. Cela veut dire que l'élève doit apprendre à agir comme citoyen démocratique. Il est essentiel de se baser sur la devise « learning by doing[75] » de John Dewey pour devenir citoyen :

> « On ne peut être éduqué à la démocratie que dans un cadre où la participation n'est pas seulement permise, mais où elle est encouragée. Dans un cadre où toutes les opinions peuvent être exprimées ouvertement et discutées. Dans un cadre où la liberté d'expression des élèves et des maîtres est garantie. Dans un cadre où la démocratie et la justice règnent, où toute personne se sent encouragée et questionnée » (Conseil de l'Europe, 1984[76]).

L'école devient alors le microcosme où l'élève se met en contact avec la citoyenneté et où il commence à l'exercer. Ainsi, l'école doit encourager l'interaction entre tous les membres de la communauté scolaire.

La première part de citoyenneté que l'élève est invité à exercer, consiste en sa participation dans la classe, les conditions d'appartenance à la classe et les raisons qui peuvent aussi le mener à la marginalisation. La vie quotidienne dans l'école peut être qualifiée par l'ensemble des valeurs, des attitudes, des pratiques et de l'organisation de la classe. Même son rituel peut orienter les représentations de l'élève et son rôle dans la société (Raveaud, 2007).

La participation à la vie de l'institution scolaire est inscrite dans le cadre de la démocratisation de l'éducation. Elle devient concrète à travers l'implication des parents, des élèves, des professeurs dans la gestion de la classe et de l'école en donnant de la gravité au rôle des parents et des autres acteurs impliqués. L'école, pour encourager la participation, doit développer des approches de pédagogie participative en favorisant la collaboration et les projets qui permettent aux élèves le développement personnel et collectif dans un agir « ensemble ». Une pédagogie qui doit s'appuyer sur les valeurs de la collaboration et du dialogue.

À propos des compétences, elles sont parties constituantes des politiques éducatives européennes. Fayfant présente une typologie de l'éducation à la citoyenneté démocratique

[75] J'apprends par la pratique
[76] Symposium pour l'éducation à la citoyenneté aux écoles de l'Europe occidentale àWien.

realisée par F. Audigier. Selon lui, les compétences à développer chez les jeunes élèves sont :

> **« des compétences cognitives** : compétences d'ordre juridique et politique, connaissances sur le monde actuel, compétences du type procédural, connaissances de principes et valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique ; des **compétences éthiques** liées aux choix des valeurs : capacité de l'individu à se construire dans sa relation aux autres. Ces compétences ont une dimension affective et émotionnelle forte, qui fait appel à un sentiment d'appartenance à un groupe et met « en jeu les identités » ; **Et des Compétences liées à l'action ou compétences sociales :** capacité à vivre avec d'autres et à coopérer, capacité à résoudre les conflits selon les principes du droit démocratique, capacité à intervenir dans le débat publique ».

Les compétences nécessaires sont ainsi liées au mode d'agir que l'élève, futur citoyen, mobilise dans son interaction avec son entourage, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. C'est l'arsenal qui va l'encourager à agir et faciliter sa participation dans le système social où il vit.

4. 3. 4 L'éducation à la citoyenneté dans le curriculum scolaire

L'éducation à la citoyenneté démocratique consiste en un élément de base des politiques éducatives dans les pays occidentaux. Cependant les variations constatées en ce qui concerne la rédaction des curricula renvoient à la structure spécifique de tout système éducatif. Les modèles sont différents parce qu'ils correspondent aux particularités de chaque dispositif éducatif national et au type de citoyen à former que chaque État estime comme adéquat. Après avoir effectué une revue des divers systèmes éducatifs, une typologie de l'éducation à la citoyenneté transparaît. Trois approches dont l'orientation est néanmoins commune. Entre autres, il y a les systèmes éducatifs qui choisissent d'encourager : a. un cours-obligatoire ou optionnel – dont le titre varie selon le pays ; b. une méthode qui implique plusieurs cours (histoire, géographie, éducation civique, cours de religion, éducation environnementale) encourageant des approches diverses ; c. une approche qui tente de faire collaborer plusieurs disciplines ; dont la tendance commune est la cross-disciplinarité (Xypas, 2006).

L'éducation à la citoyenneté, où l'on intègre l'enseignement des droits et des devoirs du citoyen, le respect aux valeurs républicaines et aux Droits de l'Homme, vise au renforcement du lien social et à la participation active des citoyens dans la vie

sociopolitique. Ainsi, ces dernières années, l'éducation à la citoyenneté consiste en des directives importantes des systèmes éducatifs et leur mise en place préoccupe de plus en plus la communauté scientifique et les institutions éducatives. À titre d'exemple, l'Unesco a vivement soutenu l'éducation à la citoyenneté dans l'application de son projet « Décennie des Nations Unies pour l'Éducation aux Droits de l'Homme[77] (1995-2004) et le Conseil de l'Europe organise des projets pour la promotion de l'éducation à la citoyenneté (1997-2005) et « Apprendre la démocratie et les Droits de l'Homme[78] (2010-2014) ».

Le Conseil de l'Europe considère l'éducation à la citoyenneté démocratique comme une priorité dans sa mission de renforcer la démocratie pluraliste. Le projet d'EDC pose ses fondements en 1997 et se trouve actuellement dans une phase d'évaluation. En 1997, les États membres expriment : *« la volonté de développer l'éducation à la citoyenneté démocratique fondée sur les droits et les responsabilités des citoyens et la participation des jeunes à la société civile et décident de lancer un plan d'action pour l'éducation à la citoyenneté démocratique.»*

La première étape, de 1997 à 2000, a pour objectif de déterminer les valeurs et les compétences nécessaires pour la formation de citoyens responsables et de développer des méthodes d'acquisition et de transmission. La deuxième étape, de 2000 à 2004, vise le développement des politiques d'EDC, l'établissement des réseaux et la préparation et la diffusion du matériel.

La Recommandation (2002)12 relative à l'éducation à la citoyenneté, rédigée suite aux événements terroristes de 2001 aux États-Unis, évoque la nécessité de renforcer le lien social. Plus précisément, l'Assemblée déclare que :

> « doit être considérée comme composante de l'éducation à la citoyenneté démocratique toute action éducative, formelle, non formelle ou informelle, y compris celle de la famille, permettant à un individu, tout au long de la vie, d'agir en tant que citoyen actif et responsable tout en respectant les droits d'autrui ; que l'éducation à la citoyenneté démocratique est un facteur de cohésion sociale, de compréhension mutuelle, de dialogue

[77] « Décennie des Nations Unies pour l'Éducation aux Droits de l'Homme » http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/human-rights-education/standard-setting/ (consulté le 23/2/2015)

[78] « Apprendre la démocratie et les Droits de l'Homme » http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/What/Cooperation_FR.asp (consulté le 24/2/2014)

> interculturel et interreligieux, et de solidarité, qu'elle concourt à la promotion du principe d'égalité entre les femmes et les hommes, et qu'elle favorise l'établissement de relations harmonieuses et pacifiques dans et entre les peuples ainsi que la défense et le développement de la société et de la culture démocratique ; que, dans son acception la plus large, l'éducation à la citoyenneté démocratique devrait être au centre des réformes et de la mise en œuvre des politiques éducatives ; que l'éducation à la citoyenneté démocratique est un facteur d'innovation sur le plan de l'organisation et de la gestion du système éducatif dans son ensemble ainsi que des programmes et des méthodes pédagogiques».

Les concepteurs de la Recommandation fixent aussi les objectifs pédagogiques et les contenus de l'éducation à la citoyenneté démocratique et introduisent l'enseignement religieux parmi les dimensions du programme éducatif transversal :

> « L'Éducation à la citoyenneté démocratique concerne dans les États membres et selon leurs traditions en la matière, des disciplines spécifiques ou des domaines d'apprentissage divers, voire transdisciplinaires, ainsi que des institutions différentes. Il peut s'agir, par exemple, d'éducation civique, d'éducation politique, d'éducation aux droits de l'homme, qui participent toutes à l'éducation à la citoyenneté démocratique sans la couvrir entièrement. Afin d'atteindre les objectifs généraux de l'éducation à la citoyenneté démocratique, il conviendrait : de favoriser les approches et les actions pluridisciplinaires associant notamment l'éducation civique et politique à l'enseignement de l'histoire, de la philosophie, des religions, des langues, des sciences sociales et de l'ensemble des disciplines qui touchent d'une façon ou d'une autre aux aspects éthiques, politiques, sociaux, culturels ou philosophiques, que ce soit dans leur contenu propre ou dans les choix ou les conséquences qu'elles impliquent pour une société démocratique ; de combiner l'acquisition de savoirs, attitudes et compétences, et de donner la priorité à ceux qui reflètent les valeurs fondamentales auxquelles le Conseil de l'Europe est particulièrement attaché, notamment les droits de l'homme et l'État de droit ; de prendre particulièrement en compte l'acquisition d'attitudes nécessaires à la vie dans des sociétés multiculturelles, respectueuses des différences, et soucieuses de leur environnement, qui se trouve en évolution rapide et souvent imprévisible. A cet effet, il conviendrait également de mettre en œuvre des méthodes et des pédagogies qui visent à apprendre à vivre ensemble dans une société démocratique et à lutter contre le nationalisme agressif, le racisme et l'intolérance, d'éliminer les extrémismes et les phénomènes de violences. Cette mise en œuvre devrait reposer sur l'acquisition de compétences clés, telles que : résoudre les conflits de manière non violente ; argumenter et défendre son point de vue ; entendre, comprendre et interpréter les arguments des autres ; reconnaître et accepter les différences ; faire des choix, considérer des alternatives et les soumettre à une analyse éthique ; assumer des responsabilités partagées ; établir avec les autres des relations constructives et non agressives ; développer l'esprit critique concernant l'information, les modèles de pensée, les conceptions philosophiques, religieuses, sociales, politiques et culturelles, tout en sachant rester ferme sur les valeurs et les principes fondamentaux du Conseil de l'Europe ».

Ainsi l'année 2005 était présentée comme l'« Année européenne de la citoyenneté à travers l'éducation, l'apprentissage et le vécu démocratique », et fut marquée par

l'évaluation des deux premières étapes et l'accord des politiciens à participer à la réalisation de cette Recommandation dans le système éducatif de leur propre pays. La troisième phase de 2006 à 2009 visait la promotion des politiques durables, l'encouragement des bonnes pratiques et la collaboration entre les États membres (Jackson, 2009).

Sur ce plan, au niveau européen, trois objectifs principaux ont été déterminés pour le développement de l'éducation à la citoyenneté démocratique: I. Doter les élèves européens d'une culture politique consistant à la connaissance des droits et des obligations du citoyen et du fonctionnement d'un système politique démocratique ; II. Apprendre des attitudes et valeurs pour la vie en société ; III. Participer activement dans la gestion de la vie collective en commençant par l'établissement scolaire ou la commune (Pagoni, 2009).

Mais quel est le rôle du religieux dans la formation à la citoyenneté participative ? Comment l'enseignement religieux peut être instrumentalisé pour le développement des compétences qui vont permettre à l'élève, futur citoyen, d'agir dans une société de plus en plus pluraliste ? Le prochain chapitre va traiter des questionnements présentés ci-dessus afin de compléter le cadre théorique de ce travail de recherche scientifique.

5. L'enseignement religieux au service de l'éducation à la citoyenneté

5. 1 Le « religieux » dans la formation des identités collectives : l'histoire d'un rebondissement

Le rôle du religieux et de l'appartenance à des communautés religieuses dans la formation des identités collectives présente un intérêt fort. Historiquement, il n'était pas le même dans toutes les sociétés. Par ailleurs, il suit les évolutions sociales. Son rôle peut donc varier et parfois même revenir à son inverse.

Dans la formation des premières sociétés du continent européen, la religion est le facteur déterminant de la formation d'une conscience commune. Les premières traces de cette relation datent de la période de la Réforme, où la religion s'identifie à un certain territoire. À la base du « cuius regio eius religio » tout administrateur de région, qu'il soit roi, empereur ou seigneur féodal décide pour la religion de ses sujets[79]. Ainsi, il y a une équivalence entre communauté politique et communauté de foi. À l'époque, on ne pouvait pas concevoir l'exercice de la souveraineté politique dans une société religieusement hétérogène. Toutefois, depuis les Lumières ce lien est remis en cause. La construction de la citoyenneté, comme on la conçoit pendant la période moderne, met la religion à une place bien différente ; être citoyen signifie être arraché par toute sorte d'appartenance communautaire qui peut aliéner les libertés individuelles. À titre d'exemple, le cas français où la séparation entre l'État et l'Église signale des changements importants quant à la présence de la religion dans la vie sociale et politique. De plus, l'intégration graduelle des pays membres de l'Union européenne conduit progressivement à la sécularisation des sociétés. Pendant des années, même si la religion constitue une partie de la conscience commune des États et des peuples, le passage des sociétés à la modernité est synonyme d'un éloignement progressif du religieux dans la vie publique. Et les systèmes éducatifs suivent cette évolution en conséquence. Cependant, cela semble être remis en cause à une ère où des citoyennetés locales et supranationales émergent (Willaime, 2004 : 54).

Au début du XXIème siècle, où le monde est assez instable compte tenu de la pluralisation des sociétés et la crise des valeurs, des questions se posent en ce qui

[79] La religion d'un peuple est nécessairement celle de son souverain.

concerne la place du religieux en tant qu'élément pour la formation tant des identités individuelles que collectives. La marginalisation jadis du religieux dans la sphère privée ne semble plus être la tendance qui domine le monde actuel. C'est précisément le contraire qui s'opère ; le religieux est de retour dans la sphère publique. Cette revitalisation du religieux est issue de raisons tant positives que négatives. Du côté positif, il y a les dialogues et les rencontres entre des gens de conceptions religieuses différentes. En outre, la compréhension du religieux (croyances et pratiques) tend à faire raisonner sur le monde et à donner un sens à la vie des gens ; elle devient donc un moyen de se confronter au stress et à l'angoisse provoquée par les guerres, l'immigration, la vitesse de la communication, le renouvellement rapide de la technologie et des relations humaines. Son apport est très important dans la formation et l'exercice de la citoyenneté. Du côté négatif, il y a les conflits et les tensions d'ordre social qui s'attaquent aux fondements mêmes des démocraties occidentales et ramènent la question de la religion au cœur du débat public (Weisse, 2014 : 68). Plus précisément, c'est la montée du fondamentalisme religieux exprimé par des actes terroristes d'une rare violence depuis le 11 septembre 2001 et qui s'accentue avec les attentats de « Charlie Hebdo » qui ont eu lieu en janvier 2015 dans la capitale française.

Ainsi, la modernité n'est plus synonyme d'élimination du religieux dans la sphère publique, mais de transformation du religieux qui sert au renforcement du lien social. Bien que l'explication surnaturelle du monde soit incompatible avec la modernité, la désinstitutionalisation de la religion et la manière dont les croyants tendent à vivre leur foi subjectivement, loin des doctrines des grandes confessions pourraient en faire partie. L'apport du religieux dans la formation de la citoyenneté semble important d'autant que celle-ci, aujourd'hui, dans son affirmation nationale, est bousculée par la montée des citoyennetés locales et régionales d'une part, et internationale d'autre part. Les personnes ont besoin de s'ancrer dans des éléments communs afin de devenir citoyens. Dans la mesure où la croyance tend à devenir une affaire individuelle, de plus en plus subjective, elle pourrait constituer une ressource, parmi bien d'autres, par laquelle l'individu se définirait de manière autonome sur le plan identitaire. La religion présente ainsi un champ fertile dans lequel les citoyens peuvent puiser des valeurs sociales et des ressources identitaires et de motivation (Willaime, 2010 : 15, Le Vasseur, 2013 : 126).

Ce déplacement du rôle du « religieux » pour le renforcement de la cohésion sociale, dans des sociétés multiculturelles, est mis en évidence par une recherche menée aux États-Unis qui montre que le *background* religieux des citoyens peut jouer un rôle important dans des relations interraciales, et par conséquent au développement de la citoyenneté participative. Les résultats montrent que l'appartenance religieuse permet aux gens de s'initier à la vie publique et qu'elle est un élément important de leur arsenal pour une vie publique active (Park, Bowman, 2015)[80].

5. 2 Le rôle de l'enseignement religieux

L'enseignement religieux est traditionnellement considéré comme le programme scolaire qui intègre l'éducation morale et l'éducation à la transmission des valeurs. En collaboration avec les autres matières scolaires, il vise à la compréhension de l'héritage culturel dans la société où l'élève vit. Il contribue alors à l'acquisition des compétences désirées et au développement de l'identité de la jeune génération. Mais il apparaît que, ces derniers temps, ses perspectives sont révisées suivant l'évolution du modèle de citoyenneté promu par les écoles du monde occidental. Donnant l'opportunité de parler de l'identité et des problèmes existentiels, il réussit l'enrichissement de la pensée et l'extension des perspectives. Ainsi l'enseignement religieux fait partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté à travers son objectif de cohésion sociale (Audigier, 2008, Selçuk, 2009).

Cependant, il ne faut pas oublier le caractère idéologique de cet enseignement puisqu'il a un rôle majeur dans la formation de la morale. Il y a plusieurs cas où un enseignement religieux s'implante afin de marquer le changement du régime sociopolitique ; son introduction dans le curriculum renvoie aux changements de régime politique. A titre d'exemple, les systèmes éducatifs des pays islamiques et les systèmes éducatifs de l'Europe de l'Est. Les premiers instrumentalisent l'enseignement religieux comme réponse aux réformes antérieures qui visaient le développement du capitalisme. Les deuxièmes le considèrent comme un moyen de supprimer les traces du communisme.

[80] Cette recherche avait pour objectif de valoriser le rôle de la religiosité dans l'Interaction Cross-Raciale dans la vie Universitaire. Elle a duré de 1999 à 2003.

Récemment, une tendance intéressante a vu le jour pour l'enseignement religieux partout dans le monde, même s'il n'a pas le même sens partout. Après une longue période, pendant laquelle l'intérêt des chercheurs était centré sur la sécularisation des sociétés et leurs efforts pour écarter le religieux de l'enseignement, la situation semble changer. Selon une recherche de l'Unesco menée dans 140 pays, on constate le retour progressif de la religion dans l'école. Ainsi en 2003, le temps dédié à la religion avait presque doublé depuis 1986, après une baisse qui avait suivi la Deuxième Guerre Mondiale (Unesco, 2003). Cette dernière décennie, sous la pression de la multiculturalité et de la sécularisation des sociétés, un grand débat sur l'enseignement des faits religieux a commencé. Ainsi dans les pays où la religion fut autrefois ignorée, on commence à envisager d'intégrer des dimensions religieuses dans les programmes scolaires. Dans ceux où la religion était prépondérante, les responsables politiques sont en train de réexaminer les méthodes d'éducation religieuse pour s'assurer de la pertinence et de la « tolérance » de celle-ci, dans un monde marqué par une interrelation croissante entre une diversité des peuples et des cultures. Dans le premier cas, on constate donc un retour à l'enseignement de l'histoire des religions et des symboles religieux dans les sciences sociales. Dans le deuxième cas, on constate des efforts de réinterprétation du fait religieux (Paivandi, 2006).

Il est d'ailleurs reconnu par la communauté scientifique que l'éloignement jadis du religieux dans les écoles n'a pas eu les résultats escomptés. Dans le but de faciliter l'intégration des immigrants et la diffusion du discours scientifique, l'enseignement religieux fut progressivement écarté des priorités des curricula. Mais puisque l'école ne transmettait plus de valeurs, où les élèves pouvaient-ils s'ancrer afin de s'intégrer dans leur nouvelle réalité ? Où allaient-ils puiser des valeurs qui leur permettrait d'agir en tant que citoyens ? Nous fûmes donc amenés à une crise des identités et leur radicalisation, provenant du manque de valeurs et de morale dans les pays d'accueil. Sur ce plan, il est soutenu qu'il existe une corrélation entre l'enseignement relatif aux religions et l'instrumentalisation politique du religieux. Cela veut dire que plus faible est le degré d'enseignement, plus grande est la possibilité que les différences religieuses soient exploitées à des fins de mobilisation politique (Weisse, 2014 : 68). Des actes de violence en témoignent. Par conséquent, l'intérêt des scientifiques pour l'enseignement religieux

se revitalise, parce que l'on considère que la connaissance des religions peut renforcer le lien social.

En ce sens, il est nécessaire que l'enseignement religieux révise ses objectifs et son contenu pour qu'il corresponde aux nouveaux défis. Ainsi, l'enseignement religieux semble devoir confronter son rôle traditionnel au fait que nos sociétés connaissent un double et paradoxal mouvement : d'une part, la poursuite d'un processus long et continu de sécularisation du savoir qui puise ses racines dans des idées de modernité, les idées des Lumières, et dans la mise en valeur de la raison ; d'autre part, une « montée ou un retour du religieux ». Les raisons sont certes de nature religieuse, mais derrière elles se cachent des enjeux géopolitiques, économiques et identitaires. Les écoles s'adressant à un public de plus en plus diversifié sur le plan culturel et des convictions, elles sont invitées à trouver le modèle d'enseignement adéquat qui va permettre que se forme une société démocratique pluraliste où les citoyens coexistent en s'acceptant les uns les autres dans leurs différences, en garantissant en particulier la liberté de conscience et de croyance.

Premièrement, les écoles en tant que les espaces stratégiques pour la formation de la citoyenneté, ont désormais la mission de former les futurs citoyens des États libéraux. Cela veut dire que les écoles doivent établir une sorte de balance entre conviction religieuse et séculaire, puisque ce sont les valeurs et la raison séculière qui comptent. Les élèves religieux ou séculiers doivent être préparés de la même manière à interpréter la relation entre croyance et savoir, afin que tous puissent devenir des citoyens potentiels qui participent à la vie démocratique de leur école et de la société ensuite (Habermas, 2006 : 5). D'ailleurs, il est démontré que les élèves agissent et adoptent des positions politiques en fonction de leurs valeurs ou convictions, qu'elles soient de nature religieuse ou philosophique. Un citoyen religieux ne fera pas les mêmes choix qu'un citoyen formé avec des valeurs séculaires (Milot, 2005 : 262).

En outre, le développement des sciences joue aussi un rôle très important dans ce processus de construction d'une identité citoyenne. Il est admis que l'étude des sciences chez les élèves croyants peut remettre en doute leurs conceptions. Par conséquent, il arrive que cela conduise au développement de sentiments créationnistes. Plus précisément, l'acceptation du discours scientifique par les élèves est en lien direct avec leurs croyances religieuses et se projette sur leur identité culturelle, ce qui nous mène à

une radicalisation des identités culturelles. L'ensemble des mouvements qui s'opposent à la théorie de l'évolution au nom de motifs religieux est connu sous l'appellation de créationnisme. La catégorisation de J.- L. Wolfs contient quatre versions selon le niveau d'acceptation ou de refus de la théorie de l'évolution. Premièrement, le fidéisme est le conception la plus fondamentale qui refuse à la fois le fait évolutif et ses mécanismes comme proposés par la théorie de Darwin, au nom d'une interprétation littérale de la Bible. Deuxièmement, la conception concordiste veut que les élèves s'appuient autant que possible sur les acquis scientifiques reconnus mais seulement lorsque ceux-ci concordent avec l'ordre créationnel décrit dans le livre de la Genèse. Ensuite, la troisième version franchit un pas supplémentaire dans le degré d'acceptation de la Science par l'introduction d'une dimension finaliste. Cette dernière accepte l'ensemble des faits évolutifs. Or, elle marque l'opposition avec la démarche scientifique en préconisant que l'évolution du vivant ne consiste pas en un enchaînement purement matériel, fruit du hasard et de la nécessité, mais elle est conduite par une volonté supranaturelle. Enfin, la dernière étape de l'acceptation de la démarche scientifique est le théisme, où la théorie de l'évolution a une place prépondérante. Toutes les théories scientifiques sont reconnues, même les plus pointues sont acceptées. Cependant, l'idée du dessein intelligent n'est pas incorporée. Cela veut dire que même si Dieu est considéré comme un premier moteur de la création, le monde a évolué selon ses propres lois (Wolfs, 2013 : 28-30).

5. 3 Les politiques issues des institutions européennes en matière de religion et d'enseignement religieux

La place de la religion à l'école est une question importante qui affecte les liens entre l'éducation et le pouvoir politique. Tout ce qui concerne les relations États-religions et les relations écoles-religions est en effet très lié aux particularités des histoires politiques et religieuses de chaque pays, et les dispositifs nationaux qui en ont résulté constituent souvent un élément non négligeable de l'identité nationale de chaque État (Depover, Noel, 2005, Béraud, Willaime, 2009). Un exemple intéressant se retrouve dans le fait qu'il existe presque partout, en parallèle de l'enseignement entièrement contrôlé et organisé par les États, un enseignement privé pour lequel la dimension religieuse est souvent un principe d'organisation. Cependant, les différences sont moins sensibles entre le privé et le public d'un même État que celles qui apparaissent entre un État et un autre. Autrement dit, l'école est plus marquée par les héritages religieux et culturels que par la structuration juridique (Borne, 2004 : 21-22). La variété des dispositifs de l'enseignement religieux des pays européens constitue un exemple probant de ce marquage.

Même si les dispositifs d'enseignement en Europe ne requièrent pas d'être semblables, on constate un consensus européen sur la nécessité de renforcer la connaissance mutuelle des religions à l'école publique ; une situation progressive qui démarre avec la fin de la Guerre Froide et continue jusqu'à nos jours (Borne, Willaime, 2007). Depuis le Traité de Maastricht, la religion est considérée comme une dimension importante pour donner des valeurs et de l' « âme » à la construction européenne ; pour que cette dernière ne reste pas une affaire bureaucratique. Dans son « Discours aux Églises » qui a lieu le 14 avril 1992 à Bruxelles J. Delors, président de la Communauté européenne à l'époque, évoque cette nécessité *: « Si, au cours des dix prochaines années, nous ne parvenons pas à donner une âme à l'Europe, à lui donner une spiritualité et un sens, c'en sera fait de l'unification européenne."*[81]

[81] L'intérêt que le président Delors portait au rôle des Églises se matérialisa par la réalisation de projets comme « Une âme pour l'Europe »:
http://ec.europa.eu/dgs/policy_advisers/archives/activities/dialogue_religions_humanisms/sfe_fr.htm
(consulté le 2/3/2015)

Pendant les présidences de Jacques Delors et Jacques Santer, des liens commencent à se tisser entre les Églises, les communautés religieuses et les institutions européennes. Par ailleurs, ces relations semblent se développer plutôt autour des financements de la part de l'UE pour la réalisation de projets de type religieux et spirituels qui visent à la solidarité et à l'intégration (Jansen, 2000 : 104). L'européanisation deviendrait ainsi aussi synonyme de la réconciliation entre les différents dogmes chrétiens, et de l'intégration des différentes mémoires religieuses ; les mémoires catholiques romaines, protestantes et orthodoxes, juives et musulmanes (Willaime, 2004). On constate la mise en œuvre de moyens efficaces de la part des autorités ecclésiastiques afin de trouver leur place dans le processus de décisions institutionnelles (Massignon, 2005). La concurrence interreligieuse, ainsi que celle entre les groupes, les mouvements et les idées religieuses, montre que dans des conditions de pluralisme religieux domine *in fine* la « volonté du consommateur » ; un fait qui résulte de la variation des engagements et du contenu religieux (Lipovats, Demertzis, Georgiadou, 2002).

De la mobilité et des changements dans les alliances religieuses commencent à être constatés dans l'Union Européenne, malgré le manque de références législatives sur les Églises et les communautés religieuses.

Le projet de la Constitution européenne émerge en parallèle. Ce projet conditionne la création d'une citoyenneté européenne, et se pose des questions en ce qui concerne l'identité culturelle de l'Europe. Ainsi, le texte du Traité d'Amsterdam, mis en vigueur en mai 1999, contient un article et une déclaration relatifs aux Églises et aux communautés religieuses ; c'est une première dans l'histoire de l'Union européenne :

> « Sans préjudice des autres dispositions du présent traité et dans les limites des compétences que celui-ci confère à la Communauté, le Conseil, statuant à l'unanimité sur une proposition de la Commission européenne et après consultation du Parlement européen, peut prendre les mesures nécessaires en vue de combattre toute discrimination fondée sur le sexe, la race, ou l'origine ethnique, la religion ou les convictions, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle ».
>
> « L'Union respecte et ne porte pas de préjudice au statut dont bénéficient, en vertu du droit national, les Églises et les associations ou communautés religieuses dans les États

> membres. L'Union européenne respecte également le statut des organisations philosophiques et non confessionnelles[82] ».

La mobilisation globale après le 11 septembre ravive la réflexion sur le rôle des religions dans l'Union européenne. Contrairement à la période Delors, il ne s'agit plus d'amener les religions à participer à la définition du sens de la construction européenne, mais de permettre à la Commission européenne de définir l'identité européenne par référence, entre autres à la religion. Même si l'histoire du continent européen est liée à celle du judéo-christianisme, la question de la religion est épineuse. Comment traiter le schisme de l'Église chrétienne ? Comment faire avec le pourcentage considérable de la population musulmane qui vit en Europe ? Que faire avec les pays où le modèle citoyen abolit toute appartenance religieuse (Stamelos, 200 : 61) ?

Dans le préambule du Traité Constitutionnel européen, version de mai 2003, la Commission essaie de définir le contenu de l'identité européenne en *:« S'inspirant des héritages culturels, religieux et humanistes de l'Europe, nourris d'abord par les civilisations hellénique et romaine, marqués par l'élan spirituel qui l'a traversé et est toujours présent dans son patrimoine, puis par les courants philosophiques des Lumières ».*

Les Églises y revendiquent la mention « racines chrétiennes », mais elles n'y réussissent pas. Paradoxalement, à l'heure ou le débat public se focalise sur la mise en valeur « de l'héritage religieux européen », les Églises perdent leur rôle de contributrices dans la définition du projet européen. Ainsi, la version finale du Traité Constitutionnel décrit que :

> « Conscients que l'Europe est un continent porteur de civilisations, que ses habitants […] y ont développé progressivement les valeurs qui fondent l'humanisme : l'égalité des êtres, la liberté, le respect de la raison ».
>
> « S'inspirant des héritages culturels, religieux et humanistes de l'Europe, dont les valeurs, toujours présentes dans son patrimoine, ont ancré dans la vie de la société le rôle central de la personne humaine et de ses droits inviolables et inaliénables, ainsi que le respect du droit ».

---

[82] Texte du Traité d'Amsterdam qui actualise les décisions du Traité de Maastricht http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=12&ved=0CCcQFjABOAo&url=http%3A%2F%2Fwww.ue.espacejudiciaire.net%2Fdocs%2F595.PDF&ei=jGz0VKLXN8b7apGZgLgO&usg=AFQjCNGvqTaiem4xEjexwMyNg4-iJhaMPQ&sig2=yFy3Vrc_oT_fKKPzhis69Q&bvm=bv.87269000,d.d2s (consulté le 2 mars 2015)

Le Traité Constitutionnel ne parvint pas à être ratifié. L'aspect religieux est un facteur parmi d'autres de cet échec (Habermas, 2006). Pourtant, les interactions décrites montrent l'importance que les institutions européennes portent sur le rôle de la religion comme outil potentiel pour créer un dialogue et une cohabitation pacifique parmi les populations de l'Europe.

Comme le système éducatif est l'institution où se reflètent tant les intérêts des autorités ecclésiastiques que le changement de paradigme de citoyenneté, c'est dans le texte des politiques éducatives issues des institutions européennes que les relations entre l'Union Européenne, les Églises et les communautés religieuses se cristallisent. Le Conseil de l'Europe montre un vif intérêt pour cette question et fait des recommandations envers les systèmes éducatifs des pays membres. Au tout début, les Recommandations sont d'un esprit générale et ils se réfèrent soit au besoin d'élimination des phénomènes discriminatoires dans les sociétés européennes, soit au rôle des grandes religions monothéistes et des autres mouvements religieux comme partie intégrante de la civilisation européenne[83].

Suite au Traité de Maastricht, l'Institution met l'enseignement religieux au cœur de ses intentions. En 1993, elle demande aux pays membres :

> « i. A veiller à ce que des cours sur les religions et la morale figurent dans les programmes scolaires, et s'efforcer d'obtenir une présentation différenciée et soigneuse des religions dans les manuels (y compris les manuels d'histoire) et dans l'enseignement afin d'améliorer et d'approfondir la connaissance des différentes religions, ii. A souligner que la connaissance de sa propre religion ou de ses propres principes éthiques est une condition préalable à toute vraie tolérance et peut également servir de rempart contre l'indifférence ou les préjugés ,iii. à organiser une « conférence du manuel scolaire d'histoire des religions », réunissant une sélection représentative des théologiens, d'historiens et des philosophes, afin de préparer les textes de base, documents et commentaires nécessaires et

[83] Il y a d'autres Recommandations à propos de la religion qui se rédigent avant le Traité de Maastricht. Recommandation 963(1983) relative aux moyens culturels et éducatifs de réduire la violence http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta83/frec963.htm (consulté le 13 mars 2015)
Recommandation 885(1987) relative à la contribution juive à la culture européenne, Recommandation 1086(1998) relative à la situation des Églises et des libertés religieuses en Europe de l'Est, Recommandation 1162(1991) relative à la contribution de la culture islamique à la civilisation européenne http://assembly.coe.int/mainf.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta91/frec1162.htm (consulté le 13mars 2015)
Recommandation 1178(1992) relative aux sectes et aux nouveaux mouvements religieux http://assembly.coe.int/mainf.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta92/frec1178.htm (consulté le 13 mars 2015)

> l'enseignement dans les établissements scolaires, iv. A faire en sort que les idées et les actes de personnalités vivant d'obédiences religieuses différentes, soient portés à l'attention des jeunes à titre d'exemples concrets de tolérance religieuse, v. à faciliter, dans le cadre des programmes d'échanges existant pour les élèves du secondaire, les étudiants et d'autres jeunes, des rencontres et des dialogues avec des personnes informées des croyances différentes, vi .à promouvoir les rencontres et les organisations interreligieuses qui contribuent à une meilleure compréhension entre les religions, et, par là, à la paix et au respect des droits de l'homme, vii, à envisager de doter des moyens analogues les écoles religieuses de toutes les confessions reconnues » (Recommandation 1202 (1993) relative à la tolérance dans une société démocratique[84]).

Il est alors recommandé que toutes les religions soient traitées comme égales par les systèmes éducatifs. L'importance du manuel scolaire dans l'apprentissage des religions est soulignée. Les échanges et les projets éducatifs interreligieux sont encouragés comme nécessité pour le rapprochement tant des citoyens mais aussi des autorités religieuses.

Ensuite, durant la première phase du programme de l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'Institution Européenne invite les écoles à repenser le rôle que l'enseignement de la religion peut jouer. En ce sens, elle invite les États :

> « à promouvoir l'éducation en matière religieuse, et notamment à : a. renforcer l'apprentissage des religions en tant qu'ensemble des valeurs envers lesquelles les jeunes doivent développer un sens critique dans l'enseignement de l'éthique et de la citoyenneté démocratique ; b. promouvoir l'enseignement à l'école de l'histoire comparée des différentes religions, en insistant sur l'origine, sur la similitude de certaines de leurs valeurs et sur la diversité des coutumes, traditions, fêtes, etc. ; c. éviter dans le cas des enfants tout conflit entre l'éducation sur les religions promue par l'État et la foi religieuse des familles afin de respecter la libre décision des familles dans ce domaine très délicat « . (Recommandation 1396 (1999) relative à la religion et à la démocratie)[85]

Sans que l'enseignement religieux fasse encore partie de l'EDC, le Conseil signale son rôle dans l'éducation morale et citoyenne. Il la considère comme une dimension importante pour l'apprentissage du patrimoine culturel, du respect, et de la reconnaissance de l'altérité. On constate un premier déplacement de l'intérêt de l'institution sur l'enseignement religieux. Au lieu du savoir, l'enseignement religieux peut désormais servir au développement des compétences.

---

[84] Recommandation 1202 (1993) relative à la tolérance dans une société démocratique http://assembly.coe.int/mainf.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta93/frec1202.htm (consulté le 3 mars 2015)

[85] Recommandation 1396 (1999) relative à la religion et à la démocratie http://assembly.coe.int/mainf.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta99/frec1396.htm (consulté le 3 mars 2015)

Enfin, le Conseil de l'Europe intègre la religion dans son projet d'éducation à la citoyenneté démocratique. Suite à l'attaque terroriste du 11 septembre 2001 à New York, la décomposition du lien social est évidente. Les responsables politiques cherchent alors des liens pour la revitalisation de la société. La reconnaissance de la religion comme une affaire légitime de la politique publique, en ce qu'elle est un fait culturel et dont le savoir et la compréhension est d'une grande importance, est la condition principale pour inclure la religion comme sujet paneuropéen dans l'éducation. Ce n'est pas une tentative pour séculariser la religion, mais la reconnaissance du fait que la présence religieuse dans la société est avant tout une réalité culturelle ; la religion fait partie de la vie sociale des humains. Ainsi la dissociation du « savoir » et de la « croyance » est estimée comme une étape nécessaire. Elle est la condition pour le démarrage du projet. (Jackson, 2009 : 87). Sur ce plan, il est recommandé aux systèmes éducatifs concernés :

> « a. à coopérer avec les autorités religieuses afin de cerner et de partager leurs responsabilités par exemple en matière d'enseignement confessionnel ou d'entretien des monuments historique et afin de promouvoir des échanges, des vues sur les grandes questions sociales, morales, éthiques et culturelles auxquelles sont confrontées les sociétés modernes ; b. à inclure dans les programmes scolaires une présentation des principales cultures et pratiques religieuses d'Europe ; c. à soutenir l'action des organisations non gouvernementales travaillant au renforcement de la compréhension mutuelle entre les religions et à la protection du patrimoine culturel religieux ». (Recommandation 1556(2002) relative à la religion et aux changements en Europe[86])

De même en 2005, l'Assemblée souligne le rôle que l'enseignement religieux peut jouer dans la conduite d'une vie démocratique et elle déclare que :

> « Une bonne connaissance générale des religions et par conséquent un sens de la tolérance sont indispensables à l'exercice de la citoyenneté démocratique » et « que l'éducation est essentielle pour combattre l'ignorance, les stéréotypes et l'incompréhension des religions. Les gouvernements devraient aussi faire plus pour garantir la liberté de conscience et d'expression religieuse, pour encourager l'enseignement du fait religieux, pour promouvoir le dialogue avec et entre les religions, et pour favoriser l'expression culturelle et sociale des religions ». En ce sens, « l'Assemblée recommande au Comité des ministres d'encourager les gouvernements des États à veiller à l'enseignement du fait religieux aux niveaux primaire et secondaire de l'Éducation nationale sur la base des critères suivants : a. à faire découvrir aux élèves les religions qui se pratiquent dans leurs pays et celles de leurs voisins, à leur faire voir que chacun a le même droit de croire que sa religion « est la

[86] Cette Recommandation complète la Recommandation 2002(12) relative à l'éducation à la citoyenneté, par le Conseil de l'Europe, la même année.
http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta02/FREC1566.htm (consulté le 2 mars 2015)

> vraie » et le fait que d'autres ont une religion différente, ou n'ont pas de religion, ne les rend pas différents en tant qu'êtres humains ; b. il devrait inclure l'histoire des principales religions, ainsi que l'option de ne pas avoir de religion, en toute neutralité ; c. il devrait donner à la jeunesse des outils pédagogiques lui permettant d'aborder en toute sécurité les partisans d'une approche religieuse fanatique ; d. Il ne doit pas franchir la limite entre le culturel et le cultuel, même pour un pays à religion d'État. Il ne s'agit pas de transmettre une foi, mais de faire comprendre aux jeunes pourquoi des millions de gens puisent à ces sources ; e. les enseignants des religions devront avoir une formation spécifique. Il devrait s'agir d'enseignants d'une discipline culturelle ou littéraire. Cependant les spécialistes d'une autre discipline pourraient être chargés de cet enseignement ; f. il appartient aux autorités publiques de veiller à la formation des enseignants et de définir les programmes, qui doivent être adaptés à la spécificité de chaque pays et à l'âge des élèves. Pour la mise au point de ces programmes, le Conseil de l'Europe consultera tous les partenaires concernés par cette démarche, y compris les représentants des confessions religieuses. (Recommandation 1720(2005) relative à la religion et à l'éducation)[87] »

Ce texte officiel vise plutôt à combattre les phénomènes de fondamentalisme religieux. En ce sens, il suggère l'introduction d'une pluralité de religions dans l'enseignement scolaire. L'encouragement des compétences sociales, de parler de sa propre identité et de reconnaître les différences des autres sont primordiales. Par conséquent, une formation adéquate des enseignants est nécessaire pour atteindre cet objectif.

[87] Recommandation 1720(2005) relative à la religion et à l'éducation http://assembly.coe.int/mainf.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta05/frec1720.htm (consulté le 2 mars 2015)

5. 4 La contribution de l'enseignement religieux dans le renforcement de la formation citoyenne

Malgré les atrocités au nom des religions, qui se sont déroulées tout au long de la trajectoire historique mondiale, on considère important aujourd'hui l'apport du religieux dans la formation de la citoyenneté participative. Quel que soit le statut accordé à la religion, l'éducation à la citoyenneté accueille tous les élèves sans discrimination d'aucune sorte et fait preuve de neutralité sur un plan idéologique. L'école transmet les valeurs religieuses ou séculaires et forme également à la déontologie de la démarche intellectuelle impliquant objectivité, procédures de vérification et d'administration de la preuve, libre examen, questionnement critique. Si l'on prend en compte que l'école est une institution nationale qui intègre socialement et culturellement des élèves d'origines diverses et éduque aux vertus civiques, il est légitime de se demander en quoi un enseignement sur la religion peut contribuer à la citoyenneté. Ainsi, l'Union Européenne a financé plusieurs projets de recherche dans cet objectif.

La recherche REDco[88], recherche de très grande ampleur, qui est réalisée auprès des élèves des pays membres de l'Union Européenne, fait le bilan de la contribution de l'enseignement religieux pour le renforcement des compétences citoyennes. Premièrement, il est important que les élèves ne se rendent pas compte de la contribution de la religion dans la culture, sans quoi ils risquent de s'éloigner de leur propre tradition. Il n'y a pas que la manifestation du culte qui consiste en un vecteur des valeurs culturelles. Le langage contient également des notions religieuses. Pour que la culture soit interprétée dans son ensemble, il faut qu'elle soit étudiée de tous les côtés. De plus, l'ignorance de la religion a des conséquences sur la compréhension des relations humaines. Les gens qui appartiennent à une religion précise sont liés entre eux par un nexus des comportements ; des comportements définis par leur croyance religieuse. En ce sens, on se focalise aussi davantage sur la contribution morale de l'enseignement

[88] « Religion et Éducation : Une contribution au Dialogue ou un acteur de conflit dans les sociétés transformées des pays européens » est un projet financé par la Commission européenne. Il dure de mars 2006 à mars 2009. Il s'agit de recherches qualitatives et quantitatives qui traitent la question de la religion dans la scolarisation des élèves. L'échantillon est constitué de jeunes entre 14 et 16 ans, scolarisés dans huit pays européens différents (Allemagne, Angleterre, Espagne, Estonie, France, Norvège, Pays Bas et Russie). http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/docannexe/file/5699/redco_recommandations_politique_publique.pdf (consulté le 24 juillet 2015)

religieux dans l'éducation à la citoyenneté. Le code moral européen est construit à la base des valeurs des grandes religions présentes dans le territoire. Les valeurs de solidarité, d'entraide, de force psychique sont partagées même par des citoyens qui se considèrent athées (Komninou, 2012 : 40).

La dimension culturelle de transmission des savoirs est assurée par le simple fait que l'enseignement sur les religions offre des clefs de connaissance et d'intelligibilité contribuant ainsi à mieux faire comprendre un patrimoine culturel, les textes et des œuvres, bref des pans entiers des cultures passées et présentes. Mais il y a plus important. En effet, l'apprentissage de l'approche historique avec ses dimensions critiques d'études de source, d'interprétations, des transmissions, des évolutions, un tel apprentissage appliqué au fait religieux est en soi une contribution citoyenne importante. Cela veut dire que l'élève apprend à parler avec sa propre identité en reconnaissant, en parallèle, et en respectant celle des autres. Pourquoi ? Parce que c'est inscrire les faits religieux dans l'espace de la délibération collective, les considérer hors du cadre d'appropriations individuelles et collectives des croyances, autrement dit, et même s'il s'agit de sa propre religion, c'est apprendre à en parler comme si elle était celle d'un autre. La simple nécessité de parler des religions face à un auditoire diversifié, de ne pas pouvoir s'appuyer sur la connivence entre coreligionnaires, mais de devoir objectiver et expliciter les mondes de représentations et d'attitudes qui correspondent à une religion, constitue une posture qui inscrit le fait religieux dans la citoyenneté des démocraties pluralistes (Jackson, 2012). Les approches interprétatives et dialogue concentriques sont un défi avec les approches traditionnelles de l'enseignement religieux et elles relèvent le sentiment d'identité et d'appartenance dans des sociétés multiculturelles. Autrement dit, le fait d'aborder la religion à l'école entre forcément en conflit avec tous les fondamentalismes, en particulier avec toutes les compréhensions religieuses qui estiment que leurs normes devraient s'appliquer obligatoirement à toute la société, d'autant que les élèves se rendent compte comment leurs préjugés et stéréotypes vis-à-vis de l'altérité religieuse se sont formés (Jackson, 2004).

L'éducation religieuse engage au dialogue avec la diversité religieuse et culturelle et active la nature réflexive et les compétences morales adéquates pour devenir des citoyens responsables (Watson, 2004). Sous cet angle, l'enseignement religieux peut être une

réponse a l'éducation à la citoyenneté démocratique parce qu'elle incite au débat et au questionnement, elle est sensible à la diversité et elle active le débat sur des thématiques globales. Ainsi, elle contribue à la résolution des conflits, elle initie les élèves aux Droits de l'Homme et au respect de la diversité religieuse et culturelle. Elle véhicule des représentations qui mettent les élèves en action et elle active le débat pour des thématiques globales. Dans ce but, des approches qui encouragent le dialogue se développent dans les dispositifs éducatifs afin de renforcer la participation des élèves.

Outre le développement de la raison critique et de la compétence de l'argumentation, l'enseignement religieux apporte sa part à l'intégration des élèves dans une collectivité politique donnée. A ce sujet se pause la question de la forme que devrait prendre le cours de religion. S'il doit systématiquement pratiquer un comparatisme, en traitant de toutes les religions et avec un traitement de celles-ci en nombre d'heures, les opinions divergent. Certains militent pour cette approche ; ils préfèrent un enseignement des religions le plus distancié possible des orientations religieuses auxquelles est attachée la majorité de la population du pays, en militant pour la neutralité du cours. Pour d'autres, il est légitime d'accorder une place plus importante à une religion qu'aux autres. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que le type d'enseignement religieux reste toujours lié à la structure sociopolitique du pays. Les écoles font parties de la mission nationale qui consiste entre autres à l'initiation de la jeune génération à un code des valeurs précises. Selon les objectifs de l'éducation à la citoyenneté, l'enseignement religieux doit correspondre à la dimension culturelle de l'éducation et aux compétences qui s'y révèlent. Décontextualiser l'enseignement des religions serait donc contradictoire avec la philosophie des dispositifs éducatifs nationaux. D'ailleurs, sa conceptualisation contribue au renforcement de la citoyenneté dans le pays donné (Borne, Willaime, 2007).

Il ne manque pas d'arguments qui signalent la présence de limites dans l'encadrement de l'enseignement religieux par l'éducation à la citoyenneté démocratique. Ces arguments qui viennent plutôt des théologiens, soutiennent que la religion ne perd pas seulement sa dimension spirituelle, mais également son autonomie disciplinaire. Elle est enfin instrumentalisée par l'éducation à la citoyenneté démocratique qui tente de converger vers les valeurs de la seule nation, alors que son enseignement devrait encourager les œcuménismes. Il y a également des arguments qui préconisent que la sécularisation des

écoles, ne permettant pas le déroulement des activités religieuses, exclue l'aspect religieux de la vie des élèves et affaibli la formation de la citoyenneté qui pourrait être accomplie (Mediema, Bertram-Troost, 2008).

5. 5 La réponse des dispositifs éducatifs aux défis de l'européanisation

5. 5. 1 Vers une typologie de l'enseignement religieux en Europe

L'image de l'enseignement de la religion en Europe n'est pas uniforme. Il n'y a pas de norme en ce qui concerne l'enseignement religieux, tout système éducatif encourage un modèle propre d'enseignement des questions religieuses. Cette variété est significative de constructions identitaires et de trajectoires historiques différentes. Elle oscille alors entre les pays où les autorités religieuses jouent un rôle significatif dans le domaine éducatif et les autres où les Églises et les structures scolaires sont séparées. En outre, la pluralisation religieuse des sociétés et l'hétérogénéité des classes scolaires se reflètent dans le type d'enseignement religieux encouragé par chaque pays. Progressivement, trois catégories de cours relatifs à la religion se développent en Europe.

La majorité des pays européens développe un enseignement religieux de type confessionnel. Pourtant, il n'est pas homogène dans tous les pays et il présente des nuances qui reflètent le niveau de sécularisation de la société et les données démographiques de chaque pays. Ainsi, il y a des pays qui déploient cet enseignement dans le temps scolaire et qui choisissent trois dispositifs différents. L'Allemagne, l'Autriche, la Grèce, Chypre et la Finlande encouragent un cours obligatoire. L'Espagne, la Belgique, la Lituanie et le Luxembourg proposent un cours optionnel, tandis que l'Italie, le Portugal et la Pologne un cours facultatif. La République Tchèque et la Hongrie ont fait le choix d'enseigner le cours de religion de manière facultative, mais hors des horaires scolaires. Ensuite, il y a des systèmes éducatifs qui encouragent un modèle non-confessionnel ; c'est le cas de la Norvège, de la Grande Bretagne, des Pays Bas et du Danemark. Le seul pays qui ne prévoit pas de discipline précise est la France, qui déploie un enseignement transversal des faits religieux.

Malgré le manque d'uniformité, tous les modèles d'enseignement religieux tentent de répondre au défi commun de l'européanisation. Cela veut dire que les dispositifs afférents des pays européens visent à créer un parcours religieux commun du continent européen. Leur convergence consiste à ce qu'ils semblent tous avancer vers la sécularisation du savoir religieux, à travers de nouvelles approches qui mettent en valeur soit la scientificité

(fait religieux), soit le vécu et le dialogue (approche interprétative). Ces deux approches dépassent les cloisonnements et se pratiquent de manière transdisciplinaire (Borne, Willaime, 2007, Jackson, 2004).

Pour mieux rendre explicite comment les systèmes éducatifs, malgré leurs différences, arrivent à instrumentaliser l'enseignement religieux pour la construction de la citoyenneté européenne, nous citerons les évolutions qui ont été effectuées dans trois dispositifs différents (représentatifs des trois modèles déployés).

5. 5. 2 L'évolution de l'enseignement religieux en France : de la sécularisation progressive à l'enseignement des faits religieux

La France est le seul pays en Europe qui ne dispose pas d'une discipline spécifique à propos de l'enseignement religieux ; elle a choisi de déployer l'enseignement des faits religieux dans les différentes disciplines sans prévoir d'horaire particulier, ni des professeurs spécialisés pour cet enseignement. Cependant c'est encore une situation récente. Auparavant, depuis un siècle, l'école publique laïque ne disposait pas d'enseignement relatif aux religions.

Ce choix politique nous renvoie au processus de laïcisation de l'État français. Je tente de faire une présentation de cette trajectoire qui a vu la relation entre l'État et la religion se détériorer à la suite de la Révolution Française en 1789. Le nouveau régime souhaitant supprimer les traces de la royauté et avancer vers une laïcisation de la société, doit passer par la laïcisation du discours diffusé au sein du système éducatif. Ainsi, en 1793, on ferme la Sorbonne, jadis royaume de la théologie. Deux raisons existent à cela : d'une part, c'est l'établissement où se forment une partie du Clergé et les officiers royaux, d'autre part elle est un vecteur de conservatisme qui condamnait tout développement des Sciences et de la raison critique (le jansénisme, le cartésianisme, les jésuites et l'Encyclopédie). Napoléon la rouvre plus tard, en 1808, mais cette fois-ci la faculté de théologie n'a plus d'exclusivité. Elle cohabite avec quatre autres facultés : droit, médecine, sciences, lettres. En plus elle est désormais surveillée par les gouvernements successifs. En 1879, une chaire d'histoire des religions est créée au Collège de France ; cet acte est l'opportunité pour les républicains de créer une « machine de guerre » contre le catholicisme (Estivalèzes, 2005a, 2008, Borne, Willaime, 2007 : 24).

L'éloignement des Églises de l'enseignement public était en cours. Pour poursuivre dans cette direction Jules Ferry procéda à la laïcisation de l'enseignement primaire avec la loi du 28 mars 1882. L'école se laïcise par la suppression de l'instruction religieuse et par son remplacement dans l'instruction morale et civique ; par l'émancipation de tutelle de l'école publique à l'encontre des ministres du culte. Cependant, la liberté religieuse des familles reste respectée et la loi prévoit un jour libre par semaine pour que les enfants aient la possibilité de profiter d'une instruction religieuse en dehors des écoles publiques (Estivalèzes, 2005a, 2005b.).

L'émancipation de l'enseignement supérieur vient ensuite. En 1885, le gouvernement procède à la suppression des budgets pour le fonctionnement de la théologie dans une volonté de laïciser le savoir universitaire, à un moment où se développent les sciences religieuses en Europe ; un fait qui conduit à la disparition de la théologie dans les Universités de l'État. En 1886, avec une partie des crédits de la Faculté de Théologie de la Sorbonne, la section des Sciences religieuses à l'École Pratique des hautes études voit le jour. Le changement du paradigme épistémologique est d'une importance considérable. Il ne s'agit plus d'un enseignement confessionnel, mais d'une mise en perspective historique des religions. Le renversement de perspective est total : la religion qui pendant longtemps domine le savoir devient soudain un objet d'étude comme un autre, susceptible d'être discuté. Le symbolisme est fort et témoigne de la laïcisation des esprits et de la société (Estivalèzes, 2005a, 2005b, 2008). Ainsi, après toutes ces tentatives de laïcisation de l'enseignement fut votée en 1905 la loi de la séparation de l'Église et de l'État. Depuis ce moment, l'Éducation publique ne dispose plus d'enseignement religieux. Il y a cependant l'exception de quatre départements de l'Alsace et la Moselle[89] où un enseignement religieux catholique, protestant et juif (avec le droit de se faire dispenser) est intégré aux programmes de l'école publique (Hourmant, Willaime, 2014 : 309).

Il n'est toutefois pas correct de dire que des générations de Français ont été élevées sans cours de religion alors que l'éducation privée remplaçait ce manque. Ainsi, les familles

[89] L'Alsace et une partie de la Lorraine (le département de Moselle) ayant été annexées par l'Allemagne en 1871, ne furent pas concernées par les lois scolaires française des années 1880 qui séparèrent l'école et l'Église, ni par la loi de séparation des Églises et de l'État en 1905. Ayant changé quatre fois de souveraineté entre la France et l'Allemagne de 1871 à nos jours, cette région présente bien des particularités culturelles et religieuses (présence d'une forte minorité protestante et d'une minorité juive).

qui souhaitaient donner un enseignement religieux à leurs enfants pouvaient les inscrire dans des écoles privées[90] (semi conventionnées par l'État) où un enseignement confessionnel de la religion catholique était intégré. Les écoles privées, depuis la loi Debré de 1959, ont accueilli tous les élèves « sans distinction d'origine, d'opinion ou de croyance (Béraud, Willaime, 2009 : 196). Leur liberté de conscience est respectée et les mêmes programmes et méthodes que celles de l'enseignement public sont mis en œuvre pour développer chez les élèves la conscience spirituelle et religieuse. La recherche menée en 1998, auprès des parents qui scolarisent leurs enfants dans l'enseignement privé, montre que leur choix se base fortement sur l'éducation à la morale et aux valeurs que les écoles confessionnelles offrent[91]. Il est aussi intéressant de noter que même des parents musulmans préfèrent offrir à leurs enfants un enseignement catholique plutôt que les inscrire dans une école publique où ils n'apprennent rien à propos des religions (Blandin, Borne, Legrand, Le Guillou, Sherringham, Willaime, 2004 : 65). Il est préférable que les enfants aient une formation dans une autre religion plutôt qu'une formation laïque ; cela nourrit l'idée qu'un enseignement religieux est important pour l'intégration de l'altérité religieuse et l'exercice de la citoyenneté.

L'identité catholique de ces établissements est cependant mise de plus en plus en cause en raison de la laïcisation progressive des enseignants, des élèves et de leur organisation interne. En outre, la liberté religieuse des familles est respectée puisqu'un jour de la semaine, en plus du dimanche, est laissé libre afin que les parents qui le souhaitent puissent permettre à leurs enfants de recevoir une instruction religieuse en dehors de l'établissement scolaire (le jeudi, puis le mercredi à partir de 1972).

Connaissant le contexte historique et les raisons profondes qui motivent cette attitude abstentionniste à l'égard des religions, on pourrait *a priori* être surpris par l'introduction d'un enseignement qui concerne les faits religieux (adopté le 18 février 2005). Le vote de cette loi éducative est l'aboutissement d'un long processus engagé à la fin des années

[90] L'enseignement privé, très majoritairement catholique, représente environ 9000 établissements placés sous la responsabilité de l'évêque du diocèse, et scolarise une moyenne de 17% de la totalité des élèves.

[91] La recherche menée en 1978 montre que 21% des parents qui ont scolarisé leurs enfants dans l'enseignement privé optaient pour l'offre d'enseignement religieux. La même recherche réalisée en 1998 (de moins grande ampleur) montre que ce choix s'effectue à 68% pour l'éducation morale, 64,5% pour la formation de l'esprit d'entraide et de solidarité, et 45% pour la culture religieuse ; quant aux raisons proprement religieuses, elles sont très minoritaires : 29% souhaitant un approfondissement de la foi déjà transmise par les parents et 6% souhaitant un début d'éveil de la foi (Béraud, Willaime, 2009 : 202).

1980. Les nouvelles données démographiques de la société française et l'ignorance des jeunes envers la diversité religieuse ont obligé l'État à repenser sa relation avec l'Église, avec la potentialité de réintroduire l'enseignement religieux dans les écoles publiques. Ainsi un débat s'est déclenché autour de la contribution potentielle qu'un enseignement religieux pourrait apporter à la société française. Ce débat, exprimé en plusieurs rapports-missions confiés par le Ministère de l'Éducation, perdure jusqu'à maintenant.

Le premier rapport, rédigé par le Recteur Philippe Joutard en 1989, suite à la demande du Ministre de l'époque Lionel Jospin, est une réflexion sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales. Il y est mentionné l'inculture religieuse promue par l'école laïque qui aurait des effets sur la compréhension de l'Œuvre littéraire et philosophique française :

> « C'est un pan entier de notre mémoire collective qui est menacé. L'ignorance du religieux risque d'empêcher les esprits contemporains d'accéder aux œuvres majeures de notre patrimoine artistique, littéraire et philosophique, jusqu'au XIXème siècle au moins… Cette ignorance ne permet pas non plus d'appréhender nombre des réalités contemporaines dont on mesure de plus en plus l'importance (le Moyen Orient mais aussi les États-Unis). Enfin, une diversité religieuse plus grande en France avec le développement d'une importante communauté musulmane rend plus urgente encore une large information[92]. »

Il souligne la nécessité d'insister davantage sur les trois religions monothéistes d'autant qu'elles forment le patrimoine culturel français et qu'elles dominent le public des classes scolaires : *« dans leurs diverses composantes, montrant leurs communes racines et leurs divergences, comment elles ont engendré des sociétés différentes, parfois difficiles à faire coexister[93] ».*

Pourtant, Philippe Joutard ne propose pas la création d'une discipline spécifique ; il faut juste, selon lui, donner une place plus importante à l'histoire religieuse dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

Depuis, un débat a été déclenché. Un colloque international s'est déroulé à Besançon en 1991, divers articles de presse, des sondages d'opinion, un colloque sur la formation du patrimoine culturel réuni à l'École du Louvre à Paris en 1996, des initiatives et des stages divers ont attiré l'attention de l'opinion publique, voire des enseignants. Comment l'école

[92]Extrait du rapport Joutard (Dubois, 2012 : 57)
[93] *Idem*

peut-elle en même temps rester laïque et tenir compte des cultures religieuses dans l'enseignement qu'elle dispense ? Pourtant cela se faisait déjà, mais on se focalise désormais davantage sur l'urgence de la situation et une prise en compte plus conséquente de ces cultures.

Enfin, les résultats et les suggestions du rapport Joutard ont été pris en compte lors de la rédaction des programmes scolaires de 1995 et de 1997 où le fait religieux prend une place importante dans le cours d'histoire au collège et au lycée. L'approche est transdisciplinaire avec la prise en compte de la dimension religieuse des cultures au sein des disciplines déjà existantes. À titre d'exemple, en classe de sixième il est explicitement demandé de consacrer « la plus grande partie disponible à la Grèce, à Rome, et à la dimension historique des religions juive et chrétienne[94] ». En ce qui concerne les Hébreux, il est clairement demandé d'insister sur le domaine religieux. De même, le chapitre sur le christianisme gagne son autonomie et ne fait plus partie du monde romain. Il faut aussi souligner que le nom de Jésus apparaît pour la première fois dans le contenu des programmes scolaires (Deneuche, 2012 : 45).

Suite aux atrocités du 11 septembre 2001, qui témoignent d'un fondamentalisme religieux accru, le ministre de l'Éducation Nationale, Jack Lang, confie au philosophe Régis Debray la mission de rédiger un rapport sur la place de l'enseignement du fait religieux dans l'école française. Cette mission consistait à faire un état des lieux de la place des religions dans le curriculum et d'élaborer des propositions vers l'application d'un modèle d'enseignement religieux adéquat dans les écoles françaises.

Dans son rapport, R. Debray met en lumière, au delà du rapport Joutard qui propose l'approche patrimoniale, la nécessité de donner des éléments de compréhension du monde contemporain. Il décrit alors les résistances d'une introduction possible de l'enseignement religieux dans les écoles publiques. Premièrement, il craint un retour déguisé des religieux qui pourraient s'attaquer aux fondements laïques de l'État. Deuxièmement, il pointe la difficulté de séparer l'approche intellectuelle de l'approche confessionnelle. En outre, il souligne la différence entre le religieux comme objet de culture et le religieux comme objet de culte.

[94] Programme de la classe de sixième du collège, Arrêté du 22/11/1995, pour la classe de sixième. BO n°48 du 28 décembre 1995.

Comme Ph. Joutard, il ne préconise pas la création d'une discipline à part entière sur le sujet religieux, une chose qui pourrait consister en un « cheval de Troie » pour l'entrée des Églises dans les affaires de l'État. Il propose cependant un nouveau type d'enseignement religieux qui peut être appliqué dans une société laïcisée. Ce qu'il nomme « Enseignement du fait religieux » est un dispositif transversal qui permet le traitement des religions comme des faits historiques et culturels à travers plusieurs disciplines.

Qu'est ce alors que le fait religieux ? Comme le souligne Régis Debray, inventeur de cette terminologie, c'est un fait social, différent du culte :

> « Le fait religieux n'est pas tout, mais il est partout. Il se constate et il s'impose à tous. Des églises, des temples, des mosquées, la musique gospel, des tableaux, les jours fériés, des traditions ne sont que des traces de la religion dans notre vie quotidienne. Il est également englobant, parce qu'il ne privilégie aucune religion particulière, considérée comme plus vraie ou plus recommandable que les autres. Apparemment, il est observable, neutre et pluraliste. Il est un fait d'activité sociale et symbolique régulière lié à des représentations et des pratiques qui orientent des comportements, génèrent une filiation et un sentiment communautaire, qui permet de se situer dans la temporalité. » (Debray, 2002 : 2)

Il s'agit des traces de la religion dans l'histoire, dans l'art, dans la géographie, dans la tradition, dans la vie quotidienne. C'est un phénomène que l'on retrouve partout dans l'histoire de l'Humanité. C'est un fait visuel qui englobe le sens commun. Le fait religieux est une représentation sociale de l'Homme et, en parallèle, il est sa propre représentation de Dieu et de la société. Dans les sociétés où la diversité de plus en plus grande s'accompagnent d'un désir de reconnaissance identitaire de la part de nombre de citoyens, un ensemble de valeurs peut être instrumentalisé comme une ressource symbolique au profit d'une représentation identitaire dominante (Milot, 2005, Debray, 2002).

Les faits religieux sont considérés comme des éléments à prendre en compte pour une compréhension plus large des phénomènes historiques, sociaux et culturels (Wolfs, 2013 : 273). L'enseignement religieux adopte alors la méthode de l'éducation à la citoyenneté, celle de la transdisciplinarité. Cette correspondance méthodique montre l'exacte complémentarité entre les deux thématiques. D'ailleurs, pour Debray, l'introduction d'un enseignement des faits religieux dans l'école publique n'a pas pour but l'implication des

autorités ecclésiastiques dans les affaires publiques, mais la constitution d'un arsenal des compétences pour les futurs citoyens.

> « Le but n'est pas de remettre Dieu à l'école, mais de prolonger l'itinéraire humain à voies multiples, pour autant que la continuité commutative, qu'on appelle aussi culture, distingue notre espèce animale des autres, moins chanceuses. Traditions religieuses et avenir des Humanités sont embarqués sur le même bateau. » (Debray, 2002 : 5)

Ce qui signifie le déplacement de la laïcité à une laïcité d'intelligence, qui renforcerait le lien social. Ainsi, le modèle d'enseignement du fait religieux a été créé : une approche transdisciplinaire qui encourage la transmission et la compréhension des savoirs religieux (non des croyances) par le développement d'une approche de type scientifique et culturel. Il s'agit plutôt d'une attention portée sur les dimensions religieuses des sujets abordés dans les différentes disciplines enseignées. L'institutionnalisation du nouveau type d'enseignement rappelle que la laïcité n'est pas synonyme d'interdiction de la religion, mais qu'elle est une caution pour la liberté religieuse ; une source des valeurs qui peut renforcer la citoyenneté participative.

Depuis 2005 (à l'occasion du centenaire de la loi sur la laïcité), les autorités politiques pensent à un « toilettage » de cette loi pour mettre en adéquation le droit avec les nouvelles réalités religieuses en France (notamment la place croissante de l'islam et des Églises évangéliques dans la société). Néanmoins, ce sujet reste trop sensible et personne n'a réussi jusqu'à maintenant à faire aboutir une réforme.

Dans le même ordre d'idées, Rossinot écrit un rapport sur « La laïcité dans les services publiques », publiée en 2006, où il fait la critique des efforts déjà réalisés. Il Insiste sur le fait que, ces derniers temps, la laïcité, plutôt que d'être considérée comme « le moteur le plus puissant de l'intégration », est parfois perçue comme une limitation de la tolérance envers l'altérité religieuse. Il mentionne l'insuffisance de l'enseignement des faits religieux dans les écoles publiques françaises. En outre, les enseignants ne sont pas compétents dans le domaine (compte tenu du manque de formation) alors que les questionnements des élèves deviennent de plus en plus complexes. Il insiste aussi sur la nécessité de renforcer l'enseignement des faits religieux. Le renforcement des connaissances autour du fait religieux passe par une meilleure formation des enseignants et des responsables administratifs des collèges et des lycées. Ainsi il encourage l'étude

critique des religions pendant l'enseignement supérieur ; un objectif qui implique des échanges entre les universités et les pôles d'excellence spécialisés. La réforme proposée doit aussi passer par un renouvellement des programmes et des manuels scolaires qui doit être mené en concertation avec le corps enseignant, les représentants des personnels administratifs de l'Éducation nationale, et les organisations des parents d'élèves.

Les programmes scolaires rédigés en 2008[95] prennent enfin en compte les résultats du rapport Debray. Rédigés en lien avec les compétences attendues par « Le socle commun des connaissances et des compétences », ils permettent de connaître les textes majeurs de l'Antiquité par le biais des faits religieux. Le socle met l'accent sur les références culturelles du pôle « Cultures des humanités », en proposant d'étudier les formes d'organisation des sociétés, les courants de pensée et les religions, la guerre et la paix, la vie quotidienne : les élèves apprennent que les religions tiennent encore une place symbolique considérable dans le monde contemporain en influençant la politique, la guerre, les mœurs et l'univers symbolique quotidien. Il est pourtant constaté que la place de l'Islam se réduit, après intervention des professeurs, aux programmes proposés par le CNP (Deneuche, 2012 : 49). Les changements apportés au curriculum de base, suite à l'intervention des acteurs locaux, montrent que c'est la réalité des écoles qui influence cet enseignement plus que les desseins politiques. De même, on observe une résistance de la part de la société française à intégrer l'islam dans son discours officiel.

Bien que le dispositif transversal se présente comme la manière la plus convenable pour implanter le religieux dans le curriculum français, il est limité. L'approche transdisciplinaire fait craindre un éclatement des savoirs, un manque de continuité dans les notions abordées. De plus, les enseignants des différentes disciplines n'ont pas une formation satisfaisante pour son exécution.

Le débat autour de l'enseignement religieux a pourtant fait émerger un nouveau domaine de recherches qui s'occupent de la place des faits religieux dans les programmes et manuels scolaires, et dans la formation des enseignants. Cette thématique sera développée dans le chapitre relatif à la revue des recherches scientifiques.

[95]Programmes d'enseignement d'histoire, géographie, éducation civique pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège. Arrêté du 15/7/2008. BO spécial N°6 du 28 août 2008

Bien que l'enseignement religieux prenne progressivement une place toujours plus importante dans l'enseignement scolaire, il persiste des doutes quant à sa contribution pour la formation citoyenne. Les événements terroristes qui se sont déroulés récemment dans la capitale française témoignent de l'affaiblissement du lien social et de l'ignorance des gens à propos du rôle des religions dans la vie quotidienne. Cela montre qu'il y a encore un long chemin à faire.

5. 5. 3 Le cours de religion orthodoxe au service du système politique grecque

Jusqu'à maintenant, les Grecs semblent avoir toujours eu un attachement particulier envers l'orthodoxie ; il apparaît pourtant que cet attachement est superficiel. Bien qu'ils la reconnaissent comme un élément fondamental, qui leur permet de s'inscrire dans la particularité culturelle en face de la majorité des pays de l'Union européenne, les Grecs n'ont pas les connaissances nécessaires ni n'observent le strict respect des règles religieuses (Molokotos- Liederman, 2005 : 73). En fait, le cas grec représente le contraire de ce que Grace Davie appelle « believing without belonging» pour caractériser la sécularisation des sociétés européennes (Davie, 1990).

Une autre particularité chez les Grecs consiste à l'homogénéité culturelle du pays, où 95% du peuple fait partie de la religion orthodoxe. Les minorités religieuses les plus importantes sont les musulmans (surtout en Thrace, au nord du pays), les catholiques, les témoins de Jéhovah, les protestants, les juifs et les anciens calendaristes[96]. La liberté de conscience et de culte est garantie pour les religions connues (notamment le judaïsme, l'islam, le catholicisme et le protestantisme), mais le prosélytisme en faveur ou contre n'importe quelle religion, y compris l'orthodoxie, est illégal.

La Grèce fait partie de la majorité des pays européens où l'enseignement religieux est confessionnel. Sa particularité consiste pourtant dans le fait qu'il est obligatoire, tant pour les écoles publiques que privées[97]. Ainsi, tous les élèves grecs suivent un cours de religion 2h/semaine à partir de la 3ème classe de l'école primaire jusqu'à la première classe du lycée ; pour les deux dernières classes du lycée, l'enseignement religieux se limite à 1h/semaine. En outre, la prière matinale, les symboles religieux dans la classe, l'assistance des élèves aux messes ecclésiastiques pendant les grandes fêtes religieuses et nationales[98] (les enseignants accompagnent les élèves), l'invitation des membres du clergé à donner leur bénédiction aux élèves et aux enseignants au début de l'année scolaire ne sont que des exemples du symbolisme religieux dans la socialisation des

[96] Chrétiens orthodoxes qui suivent l'ancien calendrier.
[97] Le fonctionnement des établissements d'autres confessions est permis. En Grèce, il existe des écoles catholiques. Le cours de religion orthodoxe est obligatoire. Pourtant, il y a aussi un enseignement confessionnel de la religion catholique pour les élèves qui appartiennent à cette religion.
[98] Depuis l'année 2015, le 31 janvier, date de la fête des trois Ierarches protecteurs des écoles, jadis jour férié, devient un jour de participation obligatoire à la messe.

jeunes et dans la formation de l'identité nationale chez les Grecs (Molokotos-Liederman, 2005 : 74). Le droit de dispense d'assiduité[99] est prévu pour les élèves non-orthodoxes. Il s'applique après une attestation des parents, ou de l'élève s'il est majeur, où ils demandent une dispense exceptionnelle du cours pour des raisons de conscience religieuse[100]. La déclaration de la religion à laquelle ils appartiennent n'est pas obligatoire[101]. Par ailleurs, les chefs d'établissement affirment que celle-ci est rare parce que les élèves ne souhaitent pas être marginalisés (Molokotos-Liederman, 2004 : 78).

Cette coloration religieuse tant du point de vue de la tradition populaire que du paysage scolaire résulte du cadre constitutionnel et législatif du pays qui reflète le fort lien entre la religion orthodoxe et l'identité grecque. Selon le §3 de la Constitution grecque (1975/2001) : « *la religion dominante en Grèce est celle de l'Église Orthodoxe Orientale du Christ* » et selon l'§16.2 *:« L'instruction constitue une mission fondamentale de l'État et a pour but l'éducation morale, culturelle, professionnelle et physique des Hellènes, le développement d'une conscience nationale et religieuse ainsi que leur formation en citoyens libres et responsables ».*

Par conséquent, l'§1 de la loi 1566/1985 qui définit les buts de l'éducation circonscrit le contenu de la citoyenneté encouragée par le système éducatif grec:

> « de devenir des citoyens libres, responsables et démocratiques qui défendent l'indépendance nationale, les acquis territoriaux du pays et la démocratie, qui s'inspirent de l'amour de l'homme, la vie, la nature et qui ont foi vis-à-vis de la patrie et des éléments originaux de la tradition chrétienne orthodoxe. La liberté de leur conscience religieuse est inviolable ».

Contrairement aux autres pays qui dispensent un enseignement confessionnel, celui de la Grèce n'est pas sous l'autorité de l'Église. Toutefois, son organisation renvoie à la relation étroite entre l'Église et l'État. Ainsi, le cours de religion comme toute autre matière enseignée à l'école, fait partie de la structure fortement centralisée du système éducatif grec, sous l'égide du Ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes qui s'occupe également de la formation et de la rémunération du personnel ecclésiastique, de

[99] L'exception au cours de religion consiste à être exempté de prière matinale et de participation à la messe. Cependant, compte tenu de l'absence d'un cours alternatif, les élèves risquent d'être marginalisés.
[100] La reformulation constante des conditions de cette demande reflète l'importance du cours au niveau politique et du maintien de l'équilibre entre les acteurs sociaux.
[101] Instruction 91109/Γ2/10-7-2008.

l'instauration des évêques et de l'autorisation des lieux de culte. En collaboration avec l'Institut pédagogique (jusqu'en 2012 où la structure ferme), ce ministère est responsable du recrutement et de la rémunération des instituteurs, de la définition des programmes scolaires et de la rédaction, de l'impression et de la distribution gratuite des manuels scolaires. De même, les professeurs du cours de religion ont une formation universitaire. Ils sont soit diplômés des départements pédagogiques (instituteurs de l'école primaire) soit des départements de Théologie (professeurs du secondaire).

Le lien entre l'orthodoxie et l'hellénisme est le fruit d'un processus historique qui démarre à la période de l'Empire Byzantin, où le territoire habité par les tribus helléniques se convertit progressivement au christianisme. Suite au schisme de l'Église chrétienne, le territoire grec fait partie de l'Empire Orientale où la religion orthodoxe règne. Ensuite, pendant la période de l'occupation turque du pays, la religion orthodoxe (à travers la contribution de l'Église orthodoxe) est le maillon pour la sauvegarde de la langue et de la tradition grecques. Les Grecs vivent pendant des siècles selon le système des millets[102], en tant que sujets orthodoxes, définis par leur foi. L'homogénéité et la continuité raciale absentes depuis l'Antiquité ont pour résultat la création d'un sentiment d'appartenance basé sur des traits culturels communs (langue, arts, culte religieux). Cette longue interaction entre identité religieuse (orthodoxe) et identité nationale (être Grec) est considérable dans le processus identitaire de l'État nouvellement né. Ainsi, à la suite de la fondation de l'État grec, le triavirat bavarois crée l'Église Autocéphale de la Grèce en 1933 tout en ciblant d'instrumentaliser l'orthodoxie pour protéger un pays vulnérable et pour préserver son identité nationale. L'État bénéficie alors à l'Église, entre autres, par l'intégration d'un cours de transmission de la foi orthodoxe, de type obligatoire, au sein de l'Éducation nationale. L'importance du cours était telle qu'il fut le premier enseignement désigné par la loi éducative de 1834 (Taratori-Tsalkatidou, 1988 : 24).

Une présentation diachronique du cours de religion permettra de mieux comprendre son rôle dans le système éducatif grec. Pour la première fois, « La Catéchèse (de l'Église Orthodoxe) » et « Les histoires de l'Ancien et du Nouveau Testament » furent introduites dans les programmes scolaires par la loi éducative de 1834. De même, la prière matinale et la participation aux messes furent établies par les décrets présidentiels de 1836.

[102]Les millets désignaient les minorités religieuses légalement protégées.

Évidemment l'enseignement religieux, selon les conceptions des pédagogues européens de l'époque, allait servir comme véhicule pour une éducation morale. La dispense d'un tel cours pouvait créer des citoyens disciplinés et moraux, nécessaires pour la sécurité et la prospérité de l'État. Dans la même optique, en 1873, les cours de l'« Histoire ecclésiastique et Morale Chrétienne » et de la « Liturgique » accompagnèrent les autres cours synthétisant l'enseignement moral (Perselis, 2011 : 242-244). Suite à la loi éducative de 1897, où l'éducation acquiert désormais un caractère national, le cours d'« Histoire Ecclésiastique » fut introduit dans l'enseignement secondaire. Le développement de l'enseignement de l'Église Grecque Orthodoxe fut l'objectif principal du cours en parallèle avec l'apprentissage des différences entre l'Église Orthodoxe et les autres Églises chrétiennes. Il devient clair alors que l'Église orthodoxe est instrumentalisée par l'État, pour servir à ses objectifs dirigés vers la formation des citoyens « nationaux ». Depuis, cette période la doctrine chrétienne orthodoxe domine aussi les manuels du cours d'histoire et de la géographie[103] (Koulouri, 1988). Les évolutions éducatives, qui eurent lieu en 1913-1914 et en 1931, par les gouvernements d'Eleftherios Vénizelos inaugurent le changement de paradigme du cours de religion. Les programmes de 1913-1914 rédigés sous l'influence de Dimitris Glinos et de Dimitris Lampsas changent la classification du matériel didactique qui se distingue depuis en cycles théologiques bien distincts : Ancien Testament, Nouveau Testament, Catéchèse, Liturgique, alors que les programmes scolaires précédents présentaient un matériel didactique mélangé. La grande nouveauté des programmes fut l'introduction des (peu) éléments sur les religions mondiales en dernière classe du primaire. En général, la dimension morale du cours est limitée ; c'est l'apprentissage des doctrines chrétiennes qui domine tous les cours de l'enseignement religieux. Il est aussi remarquable que les programmes scolaires du cours de religion du primaire ont la même logique jusqu'en 1991 (Kazlari, 1997 : 6). Les programmes du secondaire suivent une approche dogmatique et liturgique. Ensuite, les programmes de 1931, conçus par Miltos Kountouras et Dimitris Lampsas ont la même structure que ceux de 1914. Il y a pourtant plus de détails sur le contenu du cours. Le programme de 1931 fait une nouveauté en introduisant de l'œcuménisme chrétien. Il encourage alors l'étude de la relation entre

[103]Cette situation dure jusque dans les années contemporaines où le discours greco-orthodoxe imprègne toutes les disciplines (Zampeta, 2003).

l'Église Greco-Orthodoxe et les autres églises chrétiennes (orthodoxes, catholiques, protestantes). Bien que l'étude des autres religions mondiales soit intégrée au curriculum de la dernière classe, c'est à la religion grecque orthodoxe que l'on attribue de l'importance. Enfin, les programmes scolaires de 1914 et de 1931 semblent plus modernes et tiennent compte des évolutions pédagogiques en Europe. Ainsi, leur contenu témoigne de l'objectif de satisfaire la curiosité intellectuelle des élèves ; cela veut dire que leurs concepteurs essaient de dissocier le matériel didactique religieux de l'encouragement des sentiments de moralité et d'obéissance. Il y a progressivement le déplacement de l'instruction religieuse à l'éducation religieuse. Ce qui nous intéresse est l'encouragement des compétences intellectuelles des élèves et non la formation morale. L'approche dogmatique et liturgique y reste prégnante.

Entre 1931 et 1964, de changement essentiel en éducation religieuse n'est pas constatée. Le gouvernement dictatorial de Metaxas ne porte pas d'attention au cours. Il préfère véhiculer son idéologie greco-chrétienne à travers les manuels de lecture (Koustourakis, 2011). Or, en 1964 une nouvelle période dans l'histoire de l'éducation religieuse démarre. L'instabilité politique due aux événements qui se sont déroulés depuis la dernière rédaction des programmes scolaires, renverse la pratique curriculaire et les manuels scolaires sont rédigés avant les programmes. Ainsi, l'indicateur des évolutions du cours de religion devient le manuel scolaire, produits à la suite de son attribution à l'Institut pédagogique (fraîchement créé). Selon les contenus des manuels, il est clair que les auteurs perçoivent le cours de religion comme une extension de l'action éducative de l'Église orthodoxe sur l'école publique. Ainsi, le contenu du manuel se base sur la théologie de l'Église, alors que la Réforme visait la formation de citoyens informés, libres et créatifs ; par conséquent, l'enseignement religieux ne correspond pas. Une nouvelle période est inaugurée pour l'enseignement religieux où les critères théologiques sont prépondérants par rapport aux critères pédagogiques pendant la réalisation du curriculum. Cette attitude dure encore de nos jours.

La prise de pouvoir par les Colonels en 1967 arrête tout effort de modernisation du système éducatif hellénique. L'enseignement religieux prend une forme moralisatrice et la réalisation d'un enseignement de la conscience morale et nationale est l'objectif majeur du système éducatif. À l'enseignement primaire, les élèves sont censés être initiés à

l'amour pour la patrie, la foi chrétienne orthodoxe et la vie morale. Au secondaire, ils sont censés devenir vecteurs de la civilisation gréco-chrétienne à travers l'étude des textes classiques et théologiques orthodoxes. Il faut former des élèves plutôt croyants qu'intellectuels (Doukas, 2008 : 150-151).

La restitution de la démocratie en 1974 est accompagnée par un effort de modernisation de l'esprit et des objectifs du système éducatif. Pourtant, les manuels scolaires du cours de religion après 1976 suivent la même logique que celle des anciens manuels juste en reclassifiant et réorganisant leur contenu ; il n'y a pas l'introduction de nouveautés.

Pendant la période 1991-1995, de nouveaux manuels scolaires sont rédigés pour l'école primaire et pendant la période 2002-2006, suite à l'intégration du curriculum grec dans un programme de financement européen, de nouveaux programmes scolaires et manuels sont rédigés pour l'ensemble du cycle obligatoire de l'éducation. C'est le changement qui se produit encore à notre période, et qui constitue l'objectif de ma recherche.

Afin de mieux rendre compte de l'importance du cours de religion dans le curriculum scolaire, il est important de noter qu'il a été pendant longtemps le premier sur la liste des cours avant 1834 (Taratori-Tsalkatidou, 1988 : 24). Cependant cette hiérarchisation a changé pendant le mandat du Ministre de l'Éducation de l'époque, Gerassimos Arsenis, à partir de quoi les cours se présentent désormais par ordre alphabétique.

Depuis la restitution démocratique du pays en 1976, il y a des progrès intéressants en ce qui concerne la sécularisation du cours visant au respect des élèves représentants l'altérité religieuse. Plusieurs mesures sont prises dans cette direction. Premièrement, la diffusion des textes qui projettent de façon négative les autres religions est interdite. Deuxièmement, la République grecque a prévu des régimes différents quant à l'existence des communautés religieuses solides. Ainsi, elle prévoit le fonctionnement des écoles minoritaires pour les musulmans de Thrace[104]. Les communautés turques (pomaques et tsiganes) en Thrace sont un groupe très homogène et marginalisé de la société grecques ;

[104] Le cas spécifique des musulmans d'origine turque en Thrace, au nord de la Grèce, est réglé par le Traité de Lausanne de 1923 qui oblige la Grèce et la Turquie à préserver la liberté religieuse, linguistique et éducative des minorités religieuses, tant des musulmans d'origine turc en Grèce que des orthodoxes d'origine grecque en Turquie

ainsi 99% des élèves turcs sont scolarisés dans des écoles autonomes spéciales[105]. Elle a également attribué certains droits à la communauté catholique des Cyclades[106]. Ensuite, dans le cadre du traitement égal des élèves des fêtes ou jours fériés ont été établis pour les musulmans et les catholiques[107]. Enfin, la mention de l'appartenance religieuse n'est plus présente sur les bulletins scolaires depuis le début des années 2000. L'autorisation est donnée aux enseignants non orthodoxes d'enseigner le cours de religion (Yagazoglou, 2008 : 10).

5. 5. 4 L'enseignement religieux multiconfessionnel dans le respect de l'appartenance communautaire

Le système éducatif britannique fait partie des dispositifs qui choisissent un enseignement religieux de type non-confessionnel. Il représente un cas très intéressant par l'enseignement religieux qu'il déploie. C'est un enseignement qui traite de toutes les religions qui sont représentées dans le territoire britannique. La place des religions dans les écoles publiques reflète bien l'histoire singulière de la Grande Bretagne que l'on pourrait situer entre la France et la Grèce. La similitude avec la France consiste au fait qu'elle est devenue une société multiculturelle (elle a une longue histoire en tant que pays d'accueil, en particulier des personnes provenant de ses anciennes colonies d'Asie du Sud, d'Afrique et des Caraïbes)**.** La ressemblance avec la Grèce concerne la relation État-Église, où les deux institutions sont partenaires. Pourtant, une caractéristique qui distingue la Grande Bretagne des pays précédents est le caractère très décentralisé de son système ; ainsi chaque localité peut intervenir sur le curriculum national pour mieux l'adapter dans sa réalité scolaire. Les programmes d'enseignement religieux pouvaient être variables d'une localité à l'autre. Bien que les comités locaux jouent un grand rôle dans la détermination des programmes de l'enseignement religieux, la régulation nationale de cet enseignement s'accentue.

---

[105] La spécificité de ces écoles est leur caractère bilingue. Comme la maîtrise de la langue hellénique chez les élèves turcs est très faible, l'État grec développe un nouveau programme pour les élèves musulmans d'origine turque avec de nouveaux programmes scolaires et des manuels mieux adaptés aux besoins de la communauté. http://www.museduc.gr/en/ (consulté le 19 février 2015)

[106] Les élèves ont le droit à un enseignement religieux par des théologiens catholiques. Il est aussi intéressant de constater que la communauté disposait de ses propres manuels pour le cours de religion. Néanmoins, suite à un dialogue avec l'Institut Pédagogique, les catholiques acceptèrent l'utilisation des mêmes manuels scolaires (pour l'école primaire) que les élèves orthodoxes.

[107] Arrêté présidentiel 294/1979, φ.87 A

Suivons alors les évolutions britanniques. L'Église anglicane, parmi les volets de la réforme protestante, est devenue l'Église officielle de l'Angleterre. Depuis la constitution du système éducatif britannique, elle impose son contrôle compte tenu du manque d'institutions sur l'offre éducative. En 1870, lors de l'instauration de l'éducation universelle, l'intention est d'étendre la présence de l'Église d'Angleterre dans l'éducation avec l'ouverture de nouvelles écoles. Comme en Grèce, l'Église et l'État sont partenaires et l'enseignement religieux est important dans les deux secteurs de l'éducation.

Ainsi, selon le Foster Acte de 1870 les conseils d'établissement peuvent choisir entre une instruction religieuse et un enseignement de la Bible non confessionnel, en accord avec la clause Cowper-Temple. La loi tient compte de la diversité confessionnelle de la population britannique qui fut à l'origine d'une trajectoire historique conflictuelle et elle interdit l'identification de l'enseignement religieux à un dogme chrétien précis. De même, elle comprend une clause de conscience qui permet aux parents de dispenser leurs enfants de l'instruction religieuse. De cette manière, l'État essaye de gérer le conflit exprimé par les dogmes chrétiens différents. Ces clauses influencent encore la législation contemporaine (Jackson, 2005 : 104).

Suite aux atrocités de la Deuxième Guerre mondiale, il y a une nouvelle justification pour l'existence de l'enseignement religieux : le combat de l'amoralité. Bien qu'il n'existe pas un curriculum national, la loi éducative de 1944 rend l'enseignement religieux obligatoire pour toutes les écoles publiques. De même, il doit y avoir une cérémonie religieuse quotidienne dans toutes les écoles, exigence qui montre la grande implication de l'Église dans le système éducatif, et l'idée bien présente dans quelques couches influentes de la société que le système éducatif contribue à l'avènement d'une société chrétienne (Broadfoot, 1996 : 61). Au début, le cours de religion était chrétien mais non confessionnel ; il ne relevait pas du catéchisme, mais les élèves apprenaient des histoires de la Bible. De cette façon, les enfants anglicans étaient inclus. Pourtant, la non identification du cours à un dogme précis renvoie au groupes de pression autour du cours de religion. Plus précisément, chaque instance éducative locale devait convoquer un conseil composé des quatre groupes et chargé d'élaborer les programmes. Deux d'entre

eux représentaient les circonscriptions religieuses : l'Église d'Angleterre et les « autres confessions[108] ».

Pourtant le pays connaît une sécularisation accrue durant la période 1960 et 1970 et une pluralisation de la société liée à l'immigration. Comme l'identité religieuse des élèves s'est progressivement diversifié à l'image de l'ensemble de la population, la RE[109] a dû s'adapter, soit en essayant de trouver un contenu universel susceptible de s'appliquer à tous les élèves, soit en faisant porter l'enseignement sur la diversité des religions présentes en Grande Bretagne. Progressivement, certaines instances locales commençaient à donner une interprétation libérale de la loi, en acceptant des représentants des religions non chrétiennes au comité « des autres confessions ».

Ainsi, la loi de 1988 lance un curriculum national qui comporte des matières obligatoires de deux natures : les matières principales et les matières secondaires. Paradoxalement, l'éducation religieuse ne s'y intègre pas et elle reste sous l'autorité des instances locales. La loi, même si elle continua dans la même direction, tient compte des développements pédagogiques récents en la matière. Au niveau des acteurs de RE, pour la première fois dans l'histoire de la législation, des représentants de cultes autres que chrétiens ont officiellement le droit de « siéger » aux conseils chargés de la rédaction des programmes officiels au même titre que le comité des « autres confessions » d'alors. Ainsi, les autres religions furent introduites dans le curriculum. Le déplacement de la nomination du cours d'« instruction religieuse » à l'« enseignement religieux » est pourtant le changement le plus significatif qui suggère une transmission délibérée. Désormais, cette matière devrait être entièrement éducative et être enseignée à ces fins selon des méthodes qui se justifient sur le plan éducatif (Jackson, 2004 : 42).

Quelle que soit ses origines et son histoire, l'éducation en Grande Bretagne est dominée par des préoccupations laïques. Ce sont des questions non religieuses qui ont justifié le maintien du caractère obligatoire de l'enseignement religieux dans les écoles publiques.

[108] En pratique, le terme « autres confessions » désignait les autres volets du christianisme protestant, puisque les catholiques concentraient leur énergie sur leurs propres établissements où aucune autre religion n'était envisagée.
[109] Religious Education

Contrairement à la France où la question du patrimoine culturel est au cœur du débat sur l'enseignement des faits religieux, en Grande Bretagne cet argument est considéré comme politiquement conservateur puisqu'il relève du désir des tenants de l'ordre établi de garder leur position de contrôle dans la société. Les spécialistes britanniques préfèrent parler de la contribution de l'enseignement religieux pour le développement spirituel, moral et social de l'élève.

Comme l'Angleterre possède un système éducatif très décentralisé, les programmes d'enseignement religieux sont très variables d'une localité à l'autre. En 2004, la volonté de définir un cadre commun a été renforcée, en soulignant la dimension de l'éducation à la citoyenneté et l'aspect multiconfessionnel de cet enseignement. Depuis lors, l'enseignement religieux anglais a une double perspective : aussi bien apprendre sur les religions qu'apprendre à partir de celles-ci. Il s'agit d'un programme basé sur le vécu des élèves, leurs témoignages, le dialogue, etc. Ainsi l'enseignement religieux en Angleterre peut être défini comme « multiconfessionnel » et non « non confessionnel » (Jackson, 2004).

J. Ipgrave, dans son étude sur l'enseignement religieux, se réfère aux versions différentes qui se sont formées : A. L'enseignement religieux de type expérientiel qui souligne l'importance du développement spirituel des élèves et envisage qu'à travers leurs propres expériences spirituelles, ils apprendront à apprécier l'expérience spirituelle de ceux qui ont une foi religieuse. Ce type relève ainsi plus de l'expérience religieuse que de la connaissance des faits religieux. B. La RE de type débat sur les questions actuelles. C'est une forme d'éducation morale qui tient compte des différentes opinions et croyances, religieuses ou non religieuses sur des problèmes et des controverses actuels. Les points de vue des religions deviennent des voies parmi d'autres – religieuses ou non religieuses. L'objectif est d'encourager les jeunes à écouter et à respecter les points de vue des autres et de contribuer à leur propre développement moral et individuel. Ils prennent en considération les différentes options et arrivent à leurs propres conclusions. Dans ces leçons, le contenu principal est le sujet du dilemme éthique. Les faits religieux ne sont pas tellement importants. C. L'enseignement religieux de type connaissance des grandes religions. Ce modèle multireligieux, dispensé à tous les élèves dans une même classe est la variante la plus répandue. Cette forme d'enseignement religieux a été influencée par le

désir d'être équitable envers tous les membres de la société, et aussi par la philosophie multiculturelle qui était dominante dans l'éducation britannique durant les dernières années du XXème siècle. Au début, il y avait beaucoup de faits religieux abordés, mais progressivement l'accent a été mis sur la vie et les conceptions des individus dans chaque tradition religieuse, et moins sur les religions elles mêmes. Influencée par l'approche interprétative de Jackson, cette pédagogie encourage les élèves à réfléchir sur leurs propres expériences et modes de vie, en tenant compte de ce qu'ils ont appris sur la vie religieuse des autres.

Au début des années 2000, des émeutes et des attaques terroristes ont provoqué la nécessité de renforcer la cohésion communautaire et de modifier l'éducation aux religions. La réunion des personnes des différents segments de la communauté religieuse, la compréhension et le respect réciproque constituent le nouvel objectif de l'enseignement religieux. Ce qui intéresse désormais l'enseignement religieux, c'est la religion comme phénomène et son influence dans la société contemporaine, en soulignant la dimension d'éducation à la citoyenneté.

Pourtant, comme en France, il y a des limites. La plupart des types d'enseignement religieux sont indifférents aux faits religieux. Même si l'enseignement religieux est obligatoire depuis plus de soixante-dix ans, on observe un phénomène d'« analphabétisme religieux ». En plus, cet analphabétisme ne touche pas seulement les élèves, mais les enseignants aussi ; plus de 50% d'entre eux n'ont pas de formation en la matière (Ipgrave, 2014 : 40-41).

L'hypothèse de la recherche

L'étude des concepts opératoires, qui ont émergé avec l'élaboration du cadre théorique, mène aux réflexions suivantes.

Le discours véhiculé, suite à l'adaptation des manuels scolaires aux conditions des institutions qui mènent l'européanisation, se différencie du discours produit avant l'intégration du financement européen. Il est construit comme une réponse à la pression exercée par l'extérieur. Il est alors le fruit de la résistance aux directives supranationales et de l'implication des acteurs locaux.

L'adaptation aux règles européennes qui affecte le système éducatif grec et la construction du discours scolaire par le biais du financement européen, n'est pas une affaire que l'État grec accepte passivement. Chaque système éducatif développe ses propres mécanismes pour sélectionner les acteurs qui vont se charger de la construction du discours qui sera véhiculé au sein de ses écoles. En ce sens, l'État peut construire des stratégies pour maintenir le contrôle dans la formation de l'identité avec laquelle la nouvelle génération va se réaliser.

Par ailleurs, les acteurs locaux sont représentatifs de générations, disciplines et idéologies différentes. Il est alors évident qu'ils sont porteurs d'identités différentes. De plus, ils encouragent des intérêts différents et réagissent dès lors différemment aux pressions qui viennent de l'extérieur. Leurs réactions peuvent varier entre l'acceptation, la résistance et le rejet qui se reflètent dans le contenu du discours scolaire (Foucault, 1969).

Les enjeux ecclésiastiques qui se cristallisent dans les politiques éducatives nationales se forment aussi de telle manière que l'Église de Grèce revendique sa place dans une société en cours de transformation.

La différence de réaction face à l'influence extérieure définit la construction discursive. L'encouragement de la citoyenneté européenne doit être interrogé de deux manières. Pourquoi la citoyenneté européenne est encouragée par les politiques éducatives européennes et arrive-t-elle à être mise en place par les acteurs en charge de la construction du curriculum. Suite à ma problématique, je formule donc l'hypothèse principale :

« La construction d'un discours scolaire qui encourage la citoyenneté européenne semble être la résultante de l'interprétation des politiques éducatives européennes par le système éducatif grec et de l'interaction des acteurs qui s'en chargent. »

Cette hypothèse pourrait se diviser en trois hypothèses secondaires :

« plus les institutions communautaires s'impliquent dans la pratique de rédaction des manuels scolaires, plus le système éducatif grec développe des mécanismes pour maintenir le contrôle. »

«plus les institutions communautaires exigent la construction de la citoyenneté européenne, plus le système éducatif met en avant la particularité de la citoyenneté grecque. »

« plus les acteurs de la construction du discours scolaire se multiplient, plus les acteurs locaux s'imposent dans la construction discursive. »

Pour la vérification de l'hypothèse principale et des hypothèses secondaires, je me base sur l'analyse de contenu des manuels scolaires traitant du fait religieux. La mise en valeur de la construction du discours scolaire sera complétée par des entretiens avec des acteurs qui y participent. Les acteurs de la rédaction des programmes scolaires et des manuels pourraient nous expliquer le processus de rédaction des manuels scolaires et rendre explicite l'influence des politiques éducatives européennes et nationales dans la construction discursive.

Vers la concrétisation de la recherche

Après l'élaboration du cadre théorique et la formulation des hypothèses, la recherche de terrain se met en place. La deuxième partie de ce travail de doctorat contient la méthodologie et le déroulement de la recherche vers les réponses aux questions posées. Elle est constituée de quatre chapitres qui dépendent des concepts opératoires élaborés dans la première partie.

À propos du chapitre sur la méthodologie, il s'agit de l'enregistrement des choix effectués pour la conduite de cette étude. Il réfère alors à la démarche et à la méthode employées, la construction des outils méthodologiques pour la réalisation de la recherche de terrain, et le moyen de traitement des données obtenues : « *La méthodologie est la réflexion préalable sur la méthode qu'il convient de mettre au point pour conduire une recherche* » (Mucchielli, 1999 : 151).

Cette recherche qui vise à analyser la pratique du système éducatif grec et les actions des acteurs dans la construction du discours véhiculé par les manuels de l'école primaire grecque pendant la période 1981-2006, se déroule autour des méthodes qualitatives. Plus précisément, l'analyse de contenu et l'entretien semi-directif sont employés.

Le recueil des données est effectué en deux étapes. La première, l'étude du discours scolaire, fait l'objet d'une analyse de contenu sur les manuels scolaires et se compose d'un chapitre. Ce dernier est organisé sur la base des disciplines examinées. L'objectif est de présenter les transformations éventuelles du discours scolaire sous le poids de l'européanisation. Cette dernière qui encourage un nouveau paradigme citoyen, peut avoir influencé le discours encouragé par le matériel didactique, par le biais d'un financement par les institutions de la Communauté**.** La deuxième étape tente d'expliquer les transformations éventuelles observées. Ainsi, elle vise la pratique des acteurs qui est mise en lumière par le biais d'entretiens. Deux chapitres suivent sur la présentation des données émergées par le déroulement des interviews. Il s'agit de chapitres construits selon la méthode de triangulation. La narration est alors déployée en synthétisant plusieurs types des données (données émergées par les entretiens, données produites suite à l'analyse de contenu du matériel didactique, textes officiels).

6. Le cheminement du chercheur

6. 1 Comment lier le cadre théorique avec la méthodologie de la recherche ?

Dans l'élaboration d'un travail de thèse, le chapitre méthodologique constitue un élément indispensable. En effet, le chercheur établit de quelle manière il s'y prendra pour trouver la réponse aux questions posées dans la problématique de la recherche et par conséquent infirmer ou affirmer les questions de recherche. Il propose une logique de démonstration ou de preuve, c'est-à-dire une approche de recherche qui permet de monter un dossier favorable ou défavorable concernant ses hypothèses. Pourtant, le chercheur doit rester objectif et admettre le cas échéant, que les données recueillies ne confirment pas ses hypothèses. L'établissement d'une méthodologie de recherche pour un projet donné, implique plusieurs décisions. Par conséquent dans cette partie, je présente les conditions d'enquête, les méthodes d'investigation, le mode d'échantillonnage, les instruments de collecte des données, et les grilles d'analyse adoptées au cours du travail de recherche :

> « Cette partie fournit au lectorat les éléments à même de rendre intelligibles les résultats produits et de montrer leur pertinence. Cette mise en mots du cheminement scientifique représente un véritable défi. Il s'agit en effet de construire un texte qui donne une cohérence à une démarche complexe et qui peut sembler peu systématique à première vue. Cette tâche est d'autant plus ardue que le propre du travail scientifique est d'être fait de tâtonnements, d'incertitudes, de doutes et d'erreurs. » (Benelli, 2011 : 40)

Le premier choix méthodologique dans une recherche est alors de faire le lien entre le cadre théorique et la recherche de terrain. Deux démarches existent en Sciences Sociales. Premièrement, la démarche déductive où le cadre théorique existe *a priori*, avant la recherche de terrain et les analyses. Deuxièmement, la démarche inductive où la construction de l'objet de recherche se mène à partir du terrain investigué. Les questionnements, les méthodes et les grilles d'analyse sont inventés et façonnés par l'avancement du travail scientifique en une démarche où la production des données et le cadre théorique se développent simultanément (Blais, Martineau, 2006, Benelli, 2011).

Cette thèse de doctorat a été réalisée selon la démarche déductive où le chercheur rédige son cadre théorique suite à la formulation des questions de recherche. La construction des hypothèses suit cette étape. L'enquête de terrain vise la validation ou non de ces dernières. Ainsi, ce travail de thèse a été construit sur la base d'une cohérence interne.

À propos de la sélection de la théorie adéquate, deux grandes approches existent concernant la conceptualisation et l'analyse des phénomènes sociaux. Premièrement, je présente le courant du positivisme qui distingue la science de la métaphysique, le sens du non-sens, la connaissance motivée de la connaissance intuitive. Dans cette perspective, l'esprit humain trouve l'explication ultime des phénomènes par l'élaboration des lois de leur enchaînement. D'après A. Compte, le père de cette approche, la différenciation entre les sciences sociales et les sciences dures n'existe pas (Mucchielli,2009). Selon l'approche positiviste :

> « Le « fait » est une réalité. Il existe indépendamment de la personne qui le perçoit. Comme la connaissance ne peut être trouvée que dans les faits réels, ceux-ci doivent faire l'objet d'une description la plus neutre, la plus objective et la plus complète possible […] la démarche positiviste doit se débarrasser de toute forme d'énoncés préscientifiques tels que les croyances, le perçu subjectif, les opinions, etc. » (Pourtois, Desmet, 1988 : 52)

La deuxième approche théorique est l'approche compréhensive qui se trouve aux antipodes du positivisme. Elle s'oppose à l'analyse objective des phénomènes sociaux en mettant en valeur l'expérience des acteurs. Selon Mucchielli, son objectif est d'affirmer l'interdépendance entre l'objet et le sujet :

> « Elle est un positionnement intellectuel qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques : les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions) partie prenantes d'une situation interhumaine. » (Mucchielli, 2009 : 24)

Cette recherche qui vise la construction du savoir officiel, fruit de l'interaction des institutions politiques, sociales et économiques qui veulent favoriser leurs intérêts, ne peut pas s'appuyer uniquement sur l'approche compréhensive (Burger, Luckman, 1966). Selon cette approche, l'interaction des acteurs fait émerger le sens qui n'est pas statique mais en pleine transformation.

La différence entre ces deux approches influence la façon de traiter la recherche. Alors que le paradigme positiviste soutient l'existence d'un monde réel, d'une réalité extérieure au sujet, le paradigme compréhensif affirme que les faits sociaux sont dépendants de l'action des acteurs. Dans le paradigme compréhensif, les fondements du discours scientifique ne tiennent pas compte des objets extérieurs indépendants du sujet percevant,

mais bien les perceptions, les sensations, les impressions de ce dernier à l'égard du monde extérieur. Bourdieu soutient que : *« les objets ne sont pas objectifs : ils sont dépendants des caractéristiques sociales et personnelles des personnes qui les observent.* » (Bourdieu, 1979 cité dans Mucchielli, 2009 :28).

En outre, le paradigme positiviste est lié au développement d'une méthode expérimentale accompagnée d'un ensemble de techniques d'investigation et d'analyse qui doivent correspondre à des critères précis de rigueur, d'objectivité, de quantification et de cohérence interne. Contrairement à ce paradigme, celui afférent à l'approche compréhensive accorde une attention aux données qualitatives d'autant qu'il met en valeur l'action des acteurs concernés :

> « Il intègre l'observateur et l'observé dans ses procédures d'observation et sera attentif à rechercher les significations des actions auprès des acteurs concernés – cela dans le cadre de la vie quotidienne – à analyser les contradictions et à saisir le singulier. » (Mucchielli, 2009 : 28)

L'action va alors mobiliser des méthodes qualitatives. L'emploi de ces dernières reflète l'objectif d'une approche compréhensive, qui ne consiste pas à la compréhension des faits sociaux, mais à leur explication :

> « De cette orientation de pensée résultera une épistémologie des méthodes qualitatives qui sera caractérisée par la complexité, la recherche du sens, la prise en compte des intentions, des motivations, des attentes, des raisonnements, des croyances, des valeurs des acteurs. » (Mucchielli, 2009 : 28)

Par conséquent, avant le commencement de toute recherche, le chercheur doit décider de l'approche qu'il va suivre pour l'élaboration de ses données et pour répondre à ses questions de recherche. Dans le cadre de cette recherche qui a pour but d'analyser le discours encouragé par les manuels scolaires, je tente d'expliquer la multiplicité d'interaction entre les acteurs qui s'y trouvent. Plus précisément, mon objectif est de mettre en valeur la transformation de cette interaction suite à l'intégration du programme de financement européen (EPEAEK) dans la rédaction des manuels scolaires. Comme le discours est le produit de la transformation des intérêts, de l'interaction et de la résistance des acteurs (Foucault, 1969, 1994), la voie la plus pertinente est de suivre l'approche compréhensive. Par conséquent, ce travail de doctorat qui traite de la construction du

discours scolaire en Grèce pendant la période 1981-2006 sera déployée selon une analyse qualitative.

6. 2 Recherche qualitative vs recherche quantitative

Pourquoi alors la méthode qualitative est-elle plus appropriée que la méthode quantitative ? Le débat porte sur la scientificité des méthodes. Les partisans des méthodes quantitatives reprochent aux méthodes qualitatives leur absence de standardisation, leur faible représentativité, leur limite en termes de généralisation et leur grande subjectivité. Par ailleurs, les partisans des méthodes qualitatives soutiendront que le recours à celles-ci permet de fouiller plus en profondeur la réalité des acteurs, elle convient mieux à l'étude de certains groupes sociaux, n'impose pas une structure préétablie et s'avère moins réductrice que la méthode quantitative.

À propos des méthodes qualitatives, on désigne les différentes techniques d'interprétation qui servent à la description des phénomènes sociaux, et permettent plutôt de porter attention à la signification des phénomènes plutôt qu'à leur fréquence. Ces phénomènes ne sont pas mesurables (une croyance, une représentation, une stratégie face à un problème, une procédure de décision), ils ont des caractéristiques spécifiques des faits humains. L'étude de ces faits humains est réalisée avec des techniques de recueil et d'analyse qui repose essentiellement sur la présence humaine et la capacité d'empathie d'une part, et sur l'intelligence inductive et généralisant d'autre part.

L'analyse qualitative est choisie chaque fois qu'une recherche vise à l'étude des acteurs. Ce type de recherche tente alors d'approcher ces derniers dans le cadre de leur travail. Quelle que soit l'implication du chercheur, observation par interaction, implication dans leurs projets ou interrogation dans leur environnement. Ou même par l'étude des archives qui ont été laissés.

Il faut premièrement comprendre en quoi s'opposent une démarche qualitative et une démarche quantitative. La recherche qualitative s'efforce d'analyser les acteurs comme ils agissent. Elle s'appuie sur leurs discours, leurs intentions, les modalités de leurs actions et interactions. Alors que la recherche qualitative s'oriente vers la compréhension des actions des acteurs, la quantitative est plutôt orientée sur les variables (Strauss, Corbine, 2004 : 28).

En menant une recherche qualitative, le chercheur essaie de comprendre l'action et l'interaction des acteurs. L'erreur peut faire partie de cette interaction. Cela veut dire que

potentiellement une marge existe entre la situation vécue par les acteurs et la situation constatée. D'ailleurs, l'analyse est le fruit de la tension provoquée entre les deux situations. L'analyse qualitative a alors pour objectif la description de la situation et la narration de l'action des acteurs (Dumez, 2013 : 13-15). C'est un travail intellectuel qui consiste à faire surgir le sens qui : *« n'est jamais un donné immédiat et qui est toujours implicite et à la fois structurant et structuré, participant de manière diffuse à un ensemble des phénomènes*» (Mucchielli ,1991 : 11). Pour la réalisation de cette recherche, le recueil des données sera effectué à travers des entretiens qualitatifs. L'analyse des manuels et des programmes scolaires y contribuera. L'explication du lien entre les deux techniques sera effectuée par la suite.

6. 3 L'implication du chercheur

Le débat qui a suivi l'introduction des nouveaux manuels scolaires au début de l'année scolaire 2006-2007 et le rejet du manuel scolaire d'histoire pour la 6ème classe, rédigé par l'équipe de M. Repoussi, ont déclenché mon intérêt scientifique pour la réalisation de cette thèse de doctorat. Néanmoins, l'intérêt personnel pour cette recherche se heurtait à la subjectivité de la part du chercheur qui pourrait être soutenu par l'utilisation de la méthode qualitative.

D'ailleurs, l'implication du chercheur est signifiante dans le déroulement d'une recherche qualitative. Surtout quand le chercheur choisit de mener son étude selon une démarche inductive, d'autant que c'est l'émergence des données qui donne forme au sujet à traiter. Tout chercheur : *« marque par le possessif une appartenance impossible à effacer »* (Fumat, 2009 : 2).

Plutôt que de croire à une observation complètement neutre, il vaut mieux tenir compte des déterminants subjectifs. Au lieu d'espérer naïvement en une neutralité qui est en réalité hors d'atteinte, il serait alors judicieux de tenter de repérer l'implication et de l'assumer. Les résultats d'une recherche ne peuvent pas être interprétés sans prendre en compte le chercheur, ses cadres de pensées et son point de vue.

Il est alors courant que le « je » soit progressivement utilisé dans la présentation de recherches qualitatives où le chercheur prend un rôle d'acteur soit comme observateur soit comme enquêteur. De même, l'utilisation du « je » dans ce travail de doctorat démontre mon implication personnelle (Olivier de Sardan, 2000). Pourtant, cette implication peut avoir autant d'avantages que d'inconvénients dans l'achèvement de l'enquête. Comment alors ce « je » peut-il influencer les résultats de la recherche ?

Premièrement, l'appartenance à une culture précise prédétermine les habitus de pensée de l'enquêteur. L'enracinement social, cela veut dire la classe sociale et le groupe professionnel auxquels ce dernier appartient, le met dans une certaine idéologie. De même, la détermination sexuelle veut que le chercheur forme certaines représentations. Il apparaît néanmoins que la personnalité du chercheur est le facteur le plus déterminant dans la déformation des données. Il s'agit du parcours personnel du chercheur qui implique ses réactions affectives lors du recueil et du traitement des données. Ainsi,

l'implication du chercheur, le fait que ses observations ou interventions ne soient pas neutres tiennent à son histoire de vie. Le fait que je sois Grecque, que je sois issue d'un milieu qui a encouragé mon éducation religieuse informelle et mon parcours postérieur en France, n'ont pu qu'avoir de l'impact dans le déroulement de cette recherche de doctorat. Tous les niveaux de cette étude (formulation des questions de recherche, sélection du cadre théorique, structuration de la recherche, le traitement des données) ont été influencés par mon expérience personnelle. Or, la qualité de chercheur m'a obligée à prendre la distance adéquate pour que ma démarche respecte les principes de fidélité et de validité.

Par ailleurs, l'implication du chercheur ne peut être pensée uniquement comme un problème. Paradoxalement, elle peut être perçue comme un facteur de changements des comportements qui mène au déclenchement des phénomènes nouveaux à analyser (Fumat, 2009 : 2). Selon P. Bourdieu *« l'enquêteur contribue à créer les conditions d'apparition d'un discours extra-ordinaire, qui aurait pu ne jamais être tenu. »* (Bourdieu *cité dans Fumat,* 2009 : 2). Voire, mon attachement à cette thématique est devenu le tremplin pour la réalisation d'une étude originale. De même, mon échange avec les participants a été facilité d'autant que je me permettais d'approfondir nos conversations.

Enfin, il faut mettre au clair qu'une orientation qualitative oblige le chercheur à passer par trois étapes. La rupture est le premier acte constitutif de la recherche scientifique. Elle consiste à rompre avec les préjugés et les fausses évidences qui donnent seulement l'illusion de comprendre les choses. Cependant, cette rupture ne peut être exprimée qu'à partir d'une représentation théorique préalable qui est susceptible d'exprimer la logique que le chercheur suppose être à la base du phénomène étudié. Il ne peut y avoir, en sciences sociales, de constatation fructueuse sans construction d'un cadre théorique de référence. Les propositions doivent être le produit d'un travail fondé sur la logique et sur un bagage conceptuel valablement constitué. Enfin, le troisième acte de la démarche correspond à la constatation. Elle consiste à la mise à l'épreuve des faits. Ainsi, une proposition n'a droit au statut scientifique que dans la mesure où elle est susceptible d'être vérifiée par des informations sur la réalité concrète. Le chercheur est obligé de traiter les données émergées selon la méthode de triangulation. Cette dernière a comme

objectif de lier des données hétérogènes vers les réponses aux questions de la recherche et la vérification des hypothèses :

> « Elle entend faire varier les informateurs en fonction de leur rapport au problème traité. Elle veut croiser des points de vue dont elle pense que la différence fait sens. Il ne s'agit donc plus de « recouper » ou de « vérifier » des informations pour arriver à une « version véridique », mais bien de rechercher des discours contrastés, de faire de l'hétérogénéité des propos un objet d'étude, de s'appuyer sur les variations plutôt que de vouloir les gommer ou les aplatir, en un mot de bâtir une stratégie de recherche sur la quête de différences significatives. » (Olivier de Sardan, 1995 : 84)

Ainsi, l'emploi de plusieurs techniques méthodologiques vise l'élimination de la subjectivité qu'implique une recherche de type qualitatif.

6. 4 La construction méthodologique de la recherche de terrain

Le choix de la méthode adéquate pour recueillir des informations se distinguent sur plusieurs plans. La nature du phénomène à étudier, le but et l'objectif de la recherche, les moyens disponibles (financiers et de temps), le degré de collaboration des acteurs qui élaborent les données de la recherche de terrain (Dorais, 1993).

Comme il est évoqué, cette recherche utilise plusieurs techniques de récolte des données. Pourtant, cela est très courant dans la réalisation des méthodes qualitatives. D'ailleurs, l'utilisation de plusieurs techniques méthodologiques contribue tant à l'enrichissement des données qu'à la validité de la recherche. Le chercheur doit pouvoir trianguler les données afin de voir si l'ensemble des dispositifs qu'il a mis en place pour le recueil des données lui donnent accès aux mêmes résultats, ou si sa méthode de récolte des données biaise les analyses qu'il pourra effectuer. Par conséquent, la phase de validation par triangulation est plus intéressante si le chercheur investigue plusieurs voies possible de récolte des données lors du processus de déroulement de sa recherche :

> « Plus le chercheur aura fait preuve de créativité en explorant les voies alternatives de recueil des données, plus il pourra justifier de la qualité des données qui donneront lieu à de nombreuses interprétations et la poursuite de la collecte n'en sera que plus riche. » (Dorais, 1993 : 19)

Pour la réalisation de cette recherche qualitative, qui concerne la pratique des acteurs dans la construction du discours véhiculé par le matériel didactique, l'analyse du contenu des manuels scolaires et la réalisation des entretiens, sont les techniques de récolte des données les plus adéquates. Les raisons pour lesquels j'ai fait ce choix sont multiples. Premièrement, l'analyse du curriculum m'a aidée à mieux élaborer les questions de recherche. Ensuite, les données émergées par cette analyse ont contribué à une meilleure organisation et à l'élaboration du guide d'entretien. Enfin, cela consiste en un choix méthodologique pour enrichir les données émergées par les entretiens et pour construire ma narration. Ce choix multi-méthodologique en Sciences qualitatives est lié à la présentation des analyses selon la méthode de la triangulation.

L'analyse de contenu a comme objectif de reconnaître le type de discours que l'État hellénique choisit de diffuser à travers son système éducatif. Selon Berelson, le fondateur de cette technique, l'analyse de contenu est *: « une technique de recherche pour la*

description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication » (Berelson, 1952 cité dans Andreani, Conchon, 2000 : 3).

Pourtant, l'analyse de contenu est très souvent employée dans des recherches qualitatives. Elle obéit aux principes d'objectivité, d'exhaustivité et d'exclusivité. Pour analyser les textes, il faut tenir compte des paramètres suivants : premièrement, la personnalité de l'auteur. Qui parle ? Deuxièmement, le caractère du message. L'auteur parle pour dire quoi ? Troisièmement, à qui s'adresse l'auteur ? Ensuite, le véhicule de la communication. Comment l'auteur parle-t-il ? Puis, quels sont les objectifs explicites et implicites par l'émission du message ? Et enfin, quels sont les résultats de cette communication ? L'analyse de contenu implique un contenu manifeste et un contenu latent. Cela veut dire que, outre le contenu qui transparaît, un autre existe dont l'interprétation est nécessaire.

Par ailleurs, l'élaboration des entretiens vise la récolte des informations à propos de la construction du discours et la pratique des acteurs concernés. À propos de l'entretien de recherche, Loubet Del Bayle explique que :

> « L'interview dans les sciences sociales est le type particulier d'entretien que le chercheur a avec les individus dont il attend des informations en rapport avec le phénomène qu'il étudie. D'une autre manière, c'est la situation au cours de laquelle un chercheur – ou enquêteur – essaie d'obtenir d'un sujet – l'interviewé – des informations détenues par ce dernier, que ces informations résultent d'une connaissance, d'une expérience ou qu'elles soient la manifestation d'une opinion […] L'interview scientifique est en effet une démarche préparée, qui s'inscrit dans un plan d'une recherche préétabli et qui obéit à des règles relativement rigoureuses pour en faire un outil d'observation répondant, autant que faire se peut, aux exigences d'objectivité et de rigueur de la méthode scientifique. » (Loubet Del Bayle, 1991 : 36)

L'interview est alors utilisée pour recueillir des informations à propos de l'action des acteurs, pour l'évaluation des enquêtés, mais aussi pour le contrôle et le développement des hypothèses. Il s'agit d'une forme de communication établie et entretenue entre deux personnes ayant pour but de recueillir certaines informations concernant un objet précis. L'interaction alors entre l'enquêteur et l'enquêté a pour but de récolter des données destinées à l'analyse qualitative (Nils, Rimé, 2003 : 165-166).

6. 5 Analyse et élaboration des outils méthodologiques

6. 5. 1 Comment le contenu des programmes et des manuels scolaires est-il analysé ?

Le modèle d'analyse constitue le prolongement naturel de la problématique en articulant sous une forme opérationnelle les repères et les pistes qui seront finalement retenus pour être précisés dans le travail d'enquête et d'analyse. L'analyse des manuels scolaires a eu pour objectif de répondre à la première question formulée dans ce travail de doctorat : « Le discours encouragé par le système éducatif grec se transforme-t-il pour promouvoir la citoyenneté européenne ?». De plus, elle contribue à une meilleure organisation du contenu des entretiens semi-directifs qui visent la mise en valeur de la pratique des acteurs chargés de la construction de ce discours.

La période 1981-2006 est traitée en deux phases. La première période est de 1981 à 2003 et la deuxième période de 2003 à 2006. L'année 2003 est la date où la rédaction des manuels scolaires est intégrée dans le programme de financement européen. Ainsi, cette séparation de la période examinée permet l'étude des transformations éventuelles sur le discours encouragé par le système éducatif grec.

Comme l'objectif de cette recherche était d'étudier la transformation du discours à travers le fait religieux, l'analyse est centrée sur les manuels dont les programmes scolaires traitent du fait religieux. L'étude en parallèle des programmes scolaires m'aide à comprendre la pratique de rédaction du curriculum et à détecter les enjeux lorsque la compatibilité entre programmes et manuels manque. En vue de l'achèvement de mes objectifs de recherche, j'analyse 29 manuels scolaires et leurs programmes afférents. Mon échantillon est constitué par le curriculum des disciplines suivantes : Étude de l'environnement, Cours de religion, Cours d'histoire, Éducation civique[110].

[110] L'échantillon des manuels scolaires par titre, équipe de rédaction et année d'édition est présenté en Annexe (Annexe 1).

Période 1981-2003		Période 2003-2006	
Discipline	Nombre des manuels	Discipline	Nombre des manuels
Étude de l'environnement	4	Étude de l'environnement	4
Cours de religion	4	Cours de religion	4
Cours d'histoire	6	Cours d'histoire	3
Éducation civique	2	Éducation civique	2

Tableau 3 : Répartition des manuels scolaires analysés par discipline et par période

Le contenu des manuels n'a pas été simplement considéré comme le contenu qui retrace la vision de la politique éducative nationale, mais comme le fruit de l'interaction des acteurs qui se trouvent à sa production.

6. 5. 2 Quelle est la contribution de l'entretien semi-directif dans le cadre de cette recherche ?

On qualifie d'entretien, l'activité par laquelle le chercheur recueille de l'information de vive voix auprès des sujets qui relatent leur propre expérience ou témoignent de faits qu'ils ont observés. Les entretiens sont conçus comme l'un des meilleurs moyens pour co-construire avec les acteurs le sens qu'ils donnent à leurs conduites et pour étudier la façon dont ils représentent le monde, ce qui suppose de reconnaître qu'ils sont les mieux placés pour en parler (Morisette, 2011 : 10). Le contenu d'un entretien est le fruit d'une co-construction issue de l'interaction entre les protagonistes de la rencontre. Selon cette perspective, le chercheur joue aussi un rôle très actif dans cette phase de production des données, participant à leur élaboration par sa présence, par son interaction, par son attitude au cours de l'entretien. Les techniques de l'entretien se différencient alors selon le niveau d'implication de l'intervieweur qui influence les réponses de l'interviewé (Guignon, Morisette, 2006 : 32).

On en distingue trois types. Premièrement, l'interview structurée ou directive, où l'enquêté doit répondre à des questions précises dont l'ordre est préétabli. Ce type d'interview repose sur un « protocole » d'enquête où l'enquêteur ne peut pas modifier ni l'ordre ni le nombre. Deuxièmement, l'entretien semi-directif qui est plus flexible. L'enquêteur dispose d'une série de questions qui lui servent de guide et il les pose selon le flux de la conversation. Cette méthode d'enquête tend à encourager la libre expression de l'acteur, tout en permettant au chercheur de cadrer le discours dans la perspective de sa recherche. De plus, elle serait susceptible de minimiser l'influence exercée par le chercheur et ses questions. Dans ce cas, le code verbal n'est pas le seul à être analysé, mais les gestes, les silences, le ton de la voix, les impressions font partie de la synthèse des résultats. Troisièmement, l'entretien libre ou non directif où le guide *a priori* n'existe pas. Les questions qui seront posées ne sont pas rédigées au préalable, leur nombre n'est pas déterminé, ni l'ordre dans lequel elles seront posées. Ce sont les thématiques de la recherche, l'interaction des participants et le flux conversationnel qui l'orientent. C'est pourtant une technique nécessaire dans un but de formalisation de la problématique de la recherche. Je souligne que, peu importe le niveau de structuration privilégié par le chercheur, ce dernier devra élaborer un guide d'entretien qui orientera la conduite des entretiens à mener auprès des sujets (Loubet Del Bayle, 1991 : 39, Nils, Rimé, 2003 : 172-174, Jones, 2000 : 135-147).

Tout type d'entretien a des avantages et des inconvénients et peut être appliqué dans des cadres différents. Les avantages de la réalisation des entretiens en semi-directif consistent plutôt en la richesse des informations qui émergent de ce type d'enquête :

> « Les réponses des sujets ne se limitent pas à des choix multiples, ceux-ci ont l'occasion de discuter avec l'interviewer, de motiver leurs réponses, et même d'aborder d'autres questions que celle posées. Le contrat visuel permet de plus à l'interviewer d'observer le langage corporel des sujets [...] l'interviewer est en mesure d'expliquer aux sujets le sens précis des questions et, le cas échéant, de leur demander de reformuler leur réponses en conséquence. » (Nils, Rimé, 2003 : 65)

Cependant, des inconvénients existent qui obligent le chercheur à utiliser d'autres techniques en parallèle afin de soutenir la fiabilité de ses résultats. Au début, il y a la question des ressources nécessaires pour la réalisation d'une telle entreprise. Le temps

nécessaire, la formation de l'enquêteur, les déplacements pour les entretiens représentent des limites importantes.

Pour le déroulement de cette recherche, j'ai fait le choix d'employer l'entretien semi-directif. Dans ce type d'entretien, bien que le chercheur ait des questions spécifiques à poser, il ne restreint pas la conversation à ses seules interrogations. Ainsi, l'enquêté est libre d'aborder d'autres thèmes, ce qui peut dévoiler au chercheur des informations dont il avait tort de minimiser l'importance. Plus précisément, dans ce type d'entretien, un espace d'expression est procuré à l'interviewé dans la mesure où des restrictions à répondre à des questions précises n'existent pas. Pourtant, le récit reste balisé par un cadre de recherche et négocié dans le contrat de communication qui guide l'enquête. L'entretien semi-directif est la technique d'entretien la plus pertinente pour recueillir plus de données qui répondent aux questions de la recherche d'autant que :

> « au cours de celle-ci, le détenteur de l'histoire se raconte tandis que le chercheur accompagne sa narration, en tentant de s'abstenir de juger ou d'approuver, garant du fil conducteur temporel ou du focus choisi pour la reconstruction de cet événement en regard de la demande faite » (Guignon, Morissette, 2006 : 28).

Pour la réalisation des entretiens semi-directifs, l'enquêteur doit faire preuve de certaines compétences de dialogue, qui rappellent l'importance de son rôle dans le travail. Il doit alors éviter toute intervention directive qui peut transformer le récit de l'expérience par l'enquêté. Son objectif doit être l'augmentation d'émergence des données fournies par l'interviewé. Cette communication peut aussi être soutenue à travers un ensemble de techniques de communication interpersonnelle et des procédés non-verbaux. Le silence attentif, l'encouragement sans phrases, le paralangage de compréhension sont parmi les techniques de l'appel à l'expression que l'enquêteur doit mobiliser (Mucchielli, 2009 : 123).

6. 5. 3 Élaboration de l'entretien semi-directif

Pour la réalisation de cette recherche de doctorat, j'ai favorisé la technique de l'entretien semi-directif en raison de sa flexibilité. Cette technique est plus appropriée lorsqu'on souhaite approfondir un domaine spécifique. Bien que les chercheurs s'appuient sur une grille prédéterminée, ils ne sont pas tenus de s'y restreindre. De plus, la possibilité de poser des questions supplémentaires peut mener l'enquêté à l'émergence de données plus riches. D'ailleurs, elle est considérée comme le moyen le plus adéquat pour explorer des hypothèses (Sauvayre, 2013 : 9). Par conséquent, cette technique contribue à la reconnaissance de la part des acteurs des convictions, des attitudes, des intérêts et des valeurs qui influencent leur action dans la production du discours scolaire.

Compte tenu de « la marge de liberté » laissée par l'entretien semi-directif, sa préparation et son organisation nécessitent une grande attention. Plus précisément, les axes de discussion doivent être liés aux questions de recherche (Stamelos, Dakopoulou, 2006 : 55). Cela est nécessaire pour la raison suivante : Les questions de recherche résultent d'un cadre théorique élaboré par le chercheur. Du cadre théorique, des concepts opératoires émergent. Ceux-ci vont être employés dans les axes de discussion pour donner des réponses aux questions formulées au début de la recherche et pour contrôler les hypothèses.

Par conséquent, la thématique et la structure de la conversation ont été organisées en « axes thématiques » avant le déroulement des entretiens. Ces axes comprenaient des pistes de discussion qui devaient être traitées pendant l'entretien afin de récolter des données liées à ma problématique de recherche. D'ailleurs, l'utilisation d'un guide d'entretien en recherche qualitative n'a pas pour objectif d'orienter des réponses, mais de faciliter leur apparition ou de les circonscrire autour de certains thèmes (Dorais, 1993).

Les « axes thématiques »

Les entretiens semi-directifs avec les acteurs de la construction du discours scolaire véhiculé par les manuels de l'école primaire hellénique ont été élaborés *afin de suivre une thématique qui* va permettre d'expliquer les transformations que le dispositif et le discours scolaire subissent, suite à l'intégration du programme de financement européen dans la rédaction du matériel didactique. Ainsi, l'étude auprès des acteurs suit la même logique que celle des manuels scolaires. Elle est divisée en deux périodes afin de mettre en valeur les changements éventuels.

Je cite les axes thématiques des entretiens réalisés ci-dessous[111] :

Axes thématiques
A. Le rôle et la sélection des acteurs pour la rédaction des programmes scolaires et des manuels
B. Le rôle de l'Église de Grèce
C. La transformation des faits religieux qui composent le discours véhiculé par les manuels scolaires
D. La conception de la construction de la citoyenneté européenne par les acteurs La construction de la citoyenneté supranationale et locale L'approche par compétences
E. Le contrôle par les acteurs supranationaux

Tableau 1 : Axes thématiques de l'entretien

Ces axes sont issus des questions de recherche que j'ai posées avant le déroulement de la recherche. Pourtant, l'émergence des données a donné lieu à la concrétisation des questions de recherche. Les axes thématiques et les questions de recherche sont interdépendants. Pour faciliter le suivi par le lecteur, je cite les questions de recherche en

[111] L'organisation et le classement des axes thématiques ne sont pas liés à leur importance pour le déroulement des entretiens. De même, je n'ai pas été obligée de suivre cet ordre de questionnement pendant le processus conversationnel.

notes de bas de page[112]. Comme il a été déjà mentionné, l'élaboration et l'organisation de la recherche en axes thématiques ne servent pas seulement à l'organisation de la discussion et à l'élaboration des données émergées, mais à la validation des questions de recherche et à la formulation des hypothèses. Il s'agit d'une condition importante pour le bon déroulement des entretiens et l'émergence des données qui contribuent à l'achèvement de ce travail.

Le tableau ci-dessous tente d'expliquer la corrélation entre les axes thématiques de discussion et les questions de recherche :

		Axes de discussion				
		A	B	C	D	E
Questions de recherche	1.		X		X	
	2.		X	X		X
	3. X	X				X
	4.	X	X			
	5.			X	X	

Tableau 2 : Correspondance des questions de la recherche avec les axes thématiques de discussion

[112] 1. Le discours encouragé par le système éducatif grec se transforme-t-il pour promouvoir la citoyenneté européenne ?
2. Les politiques éducatives européennes ont-elles une influence sur les objectifs du système éducatif national ?
3. L'européanisation influence-t-elle la pratique des acteurs nationaux ?
4. Quel est le rôle de l'Église de Grèce dans la construction du discours scolaire ?
5. Quel est le rôle des acteurs locaux dans la construction du discours scolaire ?

6. 5. 4 Échantillonnage

Il existe plusieurs façons de construire un échantillon. En recherche qualitative, on s'intéresse à une partie de l'ensemble de la population concernée. Pourtant, *« l'échantillon se doit d'être constitué à partir des critères de diversification »* (Sauvayre, 2013 : 27). Il est indispensable de tenter de se constituer un corpus hétérogène, pour avoir toutes les chances d'accéder à tous les types d'enquêtés que l'on peut rencontrer sur le terrain. Par ailleurs, la construction de l'échantillon dépend aussi de la démarche méthodologique adoptée. Dans une démarche déductive, on peut définir, depuis le début de la recherche, les caractéristiques de l'échantillon. Il s'agit alors d'un échantillon de population apte à répondre aux questions de recherche. Par ailleurs, l'emploi d'une démarche inductive nous guide vers la construction progressive de l'échantillon selon les données émergées lors des entretiens. Cela signifie que le principe de l'échantillonnage théorique est le choix des enquêtés en fonction de leur capacité à favoriser l'émergence et la construction de la théorie (Guillemette, Luckerhoff, 2009 : 8).

Ayant choisi la démarche déductive, mon échantillon est construit avant la réalisation des entretiens. Étant donné que je me concentre sur le décryptage de la « boîte noire » de la production du discours scolaire, la construction de l'échantillon se base sur les acteurs en charge de la production du discours véhiculé par les manuels scolaires pendant la période 1981-2006. L'analyse des manuels scolaires de cette période m'a permis d'avoir leurs noms[113]. Pourtant, les données émergées pendant la réalisation des entretiens m'ont conduit à la sélection des personnes qui allaient me conduire à une variété d'informations.

Enfin, 32 personnes ont été sélectionnées (auteurs, évaluateurs, responsables de l'application de la politique éducative) afin de pouvoir présenter une image complète du déroulement du processus de la formation du discours encouragé par le matériel didactique de l'école primaire en Grèce. Pourtant, pendant la première partie de la période examinée, il est arrivé que les acteurs aient les mêmes compétences dans l'œuvre de rédaction du curriculum scolaire. De plus, quelques-uns servent cette mission du système éducatif pendant les deux périodes de recherche (Voir Annexe 3).

[113] Les noms des auteurs, évaluateurs et responsables de l'IP se trouvent à la deuxième page du manuel.

D'ailleurs, l'objectif de la réalisation des entretiens a été de détecter les différentes convictions, attitudes, intérêts et valeurs qui dirigent l'action des acteurs et se cristallisent dans la formation du discours scolaire (Foucault, 1969). La sélection d'un certain échantillon renforce la richesse des informations et la validité des résultats. Trente entretiens semi-directifs ont été réalisés avec 32 acteurs de la rédaction du matériel didactique. Deux entretiens ont été réalisés simultanément avec deux enquêtés[114].

6. 6 Collecte des données et organisation de l'analyse

6. 6. 1 Manuels

Mon point central est d'étudier le discours encouragé par les manuels scolaires de l'école primaire hellénique et sa transformation possible sous le poids de l'européanisation qui implique l'émergence de nouveaux types de citoyenneté comme la citoyenneté supranationale et la citoyenneté locale. Compte tenu du fait que le discours identitaire en Grèce est formé sur la base de la religion orthodoxe, mon étude vise à explorer ce discours à travers la transformation éventuelle des faits religieux. Pourtant, l'analyse diachronique du discours promu par les manuels scolaires ne va pas seulement nous conduire à faire une typologie de discours. Elle va contribuer à sa déconstruction, par le biais des entretiens semi-directifs. Cette déconstruction va m'aider à expliquer l'impact du financement européen dans la transformation du discours et du dispositif afférent.

L'analyse des manuels scolaires a été alors réalisée afin de détecter un changement éventuel d'orientation dans ces derniers. La grille d'analyse des manuels n'a pas été définie par défaut. Le codage a été mené selon une procédure ouverte. Mon objectif, l'étude du discours véhiculé à travers le fait religieux, m'oblige à construire une grille d'analyse sur la base des faits religieux que l'on rencontre dans le contenu des manuels scolaires. Ma grille est alors créée sur la base d'un codage ouvert.

La création des catégories d'analyse selon les catégories ouvertes doit répondre aux principes d'homogénéité, d'exhaustivité, d'exclusivité, d'objectivité et de pertinence. La classification des catégories doit alors être homogène. Selon le principe d'exhaustivité,

[114] Un entretien avec un couple qui avait travaillé sur la rédaction du même manuel. Les interviewés du deuxième entretien sont un père et sa fille.

toutes les informations doivent être codées et faire en sorte que rien n'échappe à l'analyse. L'exclusivité veut que les catégories doivent être exclusives les unes les autres, et qu'un thème puisse être classé dans une catégorie unique. Selon la quatrième condition, aucune variation dans le jugement des codeurs n'est permise. Cela signifie que la subjectivité de l'analyste doit être exclue. Enfin, selon le critère de pertinence, les catégories doivent correspondre aux objectifs de recherche (Andreani, Conchon, 2003 : 5).

Ce type de codage m'a permis de repérer selon mes premières idées sur le sujet des sous-catégories. Le regroupement de ces dernières en catégories m'a menée à la construction de la grille suivante :

Grille d'analyse des programmes et des manuels scolaires
A. L'orthodoxie et la nation grecque
B. Le panthéon olympien et sa mythologie
C. Religion et Europe
D. Les autres chrétiens (catholiques et protestants)
E. Les autres religions (juifs, musulmans, hindouistes, bouddhistes)

Tableau 4 : Grille d'analyse du curriculum grec

6. 6. 2 Entretiens

Avant la réalisation des entretiens, j'ai dû faire face à deux questions importantes. La première consistait en la déontologie de la recherche, et la deuxième portait sur la mise en contact avec l'échantillon.

À propos de la déontologie, la confidentialité est très importante. Se pose alors la question de garantir aux enquêtés l'anonymat des informations produites. Pour cette raison, pendant l'analyse des données, j'utilise les codes E1, E2, E… afin de pouvoir les identifier, et je présente leurs compétences d'acteurs dans la production du matériel didactique.

Comment alors ai-je pu les contacter ? Premièrement, j'ai pu avoir accès aux noms des acteurs par les manuels scolaires. Ainsi, une recherche dans le catalogue téléphonique m'a permis d'avoir les coordonnés téléphoniques. Le premier contact a été alors fait par communication téléphonique. J'ai dû expliquer aux futurs interviewés les objectifs de ma recherche et quelques-uns m'ont demandé de leur envoyer la grille d'entretien et le projet de recherche que j'avais déposés à l'Université, lors de mon inscription en thèse. Enfin, trente entretiens ont été réalisés et leur durée moyenne était globalement d'une heure.

L'analyse des entretiens commence par la retranscription qui est faite par l'auteur de cette thèse de doctorat. Le temps moyen exigé pour chaque retranscription s'élève à 7 heures. Suite à toute retranscription, une deuxième audition pour le contrôle de la qualité de retranscription est aussi réalisée.

Même si on a l'habitude de sous-estimer la retranscription des entretiens comme une partie pratique du travail menée dans la recherche, sa qualité est essentielle pour l'analyse détaillée d'un entretien :

> « En effet retranscrire un entretien enregistré, c'est traduire une parole en texte, opérer cette phase fondamentale qui consiste à passer de l'oral à l'écrit, mais c'est aussi courir le risque de perdre ce qui fait la spécificité et la richesse de la parole : non seulement les mots, le vocabulaire, les formes syntaxiques, mais aussi le ton, le timbre, le rythme de la voix, ses différentes intonations et modulations, les changements de rythme et d'humeur, tout le subtil dégradé des émotions qui passent à travers la voix, ce qui permet de deviner ou reconstituer après-coup les gestes, les mimiques de l'acteur. » (Béaud, 2003 : 233)

Elle peut enrichir ou appauvrir considérablement les données émergées. C'est pour cela que la retranscription est un processus nécessitant une grande attention, d'autant que la transcription du discours verbal en discours écrit est une entreprise particulièrement compliquée (Béaud, Weber, 2003 : 244-246).

Le texte qui émerge de la retranscription de l'entretien s'appelle *verbatim* et consiste en un format directement accessible pour l'analyse. La grille d'analyse des *verbatim* est construite de la même manière que la grille d'analyse des manuels. Un codage ouvert a été alors employé. Ce codage, à l'aide du guide d'entretien, a repéré les sous-ensembles dans le texte. Puis, en regroupant les sous-catégories en dimensions plus globales et plus larges, j'ai construit des catégories. Je suis passée alors de l'étape du codage ouvert au codage axial. La grille d'analyse qui en est ressortie est la suivante :

Grille d'analyse des verbatim des entretiens semi-directifs
A. L'impact de l'européanisation dans la constitution du dispositif et de leur pratique
1. Sélection des acteurs avant et après 2003
2. Représentation de l'Église de Grèce avant et après 2003
3. La pratique de rédaction des manuels scolaires avant et après 2003
B. Le rôle des divers acteurs dans la construction du discours scolaire
1. Le rôle de l'État avant et après 2003
2. Le rôle des acteurs locaux avant et après 2003
3. Le rôle des institutions communautaires avant et après 2003
4. Le rôle de l'Église de Grèce avant et après 2003

Tableau 5 : Grille d'analyse des verbatims

D'ailleurs, ces catégories doivent obligatoirement correspondre aux questions de recherche[115]. Le tableau suivant présente cette relation.

			Grille d'analyse des verbatims					
		A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4
Questions de recherche	1				X	X	X	X
	2					X		
	3	X	X	X	X	X		
	4		X				X	
	5					X		

Tableau 6-Relation entre les questions de recherche et les catégories d'analyse des verbatims

[115]Pour accompagner la compréhension du lecteur, j'expose les questions de recherche :
1. Le discours encouragé par le système éducatif grec se transforme-t-il pour promouvoir la citoyenneté européenne ?
2. Les politiques éducatives européennes ont-elles une influence sur les objectifs du système éducatif national ?
3. L'européanisation influence-t-elle la pratique des acteurs nationaux ?
4. Quel est le rôle de l'Église de Grèce dans la construction du discours scolaire ?
5. Quel est le rôle des acteurs locaux dans la construction du discours scolaire ?

6. 7 L'évaluation du processus de la recherche

Pendant la réalisation d'une recherche, il est possible que les valeurs, les convictions, les attitudes personnelles du chercheur influencent les étapes diverses de la recherche. Il est possible que les réponses aux questions et la vérification des hypothèses se déforment sous le poids de la subjectivité :

> « Cependant mener une recherche, c'est aussi risquer ce pas de plus – choisir, décider et vérifier, c'est-à-dire faire en sorte que la réalité étudiée devient pensable et nommable. Il importe quand même d'assurer que ceci puisse être fait sans se faire prendre au piège du subjectivisme. Si les méthodologies quantitatives peuvent prétendre à une objectivité par l'instauration des balises qui peuvent être les tests et mesures expérimentales, les méthodologies qualitatives ne pourront prétendre s'éloigner du subjectivisme vers une subjectivité qu'en assurant elles-aussi des balises. » (Drapeau, Letendre, 2001 : 81)

Mais qu'est-ce qui fait vraiment la scientificité d'une étude ? Différents critères de scientificité peuvent être appliqués afin de renforcer et de valider les différents stades qui structurent la recherche. Contrairement aux recherches quantitatives qui sont axées sur la fidélité et la replicabilité, les recherches qualitatives s'orientent vers la fidélité, la transférabilité[116], la constance interne[117] et la validité (Mucchielli, 2009 : 74). Je procède à l'analyse des critères de crédibilité et de validité qui semblent les plus importants dans le déroulement d'une recherche qualitative.

La fidélité

La notion de fidélité repose sur la condition que le déroulement d'une même recherche réalisée par un autre chercheur va donner les mêmes résultats. Elle renvoie aux notions d'homogénéité et de stabilité dans le temps (Corbière, Larivière, 2014 : 599). Elle est plutôt liée à l'analyse des résultats : *« L'analyse recoupe-t-elle des hypothèses déjà disponibles ou en diverge-t-elle ? Ces divergences sont-elles justifiées de façon convaincante ? Comment réagissent les répondants à l'analyse faite de leur situation et de leurs propos ?* » (Dorais, 1993 : 22). La quantité, la diversité, la qualité et surtout la

[116] La transférabilité concerne la généralisation des données produites à partir d'autre contextes et échantillons que ceux analysés (Dorais, 1993 : 23).

[117] La constance ou cohérence interne tient dans la continuité perceptible entre les données émergées et l'analyse construite sur elles. La méthode de triangulation contribue à l'assurance de la constance interne. Mais c'est surtout la description détaillée des méthodes, des techniques et de la procédure employées pour la récolte et l'interprétation des données qui permet l'appréciation du cheminement suivi par le chercheur, sa manière d'opérer et l'objectivité dont il fait preuve (Dorais, 1993 : 23).

confrontation critique des données recueillies (surtout confrontation avec les répondants eux-mêmes ou confrontation avec d'autres écrits) contribuent à l'augmentation de la fidélité de la méthode de recueil des données choisies.

Par ailleurs, la fidélité de la recherche est par définition difficilement possible dans la recherche qualitative. La dynamique des phénomènes sociaux et leur évolution ne permettent pas les conditions de stabilité que la fidélité nécessite (Mucchielli, 1991 : 11).

Validité

La démarche de validité tend à vérifier la cohérence de la recherche. À titre d'exemple, elle sert à examiner l'adéquation des processus mis en œuvre, à évaluer la pertinence des données, ou des résultats, au regard de la réalité décrite. Elle est liée à la notion de « vérité ». Cette vérité signifie que les résultats sont vrais et précis. Ils représentent alors les fais sociaux examinés et ils peuvent être vérifiés par la réalisation d'une autre recherche (Schwandt, 2015 : 319). Dans le cas de l'utilisation de la technique de l'entretien, la validité repose sur le postulat suivant : *« La parole a été donnée à l'homme pour exprimer la vérité* » (Grawitz, 2001 : 703).

La validité jauge l'indépendance des résultats par rapport aux croyances personnelles du chercheur. Cela concerne la transparence et l'honnêteté du chercheur. La triangulation théorique consiste en des choix méthodologiques pour augmenter la validité de la recherche.

6. 8 Limites

Lors du déroulement de la recherche, des problèmes ont été signalés. Ils concernent la difficulté de production des données par les entretiens semi-directifs.

Premièrement, l'effort de mise en valeur de sa propre pratique par tout acteur. Par conséquent, il arrive que des acteurs qui ont travaillé pour la même mission, donnent des réponses contradictoires. Dans ce cas, l'émergence de la vérité devient particulièrement difficile.

Des limites pratiques ne manquent pas. Durant un entretien, le magnétophone n'a pas fonctionné correctement. Ainsi, une grande partie de la conversation n'a pas été enregistrée. J'ai contacté l'interviewé pour lui expliquer la situation. Après avoir compris, il a accepté de répondre de nouveau aux questions qui n'ont pas été enregistrées. Cependant, il est évident que je n'ai pas pu avoir les informations qu'il m'avait données la première fois et de manière spontanée.

De plus, des déplacements inutiles et des rendez vous décommandés complètent les difficultés que j'ai pu rencontrer pendant le déroulement de la recherche.

7. Le fait religieux dans la construction du discours véhiculé par les manuels scolaires de l'école primaire grecque (1981-2006)

7. 1 Pourquoi le fait religieux ?

Cette thèse de doctorat se concentre sur la fonction du manuel scolaire comme dépositaire du discours officiel. Ce dernier, produit d'une société précise, développe des canaux vers le modèle citoyen afférent. Les acteurs chargés de sa production visent la formation d'une identité citoyenne qui inclut la nationalité, la religion, la langue. Et toute identité se définit par sa circonscription vis-à-vis d'un « autre ». Le discours véhiculé par le manuel crée donc, et maintient, les frontières imaginaires entre cet « autre » et le « soi » (Olsson, 2010). Cette étude, qui met à la lumière le discours scolaire sous l'angle du fait religieux, a pour objectif de constater à quel type d'identité et de citoyenneté l'école forme ses élèves à travers le temps. Le cas grec est d'ailleurs un cas exemplaire si l'on tient compte du renouvellement relativement rare des manuels. Ainsi, toute tentative de changement de contenu du matériel didactique est liée à des transformations sociopolitiques. La période 1981-2006 que cette thèse vise à étudier se divise en deux parties afin de mettre à la lumière les transformations effectuées au fur et à mesure ; à la suite de l'intégration de la Grèce dans l'Union Européenne et jusqu'à la dernière rédaction de manuels scolaires effectuée entre 2003-2006[118].

Ce chapitre se concentre sur l'enregistrement des transformations que le discours scolaire subit pendant la période à explorer. L'objectif est d'observer les transformations à travers le fait religieux d'autant que la religion orthodoxe consiste en un élément essentiel de l'identité grecque. La catégorisation se fait par matière pour pouvoir par la suite analyser les transformations effectuées au sein de chaque discipline.

Les catégories d'analyse, construites après une étude exhaustive du corpus de recherche et synthétisés à la base de ma problématique sont les suivantes. Premièrement, le lien entre le fait religieux et la nation grecque. Dans une tentative d'expliquer comment la nation hellénique se définit à travers le temps. En ce sens, deux catégories se forment. Le

[118] Une production massive des manuels scolaires et de logiciels est effectuée pendant la période 2003-2006. Ce matériel didactique est destiné aux enseignants et aux élèves de l'école maternelle, de l'école primaire et du collège.

lien entre orthodoxie grecque et la nation grecque, et la religion ancienne hellénique. Deuxièmement, la construction de l'« autre » qui s'ensuit. Cet « autre » est constitué des « autres » orthodoxes et des autres religieux (musulmans, juifs, hindouistes, religions orientales). Troisièmement, la construction de l'Europe à travers le fait religieux conclut mon analyse. Cette dernière catégorie permet de comprendre si et comment les Grecs se placent vis-à-vis de l'Europe, à travers leur religion.

La classification des matières suit l'ordre de présentation des cours selon leur apparition dans le curriculum de la première période à explorer. De plus, je tiens à signaler que la traduction du grec au français des passages des manuels a été effectuée par moi-même, rédactrice de cette thèse de doctorat.

7. 2 Manuels d'Étude de l'environnement

7. 2. 1 Le contenu du cours

La matière d'Étude de l'environnement existe pour les quatre premières classes[119] de l'école primaire. Son objectif est d'initier les élèves au paysage hellénique et aux Sciences naturelles. Pour les deux premières classes, la matière a parmi ses objectifs de familiariser les élèves avec le Cours de Religion et le Cours d'Histoire qui sont introduits à partir de la troisième classe.

7. 2. 2 Manuels édités pendant la période 1981-2003

Le curriculum de cette période présente la particularité suivante. Pour les deux premières classes, les objectifs du manuel incorporent les objectifs du cours de religion. Ainsi, la mise en contact des élèves avec l'histoire religieuse et nationale de la Grèce (Programme scolaire 1982, 1983, 1985) est une des priorités de la matière tout au long des années 1980 et 1990. En ce sens, l'articulation entre la religion orthodoxe et la nation hellénique est attendue. Les mêmes programmes se réfèrent aussi à la mythologie hellénique et font cas de sa valeur pour la nation des Grecs.

Les manuels scolaires construisent alors l'identité hellénique en tant qu'une identité fortement liée à la religion orthodoxe. Ce lien est le fruit du symbolisme religieux dans la célébration nationale et de la contribution de l'Église et de la religion orthodoxe dans l'union du peuple grec durant l'occupation turque. Le sentiment national est sauvegardé grâce à l'orthodoxie. Dans cet ordre d'idées, la première référence se trouve dans le manuel *Nous et le monde, Étude de l'environnement pour la 1ère classe*[120] où on apprend que les Grecs avaient choisi le jour d'une fête religieuse comme date de démarrage de leur Révolution :

> « Le 25 mars - L'Evangélisme - Notre patrie la Grèce fut esclave des Turcs pendant vraiment beaucoup d'années. Pourtant, les Hellènes ne pouvaient pas vivre comme des esclaves. Et le 25 mars 1821, ils se sont révoltés. Ils ont battu les Turcs et ils ont libéré notre patrie. » (p.85)

[119] La correspondance dans le système éducatif français est CP, CE1, CE2, CM1.
[120] Georgokostas, Y. Mpellas,Th. & Skopas, N. (1983). *Nous et le monde, Étude de l'environnement pour la 1ère classe,* Athènes : OEDB

Le manuel *Nous et le monde, Étude de l'environnement pour la 4ème classe*[121] informe les élèves que la religion orthodoxe concourt au tissage des liens entre les Grecs de la diaspora et le peuple de la métropole. De plus, c'est grâce à l'Église que le peuple grec maintient sa particularité pendant la période noire de l'occupation ottomane :

> « Les Grecs qui habitent ces pays n'oublient pas la patrie. Ils sont fiers de leur origine. Ils conservent la religion, la langue et nos traditions nationales » (1è volume, p.103),« L'Église a aidé le peuple à conserver la foi et la langue. » (2è volume, p .92)

Par ailleurs, aucune référence n'existe sur le panthéon olympien dans les manuels des trois premières classes. Cela peut être expliqué par la complémentarité de l'Étude de l'environnement avec le Cours de religion pour les deux premières classes. De même, en troisième classe, le panthéon olympien est traité par le manuel afférent du cours d'Histoire. La mythologie hellénique est pourtant instrumentalisée dans *Nous et le monde, Étude de l'environnement pour la 4ème classe*[122] pour désigner la continuité de la nation grecque à travers le temps et l'espace. Ainsi, la généalogie de la nation hellénique se forme et renvoie les origines des Grecs aux années mythiques : *« Les Grecs croyaient qu'ils descendaient d'Ellinas. Qu'est-ce que tu connais de ce mythe ? » (p.194) « Qu'est que les Grecs croyaient sur la création du monde ?» (p.194).* Les auteurs laissent ainsi les élèves comprendre que la Grèce existe depuis la naissance du monde. De son côté, le chapitre « La Grèce continentale » du même manuel tente de construire territorialement la Grèce en prenant la référence de la montagne Olympe : « *Olympe : La montagne la plus haute de la Grèce… les anciens Hellènes croyaient qu'à ses sommets habitaient les dieux et dans les criques les mousses. » (2ème volume, p. 34).* Le fait que les Grecs y avaient placé leurs dieux démontre que ce territoire leur appartient depuis l'origine du monde.

L'instrumentalisation du fait religieux forme une identité grecque qui s'appuie sur un sentiment de religiosité depuis la genèse du peuple grec. Le passage de la religion polythéiste à l'orthodoxie ne préoccupe pas les auteurs de la discipline pendant cette période. La matière ne présente aucune référence à l'altérité religieuse et à l'Europe. Le contenu des manuels semble présenter la Grèce et les Grecs comme les seuls existants dans le monde.

---

[121] Georgokostas, Y. Leontaris, et al .(1985). *Nous et le monde, Étude de l'environnement pour la 4ème classe*, Athènes : OEDB

[122] *Op.cit*

7. 2. 3 Manuels édités pendant la période 2003-2006

La matière se détache désormais du Cours de Religion. Cependant, l'enseignement religieux se fait par la méthode transdisciplinaire et la religion devient une partie intégrante de la culture comme d'autres éléments qui la composent.

Les manuels choisissent une autre orientation dans la construction du discours identitaire. Les Grecs sont toujours liés à la religion orthodoxe, mais cette dernière ne semble plus être de caractère national. Au contraire, la religion semble être traitée *à la française*[123]. La contribution de la religion dans l'union du peuple hellénique est remplacée désormais par le fait visuel (temples religieux) et par la tradition populaire qui est imprégnée par la célébration de l'orthodoxie. De cette manière, la religion orthodoxe désigne le paysage culturel grec.

Ainsi, le manuel d'*Étude de l'environnement pour la 1ère classe*[124] contient un sous-chapitre titré « Le 25 mars : la double fête » (p.112), sans pour autant faire allusion à son contenu et à son symbolisme. Les coutumes de Noël (p.41) et les coutumes de Pâques (p.121) sont présentées à travers les différentes régions de la Grèce, afin de mettre en valeur le rituel religieux et sa richesse populaire.

Le manuel d'*Étude de l'environnement pour la 2ème classe*[125], dans le chapitre « Mon quartier », présente un sous-chapitre sur « L'église de mon quartier » : « *Cette église est le temple sacré de Saint George et elle se situe à Athènes, dans le quartier de Kipseli. Elle se fête le 23 avril* » (p.32). Le monument de la religion orthodoxe devient alors un facteur social du quartier grec, comme la mairie et les autres services publics. Les photos des messes religieuses qui ont lieu à l'intérieur et à l'extérieur du temple soutiennent cette relation. La participation dans la vie de la paroisse comme partie de la vie sociale du quartier est sous-entendue. Pourtant, le manuel échappe à l'orientation religieuse imposée par les programmes qui veulent que les élèves soient initiés à la vie du Saint qui protège

[123]Le système éducatif public français traite de la religion en tant que fait visuel et élément du monde qui englobe la vie quotidienne par ses traces dans l'histoire et la culture. Aucune spiritualité ni dimension nationale lui est attribuée (Debray, 2002).

[124] Plakitsi, A. Kontoyanni, A. Spyratou, E. & Manoli, V. (2006). *Étude de l'environnement pour la 1ère classe*, Athènes : OEDB

[125] Dimopoulou, M. Zompolas, T. Mpimpila, E. Scanavi, K. Frantzi, A. Chatzimichael, M. (2006). *Étude de l'environnement pour la 2ème classe*, Athènes : OEDB

le quartier. Selon son contenu, le *panigiri*[126] fait partie de la vie populaire et de la tradition du pays. Cette direction est aussi respectée par l'*Étude de l'environnement pour la 4ème classe*[127] qui fait des références explicites sur les fêtes religieuses de toutes les régions. Le sous-chapitre « Les monuments religieux de notre région » se réfère au rituel orthodoxe qui domine dans la vie populaire chez les Grecs :

> « À mon village, on joue dans la cour de l'église. Pendant la grande fête religieuse, l'église se transforme. Après la messe, tous les villageois et ses expatriés, on s'y rencontre et on fait la fête jusqu'assez tard. Cette église est un monument religieux de notre région. » (p.46)
>
> « Une fête religieuse de notre région: Dans quel endroit a-t-elle lieu ? Son nom, son histoire, sa description (intérieure et extérieure), des histoires ou des légendes qu'on a écoutées autour d'elle. Nos habitudes : Les manifestations qui ont lieu, des coutumes liées à la fête (des repas, des gâteaux, des décorations, des préparations, etc.), nos habitudes familiales liées à la fête. » (p.47)

À travers la dimension visuelle, culturelle et traditionnelle de la religion orthodoxe, les auteurs du manuel réussissent à construire la citoyenneté régionale et locale des Grecs. Par ailleurs, la religion est désormais présentée comme un élément culturel au même niveau que la langue, les arts, etc. Cela devient transparent avec le chapitre « La culture des Grecs et des autres peuples » du manuel pour la 4ème classe, où le sous-chapitre « La civilisation des Grecs » :

> « La culture est une création des hommes. Nous l'apercevons et nous la vivons tous les jours autour de nous. La langue, la religion, les habitudes, l'éducation, les arts, les sciences et la technologie font partie de notre culture. » (p.39)

Ce changement d'orientation dans l'utilisation de l'orthodoxie pour la construction discursive affecte aussi le panthéon olympien et sa mythologie. Même si le cours sur la mythologie est désormais détaché du cours de religion, les programmes ne présentent aucune référence aux 12 dieux prédominants de l'Olympe comme étant l'ancienne religion des Hellènes. Les manuels suivent plutôt une autre direction en soulignant la religiosité du panthéon olympien dans la constitution du patrimoine culturel hellénique. Sa dimension visuelle et culturelle est alors mise en avant pour désigner le patrimoine

[126]Fête organisée au sein d'un quartier ou d'un village pour honorer le Saint protecteur. Selon la tradition chrétienne orthodoxe, tout quartier et village est veillé par un Saint.

[127] Kokkotas, P. Alexopoulos, D. Malamitsa, A. Mantas, Y. Palamara, M. Panagiotaki, P. Piliouras, P.(2006). *Étude de l'environnement pour la 4ème classe*, Athènes : OEDB

grec. À cet égard, L*'Étude de l'environnement pour la 2ème classe*[128] , dans le chapitre « Des monuments d'autrefois », présente les traces de l'ancienne religion dans le paysage grec : *« Les anciens Hellènes choisissaient de beaux endroits pour construire leurs temples. Un exemple est Sounio, à Attiki. Là-haut, sur un rocher, les anciens ont construit un temple dédié à Poséidon, le dieu de la mer. »* (p.124)

De même, à travers le fait visuel, l*'Étude de l'environnement pour la 3ème classe*[129] présente la religiosité des Grecs comme une qualité du peuple depuis sa naissance. Ainsi, cette qualité soutient le discours de continuité de la nation grecque depuis les années mythiques :

> « On rencontre des temples et des statues partout où les Grecs ont vécu. Pourquoi construisaient-ils des temples et des statues ? Est-ce qu'il y a, là où nous sommes, des anciens temples ou des statues ? Que fait-on aujourd'hui dans ce but ? » (p.109)

Mis à part les traces des monuments religieux et historiques, les manuels mentionnent aussi l'influence de cette tradition dans la vie quotidienne. Dans cet ordre d'idées, les auteurs se réfèrent à ce qui reste de la mythologie hellénique dans le langage. Le manuel pour la 2ème classe[130], dans le chapitre « Énergie : Souffle le vent », il y a la référence suivante : *« L'énergie qu'on prend par le vent, on l'appelle éolienne. D'où a-t-elle pris son nom ? Bah, d'Eolos, le dieu des vents ! »* (p.110)

Il est important de noter que la référence choisie par les auteurs du manuel est une référence utilisée partout dans le monde pour qualifier ce type d'énergie. Cette stratégie discursive ne mentionne pas seulement le fait que la tradition mythique reste vivante encore à notre ère, mais aussi qu'elle a influencé le monde entier.

Le curriculum de cette période ne se limite pas à l'instrumentalisation du fait religieux pour la construction du « Grec ». La religion sert aussi comme élément de culture pour faire l'introduction des « autres » qui entourent les Grecs. L'« autre » symbolique est alors présenté pour aider à circonscrire l'identité grecque.

---

[128] Dimopoulou, M. Zompolas,T. Mpampila, E., Scanavi, K.. Frantzi, A. Chatzimichail, M. (2006). *Étude de l'environnement pour la 2ème classe*, Athènes : OEDB

[129] Kokkotas, P. Alexopoulos,D. Malamitsa, A. Mantas, Y., Palamara, M. Panagiotaki, P. (2006). *Étude de l'environnement pour la 3ème classe*. Athènes : OEDB

[130] Dimopoulou, M. Zompolas,T. Mpampila, E. Scanavi, K. Frantzi, A. Chatzimichail, M. (2006). *Étude de l'environnement pour la 2ème classe.* Athènes : OEDB

Une ouverture s'effectue alors à propos des autres religions. Pourtant, le discours suit une hiérarchisation implicite qui met l'orthodoxie à une place prépondérante. Le manuel d'*Étude de l'environnement pour la 2ème class*[131]*e* introduit les autres religions à travers les monuments religieux. Mais le code sémiotique est limité en faveur du code visuel. Des monuments des autres religions sont présentés à travers des photos. Les catholiques sont représentés par le temple de Saint Denis à Zante, les musulmans par une mosquée en Thrace et les juifs par la Synagogue d'Athènes (p.33).

Dans l'*Étude de l'environnement pour la 4ème classe,* au chapitre « La culture des Grecs et des autres peuples », où « Des monuments religieux de notre région » sont présentés, sont proposées des activités sur la comparaison entre les monuments religieux. Pourtant, seul figure l'Islam. Aucune référence n'est faite aux juifs ou aux autres chrétiens :

> « Nos habitudes et notre vie quotidienne sont liées à notre religion. Toute religion a son propre art et ses propres monuments (christianisme-églises, Islam-mosquées). Les monuments religieux se distinguent par leur histoire, par leur architecture et par les légendes qui les accompagnent à travers le temps, mais aussi par tous les symboles qu'ils puisent dans la religion et dans la culture des peuples. » (p.47)

Cela veut dire que les auteurs de la matière mettent en avant l'Islam ; l'islam qui représente la deuxième religion majoritaire de Grèce compte tenu de la population musulmane qui vit en Thrace.

Les manuels relatifs à cette matière ne tentent pas de participer à la construction de l'Europe à travers le fait religieux. Ils font le choix de la construire autrement.

Pour conclure avec la thématique de l'Étude de l'environnement, je présente les transformations observées. Les manuels des deux périodes tentent de construire la continuité du peuple grec depuis les années mythiques. Les manuels de la première période utilisent la dimension nationale de l'orthodoxie et de la croyance tandis que les derniers manuels s'appuient sur les traces visibles des religions sur la vie quotidienne. De plus, le fait religieux, construit par les nouveaux manuels, contribue à l'encouragement de la citoyenneté participative. La participation au rituel religieux et dans l'histoire régionale et locale sont mis en valeur. À propos des transformations de la mythologie hellénique, elle suit la même direction que l'orthodoxie. Cependant, elle est désormais utilisée pour

[131] *Op.cit*

soutenir la supériorité de la culture grecque vis-à-vis des autres. L'ouverture aux autres religions du discours de 2003-2006 est limitée. Même si l'altérité religieuse fait désormais partie du discours véhiculé par la matière, elle ne semble pas en faire partie dans la construction du nouveau modèle citoyen. Enfin, les auteurs de la matière ne semblent pas être intéressés par la construction de l'Europe par une voie religieuse. Dans tous les cas, la religion est métamorphosée en des « faits religieux ».

7. 3 Le cours de religion

7. 3. 1 Le contenu du cours

Le cours de religion est le cours qui forme l'identité religieuse des élèves. Il est proposé aux élèves à partir de la 3ème classe de l'école primaire à une fréquence de deux heures par semaine. Historiquement, il est considéré comme le cours porteur des plus hauts symboles parmi tous les cours du curriculum scolaire[132]. Son objectif principal est d'initier les élèves à la religion orthodoxe et de mettre en valeur le lien particulier entre cette religion et l'identité grecque. L'histoire et le contenu du cours sont explicitement décrits dans le chapitre se rattachant au cadre théorique.

7. 3. 2 Manuels édités pendant la période 1981-2003

Pendant cette période, le curriculum relatif à cette matière a la particularité suivante : il n'existe pas uniquement en tant que cours autonome, mais il est présent aussi, pour les deux premières classes[133], à travers le curriculum d'Étude de l'environnement. Ces manuels ont déjà été étudiés au sous-chapitre précédent.

La première édition des manuels pour le cours de religion pendant cette période a lieu dans les années quatre-vingt-dix. À partir de 1991, un effort de modernisation du cours est tenté. Le cours change de nomination. Les concepteurs de la politique éducative attribuent le supplément « Formation chrétienne orthodoxe » à l'intitulé du cours. Cela montre pourtant que le cours reste de type confessionnel en maintenant la place

[132]Il est déjà mentionné dans le cadre théorique que c'est le premier cours à être organisé lors de la formation du premier système éducatif formel chez les Grecs en 1834. Il reste le premier en hiérarchie dans la présentation des cours jusqu'au milieu des années 1990.
[133] Cela correspond aux CP et CE1 du système scolaire français.

prépondérante de la religion orthodoxe dans le savoir scolaire. En ce sens, des programmes scolaires et des manuels sont introduits progressivement[134] dans la procédure scolaire. Ce renouvellement consiste en des nouveautés pour le cours de religion dont l'organisation et le contenu étaient le même depuis 1929[135](Taratori-Tsalkatidou, 1988, Kazlari, 1997, Perselis, 2011, Pouliou, 2012).

Les manuels construisent la dimension nationale de l'orthodoxie chez les Grecs. Cette construction discursive se forme autour de l'affectation portée à la religion dans les structures nationales, par la contribution de l'orthodoxie dans la libération des Grecs, par la protection des forces divines et par l'instrumentalisation de la langue grecque. D'après le manuel *La vie avec Christ, Éducation chrétienne orthodoxe, Cours de religion pour la 3ème classe*[136] ce lien devient évident à travers la présence de la religion orthodoxe dans l'Éducation nationale et plus précisément dans le symbolisme du rituel religieux dans le déroulement de l'enseignement. Ce rituel est hiérarchisé comme priorité du système scolaire d'autant qu'il est présent dans l'introduction du manuel : « *Premier jour à l'école. La messe des Asperges a lieu pour que les enfants et les enseignants obtiennent la bénédiction de Dieu ». (p.8*). Ce lien est aussi soutenu par la référence aux Saints qui protègent l'école et le public scolaire *: « La fête des trois Ierarches est la fête des enseignants et des élèves, des écoles et des lettres, des livres et de l'apprentissage »* (p.106).

De même, l'histoire religieuse du pays s'articule autour de l'histoire nationale en « nationalisant » des figures religieuses qui ont contribué à la libération du peuple grec du joug des Turcs *: « Le Saint Cosmas, l'étolien, fut un grand* ***apôtre national*** *pendant la période de l'esclavage turc. Devant la grande Croix, symbole du pays jadis esclave, il enseignait aux Grecs de rester fidèles au Christ et bientôt ils allaient voir la patrie libérée. »* (p.12)

[134] Pour la 3ème classe en 1992, pour la 4ème classe en 1993, pour la 5ème classe en 1994 et pour la 6ème en 1995.
[135] Le contenu des manuels reste le même pendant cette période. Les éditions diverses ne varient que par rapport à l'organisation du cours.
[136] Varella, A. Ganouri, E. Ntantis, St. Pliakou-Nika, Z. & Sotiropoulos, I. (1992). *La vie avec Christ*, *Éducation Chrétienne Orthodoxe-Cours de religion pour la 3ème classe.* Athènes : OEDB

Dans le même ordre d'idées, la nation grecque se présente comme la nation élue. Son existence et son parcours sont le résultat de la volonté divine. Selon la tradition grecque orthodoxe, Notre Dame représente la force divine qui concourt aux Grecs pendant les moments critiques de leur histoire : *« Notre peuple croit que Notre Dame protège notre nation. »* (p.56)

Le système scolaire est imprégné par l'Orthodoxie : les orthodoxes ont libéré le pays, les figures divines protègent la nation hellénique. Ainsi, tous les Grecs deviennent orthodoxes.

Le curriculum de la 4ème classe tente quant à lui de mettre l'orthodoxie grecque en avant dans le monde chrétien. Le manuel *Le chemin du Christ, Éducation chrétienne orthodoxe, Cours de religion pour la 4ème classe*[137] ne tente pas seulement d'helléniser le christianisme mais aussi de christianiser la langue hellénique. Le passage de l'Apôtre Paul en Grèce et l'utilisation de la langue hellénique dans son enseignement servent à cette fin : *« Paul écrivit plusieurs épitres. Seulement quatorze ont été sauvées. Toutes sont écrites en grec, notre langue ».* (p.84)*, « Les Évangiles ont été écrits en langue hellénique, dans la version parlée pendant cette période. »* (p.55)

Ensuite, le manuel *Dans la lutte avec Christ, Éducation chrétienne orthodoxe, Cours de religion pour la 5ème classe*[138] construit la continuité des différentes périodes dans la trajectoire historique des Grecs. Les auteurs font le lien entre l'Antiquité, la période byzantine et l'histoire contemporaine des Grecs. La langue hellénique et la tradition artistique deviennent des instruments forts dans la construction de ce lien. L'instrumentalisation de la langue hellénique explique le côté politique de ce lien :

> « La volonté des Grecs de voir le Christ est un redémarrage dans le nouveau chapitre de l'histoire. Le monde connu d'alors est dominé par les Romains, mais l'esprit hellénique domine partout. Presque tous les peuples communiquent en langue hellénique, ils réfléchissent, ils se comportent et ils vivent comme des Grecs. La paideia et la langue hellénique deviennent la rivière qui va diffuser jusqu'au bout du monde l'Évangile du Christ. » (p.28)

[137]Ganouri, E. Thermos, D. Kasdagli, L. Ntantis, St. Pliakou-Nika, Z. & Sotiropoulos, I. (1993). *Le chemin du Christ*, *Éducation Chrétienne Orthodoxe, Cours de religion pour la 4ème classe*. Athènes : OEDB
[138] Dilmpois, Y. Ntantis, S. Pliakou-Nika, Z. Stoforos, E. Sotiropoulos, I. Tsouchlos,K. (1993).*Dans la lutte avec Christ, Éducation Chrétienne Orthodoxe, Cours de religion pour la 5ème classe*, Athènes : OEDB

> « Quand Saint Constantin faisait la guerre contre Maxentios sur les côtés de Rome […] pendant la journée, haut dans le ciel, il vit la Croix cousue dans les étoiles. Autour de lui était écrit **en grec** "En touto nika". Ce qui veut dire : avec la Croix tu vas gagner. »

Alors que les références sur la continuité artistique de l'Antiquité à nos jours soutiennent l'existence des mêmes origines et du même rituel populaire :

> « Les racines de la musique byzantine se trouvent dans la musique ancienne hellénique. Dans certains manuscrits anciens, des hymnes chrétiens ont été trouvés dans l'écriture musicale de l'ancienne hellénique. » (p.143)

> « Nos ancêtres les Byzantins, hormis la musique ecclésiastique, ont cultivé la musique cosmique qu'on utilisait pendant les fêtes populaires et cosmiques, pendant les joies et les tristesses […] nos chansons dèmotika sont la continuité de la musique cosmique byzantine. Mais aussi notre musique populaire contemporaine est très influencée par la tradition musicale byzantine. » (p.146)

Le curriculum de *l'Éducation chrétienne orthodoxe, Cours de religion pour la 6ème classe*[139] fait la présentation des communautés grecques orthodoxes dans le monde afin de montrer comment les Grecs de la diaspora cultivent leur unité ecclésiastique, nationale et culturelle qui se traduit dans le manuel *Christ est la vérité*, *Éducation Chrétienne Orthodoxe, Cours de religion pour la 6ème classe* de la manière suivante :

> « Une grande partie des émigrés est organisé en communautés. Beaucoup parmi eux possèdent des temples et des prêtres (des communautés religieuses) et ont une histoire ancienne […] pour les émigrés, le temple est le centre de la communauté. La bas, avec des manifestations de culte et d'autres, vivent la foi et les traditions de la patrie. Ils se sentent unis et forts. Ils conservent la langue, les coutumes et leur culture. » (p.184-185)

L'orthodoxie grecque est aussi valorisée par rapport à la sauvegarde de la tradition. Le fait que le même culte ait été conservé à travers les siècles garantit sa légitimité sur ce point :

> « La messe reste encore aujourd'hui la même, comme elle a été écrite par Saint Jean le Crissostomos pendant les premières années de la Chrétienté. Aujourd'hui, à l'église même du plus petit village grec, on fait la prière avec les mêmes mots que les premiers chrétiens utilisaient dans leur prière. » (p.29)

La nation grecque apparaît alors comme une grande famille, unie par la langue, la religion et le rituel. Il est quand même intéressant de constater que la construction du discours identitaire par la matière religieuse n'inclut pas le panthéon olympien. Même si les

[139]Vallianatos, A. Ntantis, St. Pliakou-Nika, Z. Sotiropoulos, I. & Chiotelli, K. (1993). *Christ est la vérité*, *Éducation Chrétienne Orthodoxe, Cours de religion pour la 6ème classe*. Athènes : OEDB

auteurs font allusion au rituel du paganisme, celui-ci ne semble pas être en lien avec les Grecs. Il est plutôt employé pour valoriser le progrès de la religiosité chez l'espèce humaine et pour expliquer que la religion sert dans la recherche d'explication de la création du monde :

> « Depuis toujours, les gens se demandaient. Ils voulaient toujours apprendre pour eux même et pour le monde autour d'eux. Comment le monde a été créé et par qui? Pourquoi la douleur, le malheur, la mort? Une façon de répondre à ces questions fut la religion. Et comme il n'était pas encore temps pour la révélation du vrai Dieu, du créateur du monde, les gens transformaient en Dieu tout ce qu'ils voyaient, tout ce qui avait une grande force, tout ce qui provoquait en eux la peur ou l'admiration. Ainsi, ils ont réussi à vénérer le soleil et les étoiles ou les phénomènes naturels comme la foudre. Ils sculptaient sur la pierre et sur le bois où ils faisaient des figures des hommes, des animaux ou des monstres imaginaires. Ils se prosternaient devant ces idoles et ils sacrifiaient à leur grâce des animaux et des hommes, même des enfants. » (p. 8)

Ce choix peut s'expliquer par la contradiction des valeurs entre les deux systèmes religieux (monothéisme ≠ polythéisme). Le Cours de Religion *Éducation Chrétienne Orthodoxe* ne pourrait pas unifier les Grecs en utilisant un système religieux aussi incompatible avec les valeurs de l'Orthodoxie. Par ailleurs, le paradoxe est que les Grecs, avant leur conversion au christianisme, se présentaient comme des juifs : *« Parmi les pèlerins, il y avait des Grecs qui s'étaient convertis à la religion juive. Leur désir de s'incliner devant le vrai Dieu les conduisit à demander à voir Jésus. »* (p. 27), *« Les croyants ont choisi sept hommes et ils les ont nommé diakonoi. Tous avaient des noms grecs, parce qu'ils appartenaient à la communauté des Grecs juifs. »* (p. 40)

Les Grecs ont ainsi toujours cru au monothéisme. Par conséquent, l'altérité ne se construit qu'à la base de celui-ci. L'orthodoxie grecque, présentée en tant que religion nationale, veut que la construction des autres orthodoxies se fasse de la même manière. Le manuel *Dans la lutte avec Christ, Éducation chrétienne orthodoxe, Cours de religion pour la 5ème classe*[140] contient deux chapitres sur les autres orthodoxies. Les passages se réfèrent plutôt à la relation entre les régimes politiques et la religion. Les élèves apprennent les hostilités que le monde orthodoxe a subies pendant la gouvernance des régimes athéistes. La construction de telles représentations coïncide avec la fin de la Guerre froide qui avait marqué l'Europe de l'Est avec la domination du communisme. Les auteurs montrent ainsi

[140] *Op.cit*

que les Grecs, même s'ils étaient orthodoxes, ne faisaient pas partie du bloc oriental : *« Les régimes athées de quelques pays ont persécuté les chrétiens orthodoxes et leur croyance »* (p. 66).

> « Pendant les derniers cinquante ans, l'Église orthodoxe d'Albanie a subi plusieurs épreuves […] le résultat de toutes les mesures fut l'interdiction stricte du culte de Dieu et la dissolution de l'Église albanaise. Tout cela, jusqu'à la fin des années 1990. À ce moment, avec le changement de régime, certaines libertés religieuses de base ont été réattribuées. Le Patriarcat œcuménique plaça comme Archevêque M. Anastassios et l'Église orthodoxe d'Albanie, après quarante-cinq ans d'activité, continue à œuvrer » (p. 66).
>
> Des persécutions similaires ont aussi eu lieu en Russie. Le régime, qui a été mis en place après la révolution de 1917, déclara la persécution de l'Église orthodoxe […] Mais depuis 1968, quand d'importantes réformes démocratiques ont commencé, le peuple a repris ses libertés religieuses et est retourné auprès du Christ et à l'Église » (p. 67).

Le manuel *Christ est la vérité, Éducation chrétienne orthodoxe, Cours de religion pour la 6ème classe*[141] fait allusion aux autres Patriarcats et Églises orthodoxes. Il insiste sur le culte commun. Apparemment, cela répond à une double stratégie des auteurs. D'un côté ils renforcent le lien avec le monde orthodoxe, de l'autre ils circonscrivent les différences avec les autres chrétiens :

> « Avec le passage du temps, un titre d'honneur spécial mais aussi une responsabilité ont été attribués aux évêques des villes grandes et importantes. Ainsi ont été créés les cinq premiers Patriarcats, dits anciens : d'Alexandrie, de Rome, de Constantinople, d'Antioche, de Jérusalem. On les appelle anciens pour les distinguer des autres qui ont été fondés pendant la période contemporaine : ceux de Russie, de Serbie, de Bulgarie et de Roumanie. Le Patriarche n'est pas supérieur aux autres évêques. Il est le premier parmi les égaux et sa place est honorifique. » « Il y a également des Églises orthodoxes autocéphales, qui seules élisent leur archevêque. Ce sont les Églises de Chypre, de Grèce, d'Albanie, de Pologne, etc. » (p. 187)
>
> « Le noyau de l'Église est la communauté, le clergé, et le peuple qui, pratiquant la messe, est réuni autour de son évêque. Ainsi, quel que soit le quartier où l'on se trouve, dans notre pays ou ailleurs, on prononce le même « Credo » et on fait, depuis des siècles, la même messe. Les langues et les conditions extérieures peuvent être différentes, mais les messes et les fêtes sont les mêmes. » (p. 187)

Dans le même ordre d'idées, la présentation des autres chrétiens est faite en lien avec une certaine politique. Le christianisme occidental n'est représenté qu'à travers les catholiques. Les auteurs instrumentalisent la politique papale, qui a conduit à la division du Christianisme, pour construire une image dépréciative du monde chrétien non

[141] *Op. cit*

orthodoxe. Le manuel *Christ est la vérité, Éducation chrétienne orthodoxe, Cours de religion pour la 6ème classe*[142] attribue la responsabilité de la division de l'Église chrétienne aux revendications politiques de l'évêque de Rome. La différence de culte entre catholiques et orthodoxes renforce les limites entre les dogmes chrétiens et circonscrit l'identité des orthodoxes :

> « Les premiers problèmes se sont présentés lorsque l'évêque de Rome a voulu se distinguer. Comme il était l'évêque de l'ancienne capitale de l'État romain, il voulait imposer sa domination sur tous. Il voulut devenir le chef de l'Église. Mais cela était impossible à faire. L'Église a un chef, Christ, qui est toujours présent. Les évêques, en tant que dauphins des Apôtres, continuent son œuvre sans vouloir de préséance. Ainsi était la vie et la tradition de l'Église. C'est pour cela que l'exigence de l'évêque de Rome provoqua de vives réactions […] Mais ce n'était pas l'unique raison. Cela faisait longtemps qu'en Occident le culte avait été transformé, même le Symbole de Foi […] L'Église se divisa en 1054. L'évêque-pape de Rome a suivi un chemin différent du chemin commun qu'ils avaient vécu tous ensemble pendant onze siècles. Il domina partout en Occident et, prenant pour siège le Vatican, il devint chef d'État. L'Église occidentale n'est plus administrée par le Synode des évêques mais par un homme, le pape, qui, quand il parle des questions de croyance, est considéré comme infaillible. » (p. 131)

Les manuels du cours de religion ne font aucunement allusion aux protestants. Cela peut s'expliquer par le fait que toutes les évolutions au sein de l'Église occidentale ne concernent pas les orthodoxes. Par ailleurs, ce qui est intéressant dans la construction discursive de ce cours, c'est la relation des Grecs avec l'Europe.

Les auteurs tentent de construire une filiation des Grecs avec l'Europe en valorisant la contribution grecque dans la formation de la culture religieuse européenne. Le manuel *Le chemin du Christ, Enseignement Chrétien Orthodoxe, Cours de religion pour la 4ème classe*[143] utilise deux stratégies. Premièrement, il met en valeur le passage de l'Apôtre Paul par la Grèce pour arriver en Europe. Ce qui suggère que les Grecs ont été les premiers chrétiens vivant sur le continent que l'on appelle Europe : *« Des Grecs furent les premiers chrétiens de l'Europe. » (p.80).* Deuxièmement, la langue grecque a été la première langue du continent avec laquelle le christianisme a pu se diffuser : « *Le premier prêche pour le Christ en Europe a été fait en langue hellénique, notre langue. »* (p.80)

Par ailleurs, le discours véhiculé par les manuels est ambiguë. Même si la contribution de la Grèce dans la diffusion du christianisme est valorisée, les Grecs ne partagent pas la

[142] *Op. cit*
[143] *Op. cit*

qualité d'« être européen ». Le qualitatif « européen » renvoie à l'Occident et aux catholiques. La distinction des Grecs par rapport aux européens se fait par le critère de la croyance. On qualifie d'européens ceux qui ne croient pas, les infidèles. De plus, les européens semblent porter atteinte à la croyance des Grecs. Les auteurs associent apparemment les européens aux missionnaires catholiques et protestants qui font du prosélytisme à travers la fondation d'institutions scolaires privées. Cette différenciation entre les Grecs et les européens renvoie aussi aux conséquences de la division de l'Église chrétienne, quand les premiers chrétiens de Grèce se sont désolidarisés du monde occidental. Dans cette opposition, les qualités grecques sont valorisées : la pureté, l'accueil, l'attachement à la tradition, la fierté, la croyance :

> « Makryiannis fut un combattant pur de la Révolution de 1821. Il croyait et il aimait la patrie et l'Église. Un européen voulut le connaître et il est allé chez lui. Makryiannis, accueillant, l'invita à manger ensemble. À table, il s'est mis debout, il a fait une prière et sa croix avec de la dévotion. L'européen a ri ironiquement. Il n'était pas habitué à de telles choses. Makryiannis s'est mis en colère et lui a montré la porte. « Tu n'as pas ta place chez moi ! », lui a-t-il dit. « Tu ne peux pas te moquer des choses qui sont sacrées pour moi. » (*Le chemin du Christ, Éducation chrétienne orthodoxe, Cours de religion pour la 3ème classe*, p.16)

> « Pendant la période de l'occupation turque, un voyageur européen a rencontré un Grec portant l'uniforme traditionnel qui était assis devant une petite église. Il l'avait vu faire sa croix avec dévotion et décida de le taquiner : « Tu crois ?, lui a-t-il dit », « Oui, bien sûr que je crois. Il y a des hommes sans croyance ? », « Et tu crois à quoi ? », l'européen reposa la question, « Ce à quoi elle croit ! » a simplement dit le paysan illettré et il se retourna et, avec sa main, il frappa le mur de l'église. « Et à quoi elle croit ? » demanda encore l'européen. « Ce à quoi moi je crois ! » répondit le paysan et il montra son cœur avec son doigt. » (*Dans la lutte avec Christ, Éducation Chrétienne Orthodoxe, Cours de religion pour la 5ème classe*, p.116)

Les Grecs semblent ne pas avoir trouvé leur place dans le monde européen. Ils y revendiquent une suprématie en se détachant des qualités négatives que l'Europe porterait en elle.

L'altérité se construit aussi par rapport à l'Islam. La religion islamique, identifiée aux Turcs, porte une image dépréciée. L'Islam est plutôt instrumentalisé par les auteurs pour renforcer la différence entre les deux peuples et pour circonscrire l'identité nationale grecque de l'Orient non chrétien. Ainsi, dans le manuel *Dans la lutte avec Christ,*

Éducation Chrétienne Orthodoxe, Cours de religion pour la 5ème classe[144], l'islam est présenté comme un refus de l'hellénisme, qui avait été imposé par les Turcs pendant la période où ils occupaient le territoire grec : *« Les conquérants, par la faveur de l'argent ou par l'obligation, ont essayé de convaincre les orthodoxes de se convertir, de refuser Christ et de suivre l'islam, leur religion. Ceux qui refusaient d'obéir, ils les torturaient jusqu'à la mort »* (p.56).

Cette différenciation des religions est aussi étayée par les récits de vie de gens qui ont été martyrisés pendant cette période d'occupation, parce qu'ils refusaient d'abandonner leur foi chrétienne. Alors que les Turcs et l'islam sont déterminés par la violence et les atrocités, les Grecs orthodoxes sont courageux et audacieux :

> « Saint Constantis d'Hidreos – Constantin d'Hydra – est allé à Rhodes à l'âge de dix-huit ans et s'est mis à travailler pour le pacha turc […] Au début, Constantis renia le Christ et se convertit à la religion des Turcs. Mais sa conscience ne le laissait pas tranquille, ni pendant la journée ni pendant la nuit. Quand il se rendit compte de sa grande erreur, il décida de partir loin du pacha. […] il prit la grande décision de retourner à Rhodes et de reconnaître sa foi envers le Christ, devant ceux qui l'avaient vu la renier. En arrivant, il se présenta devant le pacha et il critiqua audacieusement l'islam, en défendant sa foi. Le pacha se mit en colère et donna l'ordre qu'on le torture durement. La fin de Constantis fut celle d'un martyre. » (p. 62-63)

Les manuels du cours de religion édités pendant la période examinée identifient les Grecs comme une nation qui aurait toujours cru au monothéisme. Cette nation, unie par la religion, la langue, le rituel, la tradition, voyage à travers le temps dans le monde entier. Rien ni personne n'arrive à l'altérer. L'orthodoxie et ses représentants en sont garants. La circonscription de cette identité se fait par la construction d'une altérité qui s'appuie sur les affaires politiques qui émergent avec la dimension nationale des religions. Les Grecs sont présentés comme ayant plus d'affinités avec les autres peuples orthodoxes, grâce à une tradition religieuse commune. Pourtant, ils n'ont jamais appartenu au bloc oriental. La distinction avec les autres dogmes chrétiens est claire. L'islam est le grand ennemi. Ils revendiquent par ailleurs une place valorisée dans l'Europe, mais les frontières géographiques, politiques et culturelles les obligent à circonscrire leur identité toute particulière.

[144] *Op.cit*

7. 3. 3 Manuels édités entre 2003-2006

Avec le dernier renouvellement curriculaire, le cours a changé de dénomination. L'Éducation chrétienne orthodoxe ne fait plus partie du titre. De même, un glissement sur les titres des manuels est constaté. Le nom de Christ n'apparaît plus parmi les titres. Christ est remplacé par Dieu. Il est alors attendu que cette transformation concerne le contenu du cours aussi. D'après les programmes scolaires de 2003, le cours n'a plus pour objectif de relier l'histoire religieuse et nationale du pays. Au contraire, il a un rôle informatif à propos de l'orthodoxie et du rôle que le christianisme a joué dans la formation de la culture européenne. En outre, il tente de permettre aux élèves de développer des compétences. Celles-ci sont liées à la valorisation de l'altérité religieuse et culturelle, au développement de la conscience religieuse et de la raison critique, à la capacité de parler de sa propre identité, à l'appréciation du patrimoine culturel grec et mondial. L'ouverture vers l'altérité religieuse représente une nouveauté de cette période (Programmes scolaires transdisciplinaires, 2003).

Pourtant, la construction discursive suit la même direction, que les anciens manuels, à propos de l'identité des Grecs. .D'après le manuel, *Dieu dans notre vie, Cours de religion pour la 3ème classe*[145] la présentation du rituel religieux dans les écoles tient toujours une place symbolique pour le cours de religion. En ce sens, la contribution des personnages de la religion orthodoxe dans la conservation de la culture grecque est aussi valorisée. Et il est désormais indiqué que l'orthodoxie est à la base de la fondation du premier système éducatif sur le territoire grec. Ainsi, la religion orthodoxe acquiert une autre gravité dans la construction de la nation :

> « La grande contribution de **Patrocosmas** à l'éducation de Genos fut qu'avec beaucoup de sacrifices et en se confrontant à beaucoup de difficultés et d'obstacles, il a réussi à fonder **deux cents écoles « koina** », des écoles d'éducation de base, et **dix écoles « hellénika** » […] par son œuvre, il contribua définitivement à la conservation de la conscience et de la langue hellénique et il tonifia les espoirs des Grecs esclaves de se libérer de la domination turque. » (p. 121)

[145] Zouras, P. Thermos, D. Panagakis, A.Voukanou, M. & Mastromichalaki, A.(2006). *Dieu dans notre vie, Cours de religion pour la 3ème classe*. Athènes : OEDB

De même l'existence de la nation hellénique, son parcours à travers le temps et ses réussites font partie d'un plan divin. Ainsi, chaque fois que les Grecs sont en danger, les forces divines se mobilisent à son secours :

> « En 1821, nos ancêtres qui ne pouvaient plus supporter l'esclavage qui avait duré environ quatre cents ans, décidèrent de se révolter. En mars 1821, des villages et des villes de toute la Grèce occupée commencèrent la lutte pour la liberté. Plus tard, après la libération, on établit de fêter l'anniversaire de la Révolution le 25 mars. Ainsi, à ce jour, on a une double fête. L'Évangélisme de Notre Dame et le bon message du commencement de la Révolution qui offrit à notre nation sa liberté. » (p. 58)

Par ailleurs, la transformation du discours sur certains points concerne l'introduction d'éléments de l'histoire locale. Cela veut dire que le manuel ne tente plus uniquement de contribuer à la construction d'une citoyenneté nationale, mais qu'il met aussi en valeur celle de la région et de la localité :

> « Durant la Deuxième guerre mondiale, les forces allemandes d'occupation voulurent détruire la ville d'Orchomenos de Viotia. L'attaque fut effectuée par plusieurs tanks ; pourtant ils ne réussirent pas bien à avancer. Juste avant d'arriver au temple de l'Ascension de Notre Dame, ils s'arrêtèrent et s'immobilisèrent. La ville fut sauve et tous ont remercié Notre Dame de son aide gracieuse. » (p. 42)

Dans le but de valoriser l'élément régional, en tant que sous-élément de la nation, la tradition populaire des Grecs ne se limite plus aux coutumes et traditions orthodoxes de base. Leur rituel gagne en intérêt et en importance avec son enrichissement par les coutumes diverses de chaque région :

> « Dans notre pays, la fête de Noël est parmi les plus belles de l'année. Chaque région de la Grèce a ses coutumes, portées par les années anciennes et qui perdurent aujourd'hui. Les chants des enfants, le sapin de Noël ou le bateau décoré, les jeux et les gâteaux, sont des traditions qui se différencient entre les régions. » (p. 63)

Le manuel *Notre parcours dans la vie, Cours de religion pour la 4ème classe*[146] suit le même ordre d'idées que le manuel qu'il remplace et construit le lien orthodoxie-hellénisme à travers la contribution de la langue hellénique dans la diffusion du christianisme. Cependant, l'objectif de ce manuel ne se limite pas à la valorisation de ce lien. Les auteurs veulent aussi montrer la primauté des Grecs dans l'histoire de la

[146]Zouras, P. Thermos, D. Panagakis, A. Voukanou,M. Mastromichalaki, A. (2006). *Notre parcours dans la vie*, *Cours de religion pour la 4ème classe*. Athènes : OEDB

chrétienté *: « Tous les Évangiles ont été écrits en langue hellénique et encore aujourd'hui ils sont traduits dans presque toutes les langues du monde. »* (p. 36)

La nouveauté dans le discours est que la participation des Grecs dans la vie de la paroisse est encouragée. La vie religieuse des Grecs, qui est une facette importante de leur vie quotidienne, devient un moteur pour l'exercice de participation active des croyants/citoyens. Avec cette démarche, il devient évident que la religion peut faire partie du modèle participatif de la citoyenneté *: « Notre participation dans la vie de la paroisse est très importante, tout d'abord par la prière […] Tous les fidèles peuvent participer par la prière et une offre personnelle au bon déroulement de la messe. »* (p. 61)

Le manuel *Les chrétiens dans la lutte de la vie, Cours de religion pour la 5ème classe*[147], à l'instar du manuel précédent, ne tente pas uniquement de construire la continuité entre l'histoire byzantine et l'histoire contemporaine. Il dépeint l'influence de l'histoire hellénique dans l'histoire de la civilisation européenne. Une influence que l'on peut constater partout dans le monde. Ainsi, le monde grec orthodoxe rayonne partout.

> « Aya Sofia est le symbole du christianisme et accueille les prières, les remerciements et les demandes de milliers de pèlerins venus du monde entier. Elle est encore aujourd'hui le monument de la civilisation chrétienne orthodoxe dont l'importance est la plus grande, en liant l'histoire byzantine et l'histoire contemporaine avec des mémoires vives. » (p. 69)
>
> « La musique ecclésiastique que l'on chante dans nos temples est la continuité de la musique ancienne hellénique. Elle est à la conclusion des nombreux modes d'expression qui étaient employées au commencement de l'organisation du culte. L'Église a choisi aujourd'hui ceux qui correspondaient à la sacralité du culte et on les a nommé des sons. Ces sons sont : le premier son, le deuxième, le troisième, le quatrième, le latéral du premier, le latéral du deuxième, le lourd et le latéral du quatrième. Les notes de la musique byzantine sont au nombre de six: Ni, Pa, Vou, Ga, De Ke, Zo (les notes correspondantes de la musique européenne sont: Do, Ré, Mi, Fa, So, La, Si, Do.) La musique byzantine a sa propre écriture qui s'appelle notation musicale byzantine. » (p. 88)

Le manuel *En recherchant la vérité dans notre vie, Cours de religion pour la 6ème classe*[148] vise la définition du lien entre l'orthodoxie et l'identité nationale grecque. Les auteurs circonscrivent et valorisent l'identité hellénique. Ils expliquent que l'orthodoxie et l'hellénisme sont devenus identiques l'un à l'autre grâce aux défis imposés par

[147] Kornarakis,K. Prentos, K. Yiannakopoulos, D. (2006). *Les chrétiens dans la lutte de la vie, Cours de religion pour la 5ème classe*. Athènes : OEDB

[148] Goulas,K. Delikonstantis, K. Komninou, I. (2006). *En recherchant la vérité dans notre vie, Cours de religion pour la 6ème* classe. Athènes : OEDB

l'entourage de la Grèce. Cependant, ils soutiennent la direction des autres manuels et mentionnent la contribution de la Grèce dans le parcours historique du christianisme entier :

> « Le Christianisme, depuis très tôt, a été intégralement lié à la civilisation hellénique. Ce lien prend forme et s'exprime pendant la période de l'Empire Byzantin, pendant laquelle l'identité spéciale de l'Orthodoxie se forme […] Pendant les années difficiles de l'occupation turque, la contribution de l'Orthodoxie pour la sauvegarde de l'hellénisme fut définitive. L'Église, confrontée à des problèmes graves comme l'islamisation, la propagande des missionnaires romains catholiques et des protestants, le manque d'Éducation, etc. a réussi à conserver la foi orthodoxe indemne, mais aussi a contribué à la libération de Genos avec détermination. C'est pour cela que dans la conscience de la majorité des Grecs, le parcours de l'hellénisme est intégralement lié à l'Orthodoxie […] Sans doute que l'Orthodoxie a formé l'identité hellénique moderne et qu'elle consiste en une source intarissable, dans laquelle la société hellénique peut puiser de la force et de l'orientation pour l'avenir. » (p. 87)

La participation comme compétence est toujours évoquée et la vie ecclésiastique devient un exemple de vie démocratique qui peut être acquise à travers la vie religieuse :

> « La convocation des Synodes, par la participation des épiscopes et du peuple, pour la confrontation des problèmes de l'Église, dévoile sa structure démocratique. Connais-tu d'autres cas dans l'histoire où la prise des décisions se faisait avec la participation du peuple dans les institutions collectives? » (p. 64)

Le discours présente des transformations à propos de l'ancienne religion. Le lien entre le panthéon olympien et les Grecs se construit désormais dans le chapitre introductif du manuel *En recherchant la vérité dans notre vie, Cours de religion pour la 6ème classe*[149]. Cependant, les auteurs présentent l'ancienne religion des Hellènes comme une façon immature d'apporter des réponses quant à la nature du monde qui les entoure :

> « Dans le mythe ancien "Velerofontis", qui est devenu une tragédie avec Evripides, le héros, sur un cheval ailée, vole dans le ciel pour découvrir les mystères des dieux. Finalement les dieux le punissent en l'anéantissant dans les nuages. Dans ce cas, les dieux gardent jalousement leurs secrets qu'ils ne révèlent pas aux hommes. La même chose arrive-t-elle avec Dieu dans le christianisme? Veillez à justifier votre opinion. » (p. 11)

Cette stratégie discursive sert à la mise en valeur du christianisme. Par ailleurs, cette transformation du discours répond à un autre objectif. Les nouveaux manuels placent les Grecs dans la famille européenne. Or les Grecs ne sont pas n'importe quels européens. Ils tiennent une place importante dans l'Europe d'autant qu'ils sont les premiers à avoir reçu

[149] *Op. cit*

le message du Christ. Les auteurs du manuel *Notre parcours dans la vie, Cours de religion pour la 4ème classe*[150] construisent l'identité chrétienne de l'Europe et placent les Grecs à son origine *: « Des Grecs, les premiers européens qui sont devenus chrétiens. »* (p. 49)*, « Les premiers européens qui ont reçu le message du Christ furent les Grecs. »* (p. 50).

Enfin, il transparaît que les transformations du discours à propos de l'identité des Grecs contribuent à l'encouragement d'un nouveau paradigme citoyen. L'introduction de la citoyenneté locale, la projection de l'identité hellénique dans un cadre international, la construction de l'identité européenne chez les Grecs, la participation à la vie religieuse et l'acquisition des compétences y contribuent.

Un autre point intéressant dans le discours véhiculé pendant cette période est la construction de l'altérité. Les autres orthodoxies ne sont plus présentées comme avant. Les références sur les atrocités subies pendant la Guerre Froide ont été retirées. Les auteurs se limitent à la présentation de l'Orthodoxie de façon globale. Par conséquent, on peut penser qu'ils représentent les communautés grecques de la diaspora :

> « Les Patriarcats orthodoxes et les Églises Autocéphales portent la responsabilité pastorale pour les croyants orthodoxes qui vivent à travers le monde. Les plus grandes communautés orthodoxes de la diaspora se trouvent aux États-Unis, en Europe occidentale, en Australie et en Afrique du Sud. » (p. 94)

Cela transmet l'image que la Grèce représente l'Orthodoxie dans le monde entier. De même, l'ouverture aux autres christianismes et aux autres religions se fait de telle sorte qu'elle valorise les Grecs. Plus précisément, le discours scolaire de cette période présente un glissement important à propos de la présentation des autres dogmes chrétiens. Les auteurs ne s'occupent plus des raisons historiques et politiques qui ont provoqué la séparation de l'Église chrétienne, mais ils traitent des dogmes chrétiens également comme des faits culturels qui font parties du patrimoine culturel. La tentative de dialogue entre les différents dogmes chrétiens est présentée.

Le manuel *Les chrétiens dans la lutte de la vie, Cours de religion pour la 5ème classe*[151] fait la présentation du Temple de Saint Pierre (l'église la plus importante des catholiques)

[150] *Op. cit*
[151] *Op. cit*

en parallèle avec l'Aya Sofia. La représentation se construit de telle manière qu'elle valorise l'œuvre des Byzantins et le rôle de l'orthodoxie dans l'histoire chrétienne (c'est-à-dire le rôle des Grecs) *« Le temple de Saint Pierre à Rome a eu besoin de 150 ans pour être terminé, alors qu'Aya Sofia a eu besoin seulement de 5 ans et 11 mois. »* (p. 70)

Le manuel *En recherchant la vérité dans notre vie, Cours de religion pour la 6ème classe* [152]suit la direction de l'ancien manuel à propos des raisons politiques qui ont conduit à la séparation de l'Église. Cependant, il devient plus objectif et il attribue également une part de responsabilité aux orthodoxes[153]. En outre, les efforts des deux parties pour le renouement des liens entre les Églises chrétiennes sont cités :

> « L'union de l'Église a passé des épreuves à cause des nouveaux combats […] La raison dogmatique principale pour l'éclatement des deux Églises fut l'ajout de la phrase "filioque" par les Occidentaux dans le Symbole de la Foi, quand on fait référence à la provenance du Saint Esprit. Mais les raisons furent plutôt politiques et ecclésiastiques. Le Pape considérait qu'il pouvait intervenir et régler les affaires de l'Église Orientale, selon sa volonté, en revendiquant pour lui la place à la tête de toute l'Église. Le Patriarche Fotios a réagi vigoureusement aux exigences du Pape et les relations des deux Églises se sont refroidies. Progressivement les différences entre l'Église de Constantinople et celle de Rome commencèrent à se multiplier puisque même au niveau de la théologie et du développement du culte, l'Église de Rome a suivi son propre chemin […] La conséquence tragique de cette brouille dans les relations entre les deux Églises fut le Schisme de 1054 p.J.C quand Léon 9 était Pape de Rome et Michael Ciroularios, Patriarche de Constantinople. L'émissaire du Pape, le Cardinal Humbert, pendant la Messe Divine, a déposé à la Sainte Table, dans le temple d'Aya Sofia à Constantinople, un anathème, lequel fut renvoyé plus tard par Michael Ciroularios […] La rupture des Églises chrétiennes fut une triste réalité pour l'une, la sainte et catholique Église du Christ. Depuis cette époque et encore aujourd'hui, il y a beaucoup d'efforts entrepris pour la restauration de l'unité de l'Église, sans réel résultat. Une nouvelle période dans les relations entre les deux Églises commença en janvier 1964, quand le Patriarche Œcuménique Athinagoras 1er et le Pape Paul 6 se sont rencontrés. Presque deux ans plus tard, le 7 décembre 1965, la levée mutuelle des anathèmes de 1054 fut réalisée; qui étaient une barrière importante pour le rapprochement des deux Églises […] A notre époque, le dialogue œcuménique et le rapprochement des Églises est un impératif et un espoir des fidèles qui attendent, selon les paroles du Christ, que tous deviennent une unité. » (p. 58)

Les catholiques font désormais partie de la population grecque: « *La plupart des Romains catholiques vivent dans les Cyclades, à Eptanissa et à Athènes » (p. 99).* La religion

[152] *Op.cit*

[153] Il me paraît intéressant de tenter une comparaison avec les discours véhiculés par le système éducatif français. Les programmes scolaires actuels d'histoire-géographie-éducation civique (rédigés en 2010) pour la 6ème classe, où l'enseignement des faits religieux est introduit, racontent que c'est l'orthodoxie qui se distingue du corps chrétien. http://eduscol.education.fr/cid49683/ressources-pour-la-classe-de-sixieme.html (consulté le 5 septembre 2015).

catholique est présente à travers ses monuments et son culte. La comparaison implicite avec l'orthodoxie hellénique bénéficie à cette derrière :

> « La cathédrale Saint Pierre, avec ses colonnes interminables dans la cours et son intérieur imposant, qui nous avait cloué. Ce temple ressemblait bien sûr à nos temples, mais il avait aussi des caractéristiques spécifiques. On interrogea notre maîtresse, qui nous avait proposé de visiter un temple romain catholique, à propos de ces différences. » (p. 98)
>
> « Quand l'heure de la visite arriva, on entra dans le temple de Saint Dionysios, tranquillement et en bon ordre, comme la maîtresse nous avait montré. Le prêtre du temple nous accueillit cordialement et nous parla de l'Église catholique de Grèce, de son histoire, de ses manifestations de culte et des traditions religieuses des Grecs catholiques. » (p. 98)
>
> « Pourquoi les icônes du temple de Saint Dionysios sont différentes des nôtres? Les Chrétiens romains catholiques ont leur tradition hagiographique, laquelle est influencée par la peinture laïque. L'hagiographie byzantine est dans un style et une théologie spéciale qui expriment de façon unique la tradition de l'Orthodoxie. » (p. 99)
>
> « Qu'est-ce que l'Ostia? L'Ostia est la communion des Romains catholiques. Les fidèles ne prennent pas la communion, corps et sang du Christ, par la cuillère, mais le prêtre met dans la bouche de chaque croyant le pain bénit. » (p. 99)

Les chrétiens protestants font désormais partie du discours identitaire. Les raisons de la séparation de l'Église catholique ne concernent pas les orthodoxes. Leur intégration dans le discours se fait à travers la présentation du temple protestant et du rituel afférent. Toute description se fait en faveur des orthodoxes :

> « Pour qu'on puisse mieux comprendre la figure des confessions protestantes, notre maîtresse a décidé de projeter, dans la classe, un film qui présentait la célébration de la Messe Divine dominicale dans un temple protestant. Pendant la présentation, on a été renseigné de la forme et du contenu de la Messe Divine protestante et on nous a signalé les différences principales avec le culte et la tradition orthodoxe. » (p. 101)
>
> « Plus précisément, comme nous avons observé: à l'intérieur du temple protestant, il y a le minimum de décorations. L'absence d'icônes dans le temple et la simplicité de l'endroit n'avaient rien à avoir avec les symbolismes riches et le développement spirituel que le temple byzantin a créé. La Croix était le seul symbole dominant. » (p. 101)
>
> « L'enseignement du discours divin par le pasteur prend une place centrale dans la Messe Divine. Selon l'enseignement du Protestantisme, la Sainte Écriture est la source unique de la foi chrétienne (seulement l'Écriture). La Tradition sacrée de l'Église n'a pas de vraie valeur pour les protestants. Pendant la messe, comme nous avons vu, il n'y a pas de Communion Divine, parce que la Messe Divine, d'habitude un seul dimanche par moi, est combinée à la célébration de l'Eucharistie et de la Communion. » (p. 102)
>
> « La musique et le chant ecclésiastique en assemblée sont d'une grande importance pendant les messes. La contribution de Luther a été grande pour la couverture de la messe protestante avec des chants et les instruments ecclésiastiques […] Sur chaque chaise, il y a un petit livre pour tout croyant, qui contient des chants et des hymnes mélodiques pour

> toute circonstance. Quand l'orgue commençait à jouer, les croyants ouvraient le livre à la page qui apparaissait sur un tableau et tous chantaient ensemble. » (p. 102)

Les juifs semblent avoir un nouveau rôle dans la formation de l'identité grecque. Le judaïsme n'est plus l'ancienne religion des Grecs. Il est devenu une religion contemporaine dont les traces se retrouvent dans le patrimoine grec. La construction du discours est effectuée à travers son rituel et ses monuments religieux. Le fait qu'elle soit présentée avant l'islam est justifié par les racines communes du judaïsme et du christianisme. Le judaïsme apparaît en Grèce avant la le christianisme et prépare le terrain pour la diffusion de ce dernier. La primauté que les auteurs accordent au judaïsme peut aussi être expliquée par le rôle de la langue hellénique dans l'enseignement juif et sa présence dans le patrimoine culturel grec. Il est aussi possible que cela fasse partie d'une tentative de mettre en avant les racines judéo-chrétiennes de l'histoire européenne :

> « Nous avons été très joyeux lorsque le rabbin nous a expliqué que le **mot grec "synagogue**" est utilisé partout dans le monde pour désigner le lieu du culte juif. Des synagogues existent dans plusieurs endroits du monde, et aussi en Grèce qui est reconnue pour sa tradition de respect des traditions et conceptions religieuses différentes. » (p. 104)

> « En Grèce, hormis la Synagogue de Rhodes, il y a d'autres Synagogues historiques comme celles de Délos, d'Egine, d'Ioannina et de Thessalonique. L'Apôtre Paul a enseigné dans les Synagogues de Thessalonique. À cette époque, dans plusieurs synagogues, le culte était célébré **dans la langue hellénique** et ainsi beaucoup ont eu l'occasion de connaître les vérités de la Bible et de se préparer à la rencontre avec le Dieu véritable. D'ailleurs, l'Apôtre Paul allait dans les Synagogues de chaque ville où il se rendait, parce qu'il y avait un terrain fertile pour que l'Évangile ait un écho. » (p. 106)

> « Symeon nous expliqua que c'est un bâtiment simple, d'habitude rectangulaire, et il nous présenta un dessin de la synagogue de Rhodes, une parmi les synagogues les plus connues dans le territoire hellénique (elle a été construite en 577 a.J.-C.). » (p. 105)

> « Dans l'espace de la synagogue, les membres de la communauté juive se rassemblent, ils étudient les Écritures et ils vénèrent Dieu, sans toutefois faire faire de sacrifices comme ils faisaient par le passé. De nos jours, des activités sociales et de charité ont été ajoutées selon les besoins de chaque membre de la communauté […] Les fêtes les plus importantes des juifs, comme aussi le samedi qui est leur jour sacré, sont toujours fêtées dans la Synagogue. La messe divine se divise en: a. la lecture des Écritures, b. l'enseignement, c. la prière, qui est liée à l'expression de quelques chants. » (p. 105)

L'Islam n'est plus traité comme la religion des Turcs. Il n'apparaît plus comme la religion de l'ennemi mais celle des Grecs musulmans. Il s'agit de la population pomaque de Thrace :

« Avec la présentation de l'Islam par nos camarades, on s'est rendu compte des particularités de leur tradition religieuse, mais aussi de la culture des musulmans qui vivent dans notre pays […] Les Pomaques vivent dans la région montagnarde de Thrace (surtout dans les départements de Xanthi et de Rodopi) et ils appartiennent à la minorité musulmane de notre pays. Que vous cherchiez des informations à propos de leur vie religieuse, de leur langue, et de leurs coutumes. » (p. 105)

Par conséquent, l'image de la religion musulmane se transforme en acquérant des qualités appréciables et est construite selon le même procédé que le judaïsme. Cela veut dire que l'Islam se construit à travers ses monuments et son culte. Les auteurs ne manquent pas de faire des comparaisons implicites avec l'orthodoxie grecque pour valoriser cette dernière :

« Une autre parmi les grandes religions qui a une présence intense dans le monde est l'Islam. Il a été établi par Mohameth pendant le 7ème siècle a.J-C en Arabie. La notion arabe, islam, signifie l'obéissance à Allah, le Dieu un et unique. La volonté d'Allah est incluse dans le Coran, le livre sacré de l'Islam qu'Allah a révélé à son prophète Mohameth. Mohameth est considéré par les musulmans comme le plus grand et le dernier prophète du Dieu véritable. » (p. 107)

« Youssouf et Leila, deux de nos camarades qui appartiennent à l'Islam, lesquels sont originaires de Thrace, ont accepté la proposition de notre maître de présenter le temple musulman que l'on appelle mosquée. Youssouf, en utilisant des diapositives, nous a premièrement montré que les mosquées sont des salles rectangulaires ou carrées avec des colonnes, et il nous a présenté quelques-unes de leurs caractéristiques de base. Les diapositives projetées contenaient: a. Les minarets, qui sont visibles de loin et d'où le muézin appelle les croyants à la prière cinq fois par jour. Les minarets sont des tours dont le nombre varie de un à six et symbolisent la singularité de Dieu. b. La fontaine, qui est d'habitude placée dans la cours de la mosquée, où les croyants, comme le définit le rituel, se lavent avant la prière, c. La salle de prière, qui est recouverte par des tapis d'art islamique, d. La décoration intérieure où il y a des mots du Coran, parce que l'utilisation des icônes est interdite dans l'islam, e. L'ambon, d'où l'imam s'adresse aux croyants, f. Le mihrab, qui montre la direction de Mekka, leur ville sacrée. Les croyants sont obligés d'être dirigés dans cette direction quand ils font la prière. » (p. 107)

« Parmi elles, la mosquée d' Omar à Jérusalem, celle de Cordoba, la grande mosquée de Damas et la Mosquée Bleue de Constantinople se distinguent. La dernière nous a impressionnés par ses influences issues de l'architecture byzantine. Elle s'appelle Mosquée Bleue parce que les milles carreaux dans son intérieur ont la couleur bleue de la mer. Celui qui avance dans la salle de prière a l'impression de se trouver dans une ambiance sous-marine, où dominent le vert de la mer et le ciel des émaux. » (p. 108)

« Le vendredi midi, jour sacré des musulmans, les croyants se ressemblent dans la mosquée pour faire la prière. L'imam se trouve devant l'assemblée et récite des paroles choisies dans le Coran. Derrière l'imam, les croyants font la prière en exécutant harmonieusement les mouvements prévus, puisque la prière de l'islam est a un rythme rituel strict. La mosquée consiste en le centre de la vie de culte des musulmans, surtout pendant leurs grandes fêtes; le Ramadan domine parmi elles. Le mois de Ramadan est une période de jeûne et de discipline. » (p. 108)

Une autre nouveauté, par rapport au discours de la période précédente, consiste à l'inclusion des religions orientales, représentées par le bouddhisme. Cependant, il est présenté comme un concept philosophique et non comme une doctrine religieuse. Cela explique, comme c'est d'ailleurs présenté au début du manuel scolaire, que les Grecs n'y soient pas liés :

> « Quelque part, en Inde du Nord, un homme cherche aussi la vérité avec angoisse. C'est Bouddha qui, en observant un vieux, un malade et un mort, qui représentent des figures de la douleur, a été ébranlé et qui se demande comment on peut se libérer de la douleur. Quand il rencontra plus tard un moine, il se rendit compte que la réponse se trouvait dans la rédemption de l'homme à travers le cycle des incarnations qui le garde captif dans ce monde de douleur. » (p. 10)

Suite à l'étude des manuels du cours de religion rédigés pendant la période 2003-2006, on constate que le discours ne change pas de direction en ce qui concerne l'identité religieuse des Grecs. Cependant les auteurs introduisent des éléments régionaux et supranationaux. Les appartenances régionale et supranationale sont mises en valeur. De plus, l'encouragement des citoyens à participer à la vie sociale et à développer des compétences sont des indices forts de la transformation du nouveau discours pour répondre au challenge de la construction du nouveau modèle citoyen. Par ailleurs, le grand changement du discours est son ouverture à l'altérité. La citoyenneté grecque semble être partagée avec des citoyens non orthodoxes. Catholiques, protestants, juifs et musulmans font désormais partie de la population grecque. Ainsi, les gens qui appartiennent à d'autres religions ne sont plus considérés avec hostilité. Ils sont concitoyens. La coexistence de plusieurs religions dans le territoire grec sous-tend la formation de l'identité européenne. Cette dernière semble se construire progressivement en ménageant les conséquences de la division de l'Église chrétienne.

7. 4 Le cours d'histoire

7. 4. 1 Le contenu du cours

Le cours d'histoire est proposé aux élèves à partir de la 3ème classe[154] de l'école primaire. Cela veut dire qu'il est présent dans quatre classes de cette partie du système éducatif. Le contenu des manuels traite de l'ensemble de l'histoire grecque, de la période préhistorique à la période récente du pays. Leur objectif est de présenter la continuité de la nation hellénique à travers le temps et l'espace. Ils se réfèrent aux deux grandes religions qui ont marqué l'histoire hellénique (le panthéon olympien et l'orthodoxie hellénique) et ils tentent de faire la transition entre le polythéisme et le monothéisme. Les manuels pour la 3ème et la 4ème classe traitent du panthéon olympien, le manuel pour la 5ème classe traite de la transition vers la période chrétienne et le manuel pour la 6ème classe concerne la contribution de l'orthodoxie dans la construction de l'État grec. Les références aux autres religions ne manquent pas compte tenu de l'interaction des Grecs avec les autres peuples. La particularité de cette matière est que, pour la première période examinée, deux rédactions des manuels d'histoire ont été effectuées. Cela concerne les manuels pour la 3ème et la 4ème classe, qui ont été révisés au milieu des années 1990. Pour faciliter l'analyse discursive du cours d'histoire, nous commencerons par le panthéon olympien (religion qui précède l'orthodoxie dans l'histoire du pays).

7. 4. 2 Manuels édités pendant la période 1981-2003

Les manuels scolaires d'histoire mettent en valeur la religiosité des Hellènes depuis leur apparition dans le territoire dit hellénique. Depuis le commencement, ils se posent des questions à propos de la création du monde. Le manuel *Aux années très anciennes, Cours d'histoire pour la 3ème classe*[155], dans le chapitre « *Hommes et dieux* », se réfère aux premières tentatives des Hellènes pour expliquer le monde.

> « Pour les gens de cette époque la naissance de l'homme, de l'animal, des plantes était un mystère. Et comme ils ne pouvaient pas l'expliquer, ils imaginèrent que tout cela provenait de forces supérieures. Ils ont imaginé la terre comme mère de toutes les créatures, ils l'ont

[154] La correspondance dans le système scolaire français est le CE2.
[155] Aktypis, D. Kaila, M. Katsoulakos, Th. Papagrigoriou, Y. & Choreanthis, K. (1987). *Aux années très anciennes*, *Cours d'histoire pour la 3ème classe*. Athènes : OEDB

> appelée Grande Mère et ils l'ont vénérée comme une déesse. A côté d'elle, ils ont imaginé un autre Dieu, le Ciel, qui, par le biais de la pluie qu'il envoie sur la terre, aurait donné naissance à toutes les créatures. » (p. 28)

Cette curiosité les conduisit progressivement au culte des 12 dieux de l'Olympe qui apparaissent pour la première fois dans la religion des Mycéniens, une civilisation préhistorique. Le panthéon se présente alors avec des qualités divines et humaines : *« Les Hellènes croyaient à 12 dieux immortels, qui habitaient l'Olympe, la montagne la plus haute de Grèce. On leur attribuait des caractéristiques tant divines qu'humaines. »* (p. 72)

Le placement des dieux mycéniens sur l'Olympe[156] témoigne du fait que cette région est habitée par des tribus helléniques depuis les années préhistoriques. Ainsi, les auteurs soutiennent l'appartenance hellénique de la Macédoine.

Le manuel présente aussi des mythes sur la vie et l'intervention des dieux dans la vie des hommes, en parallèle du récit historique. L'objectif est plutôt de considérer les entreprises des hommes comme les fruits de la volonté divine. Ainsi les mythes qualifient le déroulement historique. Le mythe de Prométhée explique la découverte du feu, le mythe de Dédales et d'Ikaros, avec celui du Minotaure, valorisent le développement de l'architecture pendant la période minoenne, et le mythe d'Atlantis marque la fin de la civilisation minoenne. Ce récit mythologique, en parallèle du récit historique, laisse croire que les mythes ont été des événements réels (Fragoudaki, 1997). De même, il soutient l'appartenance hellénique des autres civilisations préhistoriques, comme la civilisation minoenne. Ainsi, les traces de l'hellénisme voyagent encore plus loin dans le temps. À la fin du manuel, des mythes connus de la civilisation mycénienne sont citées comme les travaux d'Hercule, les voyages d'Ulysse et l'Expédition des Argonautes.

Le manuel *Aux années anciennes, Cours d'histoire pour la 4ème classe*[157] traite quant à lui du passage des Grecs de la préhistoire aux temps historiques. Là encore la religion est instrumentalisée pour faire le lien entre les premières tribus helléniques et les civilisations préhistoriques :

[156]L'Olympe se trouve dans la région de Macédoine. Depuis la décennie de 1880 les manuels du cours d'histoire tentent de soutenir l'appartenance hellénique de la région contre les revendications des autres pays voisins de la péninsule balkanique (Koulouri, 1988).

[157] Aktipis, D. Velalidis, A. Katsoulakos,Th. Choreanthis, K. (1987). *Aux années anciennes*, *Cours d'histoire pour la 4ème classe*. Athènes : OEDB

> « Au début, chaque lieu avait ses dieux. Mais dans beaucoup d'endroits, même après la chute des Dorièis [Doriens], ils ont continué à vénérer les dieux mycéniens. Plus tard, tous les Hellènes croyaient à de grands dieux qui, disait-on, vivaient sur l'Olympe, la montagne la plus haute de la Grèce. Ils imaginaient que leurs dieux avaient une figure humaine et constituaient une famille. Ils mangeaient de l'ambroisie, ils s'amusaient et ils se disputaient comme les hommes. Les Hellènes croyaient encore que tous les dieux étaient plus forts que les hommes, qu'ils ne vieillissaient pas et qu'ils étaient immortels. » (p. 25)

Le lien entre la montagne grecque, avec les premières tribus helléniques, et la civilisation préhistorique ne sert pas uniquement à construire la continuité de l'hellénisme en termes de temps mais aussi en termes d'espace. Le manuel suit ainsi la direction de son prédécesseur.

Par ailleurs, il tente de présenter le panthéon en liant les qualités divines à celles des humains. Le champ de protection de chaque dieu est mis en valeur *« Héra - la déesse de la famille et épouse de Zeus, Poséidon - dieu de la mer, Hestia - déesse de la maison, etc. »* (p. 26)

Zeus est présenté avec la plus grande gravité, d'autant qu'il ne représente pas uniquement le «*dieu du ciel »* mais porte aussi la qualification de *« **père** des dieux et des hommes.* » (p. 26). Il évoque ainsi le dieu unique des religions monothéistes.

Le culte des douze dieux de l'Olympe est aussi un facteur de cohésion sociale entre les Grecs de cette période. Les auteurs font allusion aux Jeux olympiques et aux autres jeux qui se déroulaient dans l'espace hellénique, qui servaient d'occasion aux Grecs pour se réunir. De plus, la religion commune est soutenue :

> « Pendant les jeux panhelléniques se déroulaient de grandes fêtes religieuses auxquelles participaient des Hellènes de tous les endroits. Les jeux les plus importants étaient **les Jeux Olympiques, qui se déroulaient tous les quatre ans à Olympie, en l'honneur de Zeus**. » (p. 47)

> « Hormis les Jeux Olympiques, d'autres jeux panhelléniques étaient l'Isthmia à l'Isthme de Corinthe où l'on honorait Poséidon, les Pythia à Delphes où l'on honorait Apollon et les Nemea à Nemée où l'on honorait Zeus. » (p. 48)

Enfin, la réussite ou l'échec des Grecs est présenté comme le fruit de la volonté divine, qui est supérieure à la volonté des hommes :

> « De grands et beaux temples, décorés par des statues, ont été construits à plusieurs endroits de la Grèce. Les Hellènes voulaient exprimer leur gratitude envers les dieux de les avoir aidé à gagner. » (p. 139)

> « Les Athéniens, pendant ce moment difficile ont urgemment demandé de l'aide aux Spartiates. Ces derniers ont refusé en prétextant que des **raisons religieuses** les en empêchaient. » (p. 96)

Le curriculum de 5ème classe, qui traite des périodes romaine et byzantine, présente le rituel religieux des anciens à l'identique du rituel grec moderne. C'est uniquement le système religieux qui change. Ainsi, le manuel prépare les élèves à glisser du polythéisme vers le monothéisme qui suit : *« Chaque polis – État – avait un dieu protecteur. A Athènes, on vénérait la déesse Athéna avec des sacrifices, des offrandes, des jeux, des danses, des chansons et des récits. Le Parthénon a été construit en son honneur. »* (p. 6)

Il a déjà été mentionné en introduction du sous-chapitre sur le cours de religion que les manuels traitants de l'ancienne religion des Grecs ont été révisés pendant les années quatre-vingt-dix. Cette révision donne un nouvel élan à l'ancienne religion des Hellènes et à sa mythologie. Le manuel *Aux années très anciennes - Cours d'histoire pour la 3ème class*e, révisé en 1996, valorise la religion des 12 dieux de l'Olympe en lui attribuant un grand chapitre nommé : « La religion des Hellènes », qui se divise en plusieurs sous-chapitres. Premièrement, la Titanomachie qui traite de la création du monde. Le sous-chapitre commence avec l'explication de l'usage de ces mythes par les anciens : « Dans les années très anciennes, les hommes expliquaient la création du monde par un mythe » (p. 102).

Deuxièmement, « Les dieux de l'Olympe : Zeus et Héra » sont présentés. Les auteurs expliquent que la création du système religieux provient du besoin des hommes de se sentir protégés :

> « Les anciens Hellènes, lors des périodes difficiles de leur vie, demandaient aide et protection aux dieux. Ils croyaient que les dieux habitaient l'Olympe, la montagne la plus haute de la Grèce et que, pendant leurs symposiums, ils buvaient du nectar et ils mangeaient de l'ambroisie en discutant sur les problèmes des dieux et des Hommes […] Tous les dieux protégeaient les hommes et les aidaient pendant leurs moments difficiles. Tous les dieux les respectaient. Zeus envoyait aux hommes le bonheur, quand ils étaient gentils et leur obéissaient. Au contraire, les dieux punissaient dur ceux qui désobéissaient à leurs ordres. » (p. 106)

Le dernier sous-chapitre concerne le reste du panthéon. Europe apparaît parmi les personnages. Les douze dieux deviennent treize. C. Athéna et Poséidon, D. Aphrodite, Héphaïstos, Ares, E. Déméter et Perséphone, F. Hadès et Hermès, H. Hestia et Asclépios,

I. Europe. Des mythes sur la vie des dieux et sur leurs interventions dans la vie des hommes. Leurs qualités humaines et divines sont bien représentées : *« Aphrodite, la déesse de la beauté et de l'amour, fut la plus belle parmi les déesses »* (p. 113).

Vers la fin, le manuel révisé contient un chapitre sur les héros mythiques. Les mythes de Persée, de Velerofontis (Bellérophon), d'Idipous (Œdipe), de Phaéton, des Dioskouroi (les Dioscures), d'Orphée, de Méléagre s'y trouvent. Avec l'étude en parallèle du programme scolaire, il devient manifeste que la valorisation de la mythologie dans le curriculum vise à instrumentaliser les valeurs qui émergent des mythes. L'objectif est le développement de la conscience morale des élèves.

Le manuel *Aux années anciennes, Cours d'histoire pour la 4ème classe*, révisé en 1997, ne semble pas changer d'orientation par rapport à son prédécesseur. Cependant, une nouvelle référence vient lier le culte du dieu Dionysos à la naissance du théâtre :

> « Le théâtre est né en Grèce antique par des manifestations pour le culte du dieu Dionysos. Pendant les fêtes dionysiaques, de grandes assemblées se formaient, qui chantaient des hymnes au dieu et dansaient. Plus tard, quelqu'un parmi les danseurs se démarquait et parlait du contenu de l'hymne. Parfois, il entamait un dialogue avec les chanteurs. Ainsi, de la danse et du dialogue formés, l'ancien théâtre se développa progressivement […] les premières pièces concernèrent la mythologie, et parfois l'histoire ou l'actualité. » (p. 251)

De cette manière, la mythologie devient histoire, une histoire qui remonte encore plus loin dans le temps et qui revendique les racines du théâtre antique, qui a influencé l'art mondial. Ainsi, la Grèce qui existe depuis toujours, influence encore aujourd'hui le monde entier.

En ce qui concerne le lien entre l'orthodoxie et l'hellénisme, il est présenté pour la première fois dans le manuel *Aux années byzantines - Cours d'histoire pour la 5ème classe*[158]. Celui-ci suit le schéma historiographique selon lequel on instrumentalise la période byzantine afin de faire la transition entre la Grèce antique et la Grèce moderne, et pour justifier la continuité de la nation grecque à travers le temps (Koulouri, 1988 : 45). Dans ce but, on apprend que l'hellénisme a contribué de façon significative à la diffusion du christianisme par le biais de la langue hellénique. Cette dernière, utilisée par les

[158]Aktipis, D. Velalidis, A. Katsoulakos, Th. & Choreanthis, K. (1987). *Aux années byzantines*, *Cours d'histoire pour la 5ème classe*. Athènes : OEDB

peuples qui vivaient dans la partie orientale du bassin méditerranéen, fait la transition entre la période hellénistique (polythéiste) et la période chrétienne du pays. Ainsi, l'Empire Byzantin devient le descendant de la Grèce antique :

> « Afin de mieux gouverner, il a transféré la capitale de Rome à une ancienne colonie hellénique de Propontis, Byzance […] la raison la plus importante est que la région de la Méditerranée orientale contient des populations unies par la civilisation et la langue hellénique, présentes depuis l'époque d'Alexandre le Grand, compte tenu aussi du fait que le christianisme fut diffusé grâce à la langue hellénique. » (p. 36)

Par ce stratagème, la langue hellénique devient synonyme de christianisme et les auteurs réussissent à construire une continuité entre les deux périodes. L'Empire Byzantin se présente alors comme le territoire qui conserve l'hellénisme après la chute du monde hellénistique :

> « Les habitants de la partie orientale parlaient en grec, ils avaient accepté la civilisation hellénique et ils étaient chrétiens. Cette partie devint un État fort qui perdura pendant une période de plus de 1000 ans sous le nom d'Empire Byzantin. » (p. 44)

Dans le même ordre d'idées, les habitudes byzantines sont instrumentalisées pour faire le lien entre les Byzantins et les Grecs contemporains. La tradition populaire des byzantins, basée sur le rituel orthodoxe, reste la même aujourd'hui : *« Pendant le Carême, ils faisaient le jeûne. »* (p. 56*), « Chaque paroisse avait son église. Les Byzantins y allaient tous les dimanches et pendant les grandes fêtes. Ils célébraient avec splendeur Noël, le Jour de l'An, l'Épiphanie et Pâques. »* (p. 61)

De même, les arts chrétiens comme l'architecture ecclésiastique, l'hymnographie et la musique byzantine puisent leurs origines dans les années classiques de l'Antiquité. Ainsi, la valorisation de la culture hellénique s'effectue avec la démonstration de l'influence que les arts byzantins ont eu sur la culture mondiale :

> « L'art byzantin, qui est en fait un art chrétien, s'est plutôt développé à Constantinople et fut influencé par l'art classique des anciens et par l'art de l'Orient[159]. Cela se voit clairement dans son architecture où le style des basiliques est de provenance hellénique et rappelle les rectangles des anciens temples helléniques, tandis que le temple centrifuge avec le troulos est de provenance orientale […] Tout cela montre que les Byzantins ont trouvé plusieurs façons de s'exprimer à travers l'art. Cet art a influencé les peuples de leur époque et

[159]Le terme « Orient » employé par l'historiographie de la période Byzantine correspond à la partie orientale de l'Empire Romain.

> continue d'influencer l'art moderne, non seulement en Grèce mais dans le monde entier. » (p. 222)

Les origines helléniques de Byzance sont aussi démontrées et renforcées par des allusions sur la construction du temple d'Aya Sofia. Sa construction par des architectes Grecs, son rôle dans l'histoire hellénique et sa mise en parallèle avec le Parthénon, symbole de la Grèce classique et du polythéisme, contribuent à l'instrumentalisation du temple religieux pour qu'« être Grec » devienne synonyme d'« être chrétien ». Le remplacement du symbole du Parthénon par Aya Sofia dans la conscience du peuple fait disparaître l'incompatibilité qui a lieu au moment de la transition d'un système religieux à un autre :

> « Il fut attribué à Anthemios et à Issidoros, deux architectes grecs de grande réputation, la construction d'un temple incomparable [...] La Grande Église que l'on appelle Aya Sofia est le monument le plus important des chrétiens et il tient une place prédominante dans le cœur et dans l'histoire des Grecs. » (p. 79)

> « Le temple d'Aya Sofia à Constantinople est le chef-d'œuvre de l'art byzantin, dont les éléments helléniques s'unissent aux éléments orientaux. Aya Sofia, la Grande Église, est une construction éternelle comme l'est le Parthénon. » (p. 222)

Par ailleurs, le contenu du manuel porte le paradoxe suivant. Même si les arts présentent une continuité et servent par ce biais à légitimer le discours d'une histoire linéaire, les auteurs nous informent que le christianisme s'est développé sur l'éradication de l'ancienne religion des Grecs. La domination du christianisme dans l'Empire Byzantin s'effectue avec la suppression de toute trace de polythéisme. Tout symbole du polythéisme est détruit. Ainsi, la lumière spirituelle de l'Antiquité s'est éteinte avec l'abolition des grandes traditions liées au polythéisme et la destruction des grandes œuvres littéraires et artistiques. L'enseignement philosophique en a également été victime :

> « L'empereur Théodose, qui reste connu dans l'histoire sous le qualificatif de Grand, imposa le christianisme comme religion officielle et unique de l'État. Il ferma les anciens temples et interdit les sacrifices. Il abolit les Jeux Olympiques et fit cesser l'activité de l'Oracle de Delphes. Il donna beaucoup de privilèges aux chrétiens et ils étaient les seuls à être embauchés à des postes publics. Il éloigna des espaces publics les statues et les œuvres d'art qui rappelaient l'ancienne religion […] De nombreux temples et œuvres d'art furent détruits, des livres anciens furent brûlés. Une des victimes de ce fanatisme fut la statue de Zeus, œuvre de Phidias, comptant parmi les sept merveilles du monde. » (p. 40)

> « Justinien prit aussi soin de diffuser le christianisme. L'École philosophique d'Athènes, dont il considérait qu'elle soutenait l'ancienne religion, fut fermée sous son ordre. » (p.74)

Ce même manuel fait référence aux autres peuples orthodoxes, d'autant que la période byzantine est la période où l'identité de la religion orthodoxe se forme et où elle se diffuse. En présentant les autres communautés orthodoxes, le caractère national de l'orthodoxie est soutenu. De même, l'identité grecque se différencie de celle des autres peuples orthodoxes. Ces derniers ont été christianisés par les Byzantins et sont par conséquent en bons termes avec eux. En faisant allusion aux frères grecs de Thessalonique, Cyril et Méthode, la christianisation des Slaves et des autres peuples orthodoxes devient une réalisation grecque. Parce qu'elle témoigne de la primauté de l'orthodoxie hellénique. Elle soutient également les origines grecques de la région de la Macédoine :

> « La christianisation des Slaves, des Bulgares et des Russes furent des grandes victoires diplomatiques pour les Byzantins. Parce qu'ils avaient désormais la même religion, ils ont développé des relations pacifiques entre eux. » (p. 211)
>
> « Les slaves eurent leur premier contact avec la civilisation, la législation et l'art des byzantins et ils en ont été impressionnés. Progressivement, ils furent christianisés et ils s'assimilèrent aux Grecs. Pendant le 9ème siècle, Ratislav, le chef de l'État slave de Moravie (au nord du Danube), demanda que des enseignants et des prêtres byzantins viennent dans son pays pour enseigner le christianisme […] Cyril et Méthode, deux frères de Thessalonique, s'y sont rendus. Ils étaient bien éduqués et, entre autres langues qu'ils connaissaient, ils maîtrisaient aussi la langue slave. Comme la langue slave n'avait pas d'écriture, Cyril et Méthode créèrent l'alphabet slave en utilisant les lettres majuscules helléniques. Ils écrivirent l'Évangile avec cet alphabet, après l'avoir traduit en slave, et plus tard les lois de Byzance. Ainsi, ils créèrent la langue écrite slave. C'est pour cette raison que Cyril et Méthode sont nommés Saints des Slaves. » (p. 110)
>
> « Cyril et son frère Méthode reçurent l'ordre de l'empereur Michael d'aller chez les Khazars, un peuple qui vivait dans le Sud de la Russie, afin d'enseigner le christianisme. Pour leur œuvre, le chef des Khazars leur offrit de riches cadeaux. Ils refusèrent de les accepter mais demandèrent que tous les esclaves grecs qui vivaient dans le pays soient libérés. Ainsi, avant leur mission en Moravie, les deux « illuminateurs des Slaves » avaient enseigné le christianisme à d'autres peuples. » (p. 113)

De cette manière le discours qui est construit valorise les Grecs orthodoxes et leur donne une supériorité sur les autres peuples de la péninsule balkanique. Il est possible que cette hiérarchisation des peuples soit une réponse aux nationalismes balkaniques. L'existence des Églises autocéphales, indépendantes de l'Église Grecque, peut être une autre raison.

Cette construction de l'altérité est suivie par des références aux autres christianismes. Compte tenu du schisme de l'Église chrétienne en 1048 ap. J-C, une période traitée dans

le manuel pour la 5ème classe[160], le discours scolaire s'enrichit avec la présence des catholiques. C'est néanmoins une présence implicite. Les catholiques sont représentés par le Pape et sont appelés « les occidentaux ». Les références concernent plutôt la période byzantine et les problèmes politiques qui ont eu lieu pendant cette période comme le schisme et les croisades. La division de l'Église s'est faite dans une atmosphère d'hostilité et le manuel édité durant les années 1980 présente les occidentaux (catholiques) comme les ennemis des Byzantins (orthodoxes). Ainsi, des références concernant les raisons de cette hostilité, dont les responsabilités sont attribuées aux occidentaux, se trouvent dans le contenu du manuel. De plus, le schisme est présenté comme une affaire définitive et la chute de Constantinople est due à l'absence d'aide des occidentaux :

> « Le premier schisme – La personne et toutes les décisions de Photios, le patriarche, ont été condamnées et anathématisées par le Pape. Photios a défendu les droits politiques et ecclésiastiques de Byzance et il a condamné l'intervention du Pape. C'est de cette manière que le premier schisme a commencé. » (p. 140)
>
> « Pendant la même période, les relations entre l'Église orientale et l'Église occidentale ont définitivement été interrompues. Désormais l'Église occidentale n'allait pas seulement rester indifférente aux dangers qui allaient menacer Byzance, mais elle allait se retourner contre elle. » (p. 156*)*
>
> « Le patriarche Michel Cérulaire invita à Constantinople les représentants du Pape de Rome pour régler les problèmes qui s'étaient créés entre l'Église Occidentale et l'Église Orientale. Mais à la place de résoudre leurs différends avec amour et compréhension, ils ont rendu l'affaire incontournable. C'est ainsi qu'ils sont arrivés **au schisme définitif qui dure encore aujourd'hui**. » (p. 159)
>
> « Les Paléologues ont placé leurs espoirs dans l'Occident […] Les Byzantins ont été obligés de trouver un accord avec le Pape, selon ses conditions […] Alors que l'Empereur avait signé l'union, l'aide de l'occident n'est jamais arrivée. » (p. 187)

La division de l'Église occidentale est traitée dans le manuel *Aux années récentes, Cours d'histoire pour la 6ème classe*[161]. Les raisons y sont expliquées. Il n'est cependant pas clair si l'objectif est de présenter le protestantisme ou de défavoriser encore plus la politique du Pape. Les références sur les protestants sont implicites : « *Beaucoup d'intellectuels n'acceptaient pas les choses que le Pape avait imposé. Ainsi, un mouvement a été créé et a conduit à la réforme religieuse et à la division de l'Église occidentale.* » (p. 11)

---

[160] *Op. cit*

[161] Aktipis, D. Velalidis, A. Katsoulakos, Th. & Choreanthis, K. (1990). *Aux années récentes*, *Cours d'histoire pour la 6ème classe.* Athènes : OEDB

La circonscription de l'identité grecque est complétée en faisant référence à la religion islamique, la seule religion traitée sur cette période. C'est une présentation dépréciative. Le passé hostile avec les ottomans qui domine les manuels du cours d'histoire pour la 5ème et la 6ème classe veut que l'islam soit identifié dans l'ennemi turc. Ainsi, les auteurs le présentent comme une religion qui a emprunté ses doctrines à d'autres systèmes religieux et sociaux. Un moyen de diffuser l'islam semble être l'usage de la violence :

> « Dans l'Arabie lointaine, un chamelier du désert, Mohamed, est devenu le fondateur d'une religion qui s'est appelée Islam. La nouvelle religion a adopté des éléments du christianisme, du judaïsme, de la tradition archaïque et de la façon de vivre des nomades du désert […] L'Islam obligeait ses croyants à diffuser leur religion même avec violence. « Battez vos ennemis à la guerre qui se déroule pour la religion », écrit le Coran. Les Arabes, avec la devise « subjuguez les non croyants », ont attaqué les populations orientales de l'Empire. » (*Aux années byzantines, Cours d'histoire pour la 5ème classe*, p. 95)

Cette image dépréciative est soutenue par l'évocation des moments noirs de l'occupation ottomane qui présente la religion musulmane comme un refus et un oubli de l'hellénisme :

> « Assez pénible pour les Hellènes fut la taxe de sang, "le paidomazoma". Les jeunes qui étaient recrutés à travers le "paidomazoma" se destinaient pour les groupes militaires des "genitsaroi", pour devenir des conseillers du Sultan ou des officiers. Ils étaient formés pour devenir des musulmans fanatiques et pour qu'ils oublient leur famille, leur patrie et leur religion. » (*Aux années récentes, Cours d'histoire pour la 6ème classe*, p. 31)

La seule référence au rituel des musulmans concerne leur rituel religieux le plus important, le Ramadan. Cependant, on ne la présente pas pour expliquer la tradition des dits « ennemis », mais pour glorifier la Révolution des Grecs. Ces derniers attaquent les Turcs lors de leur grand moment religieux. La victoire est alors double *: « Plus tard, Kanaris, avec son brûlot, a explosé le navire turque. Ainsi sont mort Kara Ali et 2000 marins et soldats qui fêtaient le Ramadan, la plus grande fête des musulmans. »* (p. 111)

L'unique tentative de construire l'Europe à travers le fait religieux est effectuée durant les années 1990. La mythologie hellénique est alors instrumentalisée par le manuel *Aux années très anciennes, Cours d'histoire pour la 3ème classe,* révisé en 1996 pour servir cet objectif. Les auteurs instrumentalisent le mythe d'Europe en la plaçant dans le panthéon de l'Olympe, pour montrer d'où le continent européen a pris son nom. La déesse Europe

est alors introduite dans le panthéon olympien et le mythe qui la concerne est présenté de telle sorte qu'elle symbolise le basculement de la Grèce entre le monde occidental et oriental[162], et qui finit par prendre position en Occident. Cette construction coïncide avec la période d'après Guerre Froide et du Traité de Maastricht, où la Grèce s'interroge sur sa position dans l'Europe :

> « [….] une nuit Europe rêva que deux femmes, l'Orient et l'Occident, se battaient entre elles pour gagner sa faveur. L'Occident gagna le combat. Dans son rêve, Europe devait quitter l'Orient et ses proches pour s'installer en Europe. Elle se réveilla effrayée et commença à prier les dieux et surtout Zeus pour que son rêve ne se réalise pas. Mais il avait des projets différents pour elle, parce qu'il en était amoureux et voulait qu'elle reste à ses côtés en Grèce [….] depuis ce moment, la Crète et la Grèce et toute la terre jusqu'à la mer prirent le nom de cette belle fille et furent appelées Europe [….] ainsi, Europe arriva en Occident en quittant l'Orient pour toujours. » (p. 136)

Les manuels du cours d'histoire présentent les Grecs comme un peuple à la religiosité forte. Ce sentiment relève de la genèse du peuple hellénique qui remonte aux années préhistoriques. Le positionnement du panthéon sur l'Olympe témoigne du lien que ces civilisations avaient avec la région macédonienne. En ce sens, le territoire macédonien est hellénique avant le commencement des temps historique. Par le biais de la même religion et de la même mythologie, les civilisations mycénienne et minoenne sont les ancêtres des premières tribus helléniques. La transition de la période hellénistique (polythéiste) à la période moderne (chrétienne) du pays est réussie avec l'instrumentalisation de la langue hellénique et de l'Empire Byzantin. Grâce à la langue hellénique parlée dans la partie orientale du bassin méditerranéen, le christianisme se diffuse et la capitale de l'Empire Romain est transférée de Rome à Byzance. Le passage de la période hellénistique à la période Byzantine est ainsi réalisé. Par la suite, la tradition du peuple et les arts légitiment les racines communes et la continuité culturelle de l'Antiquité à nos jours. Pourtant, il est fortement signalé que la diffusion du christianisme est réussie grâce aux mesures radicales contre la religion paganiste dont les traces ont été supprimées. La force divine semble être au secours du peuple toute au long de sa trajectoire dans le temps. Ainsi, cette continuité historique se présente comme un projet divin dont les Grecs sont le peuple élu.

[162]Toute référence d'Occident et d'Orient chez les Grecs est relative à la partie occidentale et la partie orientale de l'Empire Romain.

La construction de l'altérité est aussi intéressante. Les Grecs, dont l'identité particulière est circonscrite par leur religion, sont les illuminateurs des autres peuples orthodoxes qui vivent dans les Balkans. C'est grâce à eux que les pays ont pu développer des civilisations remarquables. Autrement, les Grecs sont entourés d'ennemis. Les « occidentaux-catholiques », peuples sous l'influence papale, semblent être les responsables de la division de l'Église chrétienne, de l'affaiblissement de l'Empire Byzantin et de l'occupation ottomane qui a suivi. Il est possible que cette hostilité vis-à-vis du monde catholique soit la raison pour laquelle la Grèce hésite à se positionner dans le monde européen. Enfin, le peuple turc est le grand ennemi. Compte tenu de la différence de religion entre les deux peuples, l'islam est identifié aux Turcs et est décrit comme une religion atroce.

7. 4. 3. Manuels édités pendant la période 2003-2006

Le contenu du matériel didactique de cette période suit le même schéma historiographique qui soutient la continuité des Grecs, des années préhistoriques aux années contemporaines. Pourtant le discours identitaire, construit par le manuel de cette période, se réalise autrement. D'ailleurs, les enjeux identitaires de cette période sont différents. Les métamorphoses dans les faits religieux y contribuent.

Les origines des Grecs remontent désormais avant les années préhistoriques. Cela est clairement identifiable avec la différenciation dans le classement du contenu du curriculum pour la 3ème classe. Le nouveau programme est divisé en deux parties : la mythologie et la préhistoire. Le panthéon olympien et les mythes afférents tiennent une nouvelle place dans l'organisation du savoir scolaire. Ils ne sont plus cités en parallèle des entreprises des hommes. Ils devancent le déroulement du temps préhistorique. Cette stratégie des concepteurs du curriculum renvoie les origines du peuple hellénique avant la préhistoire. Les Hellènes deviennent un peuple dont les traces remontent aux années mythiques et leur existence balance entre la réalité et le monde imaginaire. Cela laisse imaginer aux lecteurs que la Grèce et les Grecs existent depuis la création du monde.

Par ailleurs, les auteurs du manuel afférent font le choix de détacher la dimension religieuse du panthéon olympien et de sa mythologie. Ils sont désormais sécularisés. Plus

précisément, même si le programme scolaire prévoit un premier chapitre dédié à la religion des Hellènes, le manuel *De la mythologie à l'histoire, Cours d'histoire pour la 3ème classe*[163] ne suit pas cette directive et possède un chapitre nommé « La création du monde », où se trouvent les sous chapitres « Dieux de l'Olympe » et « Déesses de l'Olympe ». Selon les passages du manuel, la présentation des dieux se fait différemment, en montrant avec emphase leurs qualités humaines tout en insistant sur leurs liens familiaux, leurs domaines de protection et leurs qualités ou défauts. Leurs qualités divines ne sont plus citées. Dans le même ordre d'idées, les qualificatifs des Dieux comme **père** et **mère** (manuels de 1986 et 1996) sont remplacés par **chef** et **reine** (manuel de 2006) : *« Zeus domina tout le monde. Il se maria avec Héra et il s'installa sur l'Olympe avec ses frères et ses enfants. »* (p. 8), *« Apollon était le dieu de la musique, des oracles et de la lumière. Il naquit à Délos avec sa sœur Artémis sous un palmier. Léto s'était réfugiée là-bas, chassée par Héra »* (p. 11), *« Sur l'Olympe, au palais de Zeus, habitaient aussi les déesses. La première était Héra, épouse de Zeus et* ***reine*** *du monde. Elle protégeait le mariage et la famille et elle était très jalouse »* (p. 15),

> « Là-haut sur l'Olympe habitaient les douze dieux immortels dans un palais splendide. Ils buvaient du nectar et ils mangeaient de l'ambroisie. De là-haut ils gouvernaient les hommes. Zeus ou Dias était le chef des dieux et des hommes. Il était le dieu du ciel, qui ramassait les nuages et qui envoyait la pluie sur la terre. Il tenait les foudres et les jetait quand il était fâché. Il s'appelait aussi Xenios, parce qu'il protégeait les étrangers. » (p. 11)

La sécularisation de l'ancienne religion est aussi soutenue par le changement dans l'organisation du chapitre. Les mythes sur la vie et les entreprises des dieux ne sont plus présents dans les passages principaux ; mais ils sont désormais cités dans les marges du chapitre. Ensuite, les mythes connus de l'œuvre poétique d'Homère et d'Hésiode sont cités. Ces mythes ont influencé l'art mondial (littérature, peinture, cinéma, théâtre, etc.). De cette manière, le manuel démontre que la tradition ancienne hellénique est à la base de la culture mondiale. Les mythes référencés sont les travaux d'Hercule, le mythe de Thésée, l'Expédition des Argonautes, la guerre de Troie, les aventures d'Ulysse. Cependant, ils apparaissent comme des contes de fées.

[163] Maistrellis, S. Kalyvi,E. & Michael, M. (2006). *De la mythologie à l'histoire, Cours d'histoire pour la 3ème classe*. Athènes : OEDB

Dans le même ordre d'idées, le manuel *Aux années anciennes, Cours d'histoire pour la 4ème classe*[164] détache les Jeux Olympiques, les autres grandes fêtes helléniques et la tradition théâtrale de leur dimension religieuse. Les manifestations de culte religieux deviennent des réunions sociales pour le rassemblement des Grecs :

> « Les Grecs, dispersés sur les côtes de la Méditerranée et de la Mer Noire, ont conservé vifs les liens qui les unissaient. Ils s'étaient engagés à se réunir. Les Jeux Olympiques étaient une de ces occasions. Dans ces jeux qui se déroulaient tous les quatre ans, seuls les Grecs faisaient partie [….] Des jeux panhelléniques se déroulaient aussi à l'Isthme, à Delphes et à Némée. » (p. 24)

De même, le manuel *Aux années byzantines - Cours d'histoire pour la 5ème classe*[165], dans une tentative de construire la continuité entre l'Antiquité et la création de l'État hellénique, sécularise la religion des Hellènes et ne présente les dieux que par leurs caractéristiques humaines: *« A côté des Hellènes, les Romains ont connu les dieux de l'Olympe et ont admiré leur croyance en* ***des dieux de la nature humaine »*** (p . 13). De cette manière, la transition de la période polythéiste à la période chrétienne du pays est facilitée. Il est bien entendu que la période romaine sert aussi cette stratégie discursive.

L'instrumentalisation de la période romaine ne concerne pas uniquement l'ancienne religion mais également le christianisme. Le lien orthodoxie-hellénisme est présenté plus tôt dans la construction discursive du nouveau curriculum. Il apparaît pour la première fois avec le manuel *Aux années anciennes, Cours d'histoire pour la 4ème classe*[166]*,* dont le récit traite de la période classique et des années hellénistiques. Dans un but de construire la continuité nationale chez les Grecs, les auteurs, qui veulent mettre en valeur la pérennité de la langue hellénique, en arrivent à sa christianisation :

> « La langue grecque est désormais plus simple et s'éloigne progressivement de l'ancienne langue hellénique des années classiques. Elle commence à prendre des éléments qui par la suite vont la mener à la langue hellénique moderne […] L'hellénique « koini » est utilisée plus tard, pendant la période romaine, par les premiers chrétiens. » (p. 114)

Il semble que cette stratégie discursive soit complémentaire de la sécularisation de l'ancien système religieux, et pour deux raisons. La première, déjà évoquée, est la

[164]Katsoulakos, Th. Karioti, I. Lena, M. Katsarou, Ch. (2006). *Aux années anciennes, Cours d'histoire pour la 4ème* classe. Athènes : OEDB

[165] Glentis, S. Maragoudakis, E. Nikolopoulos, N.& Nikolopoulou, M. (2006). *Aux années byzantines, Cours d'histoire pour la 5ème classe*. Athènes : OEDB

[166] *Op.cit*

transition plus transparente d'une religion à l'autre. La deuxième raison probable serait l'intention de revendiquer la période romaine dans le processus identitaire.

Dans cet esprit, les auteurs du manuel *Aux années byzantines, Cours d'histoire pour la 5ème classe* créent le lien entre hellénisme et christianisme avant de passer à l'Empire Byzantin. Le fait de mettre en valeur les origines grecques de Constantin le Grand, Empereur qui officialisa le christianisme pendant la période romaine, rend la qualité d'« être Grec » synonyme d'« être chrétien » :

> « Dans les régions orientales de l'Empire[167] habitaient surtout des populations grecques. La plupart d'entre elles se sont converties au christianisme qui y était enseigné pour la première fois et avec lequel ils retrouvaient leurs racines. Tous avaient une grande sympathie et soutenaient les choix de l'Empereur Constantin, dont la mère, Eleni, était Grecque et chrétienne. » (p. 34)

La Grèce est alors chrétienne avant la période Byzantine. De cette manière, les atrocités commises par les chrétiens pour supprimer les traces du polythéisme sont apaisées et la relation entre l'esprit classique et l'enseignement chrétien est transformé. Même si le manuel fait toujours allusion à la politique de l'Empereur Théodose contre l'ancienne religion, la fermeture de l'École Philosophique d'Athènes n'est plus mentionnée. La religion chrétienne et l'enseignement philosophique des anciens sont désormais complémentaires :

> « Mais le christianisme fut enfin diffusé par l'enseignement et l'œuvre des pères de l'Église. Une contribution importante dans la diffusion du christianisme fut celle de Basile le Grand, de Grégoire de Nazianzo et de Jean de Chrissostomos qui ont lié la paideia ancienne hellénique avec les enseignements de la nouvelle religion. » (p. 41)

Pour légitimer le passage de l'Antiquité classique à l'Empire Romain puis à Byzance, les auteurs instrumentalisent l'art byzantin qui est un amalgame entre l'art classique et celui des Romains : *« L'art byzantin, dans toutes ses manifestations, a été influencé par l'art ancien hellénique et par l'art romain qui en est la continuité. »* (p. 123)

Le cours d'histoire initie aussi les élèves à l'histoire régionale et locale. Un chapitre leur est dédié à la fin du manuel *Aux années anciennes, Cours d'histoire pour la 4ème classe*[168].

[167] Cela correspond au territoire de l'Empire Byzantin.
[168] *Op. cit*

Le concours de la tradition de *panigiri* valorise les coutumes religieuses et populaires dans la vie grecque.

La construction de l'altérité suit la direction du manuel précédent à propos des autres orthodoxes. Néanmoins, la christianisation de ces derniers n'est plus présentée comme une œuvre grecque. Aussi, le lien avec les autres peuples coreligionnaires est en cours de redéfinition.

Par ailleurs, la religion ne semble plus être un facteur d'hostilité et de circonscription des ennemis. Les auteurs présentent les catholiques autrement. Ils ne sont plus qualifiés d'« occidentaux », ce qui signifie de manière sous-jacente que l'Occident n'est plus à l'extérieur de la Grèce. Les références directes sur le schisme de l'Église chrétienne n'existent plus. Les auteurs se limitent à des problèmes politiques entre les deux Églises pendant une autre période historique. Les références sur les croisades sont neutres[169]. De plus, les chrétiens sont désormais présentés comme étant unis contre l'ennemi commun, les Turcs et rassemblent leurs forces pour défendre Constantinople : *« Les relations entre Byzance et l'Église occidentale ont été troublées, cette dernière ayant pris le parti des iconolâtres. »* (p. 107), *« […] et tous avaient l'espoir qu'une aide de l'Occident allait arriver. Le 20 avril, les espoirs du peuple assiégé ont été exhaussés […] dans la dure bataille qui a suivi,* ***les navires des chrétiens ont gagné*** *et ils sont entrés dans la baie de Keratios. »* (p. 108)

Le manque de références sur les protestants peut s'expliquer par le retrait du manuel *Aux années récentes, Cours d'histoire pour la 6ème classe* qui traitait de la division de l'Église catholique. Pourtant, c'est un événement qui ne concerne ni la Grèce ni les orthodoxes.

Les opinions défavorables autour des religions sont atténuées notamment en ce qui concerne l'Islam. La religion musulmane n'est plus liée à l'ennemi turc et aux atrocités effectuées pendant la période byzantine et l'occupation ottomane. Au contraire, c'est une religion comme les autres et qui a son utilité dans la cohésion entre les peuples. Cela veut

[169] Ce discours se forme autrement par le système éducatif français. Les programmes scolaires d'histoire-géographie-éducation civique pour la 5ème classe traitent les Croisades comme une œuvre missionnaire de l'Église Occidentale. http://eduscol.education.fr/cid52947/ressources-pour-la-classe-de-cinquieme.html (consulté le 6 septembre 2015).
De plus, le manuel *Histoire-Géographie pour la 5ème classe*, sous la direction de Hazard-Tourillon et Fellani, édité en 2011 par Nathan fait la distinction entre Occidentaux et Orientaux. Les manuels des éditions Nathan sont les plus utilisés dans les classes scolaires.

dire qu'elle est traitée comme un maillon entre les peuples Arabes : « *La religion musulmane est devenue le lien d'unité entre. les tribus arabes et les a aidé à s'organiser en une nation, la nation arabe* » (p. 54).

Les manuels d'histoire édités en 2006 ne semblent pas construire un lien avec l'Europe à travers le fait religieux. La tentative d'alors d'instrumentaliser le mythe de la déesse Europe n'est plus d'actualité d'autant que ce mythe est marginalisé et que sa protagoniste ne figure plus parmi les personnages divins. Ceci peut se justifier par la sécularisation de l'ancienne religion et par la reconstitution des relations entre la Grèce et le christianisme européen.

La conclusion de l'étude des manuels d'histoire sur ces deux périodes met en valeur les points suivants. Premièrement, le traitement de la religion change désormais d'orientation. Les derniers manuels la traitent dans ses acceptions de traditions, de trait d'union, de système politique. La dimension sociale remplace la croyance. Deuxièmement, le changement dans l'organisation du contenu du curriculum pour la troisième classe, où la mythologie devance le temps préhistorique, renvoie les origines des Grecs avant la préhistoire. La naissance des Grecs semble être un fait qui oscille entre l'imaginaire et la réalité. Ils sont descendants des héros et des mythes et leur tradition influence le monde entier. Troisièmement, le schéma historiographique des deux périodes suit la même direction en ce qui concerne la construction de la continuité des Grecs à travers le temps. Mais son contenu est désormais transformé. Il inclut le passage par la période romaine. De cette façon, les Grecs deviennent chrétiens avant la période Byzantine, grâce à la contribution hellénique. Cela parait permettre de dépasser les conséquences du schisme de l'Église. Les Grecs, après avoir christianisé les autres peuples européens, ne sont plus concernés par l'hostilité qui a eu lieu à la suite de la division du christianisme. Enfin, ils ne sont plus entourés par des ennemis et les références dépréciatives sont abolies pour une approche plus neutre.

L'introduction de l'histoire régionale et la valeur de participation montrent que le discours glisse vers la construction de la citoyenneté participative.

En tous cas, les acteurs dans la rédaction des derniers manuels semblent porter leurs efforts sur la formation de l'identité européenne chez les Grecs. Il semble pour cela qu'ils

se soient appuyés sur les origines gréco-romaines et chrétiennes du continent européen. Cependant, cette réflexion ne peut être vérifiée qu'auprès de ces acteurs.

7. 5 Le cours d'Éducation civique

7. 5. 1 Le contenu du cours

L'éducation civique est proposée aux deux dernières classes[170] de l'école primaire. L'objectif du cours est de présenter l'État et ses institutions ainsi que la société hellénique. La particularité dans l'étude du discours véhiculé par cette matière est le retard dans la rédaction des manuels pendant la deuxième partie de la période examinée. Cela reflète la gravité du cours et la difficulté des équipes de rédaction à l'adapter aux nouvelles exigences.

7. 5. 2. Manuels édités pendant la période 1981-2003

Le fait religieux semble occuper la matière pour décrire le cadre législatif du pays. Le discours alors est fait sur la présentation des Grecs en tant que peuple homogène. La Grèce est un pays qui a une religion dominante, protégée par la législation. Cela est mis en évidence dans le manuel *Éducation civique pour la 5ème classe*[171] *:*

> « Dans notre pays, la liberté de conscience religieuse est bien reconnue. Tout le monde est libre de préconiser l'enseignement qu'il veut, mais il est interdit de faire du prosélytisme. L'**Église orientale orthodoxe** est reconnue en tant que la religion dominante du pays. Les Hellènes sont majoritairement chrétiens orthodoxes. » (p. 102)

Le manuel *Éducation civique pour la 6ème classe*[172] fait allusion à la construction de l'identité nationale dans laquelle la religion orthodoxe joue un rôle prépondérant. Le discours véhiculé présente ainsi l'orthodoxie comme une religion nationale, par son lien avec la langue et les autres caractéristiques nationales. Le rôle de l'Église dans la construction nationale soutient aussi ce lien :

> « Les Grecs indigènes vivent intensivement l'idée nationale comme leur deuxième patrie. Ils cultivent la langue hellénique, nos traditions nationales, la religion chrétienne orthodoxe. Tout cela renforce leur **origine nationale** […] Les Turcs avaient attribué assez de privilèges à l'Église. La plupart des membres du clergé les ont bien utilisé et ont ainsi joué un rôle important pendant la période de l'occupation turque. » (p. 72)

---

[170] Cela correspond au CM2 et à la 6ème classe du collège.
[171] Kontaxakis,Y. Lamprinidis, A. Perpirakis, Y. Tzannis, Y. (1986). *Éducation civique pour la 5ème classe*. Athènes : OEDB
[172] Kontaxakis, Y. Lamprinidis, A. Perpirakis, Y. & Tzannis, Y. (1986). *Éducation civique pour la 6ème classe*. Athènes : OEDB

Les auteurs du manuel tentent d'introduire implicitement la diversité religieuse, sans pourtant l'identifier. Leur objectif est plutôt de valoriser le droit à la liberté religieuse, protégée par l'État grec :

> **«** La religion se présente comme un droit indispensable de tout peuple que l'État grec protège […] le droit à la religion […] le besoin de communiquer avec Dieu est vif. Leur religion peut être différente de la nôtre, mais ils ont aussi des temples où ils exercent leurs devoirs religieux avec pleine dévotion. » (p. 90)

Cela peut se justifier par la grande homogénéité de la société grecque pendant la période de rédaction des manuels. Le discours véhiculé par les manuels d'éducation civique instrumentalise la religion pour construire l'identité hellénique et pour présenter le cadre législatif du pays. La circonscription de l'identité grecque par l'altérité religieuse ne préoccupe pas les auteurs.

7. 5. 3 Manuels édités en 2003-2006

Le discours de cette période change d'orientation. Même si le cadre législatif du pays est toujours exposé, le manuel *Éducation civique pour la 5ème classe*[173] présente cette fois la religion comme un groupe de participation des citoyens :

> « La plupart des personnes sont croyantes d'une religion. L'Église est l'ensemble des croyants de la religion chrétienne Toute personne a le droit de choisir sa religion. Dans les sociétés civilisées, ce droit est protégé. La plupart des **Grecs** sont chrétiens orthodoxes. C'est pour cela que, dans la Constitution de notre pays, il est indiqué que « la religion dominante en Grèce est la religion de **l'Église orientale du Christ**. » (p. 9)

Le manuel *Éducation civique pour la 6ème classe*[174] traite de l'Église de Grèce comme institution étatique. Ainsi, son rôle dans la société hellénique actuelle et son système d'administration sont exposés :

> « L'Église de Grèce est un facteur important de la société contemporaine hellénique. Le discours de Dieu est enseigné dans les paroisses de plusieurs façons (messes, écoles du dimanche). De plus, avec la collaboration de tous les croyants et du clergé, l'Église met en œuvre l'ordre du Christ « aimez autrui » et prendre soin des personnes âgées, des petits enfants et des familles, en offrant des médicaments et des soins, sans faire de distinctions de sexe, de religion ou de nationalité. » » (p. 24)

[173]Florou, D. Stephanopoulos, N. Christopoulou, E. (2006). *Éducation civique pour la 5ème classe*. Athènes : OEDB

[174] Nikolaou, S. Vatsitsi, A. Daniilidou, N. Paschaliori, V. (2008). *Éducation civique pour la 6ème classe*. Athènes : OEDB

> « L'Église de Grèce est constituée de 80 métropoles, qui sont des périphéries géographiques et administratives [...] L'Église de Grèce est administrée par le Saint Synode […] L'Archevêque de Grèce est le président du Synode. » (p. 24)

Les Grecs sont désormais entourés par des gens qui croient à d'autres religions. La diversité religieuse (les autres dogmes chrétiens et religions) qui est désormais présente dans le territoire hellénique trouve une place dans le contenu du manuel scolaire. Elle se distingue de l'orthodoxie par des monuments religieux et des modes différents de participation. Cependant, les manuels se réfèrent uniquement aux habitants de Grèce quand il s'agit de traiter les membres des autres religions. Les Grecs se limitent à l'orthodoxie.

> « Parmi les **habitants** de Grèce, il y a des croyants d'autres Églises (catholiques et protestants) ou d'autres religions (musulmans ou juifs, etc.). Il y a aussi des gens qui n'ont pas de religion. » (*Éducation civique pour la 5ème classe*, p. 10)
>
> « […] quelques habitants de notre pays croient à d'autres dogmes chrétiens, comme **le catholicisme romain et le protestantisme**. Quelques autres, Hellènes ou migrants étrangers, suivent d'autres religions comme **l'islam, le judaïsme, le bouddhisme, l'hindouisme**. Chaque religion a ses croyants, ses principes et ses traditions, ses lieux et ses modes de culte. » (*Éducation civique pour la 6ème classe*, p. 26)

Les manuels ne tentent pas de construire l'Europe par le biais du fait religieux. Il est possible que cela ne fasse pas partie des objectifs de la matière.

Le discours de cette période abandonne la construction de l'identité nationale et se dirige vers la description de la société grecque, de l'État et de ses institutions. L'Église de Grèce, en tant qu'institution paraît avoir un rôle très important dans la vie sociale des Grecs. L'ouverture à la diversité religieuse suit une hiérarchisation implicite d'autant que les non-coreligionnaires ne sont pas des citoyens grecs. Ils sont habitants du territoire grec.

7. 6 Un discours identique ou pas ?

Dans ce chapitre, j'ai présenté le discours véhiculé par les manuels scolaires de l'école primaire hellénique durant les années 1981-2006. Mon objectif était de vérifier si ce discours change d'orientation à la suite du renouvellement du matériel didactique au milieu des années 2000.

Le discours véhiculé par les manuels tente de construire l'identité nationale hellénique. Les manuels de la première période encouragent un discours gréco-orthodoxe et une identité hellénique qui reste identique dans le temps. Les seuls peuples amicaux sont les autres peuples orthodoxes qui sont reconnaissants envers les Grecs de leur avoir permis de développer leur civilisation. Sinon, les Grecs semblent isolés et entourés d'ennemis. Leurs relations avec les autres se forment pendant la période byzantine. La division de l'Église chrétienne est déterminante dans leur histoire parce que, entre autres, la chute de Constantinople est due à l'absence d'aide de l'Occident. Depuis la séparation du Christianisme, les Grecs sont isolés en Orient. Il ne s'agit pas de l'Orient asiatique, mais de la partie Orientale de l'Empire Romain. Le christianisme et l'islam circonscrivent cette place spéciale. Ainsi, tous les deux portent atteinte aux Grecs purs et fidèles. La construction de l'Europe est ambiguë. Elle se fait durant les années 1990 avec les manuels du cours d'histoire et du cours de religion. Les discours dans ces deux matières témoignent des soupçons que la Grèce a vis-à-vis du monde européen. Alors que le cours d'histoire annonce une réconciliation en projetant la tradition antique aux origines de l'Europe, le cours de religion suit une autre direction. Il circonscrit l'identité hellénique par rapport aux Européens, parce que ces derniers renvoient aux efforts d'altération de l'orthodoxie, soit suite à la division de l'Église chrétienne, soit suite à l'action des missionnaires catholiques et protestants qui visaient le prosélytisme des Grecs. Tout cela représente le dipôle sur lequel l'identité hellénique a été construite (Stamelos, Karanatsis, 2005).

Le discours construit pendant la deuxième période ne semble pas changer d'orientation. C'est plutôt le positionnement de cette identité qui évolue. Les Grecs sont désormais situés dans un contexte pluraliste, leurs origines sont renvoyées à la genèse du monde, et leur influence culturelle semble rayonner sur le monde entier. Ils ne sont plus seuls, mais

ils sont éternels, les premiers et les plus importants. Les changements dans la présentation et la sécularisation du panthéon olympien et de sa mythologie y contribuent.

La citoyenneté nationale n'est plus la seule affaire à préoccuper les auteurs. Les Grecs semblent célébrer leur appartenance locale, régionale et supranationale en même temps. Leur participation à la vie sociale et l'acquisition de certaines compétences sont mises en valeur. Cela semble être le glissement du discours dans le but de l'adapter aux objectifs d'éducation à la citoyenneté dont les éléments précédents font partie intégrante (Keating, 2009).

L'Europe et l'occident n'ont plus une signification négative. La christianisation des Grecs, qui s'est opérée avant les autres européens, semble les laisser éloignés des conséquences du schisme ecclésiastique. Le dipôle de la construction de l'Europe n'apparaît plus dans le discours. Au contraire, l'identité européenne chez les Grecs est liée à leur religion orthodoxe. Cela peut se justifier par une transformation du regard porté par l'Église de Grèce sur le monde européen. Une hypothèse qui ne peut être soutenue qu'après une recherche menée auprès des acteurs du discours.

L'altérité religieuse se construit à travers le fait visuel et les manifestations de culte. Ainsi, le paysage hellénique est décrit comme un territoire où plusieurs religions ont laissé leurs traces, mais dont l'orthodoxie, grâce à son caractère particulier, continue de dominer.

Les transformations précédentes ne peuvent trouver une justification réelle qu'à la suite d'entretiens effectués avec les acteurs de la stratégie discursive. Les chapitres qui suivent présentent les informations récoltées afin de pouvoir lier les nouvelles stratégies discursives avec l'identité des auteurs et les changements que l'européanisation apporte au système éducatif.

8. Quel impact sur les acteurs suite à l'intégration de la rédaction des manuels scolaires dans le financement européen ?

8. 1 Le cadre législatif national sur la sélection des acteurs aptes à rédiger le curriculum scolaire

Le manuel scolaire en tant que garant du discours officiel sur les sujets de société offre un terrain fertile pour étudier l'interaction entre les acteurs qui sont mobilisés pour sa rédaction (Chopin, 1992). Chaque système éducatif a la responsabilité de sélectionner les personnes qui seront chargées de construire le discours véhiculé dans les écoles, à travers le matériel didactique (Foucault, 1971). Il est donc nécessaire d'étudier quels sont les acteurs de leur rédaction et de déterminer comment ils ont été sélectionnés, avant de s'intéresser à leurs interactions dans la construction du savoir scolaire. Cependant les programmes scolaires ne peuvent pas être écartés de cette étude, d'autant qu'ils forment la base régulatrice pour la production des manuels scolaires. Ainsi, une étude sur les acteurs qui construisent les programmes est, elle aussi, indispensable.

En Grèce, la loi 1566/1985[175] définit l'Institut pédagogique[176], une institution parrainée par le Ministère de l'Éducation Nationale et des Affaires Religieuses[177], considérée comme l'institution compétente pour l'élaboration de la politique éducative et la production du matériel didactique. Plus précisément, le §24 définit les fonctions de l'IP. Ainsi, sa mission consiste :

> « à la recherche scientifique et l'étude des questions sur l'enseignement primaire et secondaire, la constitution et le dépôt de propositions pour le dessin des orientations, et le développement et la programmation de la politique éducative pour atteindre les objectifs de l'enseignement primaire et secondaire en lien avec le projet de développement financier, social et culturel du pays, c. le suivi de l'évolution de la technologie éducative, l'étude de la façon dont elle est utilisée dans l'éducation et le contrôle des résultats de son application, le dessein et la vigilance en ce qui concerne l'application des programmes sur la formation des enseignants. Plus précisément : a. l'IP étudie, définit et évalue les résultats de l'acte enseignant, b. il souligne les besoins de la recherche éducative, il organise, coordonne et donne les directives pour son bon déroulement auprès des conseillers scolaires et le personnel éducatif, il évalue et donne ses conclusions, c. il rédige et il

[175] Loi sur le fonctionnement de l'enseignement primaire et secondaire.
[176] L'Institut pédagogique est désormais remplacé par l'Institut de Politique Éducative.
[177] La nomination actuelle du Ministère est Ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes.

> propose les programmes d'étude des cours et des activités pratiques dans les écoles de l'enseignement primaire et secondaire, et les programmes de la télévision et de la radio éducative, d. il organise un appel à concours pour la rédaction des manuels des élèves et des enseignants, leur approvisionnement par le commerce libre, et définit leur format et les critères pour leur validation, et il rédige les directives pour leur rédaction, e. il suggère la prise des mesures pour l'amélioration des méthodes didactiques et du travail éducatif en général, f. il fait des expertises pour les besoins, les formes et le contenu de la formation des enseignants, g. il fait des expertises pour la constitution, l'organisation et le fonctionnement des laboratoires, et la définition de l'utilisation des moyens audiovisuels et d'autres moyens didactiques pour les écoles, h. il étudie l'organisation de l'orientation professionnelle scolaire et il suit sa mise en œuvre, i. il collabore avec les conseillers scolaires et il les aide dans l'exercice de leur œuvre scientifique et d'accompagnement, k. il fait une expertise sur le contenu des projets de lois, des décrets présidentiels et des décisions réglementaires qui traitent des questions éducatives suite au renvoi du le Ministre de l'Éducation Nationale et des Affaires Religieuses, l. il étudie toute question éducative relative à la structure, le fonctionnement et le contenu de l'enseignement primaire et secondaire suite au renvoi du Ministre de l'Éducation Nationale et des Affaires Religieuses ».

Le §60 de la même loi définit le processus de rédaction des manuels scolaires et les acteurs concernés par leur production ; elle prévoit donc un dispositif constitué par des auteurs, des évaluateurs et enfin par les cadres de l'IP qui valident le contenu des manuels. Cependant, l'IP reste le responsable principal.

> « La rédaction des manuels scolaires se fait soit par appel à concours public soit par attribution à un ou plusieurs auteurs. Ils sont réalisés soit à la suite d'une invitation à intérêt à participation soit à la suite d'une attribution directe à des auteurs ou à une équipe d'enseignants qui sont rattachés à l'IP le temps de la rédaction, et qui ne reçoivent aucun salaire supplémentaire. Avec les équipes d'enseignants à qui l'on a attribué la rédaction des manuels, peuvent participer des cadres de l'IP, ou d'autres scientifiques spécialisés. Au-delà de cette façon de procéder, l'approvisionnement des manuels scolaires par les Maisons d'Édition est possible. Pour l'évaluation des manuels scolaires, un comité d'évaluation se constitue parmi les cadres de l'IP, ou par des conseillers scolaires ou par d'autres enseignants ou par des scientifiques spécialisés. Les départements de l'IP sont aptes à valider les manuels scolaires. Suite aux propositions des Ministres de l'Éducation et des Finances, des décrets présidentiels définissent les conditions de déroulement de leur rédaction ».

L'enquête auprès des acteurs vise à démontrer comment la loi s'applique pendant la période examinée, et si des transformations possibles existent dans son application suite à la conformation de la législation nationale aux conditions du financement européen. La présentation des résultats ne se limite pas aux réponses des acteurs de la période concernée. Par ailleurs, ce sont les contradictions dans leurs réponses qui contribuent à apporter une meilleure description de la situation.

8. 2 Période 1981-2003

8. 2. 1 Les réponses des auteurs

Les auteurs de cette période affirment que la rédaction des manuels scolaires pesait sur les épaules des collaborateurs de l'IP et ils exposent les critères de leur sélection. Selon les enseignants rattachés à l'IP, qui ont participé aux deux renouvellements du matériel didactique, leur sélection pour se charger de la rédaction du matériel didactique se faisait par méritocratie. L'IP proposait à des enseignants réputés pour leur œuvre éducative, suite aux recommandations des conseillers pédagogiques ou des directeurs d'écoles, de se rattacher à l'IP pendant la période de rédaction du matériel didactique. Le point de vue et la participation d'enseignants actifs sont considérés comme indispensables pour la réalisation du manuel scolaire. Ainsi l'IP ne se limitait pas à un rôle administratif, mais il était en pleine interaction avec la réalité de la classe scolaire : *« Les manuels rédigés pendant la décennie de 1980 ont été rédigés par un comité choisi par l'IP, qui était constitué d'enseignants de classe, de cadres supérieurs et de conseillers scolaires. »* (E25)

> « Mais il y avait une époque où l'IP avait des personnes importantes. Des présidents, des vice-présidents, des conseillers et, pour ne pas perdre la communication avec la réalité scolaire, il y avait la possibilité d'en être un cadre temporaire. Cela veut dire : « Elena est-elle bien ? » « Bien sûr. » Qui nous disait qu'elle était bien ? Son conseiller scolaire, son directeur d'école nous disent qu'elle est compétente. On connaît ses travaux. « Ne lui dit-on pas de faire une demande pour venir pendant quatre ans à l'IP afin de nous transférer la réalité de l'école ? » […] Les gens qui étaient à l'IP, il ne fallait pas qu'ils soient détachés de l'école et de l'acte pédagogique. Ce qu'on dit, création du réseau? Comment j'ai été invité ? J'écrivais dans les premiers numéros de Sinaksi[178] ; dedans il y avait une rubrique nommée pages d'Enseignements qui était adressée aux professeurs de l'Éducation secondaire, aux instituteurs et aux pasteurs. J'y avais écrit quelques propositions à propos de l'enseignement du cours de religion. Les gens l'ont lu et on m'a appelé […] on m'a dit : « Voici ce qu'on fait à l'IP. Veux-tu venir ? » Et j'ai accepté. » (E10)

Selon leurs réponses au sujet de la rédaction des manuels et des programmes scolaires, ils indiquent un manque d'organisation et de contrôle de l'État. Comme les manuels étaient rédigés à l'intérieur de l'IP, il n'y avait pas de raison de créer des mécanismes de contrôle parce que leur rédaction se faisait dans un cadre strictement limité à l'administration publique. Ainsi, la rédaction préalable des programmes scolaires n'était pas nécessaire :

[178]Revue grecque de Théologie.

« Pour les anciens manuels, on n'avait pas fait de directives écrites pour la direction qu'il fallait suivre. On se rassemblait, on se partageait les chapitres et on en discutait tous ensemble. On n'avait pas de directives écrites pour la direction qu'il fallait suivre » (E11). *, « Ici, il y a la question cruciale. Qu'est ce qui se passe avec les programmes scolaires? Le président demande de nouveaux programmes scolaires, un comité prend le contenu des manuels et rédige des programmes scolaires. Ainsi, le savoir scolaire se recycle. »* (E24)

> « Quand le moment arrive, ils décident de rédiger des manuels ou de réviser les anciens manuels. Et ils attribuent à des comités la fonction d'étudier les manuels et les programmes. Ces comités prennent d'autres manuels antérieurs et ils créent les nouveaux en s'appuyant sur eux. Dans les programmes, il y n'avait ni de directive ni intervention de la part de l'IP. Lors de la rédaction, on tenait compte de la situation sociopolitique du pays. On ne nous imposait pas quoi écrire. On a constitué un comité, dont le président était T., et il y avait des propositions. Suite aux propositions, on a rédigé quelques éléments. On disait ce que l'on attendait de l'enfant. On pourrait les dire d'une autre façon sans provoquer, sans encourager la raison critique de l'enfant. Sache que la nation hellénique marche au hasard. » (E24)

Les auteurs de la période 2003-2006 justifient la non prise en compte de certaines pratiques de la sociologie du curriculum par le faible niveau des employés de l'IP, qui étaient en même temps rédacteurs des manuels et des programmes scolaires : *« L'expérience et la pratique antérieure montrent que les mêmes équipes qui créaient les programmes scolaires, prenaient aussi en charge la rédaction des manuels. »* (E26)

> « Les précédents programmes scolaires, rédigés avant les années 2000, n'étaient pas si élaborés. Lors de la rédaction des manuels scolaires dans les années 1980, la pédagogie était à un niveau élémentaire. Et si l'on tient compte du fait que ces programmes d'étude étaient rédigés par des enseignants, la plupart possédaient de la scientificité dans les domaines concernés, mais leur niveau en pédagogie et en psychologie était très bas. J'ai envie de croire qu'une certaine modernisation s'effectue, une amélioration selon l'époque et au fur et à mesure de l'évolution de la Pédagogie en Grèce. » (E25)

En plus, ils confirment l'existence d'un dispositif particulier pour la rédaction des manuels du cours de religion. Selon la Charte Constitutionnelle de l'Église Autocéphale de la Grèce, l'Église de Grèce exerce un contrôle dogmatique sur le contenu des manuels de religion (§9.1 de la loi 590/1977 de la Charte Constitutionnelle de l'Église).

> « Ainsi, nous avions dans notre équipe un membre du Saint Synode parce que selon la Charte Constitutionnelle de l'Église, l'Église avait et a toujours le droit à la parole sur le contenu dogmatique des manuels. Ainsi, on a prié le Saint Synode et on nous a attribué le

> métropolite X […] auteur rigoureux, gentil, compréhensif, coopératif. Cela veut dire qu'on n'avait pas parmi nous un fou, un conservateur qui ne nous aurait pas permis de faire notre travail, sans dire toutefois qu'on faisait ce que l'on voulait. Il avait son opinion, ses positions. Le rôle de l'Église concernait qui l'on choisissait d'avoir parmi nous. Sans que cela pose des problèmes dans notre relation avec l'Église. On avait l'assurance qu'il y avait un membre de l'Église parmi nous, mais lui, il jouait bien son rôle. On discutait, on n'avait pas de confrontations. » (E10)

Pourtant, l'implication de l'Église ne semble pas être limitée au cours de religion. Les auteurs des cours font mention aussi de l'intervention de l'Église dans le contenu des manuels d'histoire, plus précisément en ce qui concerne la mythologie hellénique. Ainsi, il est clair que l'Église - par le biais de son représentant à l'IP- pouvait avoir la parole au sujet des autres disciplines. Cependant, cette intervention n'était pas institutionnalisée : *« L'Église demanda à travers l'un de ses évêques de ne pas mettre dans le manuel scolaire le mythe de Defkaklionas […] apparemment, l'évêque connaissait les cadres et les conseillers de l'IP. »* (E24). Ce type d'intervention apporte un éclaircissement au sujet de l'adaptation du discours scolaire aux principes de l'orthodoxie hellénique.

8. 2. 2 Les réponses de responsables pour l'application de la politique éducative

Un cadre de l'IP de la première période confirme que la rédaction des manuels scolaires se faisait selon les textes de loi. Plus précisément, il explique que la rédaction des manuels se faisait à la suite de la rédaction des programmes et par des équipes capables, rattachées à l'institution compétente. Il est compréhensible que ce mode de fonctionnement ait été préféré pour diminuer les frais de rédaction, puisque ces derniers pèsent sur le budget de l'État :

> « Dans ces équipes de travail, on voulait avoir des membres de tous les champs cognitifs et de tous les niveaux. Pour le cours de religion, on avait des théologiens et des pédagogues. Le responsable – le représentant de l'IP – invitait l'équipe à se constituer et il la présidait. Il était toujours en contact avec ses membres. On avançait et on rédigeait le programme d'étude. Ensuite, l'ensemble des cadres de l'IP le validait, il devenait un décret présidentiel et on l'appliquait. La rédaction des manuels venait après. » (E1)

> « La rédaction des manuels scolaires ne se faisait pas exactement par attribution, mais elle était mise sous la responsabilité du département compétent de l'IP. Il n'y avait pas de personnes extérieures, ils y étaient tous rattachés. Disons que les frais pour la réalisation des manuels étaient le salaire courant de ses rédacteurs pendant la période de leur service à l'IP. Il n'y avait pas de salaire additionnel. » (E1)

Par ailleurs, les cadres de l'IP pendant la période 2000-2006 expliquent que la pratique de rédaction du curriculum jusqu'à la décennie 1990 ne suivait pas les règles procédurales de réalisation du curriculum qui exige que la rédaction des programmes d'étude soit effectuée avant la rédaction des manuels scolaires : *« L'IP a la légitimité pour rédiger tant les programmes scolaires que les manuels scolaires. Avant 2000, il rédigeait les manuels scolaires en premier et après les programmes. »* (E4)

> « Jusqu'à ce moment, nos programmes scolaires avaient la particularité suivante . Pourtant, ils ne sont pas nombreux ceux qui y font référence. En Grèce, on rédigeait en premier les manuels et par la suite on rédigeait le programme scolaire. Après la décennie de 1990, on a commencé à rédiger les programmes d'étude en premier et après les manuels scolaires. Et avant, les programmes d'étude se rédigeaient en se basant sur les chapitres des manuels. Personne ne suivait les programmes scolaires. Les manuels avaient la fonction des programmes scolaires. » (E5)

Enfin, ils justifient cette situation : ils expliquent en effet les difficultés dans la rédaction des manuels scolaires par le manque de spécialistes de la réalisation du curriculum pendant cette période, ce qui ne permettait pas le développement dans ce domaine :

> « Depuis 1980, l'IP a décidé et a commencé à rédiger des manuels. Une équipe d'enseignants rattachés commença à écrire des manuels sur la base des anciens programmes d'étude. C'est pour cela que l'on rédigeait un livre par an. Parce que les gens n'étaient pas spécialistes, ils faisaient des expériences. Ils les amenaient à l'école, ils l'enseignaient, ils voyaient ce qui allait et ce qui n'allait pas. Ils invitaient aussi des enseignants des écoles à rejoindre leurs équipes. C'est ainsi qu'ils rédigeaient les manuels. Tellement, dans l'expérimentation. » (E5)

Les responsables de la mise en application de la politique éducative nous ont éclairés sur la manière dont se constituent les dispositifs et la pratique déployée pour la rédaction du curriculum pendant la première période. Les divergences d'opinion par rapport à la pratique de rédaction témoignent de la volonté des deux parties de valoriser leur rôle et leur apport dans le développement de la Science du Curriculum en Grèce.

8. 2. 3 Conclusion

Pendant la période 1981-2003, on constate que le dispositif de rédaction des manuels scolaires fonctionne selon la loi 1566/1985. Ainsi, la rédaction du matériel didactique est à la prise en charge du personnel de l'IP sélectionné pour cette mission. Le choix de ce mode de fonctionnement est cohérent avec la période, d'autant que la rédaction des manuels en Grèce est une affaire d'État. Les frais de rédaction des manuels scolaires pèsent sur le budget national. La prise en charge de cette mission par les fonctionnaires de l'État élimine ainsi le coût. Par ailleurs, les acteurs son connus pour leur œuvre pédagogique et leurs conceptions. Un réseau se créé alors avec l'IP au cœur, réseau qui se transforme à chaque changement ministériel.

Par ailleurs, les acteurs ne font pas référence à l'exercice d'un quelconque type de contrôle ou à une intervention étatique dans leur œuvre de construction discursive. Le manque de canevas antérieur sur la rédaction des manuels (les programmes scolaires) et l'existence d'un dispositif unique pour la rédaction du curriculum en témoignent. Ce type de fonctionnement peut se justifier de la sorte : la rédaction directe des manuels par l'institution de l'État n'exige pas de cadre de référence nationale parce que les acteurs impliqués sont sélectionnés dans l'institution elle-même. De plus, le manque d'implication des acteurs extérieurs rend tout système de contrôle inutile. L'absence de programmes scolaires souligne donc une insuffisance du système éducatif qui s'explique par l'absence d'experts du curriculum au sein de l'IP.

Enfin, la double tutelle du Ministère concerné, sur l'Éducation Nationale et l'Église, incite à ce que le Saint Synode soit représentée dans le dispositif de rédaction des manuels du Cours de Religion. Cette représentation, conforme au contenu de la Charte de l'Église, institutionnalise l'exercice de contrôle ecclésial sur le contenu dogmatique des manuels du cours de religion. Cette sorte de dispositif renvoie à un cours de religion de type confessionnel. Cependant, le contrôle de l'Église ne semble pas se limiter au cours de religion mais affecte aussi les autres disciplines dès que l'on porte atteinte à ses valeurs.

8. 3 Période 2000-2006

8. 3. 1 Le plan d'action 07/2003 et l'appel à concours public

Cette période se caractérise par l'ouverture du système. La rédaction des manuels scolaires n'est plus une affaire proprement hellénique, elle est marquée par la période d'européanisation. La production du matériel didactique est désormais intégrée aux Fonds Communautaires et, par conséquent, soumise aux conditions des institutions européennes.

Le financement européen est le moyen d'intervention des institutions de la communauté. Il a pour objectif la création des structures éducatives, dans les pays membres, qui permettront l'application de la stratégie de Lisbonne. Pour aller dans ce sens, l'État hellénique signe avec l'Union Européenne le Projet Opérationnel « Éducation et Formation Professionnelle Initiale » qui fait partie des 24 projets des Fonds Communautaires de Soutien.

La distribution du financement européen, soumise à la condition que soit effectué un concours public, ouvre le système et élimine le monopole de l'État dans la production du matériel didactique. Par conséquent, l'État hellénique est obligé de réviser ses pratiques. Les textes officiels sont relus afin de consolider un nouvel équilibre dans un système social en mutation. De nouveaux enjeux se cristallisent dans la constitution des dispositifs.

Les interactions entre la législation hellénique, les intérêts nationaux et les conditions du cofinancement européen se reflètent dans le contenu du plan d'action 07/2003[179] qui définit les conditions de constitution des dispositifs de rédaction, d'évaluation et de validation des manuels scolaires de l'IP, et le contenu de l'appel à concours public. Les nouveaux dispositifs sont constitués des auteurs, des évaluateurs et des responsables de chaque cours auprès de l'IP. Les dispositifs des acteurs du curriculum se construisent ainsi de manière différente.

Selon le plan d'action 07/2003, votée le 15 mai 2003, l'IP définit les spécifications pour la rédaction du nouveau matériel didactique dans le cadre du projet opérationnel

[179]Suite à la réunion de l'IP, le 15 mai 2005.

Éducation et Formation Professionnelle : « Action 2.2.1, Acte a : Transformation des programmes scolaires et rédaction des manuels pour l'éducation primaire et secondaire ». Les manuels scolaires ne sont plus rédigés par une équipe interne de l'IP. Les auteurs sont sélectionnés à la suite d'un concours public. La sélection des évaluateurs s'effectue par un tirage au sort. Une liste d'immatriculation des futurs évaluateurs est préalablement constituée.

Les conditions de déroulement des processus précédents sont aussi clairement définies. Tout auteur et évaluateur peut participer à la rédaction de deux manuels maximum. La qualité d'auteur exclut celle d'évaluateur et vice versa. Les membres de l'IP n'ont pas le droit de participer, ni au concours pour les auteurs ni à la liste des évaluateurs. La tutelle de la procédure de rédaction est attribuée à un membre de l'IP, lequel propose les évolutions dans la rédaction aux départements compétents de l'IP. De plus, l'acte prévoit des séminaires pour la formation des futurs auteurs et évaluateurs à la méthode de transdisciplinarité et aux spécifications définies par l'IP.

Le 21 mai 2003, l'Institut Pédagogique, par le biais du Ministère de l'Éducation Nationale et des Affaires Religieuses et de la Caisse Sociale Européenne, annonce un appel à concours public pour la rédaction de l'ensemble des manuels scolaires pour l'école primaire[180]. L'annonce du concours fait appel à de futurs auteurs, pour la rédaction des manuels à la base des programmes scolaires transdisciplinaires et analytiques. L'ensemble de l'œuvre est cofinancé par la Caisse Sociale Européenne (75%) et des Fonds Nationaux (25%). L'appel à concours annonce l'ouverture du système et prévoit la participation, tant de personnes physiques (auteurs indépendants), que de personnes juridiques (Maisons d' Éditions). De plus, selon les conditions de l'EPEAEK, la participation ne se limite pas aux citoyens grecs mais est ouverte à tout citoyen qui correspond aux conditions de l'IP. L'objet du concours est une démo d'écriture sur un chapitre précis. Celle-ci doit être rédigée selon les spécifications du plan d'action 07/2003, les objectifs des programmes scolaires et les directives de rédaction. La démo doit être accompagnée par un CV du participant qui apporte les informations sur le niveau

[180] http://www.pi-schools.gr/prok_ekp_ylikou_03/Biblia_Dimotikou_4098_Diakiriksi.pdf (consulté le 13 octobre 2014). Il s'agit de l'appel à concours pour la sélection des futurs auteurs de 52 manuels scolaires, 18 cartes, 18 logiciels CD-Rom, 1 audio CD et 2 CD visuels. Ce matériel didactique ne concerne que l'école primaire.

de ses études, sur ses expériences dans l'enseignement et sur les ouvrages qu'il a déjà rédigés. À propos de l'implication possible des Maisons d'Édition, une clause de sauvegarde est prévue. Cette dernière attribue les droits spirituels de la rédaction à l'IP. Par ailleurs, les logos du Ministère de l'Éducation Nationale et des Affaires Religieuses, de l'Institut Pédagogique et de la Maison d'Éditions des Manuels Didactiques, peuvent apparaître sur la jaquette des manuels scolaires.

Selon le contenu de l'appel à concours, les futurs auteurs doivent se constituer en équipes et déposer leur formulaire de participation au concours avant le 13 juin 2003, afin de participer aux séminaires d'information relatifs aux directives de la rédaction du nouveau matériel didactique. Ensuite, les équipes doivent préparer leur démo et la déposer à l'IP. Le dernier délai est le 25 août 2003.

De plus, une invitation à participer est également publiée pour les futurs évaluateurs[181]. Elle concerne des professeurs des universités, des conseillers pédagogiques et des enseignants. Ils sont invités à participer à la constitution d'une liste des futurs évaluateurs des manuels scolaires. Les intéressés déposent leurs CV avant le 25 juin 2003 afin de participer aux séminaires de formation qui succèdent.

L'appel à concours public et l'invitation à participer sont publiés dans les journaux grecs suivants : *Aggelioforos tis Kyriakis, Kathimerini tis Kiriakis, Kiriakatiki Eleftherotipia, To Vima tis Kiriakis*[182], et sur le site officiel de l'IP.

Les sous-chapitres qui suivent témoignent de l'expérience vécue par les participants pendant le déroulement de la procédure. En me focalisant sur les réponses controversées, j'essaie de détecter les enjeux qui se cachent derrière la constitution des équipes participantes. L'échantillon se limite cependant aux équipes qui ont gagné le concours. Cela veut dire les acteurs de la construction du savoir scolaire.

[181] Le contenu de l'invitation pour les futurs évaluateurs.
http://www.pi-schools.gr/prok_ekp_ylikou_03/Mitroo_Aksiologiton_Dimotiko_4100_Prosklisi.pdf
(consulté le 13 octobre 2014)
[182] Journaux grecs connus pour leur attachement idéologique aux deux grands partis politiques grecs.

8. 3. 2 Les réponses des acteurs locaux

Les acteurs locaux soutiennent que, même si l'appel à concours a été publié en mai 2003 dans les grands journaux helléniques et sur le site officiel de l'IP, aucune information informelle, à titre personnelle, ne leur parvient par le biais des cadres de l'institution. Par conséquent, ils ne voient pas de filtres de présélection. Par ailleurs, ils témoignent d'un effort de mobilisation pour que le concours et le commencement de la rédaction respectent le délai prévu dans les textes officiels. Le temps limité entre l'appel à concours et son déroulement, les séminaires de formation qui ont lieu entre temps, rend nécessaire l'encouragement des participants.

> « Il a été publié... Écoute-moi, il n'avait pas circulé. Il a circulé suite à la première rencontre avec M. Moi, j'avais participé avant, en 1998, à une autre rédaction des manuels pour un autre cours et d'anciens collaborateurs m'ont invité à aller à la présentation qui a eu lieu juste avant la publication de l'appel à concours. L'information est donc arrivée par téléphone. Je suis allée à l'IP. Le concours était bien sûr public et il y avait du temps pour que les autres soient tenus informés. La première rencontre a eu lieu en mars. L'appel à concours a été publié sur le site de l'IP à la fin mai. D'habitude, tout ça se fait par le bouche à oreille. Si tu y as déjà travaillé, un collaborateur, un proche t'appelle ; sinon tu cherches et tu le trouves. » (E14)

> « Oui. J'ai été informé par l'IP. Mais on a fait une démo, on l'a déposée et la mission nous a été attribuée par la suite. Premièrement, on a déposé la démo. J'ai été invité par une personne qui connaissait mes intérêts scientifiques. On ne m'a pas invité pour me l'attribuer mais pour participer au concours. » (E22)

Il est cependant sous-entendu que les personnes informées en avance, ont bénéficié de quelque avantage, d'autant qu'ils avaient plus de temps pour se préparer. De la même manière, ils expliquent la constitution des réseaux favoris auprès de l'IP :

> « Oui, l'appel à concours a été publié en mai 2003. En fait, toute l'histoire se déroule entre juillet et mi-août. Il nous restait un mois et demi. Il fallait déposer le 20 août (cachet de poste faisant foi) pour que l'affaire soit clôturée. Ainsi, il y avait très peu de temps et ce fut la raison pour laquelle plusieurs candidats ne déposèrent pas de démo, ou pour la rédaction des plusieurs brouillons ; parce qu'ils n'avaient pas de temps. Et il y avait plusieurs brouillons. C'était évident pour l'évaluation des enveloppes fermées. » (E14)

Par ailleurs, ils attestent de la présence de personnes liées à l'IP dans le dispositif. Ces dernières viennent de plusieurs niveaux de la hiérarchie de l'organisme partenaire du Ministère afférent à l'Éducation. Les auteurs exposent le cas d'enseignants rattachés et des rédacteurs des programmes scolaires. Ils ne trouvent pas cela étrange d'autant que le

capital social en Grèce joue un rôle très important : *« Tout le processus s'est déroulé très vite. On n'avait pas de temps. La démo qu'on avait déposée était horrible. Bien évidement, ils connaissaient les auteurs derrière chaque démo et ils voulaient promouvoir leurs proches »* (E27).

> « La proposition m'a été faite par X et Y. Je connaissais X comme étudiante à l'Université d'Athènes lors de mon service là bas. Et voire, j'ai accepté parce que le livre était déjà presque terminé. Mais qu'est ce qui s'est passé ? Tout a été supprimé et on a dû tout recommencer depuis le début. En fait, je n'ai eu aucun intérêt, d'autant qu'il faut se préparer. Je pense que X était rattachée à l'IP pendant cette période. Moi, je vous assure que je n'avais aucune relation avec l'IP. » (E20)

> « J'ai vu que plusieurs auteurs avaient participé à une ancienne rédaction des manuels. Quelques autres avaient été parmi les rédacteurs des programmes scolaires. Quelques uns avaient déjà travaillé à l'IP […] Bien évidement, le capital social jouait et joue un rôle important en Grèce. J'imagine que ceux qui ont eu des relations sociales avec l'IP furent encouragés, tenus informés et probablement privilégiés par rapport à quelques autres. » (E20)

Les auteurs expliquent que même si la constitution des réseaux proches de l'IP est favorisée, cette sélection n'est pas de type idéologique. L'exemple du manuel de cours d'histoire, rédigé par l'équipe de M. Repoussi, soutient cette affirmation.

> « Pendant cette rédaction des manuels, la dernière, la situation est plus transparente en ce qui concerne l'appel à concours. Ainsi, ils n'ont pas pu contrôler les auteurs ; C'est pour cela qu'on a eu le phénomène de X. Il n'y avait pas la tendance à contrôler idéologiquement les auteurs. La sélection des auteurs et des évaluateurs était méritocratique. En ce qui concerne mon expérience en tant qu'auteur, je crois avoir été sélectionnée selon mon travail et non pour d'autres raisons. J'estime que c'était pareil dans tous les cas. » (E19)

A propos de la sélection des évaluateurs : un évaluateur (Bac+8) explique qu'il a été informé directement par l'IP afin de soumettre sa candidature. La constitution d'une liste des évaluateurs est prévue. Selon lui, ce type d'information est légitime parce que lui ne prépare pas de démo mais est en charge de sélectionner la meilleure. Il parle plutôt de son rôle comme chargé de sélection des acteurs locaux plutôt que de son propre rôle d'acteur local :

> « On ma tenu informé et j'ai fait une demande. On m'a dit « Veux-tu participer ? » et j'ai envoyé ma candidature […] dans le cas des évaluateurs il n'y avait pas de concours, je n'étais pas censé écrire quelque chose […] Celui qui veut rédiger un manuel, si on l'informe deux, trois, quatre, cinq mois plus tôt, commence à rédiger, à se préparer, et est prêt au moment donné. Parce qu'il faut soumettre une démo pour que le comité le lise et

> qu'il évalue celui qui est le plus compétent pour rédiger et celui qui ne le peut pas. Si on a du temps pour se préparer, c'est encore mieux. Ça arrive toujours. Ça existe même aujourd'hui. » (E30)

Ainsi, il revendique une place supérieure parmi les acteurs locaux. D'après lui, les évaluateurs sont ceux qui se chargent de la sélection de ceux qui vont construire le discours officiel.

En ce qui concerne la participation du secteur privé, les auteurs accompagnés par une Maison d'Édition pensent qu'elle est nécessaire pour participer au concours. De cette manière, ils ont plus de chances pour gagner le concours puisque leur démarche est simplifiée : *« L'appel à concours est ouvert et parmi ses conditions il y a la collaboration avec une Maison d'Édition. Ça veut dire, que ce n'était pas facile d'y participer en tant que personnes physiques. On ne pouvait pas échapper à la Maison d'Édition »* (E16).

A propos de l'implication de l'Église de Grèce dans la construction du savoir scolaire, ils refusent qu'elle soit représentée dans le dispositif du cours de religion. Ils expliquent que l'adaptation du cours dans un financement européen impose la transformation de ce dernier. La déconfessionnalisation du cours est sous-entendue :

> « Cette fois ci le système s'est ouvert. Il y avait un autre processus. Tandis qu'en 1992-1995 c'était l'attribution, en 2003 un concours public s'est déroulé. Et c'était pour la rédaction d'un livre selon les spécifications européennes du 3ème Financement Communautaire. L'Église ne pouvait plus intervenir dans la rédaction des manuels scolaires à cause du changement de paradigme. Le manuel de religion ne pourrait plus être rédigé comme avant. » (E12)

Néanmoins, les auteurs (Bac+8) et cadres du système éducatif soupçonnent que la transformation du dispositif a imposé le développement d'une autre voie d'implication de l'Église dans la rédaction du savoir scolaire. Il est alors soutenu que l'Église a la possibilité d'implanter des personnes qui lui sont idéologiquement attachées parmi ceux qui élaborent la politique éducative et les rédacteurs des programmes scolaires.

> « Moi, j'ai quelques points d'interrogation. J'ai quelque réserve. Je pense que, peut être, l'Église impose quelques thématiques. Je crois que, de quelque manière, l'Église influence, parce qu'il y avait des rencontres pour lesquelles on n'était pas informé […] Il faut demander à D. Lui, il a une relation profonde avec la haute hiérarchie du Saint Synode et avec le Patriarcat […] pose lui la question parce que je pense qu'il a joué un rôle dans la

> rédaction des programmes scolaires. Il est le lien de l'IP, il ne se retrouve pas là par hasard. » (E14)

> « Ceux qui élaborent les politiques éducatives forment une caste ; en la regardant diachroniquement je me rends compte qu'il s'agit des mêmes personnes. Il s'agit d'un groupe très fermé. Je ne vois pas de changements. Les mêmes professeurs des Universités, les mêmes conseillers, les mêmes cadres… ce sont les mêmes personnes qui alternent. Je pense donc que c'est la façon dont ils perçoivent le processus éducatif […] et bien évidement toutes ces personnes sont favorisées par l'Église. Il y a un grand entrecroisement des intérêts. Moi, je ne me souviens pas d'un Ministre de l'Éducation qui n'ait pas été en lien avec l'Église. L'Église est puissante. » (E19)

En plus, l'auteur du manuel d'histoire (niveau d'étude Bac+8 et collaborateur actuel de l'IP), dont le manuel a été rejeté suite au débat animé par l'Église, explique que l'Église, même si elle n'a plus son rôle institutionnel dans cette mission, a le pouvoir d'influencer les rédacteurs des programmes scolaires. Pourtant, il ne se réfère pas au cours d'histoire, mais au cours de religion :

> « Bien sûr. Et si on laisse l'histoire de coté et qu'on avance vers la rédaction des programmes d'étude du cours de religion, on les voit les interventions du Saint Synode sur l'équipe de rédaction des manuels. Elle veut avoir la parole et je pense qu'elle l'a. Elle n'a pas un rôle institutionnel […] et c'est un sujet qui concerne la communauté académique de théologie, cela montre à quel point elle est favorisée par l'Église. » (E26)

8. 3. 4 Les réponses des responsables pour l'application de la politique éducative

Ce sous-chapitre concerne les réponses des membres de l'IP. Il s'agit de personnes dont le statut est particulièrement élevé dans la hiérarchie, et de responsables des matières diverses[183]. Suite à l'intégration du financement européen dans la rédaction du matériel didactique, l'État ne dispose plus du même contrôle. La rédaction est attribuée à des acteurs extérieurs de l'institution de l'État, ce qui l'oblige à réviser le mécanisme éducatif pour s'assurer de contrôler autrement la production du discours officiel. Dans cette direction, le Ministère de l'Éducation renforce l'institution compétente avec des spécialistes dans le domaine :

> « Les membres de l'IP, on n'était pas de simples fonctionnaires. Nous étions tous des chercheurs de haute qualification et la façon dont l'IP protège ses décisions est due à l'existence d'un personnel permanent. Ainsi, il pouvait donner son avis indépendamment sans que personne n'intervienne sur ses décisions. » (E5)

[183] Les rédacteurs des programmes scolaires, les surveillants de la rédaction des manuels en font partie.

Les cadres de l'IP, pendant cette période, insistent sur le fait que leur sélection est un choix politique. Il est donc évident qu'ils sont idéologiquement attachés au Ministre en place et aux idées qu'il représente. De plus, ils attribuent à l'IP un rôle plus fort dans le mécanisme étatique contrairement à la première période examinée :

> « Le président de l'IP était embauché par le Ministre de l'Éducation. Le 31/8/2000 ma mission comme Recteur fut terminée. Ainsi, le ministre E., connaissant mes activités et mon œuvre dans la rédaction des articles éducatifs, me proposa d'être le responsable de l'IP. » (E2)

> « Dans cette équipe, constituée de plusieurs personnes, il manquait un pédagogue relatif aux questions de Pédagogie. Ainsi, le Ministre de l'Éducation Nationale m'a invité sur la base de ce critère, pour que je sois en charge d'un poste de haut rang dans la hiérarchie de l'administration de l'IP et pour prendre cette responsabilité rédactionnelle. » (E4)

> « Ça se voit clairement par les choix. Quels sont les choix de l'IP ? Comment l'IP fait-il ses choix ? Ces personnes sont obligées de suivre la politique des gens qui les ont sélectionnées. Et les personnes qui les ont choisis, ces dernières décennies, ne présentent pas de différences idéologiques. Sans pouvoir dire que s'il y a un gouvernement de gauche, ils vont changer beaucoup de choses. » (E9)

> « Le Ministère ne choisit pas, disons, aveuglément. Il sélectionne selon quelques critères. Les critères consistent à ce qui est considéré comme moderne. Personne ne veut, parmi ceux qui ont été au gouvernement depuis 1977, sélectionner les plus conservateurs du monde éducatif. » (E9)

Après la sélection des acteurs principaux de l'IP, le processus de construction du curriculum finit par être renversé. Pour la première fois des programmes scolaires sont rédigés avant les manuels[184], ce qui est la base du modèle international du curriculum. La transformation de la pratique vise plusieurs objectifs. Premièrement, les programmes scolaires sont la condition pour la constitution de la fiche technique qui permettra de valider le financement européen : *« Les programmes scolaires furent à la base pour déposer la proposition pour l'EPEAEK. »* (E3). Deuxièmement, les programmes scolaires servent de canevas pour la rédaction des manuels scolaires, d'autant que des équipes extérieures de l'IP se chargent de la dernière. Par conséquent, l'État exerce un contrôle implicite sur les nouveaux acteurs:

> « Ainsi, nous avons reformulé et corrigé les anciens programmes scolaires afin d'avancer sur la rédaction des nouveaux manuels transdisciplinaires, rédigés en 2003. Ainsi, les programmes scolaires deviennent des lois présidentielles afin de publier, par la suite, l'appel à concours public pour les manuels scolaires. » (E5)

[184] Il s'agit de la rédaction des programmes scolaires pour l'école primaire.

Cette transformation témoigne aussi de l'évolution du système éducatif hellénique qui se sépare des méthodes anachroniques dans la rédaction du curriculum. Il s'adapte aux règles de réalisation du curriculum comme les autres systèmes éducatifs des pays européens :

> « L'originalité de cette Réforme fut qu'on rédigea les programmes scolaires avant les manuels. C'est pour cela que même aujourd'hui, les enseignants n'ont pas encore compris que le guide de l'enseignement c'est le programme scolaire et pas le manuel. Nous avons suivi la pratique des autres systèmes éducatifs européens ; selon mon avis scientifique, c'est la pratique correcte. Premièrement, il faut avoir un modèle, une structure, du savoir pour décider quoi enseigner à toute classe. » (E5)

La modernisation du système sert alors tant à des intérêts financiers qu'au maintien du contrôle de l'État sur la construction discursive.

Le changement du dispositif de rédaction des programmes scolaire suit la transformation de la pratique. Les concepteurs de la politique éducative (rédacteurs des programmes scolaires) affirment que dans les années 2000, le dispositif des programmes scolaires est élargi. Ainsi, l'IP crée une équipe mixte de personnes compétentes. Cette équipe est alors constituée de membres internes de l'IP et de personnes extérieures (constituées de professeurs d'universités). Les programmes scolaires sont validés par le Ministère de l'Éducation. Ensuite, les associations des enseignants peuvent apporter des commentaires et des corrections :

> « Nous avons constitué des équipes de travail avec la participation du personnel scientifique. Ça veut dire des conseillers, des cadres, des enseignants rattachés à l'IP. En tant que président, je contrôlais toutes les équipes de travail en contrôlant la bonne mise en œuvre de notre structuration, l'élaboration des programmes d'étude transdisciplinaires et analytiques. Les acteurs importants de cette rédaction furent les chargés de disciplines de l'IP, qui collaboraient avec des enseignants redoutables de l'extérieur de l'IP ; p.ex pour le cours de religion, l'équipe était extérieure à l'IP dans son ensemble. La validation de tous les programmes d'étude se fit progressivement par les comités des départements compétents de l'IP et enfin par l'ensemble de l'IP. Par la suite, ils furent validés par le Ministre et devinrent des lois présidentielles, et un dialogue national commença qui provoqua quelques transformations. Le dialogue national concernait l'IP, les enseignants, les conseillers pédagogiques, les directeurs d'école, etc. » (E2)
>
> « Il y avait une structure mixte. Selon la loi, l'IP avait la responsabilité de rédiger des programmes scolaires et des manuels. Les programmes scolaires ont été rédigés sous la responsabilité principale des membres de l'IP, compétents pour cette rédaction, accompagnés d'un comité extérieur. Mais la réalisation finale des programmes d'étude ne pesait que sur les épaules des membres de l'IP, ce qui veut dire les comités de l'Éducation primaire et de l'Éducation secondaire et le Conseil Coordinateur, qui avait la compétence

> de valider ou de renvoyer pour corrections. Les équipes extérieures furent des institutions aptes et responsables pour participer à une telle entreprise ; elles étaient constituées de professeurs d'université. Ainsi, l'IP fit une ouverture à la communauté universitaire pour la rédaction des programmes d'étude. » (E4)

D'ailleurs, le Ministère de l'Éducation, à travers la sélection du personnel de l'IP, ne lui confie pas seulement la compétence de la rédaction des programmes scolaires mais aussi l'inspection du processus entier de la rédaction du matériel didactique. L'IP est ainsi responsable pour le déroulement correct du concours (selon les critères des institutions communautaires), et de la constitution des dispositifs pour la rédaction des manuels[185]. Par ailleurs, il est également chargé de l'inspection sur l'ensemble du processus, de la rédaction à la validation finale.

Pour l'achèvement de la première étape, l'IP détermine les critères de sélection des acteurs (auteurs et évaluateurs) et se charge de leur formation dans l'esprit de la politique éducative afférente.

> « En 2001, j'étais élu vice-président de l'IP et président du département de l'enseignement primaire. J'ai été impliqué dans le processus de la rédaction des programmes scolaires transdisciplinaires et analytiques et dans le processus de formation des critères pour la sélection de la meilleure démo déposée par les équipes candidates pour rédiger le manuel scolaire. » (E4)

> « Par conséquent, on me demanda d'écrire quelques spécifications. Ces spécifications furent des volumes qui se préparent pour former les deux groupes cibles. Les futurs auteurs étaient le premier groupe cible et les évaluateurs le deuxième. On avait donc des personnes qui voulaient être chargés de l'œuvre de rédaction et d'autres qui voulaient être évaluateurs. Ces deux équipes devraient avoir un cadre de référence en commun et les auteurs ne devraient pas écrire aveuglement, mais on leur avait donné les spécifications qu'il fallait respecter. Ainsi, nous avons formé les uns et les autres. Pour que les premiers écrivent le mieux possible, afin de gagner le concours, et les deuxièmes pour qu'ils soient des évaluateurs crédibles et sérieux afin d'évaluer aveuglement. » (E8)

Ensuite, l'IP forme des comités chargés de l'inspection du processus de rédaction et d'évaluation des manuels scolaires. Ces comités, constitués exclusivement par des membres de l'IP, sont responsables pour la construction du discours scolaire. Leur mission est de veiller à la rédaction des manuels scolaires, pour que le contenu soit conforme aux programmes scolaires et aux objectifs de la politique éducative. Ils servent

[185]Sélection suite au concours public pour les auteurs et tirage au sort suite à la constitution d'une liste pour les évaluateurs.

cette tâche soit en tant que responsables ou responsables adjoints du cours, soit en tant que membres des conseils de validation des manuels :

> « En fait, on constituait des comités, lesquelles chaque fois que l'équipe finissait un tiers du manuel le déposait à l'IP. Disons que moi, j'ai transféré le matériel aux évaluateurs. On faisait 2-3 rencontres avec le comité d'évaluation. Ils faisaient une proposition, ils évaluaient le texte. Ils disaient leurs commentaires, ce qu'il fallait changer, etc. Puis j'ai transféré le sujet à discuter au département de l'enseignement primaire, où le manuel appartenait. Et les départements de l'enseignement primaire et secondaire étaient comme le Conseil d'Administration d'un département universitaire et toutes les procédures se faisaient avec le dialogue. Moi, j'étais donc le rapporteur responsable, ma tâche était de montrer si le texte était bon, si les trois évaluateurs faisaient bien le travail, s'il y avait des écarts entre eux. Ça veut dire que si l'un disait blanc et l'autre disait noir, moi je suggérais la synthèse. Ce que moi je comprenais et ce qu'il fallait faire. Et le département acceptait cette partie des suites du dialogue et ainsi cette partie du manuel était validée. Si elle n'était pas validée, on disait avec une note de bas de page qu'il fallait faire des corrections afin que le livre passe par une deuxième évaluation. Ça veut dire que s'ils ne corrigeaient pas, on ne pouvait pas aller plus loin. On interrompait l'équipe dans sa rédaction. On disait « Il faut changer ça, il faut changer l'autre ». Quand on avait, par exemple, des textes dont l'équipe de rédaction était constituée de quatre personnes qui avaient partagé le travail. Ainsi, le texte n'était pas homogène, similaire, il n'y avait pas d'acheminement même linguistique - et ainsi l'objectif du texte se transformait, etc. A la fin, si tous les pas avaient été corrects - il y avait des retards - suite au rapport central, le département validait le manuel. Par la suite, les auteurs, les évaluateurs et moi – en tant que responsable du cours – on faisait un dernier contrôle du manuel. » (E6)

Bien que le plan d'action 07/2003 comprenne une clause de sauvegarde, qui interdit toute participation des employés de l'IP au concours[186], des cas ont été constatés, où le mécanisme permet de nuancer l'interdit. Les indices sur ce sujet sont apparus lors des entretiens avec les acteurs locaux, mais aussi et de manière plus évidente avec l'identification des noms sur la jaquette des manuels et les informations les concernant dans les documents officiels à propos des rédacteurs des programmes scolaires.

À propos de la participation des cadres de la haute hiérarchie de l'IP aux dispositifs externes d'évaluation des manuels scolaires, ils expliquent que cette participation est légale d'autant qu'elle s'effectue après leur démission de l'IP :

> « Moi, j'ai été nommée lectrice à l'Université X, en 2002. Ainsi, je pouvais participer. La clause était que personne du personnel ne pouvait participer. On a dit que je pouvais plutôt participer en tant qu'évaluatrice parce que l'évaluation est mon domaine. Et je ne savais

[186] Cette interdiction concerne la participation aux dispositifs externes de rédaction et d'évaluation.

pas à quel manuel j'allais être déléguée parce qu'il s'agissait d'un tirage. Tout était fait avec une transparence incroyable. » (E3)

Cet acte de constitution des équipes d'évaluation par les préparateurs de la politique éducative renvoie au mécanisme de contrôle étatique dans la construction discursive. Le cas d'un changement de la politique ne remet pas en question le contenu du discours. Plus précisément, un changement possible de Ministre de l'Éducation, et par conséquent de l'équipe gérante de l'IP, signale le changement de la politique éducative. Le développement d'une stratégie de placement des acteurs, chargés de l'application de la politique éducative, entre les équipes d'évaluation garantie l'orientation du discours. En outre cela témoigne de la transposition des dispositifs d'évaluation suite aux interactions entre la réglementation nationale et internationale et le renforcement du contrôle étatique dans la production du savoir scolaire.

Par rapport à la mobilité des auteurs au sein du dispositif, un cadre de l'IP et responsable adjointe de la rédaction d'un manuel affirme que la fonction du rédacteur des programmes scolaire n'exclut pas la participation au concours : *« Il n'y avait pas de loi selon laquelle la participation des rédacteurs des programmes scolaires était interdite. S'il y avait eu une règle, elle aurait été respectée. »* (E7)

D'ailleurs, un membre de l'équipe extérieure de la rédaction des programmes scolaires (qui n'était pas cadre de l'IP) nous transmet l'information que la participation des rédacteurs des programmes scolaires était souhaitée par l'IP : *« Oui, il nous a été dit qu'on pouvait déposer une démo. Je n'étais ni auteur ni évaluateur. Mais, il y en a eu beaucoup parmi les rédacteurs des programmes d'étude, qui y ont participé. »* (E9)

Un cadre de l'IP soutient ce raisonnement et l'explique par des failles dans la loi. L'interdiction d'alors de participer au concours ne concerne que les employés de l'IP. Par conséquent, l'implication des membres des équipes extérieures dans les dispositifs des manuels scolaires est légitime. De plus, le personnel de l'IP a le droit d'y participer après avoir démissionné de l'institution. Des enseignants alors rattachés à l'IP, attirés par la récompense supplémentaire que représente la rédaction des manuels, quittent leur poste pour participer au concours. De leur poste d'enseignant, ils remplissent les conditions de l'appel à concours. Ces derniers connaissent bien les critères de sélection de la démo,

d'autant qu'ils ont déjà travaillé à l'élaboration de la politique éducative afférente au nouveau curriculum. Il est possible que les résultats du concours soient à leur avantage :

> « Ils avaient interdit toute implication des membres de l'IP (cadres et enseignants rattachés) dans les équipes extérieures de la rédaction des manuels. Ainsi, beaucoup des enseignants rattachés à l'lP, sachant qu'il y avait une récompense pour les manuels, quittèrent leur poste parce qu'il y avait un intérêt. Ils connaissent les programmes, ils avaient assisté aux groupes de travail. Ils connaissaient l'esprit. Ils étaient pendant trois ans dans la préparation. Il était donc logique qu'ils puissent écrire mieux que quelqu'un qui n'était pas de l'IP. Ils n'étaient pas parmi les membres de l'IP, ils démissionnaient pour avoir les récompenses supplémentaires. Bien évidemment, ils connaissent puisqu'ils y avaient travaillé. Ils étaient détachés par le Ministère, ils étaient des personnes bien qualifiées. Mais A., afin de respecter la crédibilité de l'affaire, a dit que personne n'allait y participer. » (E5)

Cette mobilité reflète des intérêts personnels de la part des acteurs et est liée au profit financier envisagé. Or l'anticipation des failles de l'appel à concours est relative au maintien du contrôle de l'État dans la construction du discours officiel. L'information intérieure des réseaux proches de l'IP provoque la création de stratégies, mobilisées par le facteur financier, et la production du discours reste le fait de personnes proches de l'IP. Les auteurs et les évaluateurs vont développer plus avant cette question.

Enfin, les responsables parlent de la participation des Maisons d'Édition au concours. Ils expliquent qu'elle est souhaitée par les institutions communautaires d'autant qu'elles encouragent la collaboration entre le secteur public et privé, dans le cadre d'une politique libérale :

> « Puisque ils utilisaient l'argent européen, la participation des Maisons d'Édition (pas seulement helléniques mais européennes aussi) faisait partie des conditions; on ne pouvait pas les exclure […] Le processus était ainsi. Mais les Maisons d'Éditions s'adressèrent à des enseignants. Ils s'en sont occupés, parce qu'ils savaient qu'ils étaient nécessaire pour que la démo soit choisie, selon le processus d'évaluation, il était nécessaire d'exploiter les enseignants. » (E4)

À propos de la représentation de l'Église à l'IP, ils expliquent que le dispositif du cours de religion est transformé. Dans la création des dispositifs de 2003, l'Église n'a plus de rôle institutionnel. Cela est justifié par l'évolution des relations entre l'État et l'Église qui s'appuie sur la distinction entre leurs rôles. Ce peut être aussi expliqué par la transformation du cours de religion, de type confessionnel, en une discipline qui fait

partie de l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, aucun contrôle dogmatique n'est désormais nécessaire :

> « À propos de la rédaction des manuels scolaires, à l'époque, selon la loi, la participation d'un membre du Saint Synode était institutionnalisé pour les manuels du cours de religion. Ça n'existe plus pour les nouveaux manuels. C'est dans la logique des rôles distincts des deux institutions» (E4).

Pourtant, le responsable adjoint de l'IP pour la rédaction des manuels de 2003, et ancien auteur, affirme que malgré la transformation du dispositif sous le poids de l'européanisation, l'Église peut toujours intervenir dans la production du savoir scolaire : « *Il n'y a plus de représentant du Saint Synode à l'IP. Mais l'Église continue de jouer un rôle dans la production du savoir scolaire. Pose la question au responsable du cours. Il te répondra.* » (E10)

Selon un membre extérieur de l'équipe des programmes scolaires du cours de religion, même si l'Église n'est plus représentée dans le dispositif des manuels, les enjeux ecclésiastiques s'expriment à travers les responsables de l'IP. Ces cadres, sous la tutelle du même Ministère que l'Église, sont en même temps porteurs des intérêts ecclésiastiques dans les comités de rédaction des programmes scolaires. La collaboration directe des deux institutions est ainsi témoignée : *« Ceux qui ont la responsabilité absolue, la responsabilité directe et qui doivent rendre des comptes à l'IP et au gouvernement actuel, il faut qu'on tienne compte de ce que l'Eglise professe. Oui, ça existe. »* (E9)

Le responsable de l'IP pour le cours de religion affirme aussi que la représentation des enjeux ecclésiastiques dans la construction du savoir scolaire est d'importance majeure pour le gouvernement, compte tenu de la grande influence que l'Église détient sur la population. Pourtant, il soutient que l'Église ne peut plus exercer de contrôle dogmatique parce qu'on ne parle plus d'un cours de religion sous forme de catéchisme. Il ne refuse pourtant pas la collaboration étroite entre les deux institutions. Cette collaboration est d'ailleurs légitime par la structure de l'État, et par le fait que l'orthodoxie est la religion majoritaire en Grèce :

> « Il faut faire attention avec l'Église, on fait un pas en avant et après on fait deux pas en arrière. On n'a pas envie d'avoir de malentendus ! C'est la logique des hommes politiques. Tu sais, moi je suis sérieux. Je suis ainsi, je mène le dialogue. Qu'est-ce que vous dites ?

> Nous ne trahissons pas notre tradition, ici il ne s'agit pas de catéchismes. Nous commençons par le principe que le catéchisme consiste en une activité de l'Église et qu'il faut le faire au sein de l'Église pour qu'il se fasse de la meilleure façon. La République, dans son Éducation publique ne peut pas faire du catéchisme. » (E6)

> « Nous collaborons avec l'Église à tous les niveaux. Mais ça ne signifie pas, disons, que moi je travaille pour deux maîtres. Je mène un travail scientifique et théologique, mais en même temps je suis cadre d'un Ministère qui travaille. Il y a plusieurs curés qui le comprennent. Mais il y en a qui ne comprennent pas. Qu'est-ce qu'on peut faire ? On ne peut rien faire pour les autres. C'est ainsi. Je suis cadre du Ministère de l'Éducation et je dois tenir compte de tous les paramètres […] Nous sommes une institution de l'État. Et l'État représente la société et une tradition spirituelle. Ça veut dire que l'État ne peut pas traiter simplement d'un seul pouvoir, mais il faut voir et s'apercevoir que je suis dans un État où l'orthodoxie est la religion qui domine (niveau population), et c'est elle qui a formé la figure de l'hellénisme moderne […] Mais bien sûr, toi et moi, personnellement, nous avons des relations avec l'Église, voire institutionnelles. L'Archevêque me confia la direction de la revue scientifique officielle de l'Église, la Théologie, il y a cinq ans. Cette revue édite quatre numéros et 1500 pages par an. Essentiellement, il nous l'a attribué ; il ne l'a pas attribué à quelqu'un d'autre. » (E6)

Enfin, selon des recherches personnelles dans les archives, j'ai découvert qu'un membre du Saint Synode fait partie du comité de Gestion du Projet Opérationnel. Ce dernier chapeaute le processus de rédaction du nouveau matériel didactique. Ce comité a la responsabilité de contrôler le processus et d'évaluer les résultats et l'achèvement des objectifs posés par l'État et les institutions communautaires[187]. Ainsi, l'extension du rôle de l'Église dans la production du discours est claire. Elle n'est plus représentée dans le dispositif du cours de religion, mais elle a un rôle institutionnel dans le contrôle de l'ensemble de la production du curriculum scolaire.

[187] Le contenu de la réglementation du Projet Opérationnel.
http://www.epeaek.gr/epeaek/el/a_2_5_1_2.html (consulté le 16 novembre 2014)

8. 3. 5 Conclusion

Le type de discours que l'État veut produire définit les acteurs qui sont chargés de le décoder dans le contenu des manuels scolaires. Ainsi, à travers le mécanisme de sélection des auteurs et des évaluateurs des manuels scolaires, le Ministère de l'Éducation Nationale et des Affaires Religieuses vise la construction des dispositifs pour la transformation de son discours de vérité (Foucault, 1971).

L'intégration de la rédaction des manuels scolaires dans le Projet Opérationnel cofinancé par les institutions communautaires, oblige l'ouverture du système selon le modèle de la politique libérale, encouragée par les acteurs supranationaux. Le système éducatif grec est obligé de réviser sa pratique et d'adapter les politiques éducatives européennes dans les politiques promues au niveau national.

Les politiques supranationales, qui semblent réduire le rôle de l'État, rendent le système éducatif capable de transposer son mécanisme de contrôle dans la production du savoir scolaire. En ce sens, le dispositif apte à la rédaction du curriculum scolaire s'élargit. Un dispositif pour la rédaction des programmes scolaires et un deuxième pour la rédaction des manuels scolaires collaborent dans la construction du savoir scolaire. Le premier est constitué par des cadres/employés de l'IP et par des membres extérieurs. Le dispositif des manuels scolaires est plutôt constitué par des acteurs locaux (auteurs et évaluateurs) qui sont sélectionnés à la suite du déroulement de processus publics. De plus, un cadre de l'IP est responsable de l'achèvement de cette rédaction, selon les conditions de l'EPEAEK[188].

Conformément aux conditions du cofinancement, la méthode anachronique qui voulait que les manuels précédents les programmes scolaires se modernise. Cette évolution dans la réalisation du curriculum témoigne de l'intérêt financier, mais aussi de l'effort de l'État pour maintenir le contrôle et rester l'acteur principal dans la production discursive. Par ailleurs, elle contribue à la modernisation du système éducatif.

La participation des Maisons d'Édition fait partie des conditions de la Communauté Européenne.

[188] L'EPEAEK représente l'accord entre le Ministère de l'Éducation Nationale et des Cultes et les institutions communautaires.

L’anticipation des failles dans le texte d’appel à concours, permet l’implication des acteurs locaux dans la mise en application de la politique éducative dans le dispositif. Cela peut favoriser la construction des réseaux proches de l’IP, mais aussi renforcer la continuité de l’œuvre dans une même ligne directrice, dans le cas de changement ministériel et par conséquent de politique éducative.

Le contrôle de l'État est aussi soutenu par la réalisation de séminaires de formation antérieurs au déroulement du concours, afin que les acteurs locaux s’adaptent aux directives de la politique éducative. Il s’agit peut-être d’une présélection des acteurs, mais sans base idéologique.

Le rôle de l’Église de Grèce suit également les transformations du système éducatif vers sa modernisation. Sa représentation n’est plus prévue dans les dispositifs de rédaction des cours de religion. Par ailleurs, les acteurs affirment que les enjeux ecclésiastiques sont toujours pris en compte lors de la construction du discours. La parole de l’Église est alors exprimée par les cadres de l’IP dans le contexte de cohabitation de l’Église avec le système éducatif, sous l’autorité d’un unique Ministère. Cela est aussi soutenu par sa présence dans le comité de gestion du financement européen qui lui attribue un rôle différent dans le développement des stratégies discursives.

Enfin, l’adaptation aux directives des institutions communautaires ne semble pas conduire à l’affaiblissement du monopole de l’État dans la production du savoir scolaire. L’État hellénique renverse sa pratique curriculaire. Bien que des acteurs locaux soient impliqués, il développe des stratégies pour y maintenir le contrôle. Il arrive alors à se métamorphoser vis-à-vis des challenges d’européanisation.

9. Quel est l'impact de l'européanisation dans la construction du discours scolaire ?

9. 1 Le cadre législatif national de la rédaction du curriculum

L'ensemble du curriculum scolaire, les programmes scolaires et les manuels, consiste un discours légitimé de l'éducation, qui est le puzzle des interactions entre les acteurs concernés. Ces interactions qui produisent du pouvoir restent à l'inscription et à l'objectification dans le texte. Ainsi, C'est le savoir du plus puissant qui est favorisé dans le texte (Foucault, 1969, Ball, 2012). Dans le cadre de cette recherche, nous avons déjà démontré que sous le poids de l'européanisation, ces forces se multiplient.

Ce chapitre a pour but d'étudier les transformations éventuelles dans l'interaction entre les acteurs, suite à l'intégration de la rédaction du curriculum au programme de financement européen (EPEAEK) ; et par conséquent suite à l'adaptation de leur pratique selon les conditions communautaires. Il est alors recommandé d'étudier le cadre législatif du système éducatif hellénique pour comprendre le cadre dans lequel les manuels scolaires sont rédigés et quels objectifs ils cherchent à atteindre.

Selon la Constitution Grecque (1975/2001), les objectifs du système éducatif hellénique sont décrits dans le §16.2 :*« L'Éducation consiste en une mission fondamentale de l'État et a comme objectif l'éducation morale, spirituelle, professionnelle et physique des Grecs, le développement de leur conscience nationale et religieuse et leur formation en citoyens libres et responsables. »*

De plus, le §1.1 de la loi 1566/1985 (loi sur le fonctionnement du système scolaire) détaille les objectifs que les programmes scolaires, de l'enseignement primaire et secondaire, et par conséquent les manuels scolaires, visent à atteindre pour répondre aux objectifs éducatifs :

> « L'objectif de l'enseignement primaire et secondaire est de contribuer au développement général, harmonieux et équilibré des forces intellectuelles et psychosomatiques des élèves pour qu'ils puissent faire évoluer leur personnalité et pour qu'ils mènent une vie créative. Plus précisément, il concourt aux enfants : a. à devenir des citoyens libres, responsables et démocratiques, à défendre l'indépendance nationale, l'intégrité territoriale du pays et la démocratie, à être inspiré par l'amour vis-à-vis de l'homme, la vie et la nature, à être animé de la foi vis-à-vis de la patrie et des éléments originaux de la tradition chrétienne

> orthodoxe. La liberté de leur conscience religieuse est intangible ; b. À éduquer et à développer harmonieusement leur corps, leurs penchants, leurs intérêts et leurs compétences, à obtenir - à travers l'éducation scolaire - l'identité et la conscience sociale, à apercevoir et à être conscient de la valeur sociale et de l'égalité du travail manuel et du travail intellectuel. À être informés et exercés sur l'utilisation bonne et utile, pour le genre humain, des biens de la civilisation moderne et sur les valeurs de notre tradition populaire également ; c. à développer la pensée critique et créative, et la perception de l'effort collectif et de la collaboration pour qu'ils entreprennent des initiatives, à respecter les valeurs humaines et au travers de leur participation responsable qu'ils contribuent au progrès de l'ensemble social et au développement de notre patrie ; d. à comprendre le sens de l'art, de la science et de la technologie et à respecter les valeurs humaines et à préserver et à faire avancer la civilisation ; e. à développer l'esprit de l'amitié et de la collaboration avec tous les peuples du monde, en visant à un meilleur monde, juste et pacifique. »

Ce chapitre est constitué de passages des manuels scolaires et des réponses des acteurs dans le but de vérifier si c'est l'adaptation du système éducatif aux directives communautaires qui provoque des transformations dans le contenu du discours scolaire. Après avoir étudié le discours scolaire à la base des faits religieux, nous visons ici à obtenir des réponses quant à l'inscription du fait religieux dans le savoir scolaire et si elle mène à des transformations éventuelles du discours véhiculé.

Les faits religieux (comme décrits dans le chapitre antérieur) ont été catégorisés de manière à construire le discours à propos des Grecs et de l'altérité.

9. 2 Pourquoi le discours scolaire de la période 1981-2002 a-t-il été construit ainsi ?

9. 2. 1 Le discours véhiculé pendant cette période

Pendant cette période, les manuels scolaires construisent un discours gréco-chrétien où le fait religieux est instrumentalisé pour la construction de l'identité grecque et de sa continuité. En ce sens, la circonscription de cette identité nationale-religieuse se fait par la construction d'une altérité basée sur la dimension nationale des religions. Le discours à propos des Grecs se forme sur la base de l'orthodoxie. Leur ancienne religion participe cependant à les attacher au début de la préhistoire.

Chaque matière construit son discours différemment. Les manuels d'Étude de l'environnement[189] et ceux du cours de religion ne font aucune référence à l'ancienne religion. Or ils présentent la Grèce et les Grecs comme la nation élue de Dieu. Une construction qui s'appuie sur un plan divin du christianisme: *« Notre peuple croit que Notre Dame protège notre nation. »* (*La vie avec Christ, Cours de religion pour la 3ème classe*, p.56)

> « Le 25 mars - L'Évangélisme - Notre patrie la Grèce fut esclave des Turcs pendant vraiment beaucoup d'années. Pourtant, les Grecs ne pouvaient pas vivre comme des esclaves. Et le 25 mars 1821, ils se sont révoltés. Ils ont battu les Turcs et ils ont libéré notre patrie. » (*Manuel d'Étude de l'environnement pour la 1ère classe*, p. 85)

Les manuels du cours d'histoire, qui construisent la continuité du pays depuis l'Antiquité, instrumentalisent la religiosité des Grecs pour mettre en valeur la qualité d'un peuple qui ne change pas à travers le temps. La religion construit les origines des Grecs et les renvoie aux années préhistoriques. Le mélange entre aspects mythologiques et déroulement historique rend les mythes réalistes qui deviennent les entreprises des Grecs. Ensuite, les manuels, à travers la langue grecque, lient la Grèce au christianisme afin de pouvoir faire la transition avec la période byzantine du pays :

> « Au début, chaque lieu avait ses dieux. Mais dans beaucoup d'endroits, même après la chute des Dorièis (Doriens), ils ont continué à vénérer les dieux mycéniens. Plus tard, tous les Hellènes croyaient à de grands dieux qui, disait-on, vivaient sur l'Olympe, la montagne la plus haute de la Grèce. Ils imaginaient que leurs dieux avaient une figure humaine et constituaient une famille. Ils mangeaient de l'ambroisie, ils s'amusaient et ils se disputaient comme les hommes. Les Hellènes croyaient encore que tous les dieux étaient

[189] Pendant cette période, ils sont complémentaires au cours de religion.

> plus forts que les hommes, qu'ils ne vieillissaient pas et qu'ils étaient immortels. » (*Cours d'histoire pour la 4ème classe-Aux années anciennes*, p. 25)
>
> « La langue hellénique est désormais plus simple et s'éloigne progressivement de l'ancienne langue hellénique des années classiques. Elle commence à prendre des éléments qui par la suite vont la mener à langue hellénique moderne […] L'hellénique « koini » est utilisée plus tard, pendant la période romaine, par les premiers chrétiens. » (*Aux années anciennes, Cours d'histoire pour la 4ème classe*, p. 114)

Les manuels d'éducation civique présentent le cadre législatif du pays où l'orthodoxie a un rôle prépondérant :

> « Dans notre pays, la liberté de conscience religieuse est bien reconnue. Tout le monde est libre de préconiser l'enseignement qu'il veut, mais il est interdit de faire du prosélytisme. L'**Église Orientale orthodoxe** est reconnue en tant que la religion dominante du pays. Les Hellènes sont majoritairement chrétiens orthodoxes. » (*Éducation civique pour la 5ème classe*, p. 102)

Malgré l'intégration de la Grèce dans un espace multiculturel, la construction de l'altérité est limitée. Les Grecs entretiennent de bons liens avec les autres peuples orthodoxes qui ont quand même traversé beaucoup d'épreuves pendant la Guerre froide :

> Des persécutions similaires ont aussi eu lieu en Russie. Le régime, qui a été mis en place après la révolution de 1917, déclara la persécution de l'Église orthodoxe […] Mais depuis 1968, quand d'importantes réformes démocratiques ont commencé, le peuple a repris ses libertés religieuses et est retourné auprès du Christ et à l'Église. » (*Dans la lutte avec Christ, Éducation chrétienne orthodoxe, Cours de religion pour la 5ème classe*, p. 67)

Toute autre altérité, construite à la base de la religion, est dépréciative et hostile vis-à-vis des Grecs. Les catholiques sont représentés indirectement à travers le Pape et le qualitatif « les occidentaux » leur est attribué. Ainsi, suite au Schisme de l'Église chrétienne en 1054 les occidentaux (catholiques) sont les ennemis des byzantins (orthodoxes). Le manuel *Aux années byzantines, Cours d'histoire pour la 5ème classe* raconte les raisons de cette hostilité dont les responsabilités sont attribuées aux occidentaux :

> « Pendant la même période, les relations entre l'Église orientale et l'Église occidentale ont définitivement été interrompues. Désormais l'Église occidentale n'allait pas seulement rester indifférente aux dangers qui allaient menacer Byzance, mais elle allait se retourner contre elle. » (p. 156)
>
> « Le patriarche Michel Cérulaire invita à Constantinople les représentants du pape de Rome pour régler les problèmes qui s'étaient créés entre l'Église Occidentale et l'Église Orientale. Mais à la place de résoudre leurs différends avec amour et compréhension, ils ont rendu l'affaire incontournable. C'est ainsi qu'ils sont arrivés **au schisme définitif qui dure encore aujourd'hui**. » (p.159)

L'altérité religieuse se limite à l'Islam. Cependant l'Islam, en l'identifiant à la nation turque, est représenté négativement et sous-entend l'ennemi. La construction de cette image témoigne du passé hostile et de l'état des relations entre les deux pays. De plus, il sert au processus identitaire grec par le principe selon lequel l'identité grecque orthodoxe se forme dans l'opposition avec le Turc musulman : *« Constantin renia le Christ et se convertit à la religion des Turcs. […] Quand il se rendit compte de sa grande erreur, il décida de partir loin du pacha. »* (*Manuel du cours de religion pour la 5ème classe*, 1995, p.62)

> « Dans l'Arabie lointaine, un chamelier du désert, Mohamed, est devenu le fondateur d'une religion qui s'est appelée Islam. La nouvelle religion a adopté des éléments du christianisme, du judaïsme, de la tradition archaïque et de la façon de vivre des nomades du désert […] L'Islam obligeait ses croyants à diffuser leur religion même avec violence. « Battez vos ennemis à la guerre qui se déroule pour la religion », écrit le Coran. Les arabes, avec la devise « subjuguez les non croyants », ont attaqué les populations orientales de l'Empire. » (*Aux années byzantines, Cours d'histoire pour la 5ème classe*, p. 95)

Pourtant, le discours véhiculé par les manuels du cours de religion et du cours d'histoire semble basculer à propos de l'Europe. Le cours de religion place les Grecs à la primauté de l'Europe grâce au rôle de la langue hellénique et à sa place géographique qui devient le premier arrêt de l'Apôtre Paul sur notre continent : *« Les Grecs furent les premiers chrétiens d'Europe.* », *« Le premier prêche pour le Christ en Europe a été fait en langue hellénique, notre langue. »* (*Le chemin du Christ, Enseignement Chrétien Orthodoxe, Cours de religion pour la 4ème classe*, p. 80)

Le discours véhiculé par le cours de religion valorise l'Europe en tant qu'espace d'autant que les Grecs y trouvent une place valorisante. Par ailleurs, « l'européen » renvoie aux autres dogmes chrétiens qui portent atteinte à la foi orthodoxe. Cette stratégie discursive reflète l'hostilité qui s'est développée entre l'Église orthodoxe et l'Église catholique à la suite de la division de l'Église chrétienne :

> « Makryiannis fut un combattant pur de la Révolution de 1821. Il croyait et il aimait la patrie et l'Église. Un européen voulut le connaître et il est allé chez lui. Makryiannis, accueillant, l'invita à manger ensemble. À table, il s'est mis debout, il a fait une prière et sa croix avec de la dévotion. L'européen a ri ironiquement. Il n'était pas habitué à de telles choses. Makryiannis s'est mis en colère et lui a montré la porte. « Tu n'as pas ta place chez moi ! », lui a-t-il dit. « Tu ne peux pas te moquer des choses qui sont sacrées pour moi. »

(*Le chemin du Christ, Éducation chrétienne orthodoxe, Cours de religion pour la 3ème classe*, p. 16)

De son côté, le cours d'histoire instrumentalise l'ancienne religion et le mythe de l'Europe pour s'y rattacher et pour valoriser l'influence de la tradition hellénique sur le monde européen. L'Europe, dont les origines sont en Grèce, devient la troisième déesse du panthéon olympien, une déesse qui se demande quelle est sa place sur le continent européen :

> « [….] une nuit Europe rêva que deux femmes, l'Orient et l'Occident, se battaient entre elles pour gagner sa faveur. L'Occident gagna le combat. Dans son rêve, Europe devait quitter l'Orient et ses proches pour s'installer en Europe. Elle se réveilla effrayée et commença à prier les dieux et surtout Zeus pour que son rêve ne se réalise pas. Mais il avait des projets différents pour elle, parce qu'il en était amoureux et voulait qu'elle reste à ses côtés en Grèce [….] depuis ce moment, la Crète et la Grèce et toute la terre jusqu'à la mer prirent le nom de cette belle fille et furent appelées Europe [….] ainsi, Europe arriva en Occident en quittant l'Orient pour toujours. » (*Aux années très anciennes - Cours d'histoire pour la 3ème classe*, p. 136)

Cette ambigüité dans le discours peut être liée aux dispositifs différents des deux cours et au dipôle de la construction de l'identité européenne.

La recherche auprès des acteurs tente d'expliquer la construction du discours en tant que tel.

9. 2. 2 Les réponses des auteurs

Les auteurs de cette période sont des employés de l'IP. Ce sont des enseignants rattachés pour achever la mission de rédaction du matériel didactique[190]. Une auteure des manuels de religion et responsable adjointe du cours lors de la rédaction postérieure, parle de la construction du discours pendant cette période. D'après elle, l'intégration du pays dans la Communauté européenne d'alors n'est pas liée au changement des manuels du cours de religion (effectué entre 1992-1995). Il s'agit d'un changement curriculaire, et par conséquent du discours officiel, qui ne coïncide pas avec les évolutions au niveau européen (Fin de la Guerre froide). Il témoigne plutôt du changement de gouvernement (montée au pouvoir du gouvernement socialiste). Ainsi, il est clair que les directives du système éducatif grec pour la rédaction du matériel didactique se basent sur le cadre

[190]Ceci est démontré au chapitre afférent aux acteurs.

constitutionnel et législatif du pays, en tenant compte de l'état d'esprit qui domine dans la société grecque. Enfin, elle met au clair que pendant cette période, les politiques éducatives européennes n'ont pas de rôle important pour le système éducatif hellénique : *« Le changement des manuels de religion fut effectué parce qu'on avait un gouvernement dit socialiste. Un premier effort commença avec ce gouvernement (je parle du gouvernement de A. Papandreou) relatif au changement des relations entre l'État et l'Église. »* (E10)

> « Les directives sont la loi éducative et la Constitution ; ça veut dire qu'on suit les lois de la République. Je ne peux pas soudainement dire qu'on va commencer à enseigner l'islam alors que la tradition orthodoxe est enseignée. On ne peut pas faire ça. L'islam peut faire partie du programme scolaire, mais il ne peut pas constituer la base. » (E10)

Le cadre de rédaction des manuels scolaires est strictement national. Toute influence européenne dans le système éducatif hellénique arrive plus tard. C'est l'établissement de l'Union européenne qui pose les fondements pour l'intervention des politiques éducatives européennes à l'intérieur des systèmes éducatifs nationaux :

> « On n'était pas au courant des évolutions européennes. On était informé, mais on ne pensait pas qu'on allait en arriver à cette situation. Après Maastricht et Lisbonne, la situation commença à changer. Dans les livres qu'on écrivait avant 2000, il n'y avait que la politique éducative nationale. » (E10)

Par conséquent, le contenu des manuels correspond à l'esprit dominant dans la société, dans laquelle les européens (les occidentaux) renvoient au christianisme occidental et aux efforts de prosélytisme à travers les missionnaires catholiques et protestants. Une tendance anti-européenne apparaît alors dans la société grecque :

> « C'est la tradition. Makryiannis représente le Grec. En Grèce, à l'époque, il y avait beaucoup de missionnaires occidentaux qui considéraient les orthodoxes inférieurs. Comme ils se prosternent devant les icônes, ils les considéraient idolâtres. Toutes les écoles catholiques, comme le collège de Hill, ont été fondées en Grèce avec l'objectif du prosélytisme. Makryiannis a donc un rôle. » (E10)

Cette opinion est aussi soutenue par un auteur des manuels du cours de religion des années 2000. Il explique que cet état d'esprit influence le développement des courants théologiques de l'époque. Ces derniers, dont les traces se retrouvent dans le contenu des manuels, se forment pour valoriser la résistance des orthodoxes vis-à-vis de l'influence extérieure :

> « Je vais vous expliquer. Pendant la décennie de 1960 et de 1970, un renouvellement de l'orthodoxie a eu lieu. Alors qu'avant les organismes para ecclésiastiques, comme Sotiras et Zoe, apportaient la théologie en Grèce, pendant cette période la situation semble changer. Un élément constitutif de cet effort fut l'anti-occidentalisme et l'anti-européanisme. Rappelez-vous des textes de Kontoglou, etc. c'est pour cela que les manuels de 1992-1995 étaient antioccidentaux. » (E12)

Le discours anti-européen véhiculé par le curriculum est probablement justifié par le dispositif spécial du cours. Il est possible que le représentant du Saint Synode puisse faire passer le positionnement de l'Église dans le contenu des manuels scolaires. D'ailleurs, c'est son rôle dans le dispositif. Ainsi, le scepticisme de l'Église de Grèce vis-à-vis du monde européen, avant les années 2000, peut avoir provoqué l'encouragement du discours anti-européen à travers les manuels de religion.

Par ailleurs, le discours contradictoire à propos de l'Europe et des européens que les deux disciplines[191] encouragent, représente le dipôle sur lequel l'identité grecque est construite. Ainsi, le cours d'histoire représente la tendance identitaire qui veut que la civilisation européenne ait à ses fondements la civilisation ancienne hellénique, tandis que le cours de religion encourage la tendance de l'Église de Grèce qui est contre toute influence européenne (Stamelos, Karanatsis, 2005: 5).

En ce qui concerne l'image des autres orthodoxies, elles sont construites de telle sorte qu'elles respectent les accords trans-étatiques, qui visent à la pacification des peuples balkaniques. Ces accords s'appuient sur le savoir que les pays concernés veulent promouvoir l'un pour l'autre. Pourtant, les auteurs expliquent que la façon dont ont étés appliqués les accords est de leur propre initiative :

> « On tenait compte ce que les pays balkaniques écrivaient sur nous. On ajoutait quand même quelques éléments parce qu'on pensait que les enfants devaient connaître la propagande des peuples voisins afin de pouvoir les confronter […] mais on tenait compte, de notre propre initiative, de ce que les pays balkaniques écrivaient sur nous et on s'adaptait au fur et à mesure… sans déformer la vérité historique. Il n'y avait aucune directive, tout fut de notre propre initiative. » (E24)

Il semble aussi que ces accords n'aient pas été respectés dans le cas de la Turquie. Ainsi, même s'il y avait un accord avec ce pays, les représentations de l'islam (qui sont identifiés avec la nation turque) sont négatives ; un fait qui renvoie à l'état des relations

[191] Le cours de religion et le cours d'histoire.

entre la Grèce et la Turquie : *« On connaissait également ce que les Turcs voulaient. Les Turcs sont un peuple qui souhaite voir son ennemi affaibli ; cela veut dire qu'ils ne souhaitent pas seulement intervenir dans la politique et l'économie, mais aussi dans la rédaction de l'histoire scolaire. »* (E24)

À propos de l'organisation de l'ancienne religion, les auteurs expliquent que le mélange entre mythologie et préhistoire, dans les manuels scolaires, montre que ce choix a été fait selon les données scientifiques et éducatives de l'époque. Selon eux, l'ajout des mythes qui a été réalisé dans la nouvelle version du manuel en 1995, a été fait suite à la demande des conseillers scolaires, d'autant que la mythologie hellénique est considérée comme nécessaire pour l'éducation de la jeune génération :

> « Non. Ça se fit à la base du contenu du passé historique. Qu'avait-on à déclarer comme passé ? Ce passé on l'a fait connaître à travers le mythe et la raison. On avait intégré la mythologie parce que l'enfant devait être initié à la raison historique. On avait placé la civilisation minoenne et la civilisation mycénienne avant la mythologie. » (E24)

Pourtant, on m'explique que le cadre de l'IP est plus apte à répondre à cette question. Cela montre que malgré la simplicité du dispositif pendant cette période, ce sont les cadres hauts dans la hiérarchie qui connaissent les enjeux de la construction discursive :

> « X saura mieux. Lui, il était compétent pour la rédaction des manuels. Et il nous a dit qu'il y avait une demande générale pour l'introduction de la mythologue. Une demande générale qui arrivait à l'IP à travers les exposés des conseillers scolaires. Ainsi, X les lisait et il enregistrait tout ça. » (E24)

Toutefois, on m'a donné l'indication qu'il y avait une intervention ecclésiastique (par le biais du représentant du Saint Synode dans le dispositif du cours de religion à l'IP) à propos du contenu des mythes. Les mythes, relatifs à la création du monde, provoquaient la confusion avec les mythes récités dans l'Ancien Testament. La religion polythéiste professait une autre version de la genèse du monde que la tradition orthodoxe. Par conséquent, l'aspect mythologique a été retiré du contenu du manuel scolaire :

> « Une fois, un évêque est venu au Ministère et il nous a demandé s'il était possible d'écarter le mythe de Defkalion, parce que les enfants le confondaient avec les mythes de l'Ancien Testament relatifs à la création du monde. Et il y avait un souci. Je suis allé au Ministère et j'ai discuté avec le Ministre qui m'a dit : « Ne faites pas référence au mythe de Defkalion, parce que tous ces mythes sont connus de tous les peuples méditerranéens

> pour les catastrophes d'alors, qui ont été provoquées par le changement des conditions climatiques. Et on l'enleva pour cette raison. » (E24)

Je n'ai pas réussi à avoir de données à propos de l'instrumentalisation de la mythologie dans le processus identitaire du pays. Cela peut s'expliquer par le manque d'organisation dans l'effort de construction du curriculum pendant cette période.

9. 2. 3 Les réponses des responsables pour l'application de la politique éducative

Un cadre de l'IP confirme que le renouvellement du curriculum de cette période concerne plutôt une affaire nationale pour la modernisation du système éducatif. En plus, il explique que la rédaction du curriculum des années 1980 et 1990 signale le premier effort étatique pour la rédaction de l'ensemble des manuels scolaires : *« L'IP commença à rédiger des manuels scolaires à partir de la décennie de 1980. »* (E5)

> « Les raisons furent plutôt éducatives. Les manuels étaient anciens. P.ex. Les manuels de religion étaient vraiment anciens, tant du côté éducatif que théologique. Ils n'avaient pas été changés depuis 1920. Et ce qui fut triste, c'est qu'on trouva des résistances au renouvellement des manuels de religion. » (E1)

Pour étayer ce propos, il soutient que la présence de la Grèce dans la Communauté Européenne d'alors n'avait pas encore de sens pour le système éducatif grec. Même s'il témoigne d'une implication des institutions européennes, celle-ci se limite à des séminaires de type informatif. Leur implication concerne la communication entre les systèmes éducatifs et s'exprime sous forme de séminaires pour les cadres de l'Éducation :

> « On suivait toujours les changements. Mais l'UE n'allait pas dans le même sens. On voulait bien moderniser notre système éducatif et si ça coïncidait avec leurs affaires, ça nous plaisait bien. Je me souviens d'avoir participé à un organisme européen « L'Éducation pour la civilisation européenne ». De temps en temps, des personnes de l'UE arrivaient et faisaient des séminaires pour les cadres de l'IP et pour les conseillers scolaires. » (E1)

Le contenu du matériel didactique ne correspondait pas qu'aux objectifs éducatifs nationaux.

9. 2. 4 Conclusion

Pour conclure, la rédaction du matériel didactique de cette période consiste en un effort national afin de renouveler le matériel didactique. Il signale le passage d'un gouvernement de droite à un gouvernement socialiste. En même temps, il est le premier effort de l'État de rédiger l'ensemble des manuels scolaires et c'est la première fois que l'organisme compétent s'en occupe.

A l'époque, l'intégration de la Grèce dans la Communauté Européenne n'a pas de sens pour le système éducatif. Le renouvellement des manuels de religion de cette période renvoie à la redéfinition des relations de l'Église de Grèce avec le gouvernement socialiste. Des accords bilatéraux semblent influencer les auteurs dans la construction du discours et plus précisément dans la construction de l'altérité. En ce qui concerne les manuels de religion, ils encouragent un discours anti-européen. Cette particularité peut être attribuée au dispositif spécifique du cours. La représentation de l'Église de Grèce n'étant pas bienveillante envers l'UE, elle avait possiblement un rôle de résistance contre les influences extérieures. Enfin, compte tenu de l'absence d'un cadre régulateur, il semble que ce soient les représentations des auteurs qui dominent dans la formation du contenu des manuels scolaires.

9. 3 L'impact de l'européanisation dans le discours scolaire

9. 3. 1 La révision des objectifs nationaux du système éducatif

Les objectifs de l'éducation, comme décrits dans les programmes scolaires achevés en 2003, se forment sur la base des décrets éducatifs de la législation hellénique et des décisions des organes collectifs de l'Union Européenne (FEK 303B/13-03-2003:5). Par conséquent, l'État grec, suite à la signature de l'EPEAEK avec l'Union européenne, est engagé à suivre les directions des institutions de la Communauté en les traduisant quand même selon sa propre structure et ses propres besoins.

Les programmes scolaires de 2003[192] révisent les objectifs de l'éducation, et les décrivent ainsi :

> « L'assurance d'apporter les conditions qui permettent à l'élève de développer sa personnalité avec une forte auto-perception, avec une stabilité sentimentale, avec une compétence dialectique et critique et avec l'envie positive pour la collaboration et l'autonomie ; une personnalité responsable, libre et démocratique, avec des principes humains et sociaux, sans préjudices religieux et culturels ; b.la création des conditions qui permettent à chaque personne d'avoir la possibilité de renouveler ses savoirs et ses compétences tout au long de la vie ; c. l'éducation de la compétence de toute personne pour l'approche critique des nouvelles technologies de l'information et de la communication ; d. la conservation de la cohésion sociale à travers l'offre d'occasions égales et l'éducation à des attitudes et des valeurs communes, e. l'éducation à la conscience d'être citoyen européen avec la conservation en parallèle de notre identité nationale et de la connaissance du soi culturel ; f. le développement de l'esprit collaboratif et collectif […] D'ailleurs, l'orientation de l'UE pour une éducation est analogue. La conservation de la vie démocratique, de la liberté, de la liberté religieuse, de la solidarité, de la collectivité, de l'internationalisme, de la justice, de la culture, de l'éducation culturelle et de la cohésion sociale à des sociétés pluralistes ouvertes qui cadre avec le futur objectif commun de l'Union Européenne. Cet objectif consiste en la préoccupation pour le développement de la politique éducative nationale des pays membres, en tenant compte que le système éducatif de chaque pays se distingue et se définit par des éléments qui correspondent aux particularités nationales et autres de la société afférente. Dans ce cadre, ayant comme critère la nécessité du développement de la qualité de l'éducation, il faut intégrer notre système éducatif, avec les adaptations adéquates qui vont le rendre plus qualitatif, plus dynamique et plus efficace. Il faut que le processus éducatif forme les conditions qui encouragent les valeurs de la démocratie, du respect des droits de l'Homme, de la paix et de la liberté. À travers l'éducation, on vise le développement complet de la personnalité de l'élève et son intégration sociale réussie, tant par le biais de la construction et de l'acceptation des valeurs communes qu'au travers du développement des

[192] Le contenu des programmes scolaires de 2003
http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf (consulté le 8 décembre 2014)

> compétences intellectuelles, sentimentales et psychomotrices. De cette manière, l'élève devient capable de confronter avec de la réussite et en plus de former un avis et d'agir en tant que citoyen responsable et actif dans un environnement social perpétuellement variable et exigeant. Les axes généraux de cet effort doivent être : a. l'éducation générale ; b. l'encouragement des compétences de l'élève et la mise en valeur de ses intérêts ; c. l'assurance d'apporter des occasions et des possibilités égales pour tous les élèves ; d. le renforcement de l'identité culturelle et linguistique dans le cadre d'une société multiculturelle ; e. la sensibilisation à la nécessité de protéger l'environnement naturel et l'adoption des modèles de comportement correspondants ; f. la préparation pour la mise en valeur de nouvelles technologies de l'information et de la communication ; g. le développement physique, psychique et social ; h. la sensibilisation aux questions relatives aux droits humains, à la paix mondiale et à la sauvegarde de la dignité humaine. » (FEK 3733/2003)

De nouveaux éléments enrichissent alors les objectifs nationaux du système éducatif. L'encouragement des compétences chez les élèves, la construction du citoyen européen sont les nouveautés que les acteurs sont invités à inclure dans le contenu du nouveau discours scolaire. La rédaction du curriculum en correspondance avec les directives de l'européanisation et le placement de la Grèce dans un monde pluriel exigent désormais le renforcement de l'identité culturelle et linguistique des Grecs.

9. 3. 2 Le discours véhiculé par les manuels scolaires suite à l'impact de l'européanisation

La transformation constatée pendant cette période à propos du discours concerne plutôt l'instrumentalisation du panthéon olympien et de la mythologie hellénique vers une inscription de l'identité grecque dans le temps. Le changement de l'organisation du curriculum d'histoire de la 3ème classe, qui place la mythologie avant le déroulement du temps préhistorique, renvoie les origines des Grecs au temps mythique. Les Grecs semblent alors éternels. De cette manière, la tradition hellénique est aussi valorisée en ce qu'elle est d'une importance majeure dans l'histoire mondiale. Cependant, l'ancienne religion des Grecs semble être sécularisée en mettant en valeur les qualités humaines du panthéon :

> « Là-haut sur l'Olympe habitaient les douze dieux immortels dans un palais splendide. Ils buvaient du nectar et ils mangeaient de l'ambroisie. De là-haut ils gouvernaient les hommes. Zeus ou Dias était le chef des dieux et des hommes. Il était le dieu du ciel, qui ramassait les nuages et qui envoyait la pluie sur la terre. Il tenait les foudres et les jetait quand il était fâché. Il s'appelait aussi Xenios, parce qu'il protégeait les étrangers. » (*De la mythologie à l'histoire, Cours d'histoire pour la 3ème classe*, p. 11)

La même direction est soutenue par les manuels d'Étude de l'environnement. Ils présentent la mythologie hellénique comme la tradition des anciens dont les traces se retrouvent dans la vie quotidienne (langage, films, monuments, etc.). Il est possible que ce choix ait été fait pour mettre en valeur la richesse de la culture et du paysage hellénique : *« Les anciens Hellènes choisissaient de beaux endroits pour construire leurs temples. Un de ces endroits est Sounio, à Attiki. Là-haut, sur un rocher, les anciens ont construit un temple dédié à Poséidon, le dieu de la mer. »* (*Nous et le monde, Étude de l'environnement pour la 2ème classe*, p. 124)

La construction discursive à travers l'orthodoxie ne semble pas changer de direction pendant cette période, alors que les programmes scolaires correspondants éliminent la dimension nationale de cette dernière. Les manuels du cours de religion continuent de présenter la nation hellénique comme la nation élue et protégée par des forces divines. Des changements sont pourtant constatés qui semblent mener à la construction de la citoyenneté européenne et qui comprend aussi l'émergence des citoyennetés locales. Premièrement, l'histoire locale est valorisée pour soutenir ce lien particulier entre l'orthodoxie et l'hellénisme :

> « Durant la Deuxième guerre mondiale, les forces allemandes d'occupation voulurent détruire la ville d'Orchomenos de Viotia. L'attaque fut effectuée par plusieurs tanks ; pourtant ils ne réussirent pas bien à avancer. Juste avant d'arriver au temple de l'Ascension de Notre Dame, ils s'arrêtèrent et s'immobilisèrent. La ville fut sauve et tous ont remercié Notre Dame de son aide gracieuse. » *(Dieu dans notre vie, Cours de religion pour la 3ème classe*, p. 42)

De plus, les auteurs tentent d'inclure la période romaine dans l'identité des Grecs par l'instrumentalisation des arts et de la culture populaire chrétienne : *« Une technique ancienne hellénique qui sert l'art chrétien […] L'art et la technique des mosaïques nous proviennent de la période hellénistique et romaine. »* (*Les chrétiens dans la lutte de la vie, Cours de religion pour la 5ème classe*, p. 81)

Selon la même idée, les manuels scolaires d'histoire instrumentalisent la langue hellénique. Ainsi, la langue hellénique est désormais christianisée.

> « La langue hellénique est désormais plus simple et s'éloigne progressivement de l'ancienne langue hellénique des années classiques. Elle commence à prendre des éléments qui par la suite vont la mener à langue hellénique moderne […] L'hellénique « koini » est

> utilisée plus tard, pendant la période romaine, par les premiers chrétiens. » (*Aux années anciennes, Cours d'histoire pour la 4ème classe,* p. 114)

De même, l'orthodoxie est représentée à travers sa tradition culturelle dans le chapitre qui met en valeur la tradition et les coutumes locales dans la célébration de la vie populaire orthodoxe : *« Avant quelques jours, mon grand-père m'envoya une lettre pour m'inviter à la grande fête qui se déroule tous les ans, le 15 août, au village. »* (*Aux années anciennes, Cours d'histoire pour la 4ème classe*, p. 140)

Dans le sens de la valorisation de la vie populaire des Grecs, les manuels d'Étude de l'environnement ne présentent aucune dimension nationale de l'orthodoxie. Ils la traitent plutôt comme un élément de base de la culture grecque.

Par ailleurs, le curriculum d'Éducation civique, d'autant qu'il présente la structure et les institutions de l'État, attribue une place importante à l'orthodoxie et à l'Église de Grèce dans l'État grec :

> « L'Église de Grèce est un facteur important de la société contemporaine hellénique. Le discours de Dieu est enseigné dans les paroisses de plusieurs façons (messes, écoles du dimanche). De plus, avec la collaboration de tous les croyants et du clergé, l'Église met en œuvre l'ordre du Christ « aimez autrui » et prend soin des personnes âgées, des petits enfants et des familles, en offrant des médicaments et des soins, sans faire de distinctions de sexe, de religion ou de nationalité. L'Église Orientale Orthodoxe du Christ est l'église de notre pays la Grèce. Les degrés de sacerdoce sont au nombre de trois : a. le diacre, b. le prêtre, et c. l'archimandrite. » (*Éducation civique pour la 6ème classe*, p. 24)

Le rôle social de l'Église est valorisé au côté de son importance dans la construction identitaire.

La nouveauté de cette période est la mise de côté des sentiments d'appartenance européenne avec, en parallèle, la transformation des Grecs en citoyens européens. Selon le curriculum du cours de religion, la qualité de l'Européen n'est plus une qualité extérieure et hostile au Grec orthodoxe, mais le Grec orthodoxe est métamorphosé et devient désormais le premier de tous les Européens : *« Des Grecs, les premiers européens qui sont devenus chrétiens* […] *Les premiers européens qui ont reçu le message du Christ furent les Grecs »* (*Le chemin du Christ, Enseignement Chrétien Orthodoxe - Cours de religion pour la 4ème classe*, p. 49-50).

Dans le même ordre d'idées, la pérennité de l'art byzantin sous-entend le lien de l'Empire Byzantin avec l'Europe : *« Romanos le Mélode, le grand hymnographe, va encore plus loin dans ce lien identitaire en proposant une comparaison entre l'écriture musicale byzantine et européenne. »* (*Les chrétiens dans la lutte de la vie, Cours de religion pour la 5ème classe*, p. 93)

Ces stratégies discursives mettent en lumière l'identité culturelle hellénique, mais elles reflètent aussi une nouvelle ère dans les relations ecclésiastiques. L'opposition Occident-Orient, qui a émergée avec le Schisme du Christianisme, semble être écarté par les auteurs du cours de religion.

Au contraire, le curriculum d'histoire réduit l'importance du mythe d'Europe dans la construction du discours européen en le plaçant en marge du texte principal. On constate, par conséquent, une transformation du mythe national dans le but de s'approprier le début de la chrétienté en Europe.

En ce qui concerne la construction de l'altérité, les autres orthodoxies gardent la même place neutre dans le contenu des manuels scolaires. Cependant celles-ci ne revêtent plus leur caractère national. Ainsi, l'orthodoxie grecque semble être au cœur du monde orthodoxe :

> « Les Patriarcats orthodoxes et les Églises Autocéphales portent la responsabilité pastorale pour les croyants orthodoxes qui vivent à travers le monde. Les plus grandes communautés orthodoxes de la diaspora se trouvent aux États-Unis, en Europe occidentale, en Australie et en Afrique du Sud. » (*En recherchant la vérité dans notre vie, Cours de religion pour la 6ème classe*, p. 94)

Néanmoins, l'ouverture vers les autres dogmes et religions qui existent en Grèce consiste en une grande évolution pour le curriculum grec. Dans la continuité de cette démarche, les chrétiens catholiques, les chrétiens protestants, les musulmans et les juifs sont désormais représentés dans les manuels scolaires de l'école primaire grecque.

La construction du Grec européen est suivie de l'ouverture aux autres dogmes chrétiens et aux autres religions du territoire européen. À propos des catholiques et des protestants, leur description se fait à travers leur culte et les monuments religieux. Pourtant, leur présentation suit une hiérarchisation implicite et la comparaison avec l'orthodoxie renvoie cette dernière à une place supérieure. Voici quelques références que l'on retrouve dans le

manuel *En recherchant la vérité dans notre vie, Cours de religion pour la 6ème classe*, le seul qui tente une ouverture vers l'altérité : *« Les chrétiens romain catholiques ont leur propre tradition hagiographique, qui est bien influencée par la peinture laïque. L'hagiographie byzantine est dans un style et une théologie particuliers qui expriment de manière unique l'esprit de l'Orthodoxie. »* (p.99), *« À l'intérieur du temple protestant il y avait le minimum de décoration. L'absence d'icônes et la simplicité de l'endroit n'avaient aucune relation avec les symbolismes riches et le développement spirituel inspiré par le temple byzantin. Le seul symbole qui dominait était la Croix. »* (p.102). Les manuels du cours d'histoire étouffent aussi les références sur le Schisme et la séparation du monde chrétien. Les images négatives des chrétiens occidentaux ne sont plus présentes dans les nouveaux manuels du cours d'histoire.

À propos des deux autres grandes religions, les manuels du cours de religion présentent une hiérarchisation implicite. Ainsi, le judaïsme passe avant la religion islamique et se présente tant comme une religion du passé hellénique dont on trouve encore les traces dans plusieurs villes du pays, que comme une religion liée à l'hellénisme en ce que la Grèce a représenté la première étape pour la diffusion du christianisme. La religion islamique quant à elle, malgré le fait qu'elle représente le plus grand pourcentage de l'altérité religieuse dans la population grecque, est présentée en fin de manuel et se limite à la communauté musulmane de Thrace. Le lien entre l'Islam et la nation turque est évité afin de ne plus renvoyer l'image de l'ennemi historique. La présentation des autres religions monothéistes valorise le paysage grec et la richesse de la culture grecque. Selon le manuel *En recherchant la vérité dans notre vie, Cours de religion pour la 6ème classe* :

> « En Grèce, hormis la Synagogue de Rhodes, il y a d'autres Synagogues historiques comme celles de Délos, d'Egine, d'Ioannina et de Thessalonique. L'Apôtre Paul a enseigné dans les Synagogues de Thessalonique. À cette époque, dans plusieurs synagogues, le culte était célébré **dans la langue hellénique** et ainsi beaucoup ont eu l'occasion de connaître les vérités de la Bible et de se préparer à la rencontre avec le Dieu véritable. D'ailleurs, l'Apôtre Paul allait dans les Synagogues de chaque ville où il se rendait, parce qu'il y avait un terrain fertile pour que l'Évangile ait un écho. » (p.105)

> « […] deux de nos camarades qui appartiennent à l'Islam, lesquels sont originaires de Thrace, ont accepté la proposition de notre maître de présenter le temple musulman que l'on appelle mosquée. » (*En recherchant la vérité dans notre vie, Cours de religion pour la 6ème classe*, p.108)

> « Le vendredi midi, jour sacré des musulmans, les croyants se ressemblent dans la mosquée pour faire la prière. […] La mosquée consiste en le centre de la vie de culte des musulmans, surtout pendant leurs grandes fêtes; le Ramadan domine parmi elles. […] après la présentation de l'islam par nos camarades, on s'est rendu compte des spécificités de la tradition religieuse et de la culture des musulmans qui vivent dans notre pays. » (p.109)

Contrairement à la religion, les manuels des autres disciplines ne présentent pas une telle hiérarchie. D'ailleurs, l'image de la religion islamique est corrigée dans les manuels du cours d'histoire. Les auteurs résorbent son caractère hostile et lui attribuent un rôle dans la cohésion sociale, un rôle qui sert toutes les religions : *« La religion musulmane est devenue le lien d'unité entre les tribus arabes et les aida à s'organiser en une nation, la nation arabe. »* (*Aux années byzantines, Cours d'histoire pour la 5ème classe*, p.54)

Les manuels d'éducation civique présentent l'altérité religieuse qui anime la Grèce, après avoir préalablement énoncé le cadre législatif du pays, qui veut que la religion orthodoxe soit la religion dominante :

> « […] quelques habitants de notre pays croient à d'autres dogmes chrétiens, comme **le catholicisme romain et le protestantisme**. Quelques autres, Hellènes ou migrants étrangers, suivent d'autres religions comme **l'islam, le judaïsme, le bouddhisme, l'hindouisme**. Chaque religion a ses croyants, ses principes et ses traditions, ses lieux et ses modes de culte. » (*Éducation civique pour la 6ème classe,* p.26)

Les manuels d'Étude de l'environnement présentent l'altérité religieuse à travers les lieux de culte. Dans le manuel de la 2ème classe, dans le chapitre « L'Église de notre quartier présente la mosquée en Thrace et la synagogue à Athènes. », la présentation se fait à travers des images afin de donner aux élèves le stimulus qui va les pousser à la discussion.

La recherche auprès des acteurs met au clair les interactions des acteurs qui ont mené à la formation du fait religieux, tel qu'on le rencontre dans le contenu des manuels scolaires. L'interaction des politiques éducatives nationales avec les politiques éducatives internationales, le rôle possible de l'Église, et le rôle important des acteurs locaux vont orienter la manière dont vont être exposés les résultats, afin de nous aider à comprendre *in fine* la formation du discours véhiculée par le curriculum de l'école primaire grecque.

9. 3. 3 Les réponses des acteurs locaux

D'après les auteurs du cours de religion et du cours d'histoire, malgré l'ouverture du système aux acteurs locaux, par le déroulement du concours public, l'acteur principal de la rédaction des manuels scolaires reste l'État. La rédaction des programmes scolaires, antérieurs aux manuels, est le canevas de la formation du discours scolaire. Elle sert à l'État pour contrôler le contenu du discours en limitant les libertés données aux acteurs locaux :

> « Nous rédigions des chapitre dont les titres, les objectifs, tout, était prédéfini. Ce n'est pas nous qui avons formulé les objectifs. Il y avait le titre, le but, les objectifs, les approches transdisciplinaires. Il y avait tout. Nous, nous avions le squelette sur lequel le manuel devait être rédigé. On essayait de rédiger un manuel original, mais on le construisait sur le squelette défini afin de servir aux objectifs et aux buts des programmes scolaires. » (E13)

Ils expliquent que leur rôle est d'interpréter le contenu des programmes scolaires. Le contrôle régulier par le cadre responsable de l'IP oblige les auteurs à ne pas dépasser les limites des directives ministérielles :

> « On était contrôlé sur l'adaptation des manuels au contenu des programmes scolaires. Il fallait suivre les objectifs des programmes scolaires puisque ils étaient les critères pour avancer à la prochaine étape. Puisque les programmes scolaires sont des lois présidentielles, je ne pouvais pas les transgresser. Je pouvais quand même les traduire à travers mon optique. On avait ce type de liberté. » (E15)
>
> « La rédaction des manuels a été guidée. Cela veut dire que, selon les programmes scolaires (décrets présidentiels), il fallait écrire certains chapitres, certaines thématiques qui correspondaient à certains des objectifs éducatifs. Ainsi, la marge pour échapper aux programmes scolaires était petite. En plus, pendant la rédaction, on collaborait avec le responsable de la mission, qui est responsable pour la rédaction de tous les manuels du cours d'histoire de l'école primaire. Par conséquent, son rôle était de veiller à ce que notre rédaction correspondait à l'esprit des programmes scolaires, transdisciplinaires et analytiques. » (E25)

Les auteurs sont alors obligés de suivre le contenu des programmes scolaires. Dans le cas contraire, la rédaction du manuel n'avance pas. Un exemple caractéristique des conséquences du non suivi du contenu et des spécifications des programmes scolaires est le cas du manuel de cours d'histoire pour la 6ème classe[193] : *« Le manuel de la 6ème classe a une histoire particulière à propos de sa rédaction. La rédaction du manuel de la 6ème*

[193]Repoussi, M, Tsivas, A. et al. (2006). *Aux années récentes, Manuel du cours d'histoire pour la 6ème classe de l'école primaire*. Athènes : OEDB

classe fut tellement autonomisé. Le résultat est en relation avec le suivi du responsable du cours aux autres manuels. Ils ont suivi une autre approche. » Ce manuel a été rejeté même après avoir été validé par l'IP. Son contenu s'est heurté à des réactions sociales.

Le fort cadrage témoigné par les auteurs des manuels de ces deux matières[194] et significatif de la grande importance de celles-ci à propos de l'idéologie encouragée. Le contrôle imposé de l'État est apparemment plus fort que pour les autres disciplines.

Selon les auteurs des manuels du cours de religion et du cours d'histoire, le discours gréco-chrétien construit en tant que tel fait aussi partie de leurs préoccupations en tant qu'enseignants et auteurs. Même s'ils rédigeaient les manuels selon le cadre imposé par le Ministère, ils n'étaient pas contrariés à propos de la projection du rôle de l'orthodoxie en Grèce. Ils se sont mis d'accord sur le fait que la religion orthodoxe fait partie des éléments que la Grèce peut projeter pour conserver son identité dans des classes scolaires qui deviennent de plus en plus hétérogènes :

> « Bien sûr qu'on y croit et que l'on cible. On a fait exprès de mettre le petit evzone et le drapeau. On voulait que le drapeau et la croix apparaissent. Parce que les drapeaux que l'on a dans les écoles, ce sont les drapeaux des massons. Je te le dis clairement : je considère que pour qu'un enfant ait son identité dans l'État où il vit, il faut que ce soit clair à propos de quelle est sa tradition. Et après, il peut choisir. Mais en Grèce, on est inondé par la multiculturalité et nous, les Grecs, nous avons perdu notre identité. Je n'ai pas envie qu'on joue contre mon identité. Je respecte toutes les races, tous les peuples, toutes les religions et toutes les cultures et je le projette. Mais je veux qu'ils respectent aussi mon identité, l'identité de nos enfants, l'identité des enfants qui vivent en Grèce. Comment puis-je te le dire autrement ? » (E14)

Cela consiste aussi en une réponse aux directives imposées par les institutions communautaires pour la formation de la conscience européenne chez les Grecs. La projection alors du lien entre l'hellénisme et l'orthodoxie marque la particularité des Grecs dans leur intégration supranationale :

> « Si tu veux mon opinion personnelle sur les manuels, je suis d'accord que la religion fait partie constitutive de la culture. Et personne ne peut intervenir là-dessus. Mais je suis d'accord aussi que notre pays peut projeter deux choses qu'on n'avait pas encore projetées. La première chose, c'est la tradition et la deuxième c'est l'orthodoxie. Et ce sont deux choses différentes. Moi, je mets l'orthodoxie dans un cadre différent. Mais la notion d'orthodoxie, je la signifie comme un élément particulier de la conscience nationale et du comportement social. Le sujet de la religion est l'arme d'un peuple, mais ça dépend de la

[194] Il s'agit du cours d'histoire et du cours de religion.

> manière dont il passe dans les manuels scolaires. Je pense que cette tonification de la relation entre l'orthodoxie et l'hellénisme se fait pour montrer que même si nous sommes européens, nous avons notre particularité. » (E28)

De plus, ils soulignent le rôle important que l'orthodoxie joue dans la conservation du lien social. La cohésion sociale est nécessaire pour la construction d'une citoyenneté supranationale. Dans une période où le lien social est en pleine transformation, la religion peut contribuer à la régularisation de la vie en société :

> « Je pense que la clef se trouve dans la cohésion sociale. Si l'orthodoxie n'est pas instrumentalisée pour servir une idéologie, ça serait tragique, et elle est une expérience positive de la société qui peut fonctionner comme trait d'union pour aider la nation. Ainsi, il faut la mettre en valeur. Par conséquent, à partir du moment où l'orthodoxie peut servir à la cohésion sociale, il faut qu'elle existe dans le contenu des manuels scolaires. Cependant, il faut utiliser une bonne approche. Je serais contre des signaux du genre « La Grèce des Grecs chrétiens » ou d'autres signaux qui utilisent l'orthodoxie comme un soutien de la nation afin de servir à des raisons impérialistes ou autres. » (E15)

De même, la projection de cette relation maintient l'idéologie de l'État. Il est soutenu, par l'auteur participant à la rédaction des deux périodes, que l'orthodoxie sert en tant qu'arsenal vis-à-vis des nationalismes développés par les pays voisins. L'élimination du rôle de l'orthodoxie dans le discours scolaires signifierait le désarmement idéologique de la Grèce d'autant que son identité ne serait plus circonscrite :

> « L'orthodoxie a joué un rôle important dans la conservation du christianisme. Tout Grec qui se trouvait loin de l'Église était perdu pendant l'occupation turque. Son rôle fut important. On représente une petite nation qui est mise en doute par les nations voisines. On ne peut donc pas rédiger des manuels scolaires sans tenir compte de la réalité géographique. Les manuels balkaniques d'histoire contiennent la Grande Idée, les manuels grecs ne la contiennent pas. Les manuels grecs disent que l'État bulgare est le seul État qui a des frontières avec lui. Alors, dans une tempête pareille, un petit pays ne peut pas être idéologiquement désarmé. Il ne faut pas oublier le facteur géographique et tout ce qui nous entoure. Il faut tonifier l'identité nationale, sans des tendances impérialistes. Il ne faut pas qu'on soit idéologiquement désarmé […] Il y a un effort pour protéger ce qui nous appartient, mais pas contre les autres. Les Grecs se sentent menacés. Les Français et les Allemands ont résolu leurs différents de la meilleure manière, ils ont écrit l'histoire scolaire sans sentimentalisme. Pourtant, les sources en sous texte le disent : les Français n'ont pas été désarmés. » (E24)

Le renforcement de l'orthodoxie dans la construction discursive consiste en l'effort du système éducatif grec à interpréter les directives européennes et les transformations dans la conduite de la vie sociale. Ils insistent sur le fait qu'à travers la valorisation de ce lien, l'identité culturelle grecque est valorisée. Les auteurs essaient alors de répondre aux

challenges de l'européanisation, où la Grèce n'est plus isolée et fait partie d'un espace multiculturel. Ainsi, la particularité culturelle des Grecs dans le monde européen est mise en avant.

Cependant, les auteurs des deux disciplines traitent le fait religieux d'une manière différente. Les auteurs de religion insistent sur le fait que l'encouragement du lien fait aussi partie de leur propre identité. Tout en essayant d'atteindre l'objectif du programme scolaire, ils ont une marge de liberté pour faire passer leurs propres inquiétudes :

> « C'est pour cela, je te dis, qu'à chaque manuel, chaque fois, il y a le point de vue de l'auteur. Le chapitre est défini, le titre est défini, le but et l'objectif sont certains. Mais, p.ex., qu'est-ce qu'on va mettre dans le chapitre qui n'est pas dicté par quelqu'un. Personne n'est venu nous dire : « Pourquoi ne mettrions-nous pas Notre Dame dans un cadre européen ? ». C'est lié au point de vu de l'auteur. C'est son interprétation de l'objectif […] Parce que nous sommes des auteurs qui avons interprété et qui avons écrit de telle sorte à corresponde aux objectifs du programme scolaire. Tu veux la transdisciplinarité ? Crée des projets pour l'appliquer. Tu veux quelque chose d'autre ? Crée des activités. Nous avons fonctionné de cette façon pour mettre en œuvre l'objectif. Je pense que ce fut un grand changement. On n'a pas eu d'autres interventions. Je parle quand même de mon expérience. Personne ne m'a dit qu'il fallait exprimer cet objectif comme ceci ou comme cela. » (E13)
>
> «On n'écrivait pas pour présenter le peuple hellénique comme le peuple élu. Il fallait un événement vif est contemporain. On voulait juste faire le lien entre l'orthodoxie et un événement de notre siècle. Dans nos livres, ça fait partie de notre identité, on écrit ce que l'on croit. Ça existe même dans des livres parascolaires que l'on a rédigé ; par conséquent c'est nous […] Je te le dis clairement : dans nos manuels, il y a notre identité. C'est pour cela que le lien orthodoxie-hellénisme est si fort. » (E14)

De leur côté, les auteurs des manuels du cours d'histoire expliquent qu'ils ont essayé d'éliminer la dimension nationaliste de la religion orthodoxe. Ceci afin de servir à l'évolution de la science historique qui veut que l'histoire scolaire soit objective, sans tout de même oublier qu'elle est afférente à la nation qui la produit : *« Il fallait que le niveau de rédaction des manuels scolaires du cours d'histoire et leur enseignement à l'école passe à un autre niveau. Moi, je lie le niveau de la rédaction au niveau de l'équipe. En tous cas, on n'allait pas rédiger un manuel ressemblant au précédent. »* (E25)

> « On n'avait aucune collaboration avec les équipes de rédaction des manuels du cours de religion, mais peut-être que la possibilité de faire plus de références aux arts et à la culture aurait été donné à travers le cours de religion. Nous avons insisté sur les éléments historiques en évitant de faire certains liens avec la religion, comme dans les manuels d'alors. Cela veut dire que le manuel est devenu plus historique-scientifique par rapport aux manuels antérieurs. » (E25)

« Notre objectif était de détacher la religion de l'histoire, au moins en ce qui concerne l'histoire de longue durée […] p.ex. Les anciens manuels disaient que Constantin le Grand avait vu la Croix dans le ciel ou que l'armée hellénique avait vu Saint Dimitri la devancer lors de son entrée à Thessalonique. Bien sûr, on ne peut plus écrire ainsi. Il n'y avait pas d'argumentation. Le seul sens est que pendant cette période précise, ces événements pouvaient encourager le peuple et le rendre plus combattant. Mais comment peut-on écrire tout ça pour les enfants de si jeune âge ? Et à quel point est-ce un objectif de dire que le peuple a cru à Notre Dame et qu'il en fut sauvé ? Malgré tout, on l'écrivit. Mais est-ce l'objectif de dire que Saint Dimitri devançait l'armée qui se dirigeait vers Thessalonique pour l'occuper ? Il y a un effort pour rendre l'histoire plus objective, mais on n'y réussit pas. Simplement, on fait un pas en avant par rapport aux manuels précédents. » (E25)

« Il n'y avait pas d'interrogation pour nous. Nous exposâmes les événements comme ils ont été en réalité et l'élément religieux s'intègre à la formation d'une histoire sur le long terme. Et nulle part ailleurs. L'élément religieux est présent uniquement comme facteur d'évolution sociale ou politique. Seulement pour ça. Ça veut dire qu'il n'y avait pas l'objectif de faire une distinction. Des outils scientifiques ont été utilisés. Le contenu des manuels était dans le cadre des conditions définies par le programme scolaire et par le suivi de l'IP. Mais il n'a pas été fait avec l'objectif de faire une distinction. Ils sont relatifs à l'évolution de la science historique. Ainsi, le cours d'histoire a été mis dans un cadre scientifique. Et par conséquent, le manuel. » (E25)

Ils insistent aussi sur le fait qu'ils construisent le lien hellénisme-orthodoxie non sur une base nationaliste, mais selon l'objectif de mettre en valeur les évolutions sociales et la vie populaire du pays :

« Moi, j'aimerais insister un peu sur le dernier chapitre de notre manuel qui se réfère à l'histoire de mon lieu. On s'y réfère à un événement religieux, le panigiri[195]. Et on a choisi la Crète, qui est un endroit spécial grâce à la langue et aux éléments historiques, etc. On se réfère à un événement religieux, la fête du 15août, qui est parmi les plus grandes de la Grèce. On se réfère à des notions historiques, mais on n'insiste pas que sur ça. Nous soulignons encore son caractère social, son caractère historique. Et il était très important de faire passer la notion de culture. Et on a choisi Rethymnon parce que c'est une région qui combine la possession par les Vénitiens et par les Turcs et qu'il y a aussi des éléments helléniques anciens. Mais on a essayé de tout relier à une caractéristique unique, la caractéristique culturelle. Et si tu veux de l'interculturel. On a essayé de ne pas en rester aux caractéristiques de la région, mais on a voulu aussi faire passer des éléments historiques, moraux, populaires, culturels et sociaux. Et ainsi on a attribué à la région un caractère interculturel, quel qu'il le soit. » (E27)

Contrairement aux premiers, l'expérience des auteurs des manuels d'Étude de l'environnement et des manuels d'Éducation civique semble être moins contraignante. Même s'ils soutiennent la forte présence de l'État dans la rédaction des manuels, ils parlent de la possibilité d'interprétation libre des programmes scolaires. Cette liberté peut

[195]Fête populaire de caractère religieux.

être justifiée par la nature transdisciplinaire des cours et par la prise de conscience que le cadrage fort ne sert pas à l'objectif des cours qui vise l'encouragement des compétences chez les élèves et non la transmission simple du savoir :

> « Mais nous avions une certaine liberté. En collaboration avec la responsable du cours, on pouvait […] non pas introduire de nouvelles thématiques mais on pouvait regrouper plusieurs thématiques. Et on pouvait aussi, à travers le contenu, se donner la possibilité d'introduire des notions qui n'était pas citées dans le programme scolaire. On a donc eu la possibilité d'être flexible à propos du regroupement des thématiques, de leur ordre et des éléments de référence de toute thématique qui pouvait apporter des éléments de modernité aux programmes d'étude. » (E18)

Le cas de ces disciplines présente un intérêt fort. Contrairement aux matières qui produisent l'idéologie, le cadrage fort dans ces matières pose des problèmes lors de leur rédaction. À titre d'exemple, le cas des manuels d'éducation civique est éloquent. Leur rédaction a été retardée parce que leur fidélité aux programmes scolaires n'a pas donné le résultat attendu. Plus précisément, un deuxième appel à concours a été publié pour le manuel d'éducation civique de 5ème classe ; suite à l'échec de la première équipe. Les auteurs finaux parlent de leur liberté de rédaction :

> « La directive a été qu'on nous a attribué une grande liberté. Même s'il y avait un programme scolaire précis que l'on devait suivre comme avaient fait les auteurs des autres disciplines. Il nous a été permis d'être beaucoup plus libres de changer des choses, pas de les écarter mais de leur donner une étendue différente de ce qui était prévu. On pouvait ajouter aussi des choses qu'on considérait comme indispensables. Je pense qu'on a eu une grande liberté pendant la rédaction du manuel, pas une liberté absolue. » (E19)

Les auteurs des manuels d'Étude de l'environnement expliquent qu'ils traitent les religions en tant que parties intégrantes du paysage grec. La religion orthodoxe est alors un fait religieux présent partout dans la vie quotidienne des Grecs. La culture et la vie populaire en sont imprégnées. C'est un fait culturel. Leur objectif à travers cette présentation est l'encouragement des compétences de dialogue chez l'élève :

> « Dans l'Étude de l'environnement, on a intégré le facteur religieux tant comme code de la sémantique que comme code du visible. Ça veut dire qu'il y avait beaucoup de dessins avec des Églises et des Croix. Pourtant, ce n'est pas si présent. On n'encourage ni le catéchisme ni le dogme. On présente les fêtes religieuses comme un phénomène local et social, comme une tradition sociale. » (E16)
>
> « Personne ne nous a rien dit à propos du fait religieux. Pourtant, moi, j'ai insisté pour réalsier *une Église dans la communauté* dans le manuel scolaire de la 4ème classe. On a

considéré qu'il devait y avoir une Église à côté de l'Hôtel de Ville, de la place et des autres services. On n'a pas pu rejeter l'Église de nulle part. » (E17)

Ils expliquent aussi que la projection de la vie religieuse des Grecs est mise en valeur parce qu'elle fait partie de leur vie sociale. Ils tentent de la présenter comme un type de participation dans la communauté locale et par conséquent comme un moyen d'encourager les élèves à participer à la vie extrascolaire :

« Dans le manuel de troisième classe, on a intégré le temple parmi les faits culturels. Par exemple, on fait une visite, et on voit le manuscrit, on voit le temple d'Ekatontapiliani, on voit la Mosquée ; parce que cet élément n'existe pas en Grèce. On y a intégré une fête religieuse de notre région. Ainsi, avec le point de repère d'une messe orthodoxe, l'élève peut parler d'une messe religieuse à laquelle il participe […] N'est-ce pas en lien avec la communauté ? La participation à la messe faite partie de la communauté, elle constitue la communauté. On a suivi les programmes scolaires et l'Église s'y intègre parce qu'elle concerne la vie en communauté. La participation à la messe, ce n'est pas seulement le bâtiment et les croyants, ça fait partie de la communauté. C'est la famille, l'école et le parti politique. C'est pour cela qu'elle s'y intègre. Il n'y avait aucune directive sur ça. » (E17)

Ils expliquent néanmoins qu'il n'y avait aucune direction idéologique ni de la part des auteurs, ni de la part des cadres responsables de l'IP. Ils présentent simplement l'image du paysage grec qui entoure la vie quotidienne des élèves.

« Moi, je connais les positions politiques de l'équipe mais il n'y a pas de raison pour que j'en parle. X n'est pas croyant. Il ne voulait pas écrire à propos de la religion. Il n'y avait pas de retour de la part des évaluateurs. Ce qu'on a écrit, on l'a écrit nous même sans que l'on soit croyant. Moi, j'insistai pour mettre l'Église dans la communauté. » (E17)

« À propos de la relation religion-hellénique, on n'a pas eu de directive. Et la dimension qu'on attribue au monument religieux est la dimension culturelle. Dans cette voie, dans le chapitre sur les autres civilisations, on met les monuments d'autres cultures. On n'a pas tenu compte de l'enseignement religieux mais je pense que ça passe par le programme scolaire. » (E18)

Une auteure et collaboratrice actuelle affirme que pendant la rédaction des manuels aucun contrôle idéologique n'existe. Toute correction est liée à l'identité propre des évaluateurs et des cadres de l'IP : *« Et ce qu'on a subi, il n'y a pas eu d'influence de la scène politique centrale, ni de la Grèce ni de l'Europe ni d'autres acteurs nationaux. Ce qu'on a subi ce sont des limites qui étaient dues à l'étroitesse d*e *pensée des évaluateurs et des responsables de l'IP. »* (E16)

Les auteurs alors de l'Étude de l'environnement parlent du traitement de l'orthodoxie en tant que fait religieux. Cela veut dire que désormais c'est son rôle dans le paysage et dans la vie communautaire qui préoccupe la matière. Leur objectif est de développer chez les élèves les compétences pour apprendre à parler du monde qui les entoure et d'encourager leur participation dans d'autres communautés que l'école. Après s'être orientés dans cette voie, aucune ligne idéologique n'a influencé leur œuvre.

Les auteurs des manuels d'Éducation civique, dans le cadre du lien entre l'orthodoxie et l'hellénisme, traitent plutôt de l'Église de Grèce. Sur ce sujet, les réponses des deux équipes de rédaction sont contradictoires. D'un côté, les auteurs du manuel de la 5ème classe (manuel rédigé suite au déroulement d'un deuxième concours) expliquent que l'Église de Grèce est parmi les axes obligatoires du manuel ; un fait qui montre que l'Église est très importante pour la formation de la citoyenneté chez l'élève grec. Pourtant, ils sont contre donner autant de valeur à l'orthodoxie dans le cours principal d'éducation à la citoyenneté. Leur qualification (cadres de l'éducation et spécialistes dans le domaine de la citoyenneté) et leur niveau d'études (Bac+8) légitime leur choix. Enfin, grâce à leur qualification, ils ont réussi à échapper aux directives strictes de l'IP. Ils traitent alors l'Église de façon à ce qu'elle contribue à l'exercice de la citoyenneté. Elle se présente en tant que communauté de participation. Par conséquent, à travers l'idée d'appartenance à une autre Église, on éduque les élèves à la diversité. Enfin, ils affirment que le manuel est le résultat d'un consensus entre les acteurs à propos de sa rédaction : *« On l'a intégrée dans le cadre de la diversité. Dans l'idée que la religion est quelque chose qui peut me rendre différent. Mais on ne prend pas la position d'une Église. On ne fait référence à l'Église que dans le premier chapitre. L'Église est une équipe de participation. »* (E21)

> « Oui, elle est parmi les axes obligatoires comme la famille. La famille, l'État, l'Église sont des axes qu'il fallait intégrer au contenu du manuel […] en fait, il n'y avait aucune pression. Mais si on ne les avait pas intégrés, le manuel n'aurait pas été validé. C'était un *a priori* et on l'a accepté. L'Église était parmi les axes thématiques. L'Église, pas la religion […] Il fallait la garder, on n'a pas pu enlever l'Église par le curriculum. On a pu le transformer, mais on a gardé quelques axes de base qu'on n'a pas pu enlever ; sinon, le manuel n'aurait pas été avancé. » (E21)
>
> « Depuis le début, il y avait un débat dans le cadre de la discussion scientifique parce qu'on ne voulait pas intégrer l'orthodoxie et on ne l'a pas intégré. On l'a intégré seulement

> dans le premier chapitre sur l'équipe et on l'a intégré comme droit de l'homme à croire à toute religion qu'il veut et à appartenir à l'Église de la religion à laquelle il croit. On n'avait pas l'objectif de mettre en valeur l'orthodoxie. » (E19)
>
> « De l'autre côté, il y avait la convention avec l'IP, et pas nécessairement les points de vue de gens. Ainsi, l'IP rendait des comptes à l'État hellénique et il savait que si on enlevait à ce point l'Église, on aurait eu beaucoup de problèmes ; comme le débat qui avait éclaté à propos des manuels du cours d'histoire. L'histoire et l'éducation civique ont été la patate chaude de la Réforme. Les responsables de l'IP voulaient donc les soigner. Il fallait donc trouver une solution de compromis. Qu'est-ce que l'Église ? Pas seulement l'Église orthodoxe, mais en général. Elle consiste en une communauté d'hommes. Est-elle toujours mauvaise ? Est-elle toujours bonne ? Plusieurs fois non. L'Église accomplit une grand œuvre de charité. Par conséquent, on a considéré que cette dimension nous intéressait et on l'a intégrée. Mais on ne peut pas ne pas référer que la majorité des Grecs sont des chrétiens orthodoxes. Le fait qu'on traite de la citoyenneté ne signifie pas que l'on cache le savoir pour rendre aveugle les gens. Il ne faut pas qu'un enfant musulman pense qu'il est libre d'exercer ses devoirs religieux dans l'école hellénique, parce que la réalité va le rendre triste. » (E19)

Ils expliquent que la possibilité d'adapter l'Église aux données de la citoyenneté est due à la nouvelle composition d'équipe. L'équipe des auteurs-spécialistes du domaine de la citoyenneté et le changement de responsable du cours, spécialiste aussi du domaine. Ils ont contribué à dépasser les limites imposées par les rédacteurs des programmes scolaires. L'échec de rédaction de l'équipe précédente a été utile dans la revendication de liberté de la part des acteurs :

> « Mais je pense que le résultat est lié à la responsable du cours, laquelle a bénéficié de l'expérience du manuel précédent. Elle a compris qu'il ne fallait pas rédiger un manuel semblable à celui de la 6ème classe. Pendant cette période, elle était au courant des évolutions en Europe et on a essayé de les ramener en Grèce. Et nous, en tant qu'équipe rédactrice, on était de cette opinion grâce à nos études. » (E19)
>
> « C'est pour cela, je t'explique, qu'on a été chanceux, parce qu'on a réussi à échapper à tout ça. On essayait toujours de faire un consensus entre l'équipe de rédaction du manuel et l'équipe de rédaction du programme scolaire. On rédigeait selon les directives du programme scolaire, sans être si pressés de les respecter. » (E21)

Par ailleurs, les auteurs du manuel de la 6ème classe n'arrivent pas à échapper aux directives des programmes scolaires et sont obligés de traiter l'Église de Grèce en tant qu'institution de l'État. Une auteure (ancienne enseignante rattachée à l'IP pendant la période de rédaction des programmes scolaires) explique que la référence à l'Église est nécessaire parce qu'elle contribue à la constitution de l'identité des élèves. Ainsi, ces

derniers ayant une identité stable, peuvent choisir librement leur religion lors de leur passage à la vie adulte :

> « Parce que les enfants doivent connaître exactement quelle est leur identité religieuse. Moi, j'enseigne le cours et nous allons régulièrement parler avec des métropolites ou des prêtres qui nous disent beaucoup de choses à propos de l'Église. Je considère que les enfants devraient connaître l'œuvre sociale de l'Église et les degrés de sacerdoce, qu'ils sachent en quoi l'Église a contribué pour qu'ils puissent avoir la possibilité du libre choix quand ils deviendront adultes. » (E22)

> « Non, ça existe seulement dans les programmes scolaires. Ça fait partie des spécifications de rédaction des manuels scolaires. On a considéré qu'il ne fallait pas insister sur la foi, mais il fallait faire comprendre aux élèves le rôle de la religion où ils vivent, qui elle aide, et qu'est ce qu'elle peut offrir au citoyen d'aujourd'hui. » (E22)

D'autres auteurs manifestent leur mécontentement à propos de la dimension que l'Église de Grèce prend dans le manuel d'éducation civique. Ils témoignent que le chapitre afférent à l'Église est rédigé suite aux interventions de la responsable du cours, après qu'elle ait consulté des représentants de l'Église de Grèce. Apparemment, comme le cours d'éducation civique était le cours le plus en transformation, avec le changement des données sur la citoyenneté, il fallait que l'Église de Grèce trouve sa place dans les nouvelles données de socialisation des élèves : *« Oui, parce qu'il y avait la peur et la défense de l'Église. On avance, mais il ne faut pas oublier nos données propres. C'est pour cela, cette tonification des représentations entre l'orthodoxie et la nation. »* (E23)

> « Je ne m'étais pas aperçu qu'il y avait quelque chose comme ça. À mon avis, tout dogme religieux essaie de toute manière de conserver ses partisans et l'orthodoxie ne pourrait pas faire quelque chose de différent. Il est normal qu'elle ne puisse pas dominer dans le cadre européen. Dans le cadre hellénique, 97% de la population est orthodoxe même si on ne l'a pas tellement choisi. Par conséquent l'Église, afin de conserver ses partisans, choisit de tonifier le lien avec l'hellénisme. C'est pour cela que, dans le manuel, on parle de l'Église de Grèce. L'Église appartient-elle à la Grèce ? Et je viens de me souvenir qu'on a rédigé sur l'Église de Grèce suite à une intervention. Mais on n'a fait que des hypothèses. » (E20)

> « Je ne sais pas d'où vient exactement cette intervention. Je pense que, puisque le même Ministère chapeaute l'Éducation et l'Église, il faut respecter l'élément religieux. En plus, l'Église a joué un rôle déterminant dans l'Éducation des Grecs et elle conserve toute son importance, malgré quatre cents ans d'esclavage qui auraient du résorber tout élément d'hellénisme, si l'on pense à ce qu'on possède encore. L'Église nous a donné la possibilité de conserver notre langue, un élément essentiel pour la conservation de notre civilisation et de notre identité. Je considère aussi que, puisqu'on parle du Ministère Nationale et des Cultes, on tient compte de l'opinion de l'Église sur certaines choses. Notre manuel n'est pas subversif et il exagère à peine à propos de l'Église. Simplement, nous avons voulu ajouter aussi des références aux autres dogmes et religions qui coexistent en Grèce. Nous

> avons fait quelques références aux autres religions, mais nous ne les avons intégrées qu'à la suite d'une grande pression. Le contenu pourrait être encore plus ouvert sur la connaissance des autres religions. Nous avons dû faire un grand effort pour rédiger juste une page sur l'Église de Grèce et les autres religions. » (E20)

À propos de la transformation du rôle de la mythologie dans le nouveau curriculum, les auteurs du cours d'histoire sont les mieux placés pour l'expliquer puisque la mythologie s'intègre dans leur discipline. Selon eux, le but de la rédaction est de mettre en valeur la pérennité de la mythologie hellénique et sa présence dans la vie quotidienne. Pourtant, ils expliquent que la mythologie des anciens Hellènes, sans compter qu'elle a influencé la mythologie des autres peuples, reste une valeur culturelle majeure pour les autres pays. Ainsi, la structure du manuel met en avant la particularité du peuple grec vis-à-vis des autres peuples. De plus, il y a des indications selon lesquelles de nouvelles découvertes archéologiques remettraient en question le savoir scolaire antérieure : *« Mais la mythologie n'est pas seulement une religion. Avant tout, c'est une tradition culturelle. Elle a sa place dans la civilisation. »* (E28)

> «Je considère que la mythologie fascine les enfants. Notre point de vue, lorsqu'on s'est chargé de rédiger le manuel, a été de mettre en valeur la pérennité de la mythologie. C'était notre objectif et notre but principal […] On a reconnu la difficulté pour l'enfant, mais on avait à l'esprit un récit comme les contes de fées. Cela veut dire qu'aux enseignants que je formais, je disais qu'il fallait présenter la mythologie comme les contes de fées des anciens […] Premièrement, donc, c'était la pérennité et je considère que le grand succès du manuel vient du fait que ça ne m'intéressais pas que l'enfant apprenne que la déesse de l'agriculture était nommée Déméter ; mais ça m'intéressais plutôt que lorsque on montre aux enfants le signe de la Banque Agricole, ils comprennent pourquoi cette déesse est le signe de cette banque. On a essayé de lier la mythologie à la vie quotidienne. Pour écrire un manuel, hormis le savoir que l'on peut y trouver, il faut avoir quelques idées novatrices, qui pourraient paraître utopistes de réaliser selon nos conditions, mais qui ne sont pas inapplicables. » (E28)

> « Mais notre mythologie dépasse la mythologie des autres peuples. Le fait qu'on leur attribue une figure humaine, qu'on les vénère, qu'on soit intéressé par ce qu'ils portent, leur apparence, ce qu'ils boivent, ce qu'ils mangent. Je ne pense pas que ça existe dans les mythologies des autres peuples. On voudrait montrer notre particularité et pour cela la mythologie obtient une place à part dans ce manuel. » (E28)

Ils contestent avoir tenté la sécularisation de la mythologie hellénique dans un but de dévalorisation du polythéisme et ils cherchent des réponses auprès des acteurs qui ont rédigé les programmes d'étude correspondants. D'ailleurs, ils pensent que le lien entre la mythologie et l'histoire dans le savoir scolaire tient à une longue tradition des manuels

d'histoire en Grèce. Mais ils pensent que cette nouvelle structuration du manuel contribue à un mieux dans la construction du temps historique. De plus, elle sert à replacer les origines de l'hellénisme avant les années préhistoriques. Ainsi, l'instrumentalisation de la mythologie sert au processus identitaire du pays qui veut que les Grecs existaient avant les autres peuples : *« Le schéma critique de l'histoire contient la mythologie comme tradition culturelle des anciens Hellènes. A travers la mise en avant de la mythologie, les racines de la nation hellénique se retracent avant la préhistoire. »* (E26)

> « Dans l'ancien manuel scolaire, il y avait la mise en avant des années anciennes, l'homme chercheur de nourriture, l'homme chasseur, et la civilisation minoenne et mycénienne suivait, et la mythologie arrivait ensuite. Avec le renouvellement de 2003, nous avons la mise en avant de la mythologie et après on se dirige vers les années préhistoriques. Ça s'est passé comme ça parce que les responsables de l'IP pensaient qu'ainsi la transition du temps mythologique au temps historique se faisait mieux. À propos du détachement religieux de la mythologie, je ne pense pas que ça a fonctionné ainsi. Ça veut dire que la mythologie a toujours été liée à l'histoire et le grand problème c'était qu'on ciblait des enfants de 8 ans qui apprenaient en même temps la mythologie, l'Ancien Testament et le temps historique. Ça a crée des problèmes et ça en crée toujours, ça ne s'arrête pas. Nous avons trois démarrages différents pour la genèse du monde, avec des prétextes différentes. La mise en avant de la mythologie a été faite pour avoir une meilleure continuité dans la ligne historique, et non pour sa compréhension. » (E26)

Les réponses qui viennent des autres matières divergent. Les acteurs locaux, auteurs et évaluateurs, du cours de religion soutiennent que le détachement du religieux de la mythologie hellénique est lié à l'identité de l'équipe de rédaction et sa scientificité. Ils ne voient aucune stratégie discursive qui renvoie à la valorisation implicite de l'orthodoxie. L'influence de la transdisciplinarité semble être la raison de la nouvelle structuration du manuel d'histoire pour la 3ème classe : *«Je pense que ce choix est lié à la scientificité des nouveaux manuels et à l'identité des auteurs. On ne peut pas mettre la mythologie dans la ligne historique. C'est normal qu''il faille l'enlever. On ne peut pas faire autrement. »* (E12)

> « Par hasard. Il y a beaucoup de choses dont on pense qu'elles ont une forme sous-jacente, mais la situation n'est pas celle-ci. Avant de travailler avec l'IP, je pensais qu'il y avait des objectifs précis et qu'ils te dirigeaient vers l'achèvement de ces objectifs. En travaillant avec eux, j'ai compris que les choses ne sont pas si simples. » (E14)

> « Est-ce que tu sais ce qui se passe ? En même temps, il y a l'expérience des gens. L'historien en 1980 s'exprimait autrement qu'en 2000. Ça veut dire qu'il y a des sujets sociopolitiques qui ont fait émerger de nouveaux principes pédagogiques. Si on met tout cela dans le chapeau de la transdisciplinarité, on obtient une nouvelle version. » (E13)

> « En général, pendant les dernières décennies, les religions monothéistes sont mises en valeur contre les religions polythéistes. Peut être que cette affaire a influencé les rédacteurs des programmes scolaires. Mais je ne pense pas que l'affaire ait été préméditée. Pour les derniers manuels, je ne peux pas dire que la mythologie n'a pas eu une dimension culturelle. Mais, je ne pense pas que cela a été fait exprès […] Parce que ceux qui rédigent et corrigent les manuels scolaires sont des vecteurs d'une autre génération. Le contenu des manuels scolaires est toujours lié à l'identité du comité de rédaction et du comité d'évaluation. L'élément subjectif joue toujours un rôle. Moi j'écris un livre scientifique, l'élément subjectif ne joue-t-il pas un rôle ? » (E30)

Par ailleurs, des auteurs des manuels d'Étude de l'environnement et d'Éducation civique, matières qui ont pour objectif principal la formation de la citoyenneté, pensent que la mise en avant de la mythologie hellénique dans le savoir scolaire grec se fait dans un cadre de construction des valeurs communes entre les peuples européens. En ce sens, elle a une place valorisante parmi les traditions populaires de l'Europe et du monde entier. Cependant, ils pensent que la sécularisation des mythes reflète la tentative scientifique de rationalisation des religions. Or ils expliquent que celle-ci ne peut pas être entreprise à propos de la religion orthodoxe. En rationalisant une tradition qui possède un corps de croyants[196], on valorise implicitement l'orthodoxie, religion dominante en Grèce : *«Bien évidemment l'ancienne religion fait partie de la culture. Et on voit qu'elle a des points communs avec les autres peuples. »* (E18)

> « En fait, la mythologie est l'histoire de tous les peuples balkaniques, elle n'est pas que la nôtre. La mythologie est un bien mondial. Les mêmes mythes sous des formes différentes, on les trouve partout. Je pense que ça a été fait pour cette raison et non pour mettre en valeur l'orthodoxie. Ça veut dire que dans le manuel de 3ème classe pour l'école primaire, ils ont essayé de donner des raisons scientifiques. Si on essayait la même chose avec l'orthodoxie, on provoquerait une grande guerre. Mais qui s'occupe de la mythologie ? On peut le faire sur la mythologie. Parce que la mythologie constitue la civilisation des peuples. On trouve les mêmes mythes partout. » (E19)

Dans le même ordre d'idées, une auteure, dont le travail concernant l'Église de Grèce a été rejeté suite à la consultation des acteurs ecclésiastiques, pense que cette transformation sous-entend des enjeux de nature religieuse. Elle soutient que la sécularisation de la mythologie est effectuée dans un but d'affaiblissement du mouvement des olympistes. D'après elle, l'Église et son intervention dans la rédaction du matériel didactique sont responsables de cette transformation :

[196] Il s'agit du mouvement des olympistes qui possède un petit nombre de croyants.

« Et il ne faudrait pas, parce que ces dernières années on constate un mouvement des olympistes ; au moins en Grèce. Leurs manifestations sont publiques ; cela signifie que le mouvement a des partisans. Pourquoi alors se réfère-t-on à une tradition culturelle ? Elle a été la religion des anciens Hellènes. En tous cas, la religion est une forme d'expression de la civilisation. Mais c'est aussi une religion. Les anciens Hellènes y croyaient. » (E20)

« En général, pendant les dernières décennies, les religions monothéistes sont mises en valeur contre les religions polythéistes. Peut être que cette affaire a influencé les rédacteurs des programmes scolaires. Mais je ne pense pas que l'affaire ait été préméditée. Pour les derniers manuels, je ne peux pas dire que la mythologie n'a pas eu une dimension culturelle. Mais, je ne pense pas que cela a été fait exprès […] Parce que ceux qui rédigent et corrigent les manuels scolaires sont des vecteurs d'une autre génération. Le contenu des manuels scolaires est toujours lié à l'identité du comité de rédaction et du comité d'évaluation. L'élément subjectif joue toujours un rôle. Moi j'écris un livre scientifique, l'élément subjectif ne joue-t-il pas un rôle ? » (E30)

A propos de l'intégration de l'Europe comme élément identitaire de la Grèce, les auteurs expliquent qu'elle est prévue par l'ensemble des programmes scolaires. Cela renvoie à l'engagement de l'État hellénique auprès des institutions communautaires. La signature de l'EPEAEK vise à atteindre des objectifs de la Stratégie de Lisbonne, dont la citoyenneté européenne est une des priorités. Par ailleurs, le changement de paradigme oblige la transformation du discours scolaire. L'Europe devient le cadre de référence pour l'État grec. Ainsi, la présentation des Grecs en tant qu'européens se fait en réponse aux politiques éducatives européennes pour la construction du citoyen européen, selon l'interprétation que font les rédacteurs des programmes scolaires : *« Oui. Le citoyen européen est parmi les axes qu'il fallait faire passer dans le contenu des manuels scolaires. Il est le citoyen de Grèce, le citoyen de l'Europe et le citoyen du monde. Le triptyque est celui-là. »* (E21)

« Toute référence à l'Europe est prévue par les programme scolaires. Ce n'est pas de notre propre initiative […] Cela sous-entend la différence de politique. La société et la politique ont changé. Nous sommes désormais à un autre niveau. Si on sort de l'Union Européenne, les manuels et les représentations vont se redéfinir. Parce que notre histoire se réforme autrement. Ceux qui rédigent un programmes scolaire tiennent premièrement compte d'à qui on appartient. N'appartient-on pas à l'Europe ? Qu'exprime l'Europe ? Comment avance-t-on au niveau mondial ? L'Europe est notre première référence. […] C'est valable, parce qu'une mission nous a été attribuée. Si tu regardes dans tous les manuels, il y a un chapitre qui se réfère à l'Europe et à l'Union Européenne. C'est clair dans les manuels de géographie. Dans les cours d'histoire aussi… l'Europe des citoyens, en Éducation civique. C'est obligatoire puisque on est pays membre de l'Union Européenne. Nous sommes obligés de le faire. On ne peut pas l'éviter. Mis à part la partie financière, on est membre de l'Union Européenne. C'est notre référence. Nous sommes en même temps citoyens européens. On essaie de former la citoyenneté européenne. » (E13)

Un auteur du cours de religion affirme que la transformation de l'image dépréciative par les anciens manuels de la matière, renvoie à l'ouverture de la religion orthodoxe. Selon lui, la construction du Grec européen est une réponse à la crise des valeurs qui domine le monde occidental. La particularité identitaire des Grecs vis-à-vis des autres européens est ainsi mise en valeur :

> « La religion est une grande partie de la culture. La religion est une fenêtre ouverte au monde. L'orthodoxie n'est pas une religion fermée et isolée en Europe orientale, qui ne concerne que les Grecs. L'orthodoxie concerne tout le monde et c'est une belle affaire spirituelle. En Occident, ils sont en train de chercher la spiritualité mais ils n'arrivent même pas à la toucher. Ils en sont très loin à cause de la désacralisation des éléments religieux. Ils ont des problèmes. Nous, on ne pouvait pas faire ça. Pour nous, la religion fait partie de notre particularité identitaire. C'est un élément qu'on doit projeter. En fait, c'est notre réponse à l'Europe. » (E14)

Enfin, cela sous-entend la transformation du positionnement de l'Église vis-à-vis de l'Europe. Cette transformation coïncide avec la volonté de ratification du Traité Constitutionnel et la représentation de l'Église de Grèce à Bruxelles (Massignon, 2005). Cette argumentation peut aussi être soutenue par le changement dans la présentation des catholiques, qui étaient considérés comme des ennemis par les manuels du cours d'histoire de la période précédente. De plus, il est possible que le cours fasse désormais partie du programme d'éducation à la citoyenneté, dans lequel font parties la construction du citoyen européen et l'appartenance supranationale.

À propos de l'ouverture des manuels à l'altérité religieuse, les auteurs d'Éducation civique et d'Étude de l'environnement expliquent que leur objectif est de présenter la situation sociale actuelle. Même si l'orthodoxie est dominante en Grèce, elle n'est plus la seule religion représentée dans la société et les établissements scolaires : *« Selon les nouvelles données des conditions sociales et scientifiques, on considère que nous ne sommes plus un État homogène. Il ne faut pas être aveugle. On voit une atmosphère multiculturelle. »* (E19)

La mise en valeur de la diversité religieuse dans le contenu des manuels est un signe de respect du multiculturalisme. Ils expliquent pourtant que toute rédaction des manuels se fait pour valoriser la nation afférente. Ainsi, une hiérarchisation implicite ne peut pas être évitée :

> « On a fait une proposition aux évaluateurs, à l'équipe scientifique et à la responsable du cours. Elle a été acceptée comme une dimension du respect du multiculturalisme et des autres entités religieuses qui coexistent dans la classe scolaire. Mais il y a eu un grand effort de la part de toutes les équipes de rédaction pour que tous les « autres » élèves, qui sont absent des anciens manuels à cause de l'absence d'étrangers dans les classes scolaires, soit présents. Et à travers les noms et à travers des références aux identités, il y a eu des prévisions pour des références à l'altérité religieuse. Il y avait une tendance à mettre en valeur l'altérité à travers leurs noms, leur pays d'origine et leur religion. Peut-être qu'on ne l'a pas réussi à un grand degré, mais il ne faut pas oublier que les manuels scolaires sont afférents à la nation. Ils allaient voyager dans des régions où les classes scolaires sont culturellement homogènes, mais allaient aussi être distribués dans des écoles d'Athènes où le pourcentage d'étrangers est assez important. Il fallait donc que les auteurs trouvent l'équilibre au niveau de la quantification de ces notions, où tous peuvent s'identifier et personne ne se sent rejeté, ni de façon excessive, ni de façon minoritaire. Ça veut dire qu'il fallait trouver la moyenne. Je ne sais pas comment et si ça a été réussi. Mais c'est dans le modèle. » (E18)

Ils expliquent aussi que la présentation de l'altérité religieuse en parallèle de l'orthodoxie grecque est faite pour développer des compétences culturelles et des compétences de dialogue chez les élèves :

> « Nous considérons les monuments historiques comme des points de la culture. Et l'élément d'interculturalité est très vif. On a mis une Mosquée parmi les monuments religieux [...] mais on n'a pas intégré la Synagogue ; on l'a enlevée parce qu'elle n'exprime pas la communauté hellénique. On a aussi désigné une activité à travers la photo d'une messe orthodoxe. Ainsi, les élèves non orthodoxes auraient la possibilité de parler de leur propre religion. » (E17)

Les évaluateurs du cours de religion expliquent que cette stratégie discursive est légitime d'autant que la particularité culturelle de la Grèce est mise en valeur sans porter atteinte à l'altérité religieuse qu'il y a dans le pays :

> « Il est mauvais de parler de l'orthodoxie en Grèce ? On parle de la connaissance des orthodoxes des autres pays, ce qui signifie que l'orthodoxie existe aussi dans d'autres pays. Notre Église s'occupe des problèmes du peuple […] personne ne nous interdit d'être différent du peuple. Mais il ne faut pas faire de discrimination vis-à-vis des autres. Il est sain d'être différent tant au niveau religieux qu'au niveau social. Il faut juste que cette particularité ne prenne pas des dimensions extrêmes, et que l'on n'accuse et que l'on ne distingue pas les autres. » (E30)

L'élimination des références négatives sur la religion islamique semble être justifiée par son détachement de la nation Turque, qui signifiait auparavant l'ennemi. Il est possible que cette stratégie discursive soit le fruit de l'application de l'accord bilatéral cosigné avec la Turquie. Cela est rendu explicite par un auteur du cours de religion qui fait

mention d'une intervention faite dans le cours d'histoire. Cette intervention concerne des références dépréciatives sur les Turcs. Le passage a été retiré suite à la demande du consulat turc :

> « Il y avait des objections diverses. Lors de la rédaction des manuels, on apprenait pas mal des choses. C'était quel manuel ? Dans le cours d'histoire, quand on a rédigé le passage sur Mohameth le Conquérant, qui entre dans Aya Sofia et qui marche sur les cadavres avec son cheval, et dont les sabots sanglants des chevaux ont touché les colonnes et y laissèrent des traces. Le consulat turc a exigé d'enlever ce passage et on l'a enlevé. » (E14)

Pourtant, après une recherche personnelle sur le contenu des manuels, on découvre que cette intervention concerne le manuel du cours de religion. Apparemment, l'auteur veut cacher que ce type de désaccords influence même le cours de religion. Ainsi, l'œuvre de rédaction est une question de dispositifs.

À la question s'ils tenaient compte de la position de l'Église pendant la rédaction, ils expliquent que l'Église, compte tenu des nouvelles données dans la constitution des dispositifs, ne peut plus avoir un rôle direct dans la formation du contenu des manuels scolaires. Cependant, elle peut influencer l'atmosphère qui domine dans la société, laquelle est présente dans le discours véhiculé par les manuels scolaires. Il est aussi intéressant de constater que cette atmosphère influence les représentations propres des auteurs qui admettent également avoir rédigé de façon à ne pas provoquer des réactions chez les ecclésiastiques. *« Mon opinion c'est que l'Église n'a pas joué un quelconque rôle. Nous qui avons écrit les manuels, on a su déterminer ce que son discours pouvait être et on s'est conformé à l'ambiance existante. Personne ne nous dit quoi écrire, mais on comprenait. »* (E24)

> « Il faut savoir que depuis la décennie 1990, il y a la montée du discours national. Ce qui se passe avec les identités… et l'Archevêque Christodoulos est le représentant de ce phénomène. Son discours a de l'impact sur la société pour quelque raison. On essaie de projeter son identité à travers la religion. Bien évidement, il y a un courant conservateur. » (E29)

> « On avait peur des attaques de l'Église. On n'a pas voulu des réactions et ainsi on a écrit de telle sorte à ne pas déranger. Sinon l'IP et l'équipe de rédaction auraient eu des problèmes. On créé l'atmosphère en sachant qu'on écrit un manuel scolaire, qu'on veut équilibrer la situation, qu'on ne veut pas faire de propagande. On était très conscient. Le cadre forme le contenu. » (E29)

Pourtant, ils pensent que ce sont les rédacteurs des programmes scolaires qui tiennent compte des enjeux ecclésiastiques et de leur transformation puisque ces derniers font partie du changement de paradigme dans lequel la Grèce se positionne :

> « Il est sûr que ceux qui rédigent les programmes scolaires – c'est mieux qu'ils répondent eux-mêmes - ils tiennent compte et ils sont influencés par le contexte tant au niveau national qu'international. Il est évident que des gens de même niveau spirituel écrivirent différemment pendant la Guerre Froide et pendant une période sans tension. Parce qu'on a tous des points de vue différents. C'est désirable en démocratie. Il est donc possible qu''ils en tiennent compte et qu'ils s'y soient engagés. Mais il est sur que le contexte joue un rôle déterminant. » (E25)

À propos des réactions de l'Église, ils soutiennent qu'il n'y en a pas lorsque ses positions sont respectées. L'auteur du manuel de cours d'histoire, dont le livre a été rejeté suite au débat mobilisé par l'Église de Grèce, explique que cette dernière réagit lors des transformations du rôle historique et identitaire qu'elle s'attribue elle-même :*« L'Église de Grèce, quand il y a des choses qui ne la dérangent pas, quand elle veut faire passer un certain profil, mais pourquoi va-t-elle réagir ? Dans les nouveaux manuels, sa présence est très vive. »* (E19)

> « Les références à l'Église ne sont pas quelque chose de neuf ou de scientifiquement progressiste. L'école cachée est une légende et rien de plus que cela. Sur quelques points précis du manuel, on a changé le rôle de l'Église à propos des questions historiques. Cela ne veut pas dire qu'il y avait des passages précis avec des références négatives ou moins négatives. C'était la manière dont on mettait l'Église en valeur comme facteur historique, comme entité et communauté actrice historique à travers le manuel scolaire […] Et, bien évidement, elle se perçoit comme faisant partie de l'identité nationale. Et bien sur, elle a vu que l'image qu'elle s'attribue à elle-même, change. » (E26)

D'ailleurs, il est indiqué par des auteurs du manuel d'Éducation civique que, suite au débat autour du manuel d'histoire pour la 6ème classe, il a été nécessaire de consulter des représentants de l'Église à propos des passages qui la concernent. Le bon achèvement de l'ouvrage oblige à faire l'effort d'éviter la provocation. Ainsi, comme la rédaction du manuel d'Éducation civique a été finalisée plus tard, les auteurs expriment l'opinion que l'Église contrôlait le contenu qui la concernait. Ils pensent que les représentations de l'altérité religieuse ont été éliminées suite aux réactions ecclésiastiques :

> « S'il a été décidé que le contenu du manuel soit évalué par des acteurs de l'Église… si je me souviens bien on m'a dit qu'ils avaient montré ce chapitre à un Archimandrite... C'était une décision de la responsable du cours parce qu'elle pensait aux conséquences. Le débat

> autour du manuel scolaire a éclaté et nous étions très sceptiques à propos de ce qu'on rédigeait et comment on pouvait le faire passer. Pourtant, je ne peux pas dire si la décision que le manuel passe par l'Église pour validation a été une décision de la responsable par crainte des conséquences ou s'il y avait une directive générale pour que l'Église surveille tout ce qui concerne les sujets ecclésiastiques. » (E20)

> « Lors de la rédaction du chapitre sur l'Église, on n'a pas eu de liberté. Moi, je me suis sentie très mal à l'aise après le retour d'évaluation par la responsable du cours. Moi, j'avais rédigé un chapitre pour qu'il soit interreligieux, pour qu'il traite des religions, avec un dialogue autour du religieux, sans mettre de côté l'orthodoxie. En pensant que la multiculturalité est un phénomène assez éteint dans les écoles. Pourquoi l'immigrant n'aurait pas la possibilité de trouver des éléments de sa religion ? On nous a retourné ce chapitre avec l'indication qu'après l'avoir fait évaluer par des représentants de l'Églises, ils n'étaient pas d'accord avec ce qu'on avait rédigé. Et il fallait écrire selon des consignes précises. » (E20)

Ensuite, les auteurs affirment ne pas être influencés par les politiques éducatives européennes. Ils témoignent pourtant que ces dernières ont été prises en compte par les rédacteurs des programmes scolaires. L'impact alors, de la politique éducative européenne, fragmente la construction du nouveau type de citoyenneté. Les éléments nécessaires pour l'achèvement de cet objectif sont présents dans le contenu des programmes scolaires. Ainsi, l'influence de la politique éducative européenne se cristallise dans la méthode transdisciplinaire, choisie pour la construction du curriculum, pour l'introduction à l'encouragement des compétences, de l'histoire européenne et de l'élément local : *« Le cycle que les politiques éducatives européennes proposaient était celui-ci : le local, le régional, l'européen, le mondial. »* (E5), *« Bien évidement qu'il y avait l'orientation européenne. Bien sûr que les programmes scolaires ont été rédigés pour qu'on soit membre de l'Europe. Ce qui s'est passé depuis 2000, c'est ciblé. Bien évidement que l'objectif était l'encouragement de la citoyenneté européenne. »* (E14)

> « Pour les programmes scolaires de 2003, il y avait un modèle qui s'appuyait sur les axes pour l'Éducation de l'UE et sur quatre axes pour l'Éducation de l'Unesco. Ces programmes étaient liés aux nouvelles approches d'apprendre ; comment apprendre, j'apprends, qu'est ce que j'apprends. Et ils ont été soutenus par les nouvelles approches, la méthode collaborative, les projets, etc. » (E14)

> « Je pense que l'objectif des nouveaux programmes scolaires est définit selon les politiques éducatives de l'UE aussi, étant donné qu'ils tiennent compte, p.ex, de ce qui s'est passé à Lisbonne et après, les objectifs jusqu'à 2010. L'objectif principal du programme scolaire, c'est la diminution de l'abandon scolaire. J'imagine que les rédacteurs des programmes scolaires en ont tenu compte parce qu'il n'y pas de politique éducative hellénique. Elle fait partie de la politique éducative européenne, qu'on le veuille ou non.

S'il n'y avait pas la politique éducative européenne, on n'aurait pas ces programmes. » (E20)

« En général, si quelqu'un lit les textes introductifs des programmes scolaires transdisciplinaires et analytique, il se rend compte qu'il y a des éléments qui montrent que l'actualisation des programmes scolaires intègrent de nouvelles notions pédagogiques et d'autres notions. Celles-ci sont liées aux textes institutionnels européens. À titre d'exemple, le développement durable, l'éducation du citoyen et la citoyenneté ; ces notions n'existaient pas dans les programmes scolaires antérieurs. » (E18)

« Je pense que la mise en avant des objectifs dans le modèle des programmes scolaires fut ce que toute l'Europe appelle « expecting learning outcomes ». Mais ils ne l'ont pas dit ainsi. Ça concerne la politique éducative européenne. Le système éducatif hellénique avait des empêchements. Il ne formait pas la citoyenneté européenne directement et explicitement. » (E16)

« Bien sûr la politique éducative européenne sert à ça. Que la priorité de l'éducation change, le développement des compétences de l'élève est désormais encouragé. Tout ça est exprimé dans l'intertexte de l'Union Européenne. C'était quoi « Éducation et Formation jusqu'en 2010 ? ». La première politique éducative européenne, publiée en format livre, était sous-titrée « Education and Training until 2010 ? ». C'était l'objectif de la décennie. Ça sert donc pour un but précis. J'imagine que ceux qui ont rédigé le programme scolaire y ont tenu compte. C'est pour cela qu'il est comme ça. Ça se voit aussi dans ma recherche. Il y a des éléments des objectifs qui pourront s'exprimer par la suite. Mais les enseignants ne comprennent pas parce que dans les manuels scolaires on n'y vise pas ça. Ce n'était pas de notre initiative. Il y a des buts et des objectifs précis auxquels le manuel scolaire sert. » (E13)

« Tout d'abord, il y avait deux Recommandations du Conseil de l'Europe pour le cours d'histoire en 2001 et en 2003. Elles sont de type consultatif et non restrictif pour les gouvernements qui y participent. En plus, si on lit le programme scolaire du cours d'histoire pour la 6ème classe, nous avons une issue aux questions européennes. Quatre chapitres sont prévus à propos de l'histoire européenne alors qu'ils n'existaient pas dans l'ancien programme scolaire. Et si tu vois les précédents manuels scolaires pour la 6ème classe de l'école primaire, il y avait juste deux pages pour réviser les grands événements du Moyen-Âge jusqu'aux Lumières. Il n'y avait que cette perspective, rien de plus que ça.» (E26)

« Le fait qu'il y avait quelques thématiques qui concernaient l'histoire locale est un élément. Les données relatives à la citoyenneté sont désormais transformées. C'est sûrement un élément dont ils tinrent compte pour le modèle des programmes scolaires. Et c'est un nouvel élément qui provient des politiques éducatives européennes. Les trois éléments de base dans les manuels scolaires ont été les suivants. Premièrement, la transdisciplinarité comme analysée dans les programmes scolaire. Ensuite, la méthode du projet ; laquelle a dépérit jusqu'à l'achèvement de la rédaction des manuels. Et enfin, ce qui fut le plus important, l'histoire locale. Et bien évidement, il y avait un effort pour introduire l'histoire locale dans plusieurs thématiques, le plus possible. Et pour qu'elle contienne une partie à part à la fin. L'élément local a pris de grandes dimensions. » (E27)

Ils acceptent alors l'impact de la politique éducative européenne dans le contenu du discours scolaire afin de valoriser leur travail qui consiste en une nouveauté dans l'histoire du manuel scolaire en Grèce.

D'un autre côté, il y a des auteurs qui pensent que les politiques éducatives européennes n'ont pas été respectées vu la rapidité de rédaction des programmes scolaires. Ils pensent que c'était plutôt un effort national pour absorber un financement européen, afin d'avoir l'occasion de renouveler le matériel didactique qui ne correspond plus à la situation sociale grecque. Pourtant, cette distanciation des réponses reflète des différences d'intérêt. Plus précisément, Cette opinion est soutenue par des partisans des programmes scolaires[197] rédigés en 2011. En soulignant le manque d'un effort organisé, ils rendent nécessaire leur remplacement par les nouveaux programmes: *« Non, il n'y avait aucun rapport. Des nouveaux programmes scolaires ont été rédigés afin d'introduire les notions transdisciplinaires. »* (E12)

> « Puisque les programmes scolaires se rédigent en 45 jours, il est clair qu'on ne peut pas intégrer le feedback qui arrive de l'Europe et les transformations sociopolitiques. C'est à la bonne volonté des auteurs de rédiger dans le cadre des programmes scolaires, selon leurs propres représentations. Cela veut dire qu'il n'y avait pas de ligne directrice. p.ex, il y a eu un débat autour de la xénophobie et des affrontements religieux. On veut bien que le cours se construise sur la problématique du migrant, l'accueil de l'autre, sa perception de la xénophobie. Ce sont des questions de pointe. Mais il n'y a pas une politique de rédaction complète et constituée sur ce sujet. » (E15)

De plus, il est possible qu'ils veulent mettre fin aux accusations des réseaux conservateurs selon lesquels l'impact des politiques éducatives européennes sur le cours de religion altère sa particularité nationale :

> « Rien n'arrivait jusqu'à nous. S'il y avait une pression, elle était à travers les recommandations qui tentent de mettre en ordre le sujet religieux ; Des crimes, les atrocités du 11 septembre 2001, les veuves noires en Russie, etc. Cela veut dire qu'il fallait faire quelque chose. De cette manière, les recommandations consistaient en l'intervention discrète des politiques éducatives, mais il n'y avait pas une direction précise. Il y avait quelques recommandations que l'État hellénique devait interpréter, à sa manière et selon ses propres structures. » (E15)

[197] Ces programmes scolaires rédigés aussi dans le cadre du financement européen se heurtent aux réactions des réseaux conservateurs et ne peuvent pas encore être appliqués dans les classes scolaires.

Par ailleurs, les auteurs des autres disciplines qui mentionnent le manque d'une politique organisée pour la rédaction du nouveau curriculum, sont ceux qui n'ont pas été satisfait par leur collaboration[198] avec l'IP : *« Il y avait un programme européen qu'il fallait écouler dans l'éducation de manière A ou B. Qu'est ce qu'on a dit ? On fait une nouveauté. On renouvelle les manuels scolaires. Et on a renouvelé les manuels. Il fallait absorber le financement. »* (E20)

> « Parce que je pense que les choses ont été un peu forcées. Je pense qu'il y avait un financement par l'Union Européenne qu'il fallait absorber dans une période précise. Sinon, il fallait rédiger de « nouveaux » programmes scolaires avant d'avancer. Ils n'ont pas été rédigés parce qu'il n'y avait pas le temps et qu'on allait perdre le financement qu'il fallait absorber. » (E17)

À propos de l'exercice de contrôle par les institutions communautaires, pendant la période de rédaction dans le cadre du financement, les auteurs le contestent. D'après eux, les programmes scolaires ont été rédigés de cette manière pour correspondre aux directives européennes, mais ils affirment qu'il n'y avait aucune intervention dans leur œuvre de rédaction :

> « Tu te demandes si les institutions européennes donnaient certaines directives ? Non. Elles ne s'en sont pas occupées. Sais-tu ce que les Européens veulent ? Des fiches techniques. Ils ne demandaient pas pour le contenu des axes. C'est toi qui mets les axes. S'ils n'étaient pas compatibles avec les données européennes, ils les rejetaient et la mission ne t'était pas attribuée. Ainsi, à mon avis, ils ont essayé de l'intérieur, de construire les programmes scolaires selon le modèle européen pour qu'ils soient validés et pour que la mission leur soit attribuée. » (E14)

Pourtant, l'auteur du manuel d'histoire (Bac+8), me donne l'indication que probablement les institutions communautaires ont suivi l'œuvre de rédaction des manuels scolaires. Il soutient cette argumentation en renvoyant au fait que le financement a été attribué pour l'achèvement de certains objectifs. Alors que sa réponse s'oppose à celles des autres auteurs, elle laisse des indices pour poser la question aux responsables de la mise en application de la politique éducative :

> « Ça sort tout seul. Mais tu peux avoir ta réponse auprès des responsables de l'IP. Les institutions européennes ont-elles donné des financements sans contrôler ? Elles les ont donnés pour certaines raisons. Bien évidement, les institutions communautaires ont suivi

[198] Ce mécontentement concerne plutôt leur collaboration avec des Maisons d'Édition et leur récompense financière basse.

> tout le processus. C'est ma logique qui me le dit. L'UE n'attribue pas le financement aussi simplement. Il n'est pas nécessaire d'être au courant pour le comprendre. » (E25)

Pour conclure la recherche auprès des acteurs locaux, je pose la question à propos de la transformation du discours scolaire à la base des faits religieux, si elle nous mène vers une redéfinition du mythe national. Ce sont les auteurs d'Éducation civique qui répondent. Les réponses montrent que le discours change afin d'inclure l'identité européenne : *« Il n'y a pas de transformation du mythe national, mais sa conservation. Pour le Grec moyen, l'Europe doit tout à la Grèce. Mais il n'est pas seulement question de la valorisation de l'orthodoxie, c'est aussi lié à l'identité des auteurs. »* (E19)

> « Les manuels scolaires projettent l'identité européenne mais de telle façon qu'elle sert au schéma identitaire de l'État hellénique. Cela montre le manque d'assurance de notre côté. On absorbe un financement pour rédiger des manuels scolaires et en fait on dit qu'on est meilleurs que les autres. On construit l'Europe à notre hauteur. » (E23)

Par ailleurs, des arguments existent qui montrent l'implication forte de l'Église dans la construction discursive pour qu'elle maintienne son rôle dominant dans la conscience des gens et dans la structure de l'État : *« Cette question, à part les sentimentalismes, est liée à des limites raisonnables. Je représente un dogme qui doit conserver ses partisans et puisque je vois ou je sens que je perds des partisans, j'invente des façons pour les maintenir ou pour en augmenter le nombre. »* (E20)

La recherche auprès des chargés de la mise en application de la politique éducative devrait apporter plus clarté quant à la construction du discours scolaire, suite à l'intégration du financement européen dans la rédaction du matériel didactique.

9. 3 .4 Les responsables de l'application de la politique éducative

Selon les cadres de l'IP, le changement du matériel didactique, et par conséquent la transformation des représentations des faits religieux, est lié à l'effort du système éducatif de se moderniser. Dans ce but, il s'adapte à une nouvelle approche qui préconise le développement de la raison critique, de la créativité et de l'autonomie en visant à faire des élèves des citoyens qui peuvent correspondre aux nouvelles données sociales. Cette conception met en valeur l'expérience de chacun dans la recherche des pratiques propres qui renforcent des attitudes et des comportements qui conviennent à la citoyenneté

démocratique : *« L'objectif est la formation d'un citoyen démocratique et indépendant, avec tous les éléments antiracistes. On a réalisé la méthodologie et on a dit dans quoi les programmes scolaires allaient s'inscrire. »* (E3)

> « Les programmes scolaires avaient des objectifs précis. Le premier objectif, c'est de reformuler la façon de percevoir le savoir scolaire ; avec quels critères on le sélectionne et comment on l'organise. Le deuxième objectif, c'est de faire des propositions pour que les processus éducatifs et didactiques échappent au modèle de transfert du savoir pour passer à des modèles plus modernes [constructivistes]. Ainsi, les élèves et les instituteurs peuvent rechercher, élaborer et construire leur propre savoir. Le troisième domaine, c'était le changement de cadre dans lequel les activités didactiques et éducatives ont lieu. Et plus précisément, que le matériel devienne plus collaboratif, plus collectif, plus autonome. Qu'il soit lié à l'autonomie comme possibilité de choix et comme droit à l'erreur et qu'il y ait les conditions équivalentes dans le choix de la façon dont on va traiter l'autonomie. Et le quatrième et dernier objectif des programmes, c'était la contribution à la transformation de la culture de l'institution scolaire […] On voulait faire entrer ce que la bibliographie internationale réfère sur l'école, comme une institution qui apprend et qui évolue. Chacun de ces quatre objectifs était très ambitieux, mais il fallait les faire tous les quatre en même temps, pour que chacun puisse fonctionner indépendamment. Ils se conditionnent l'un l'autre. Tout ça concerne la philosophie générale et les objectifs généraux des programmes d'étude. Dans tout ce à quoi on a participé, on avait conscience qu'en rédigeant des programmes scolaires, on contribuait à la formation d'une politique éducative et à la réalisation d'un rêve pour une école différente, où les élèves ont des rôles différents. Et qui aspirent à une société différente. On avait conscience que ce n'était pas facile de mettre en œuvre plusieurs des choses qu'on avait intégré dans les programmes scolaires comme la philosophie, les pratiques et les propositions. » (E4)

À propos de la transformation du cours de religion et des faits religieux, ils expliquent qu'elle a été nécessaire. Le premier fait désormais partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté, et doit être adapté aux nouvelles données éducatives. La formation du citoyen européen inclut la formation de l'identité religieuse adéquate, qui sert à la meilleure coexistence du citoyen grec dans un espace multiculturel : *« Notre effort visait à rendre le cours de religion plus compréhensible et attractif pour les élèves, en lui attribuant des dimensions sociologiques qui concernent les inquiétudes et les intérêts des enfants. »* (E2)

> « Notre objectif est l'éducation du citoyen. La personne se développe de deux manières. D'un coté en redéfinissant ses identités initiales et de l'autre côté en ajoutant de nouvelles identités. Le développement sain d'une identité contient une variété d'identités ; l'identité religieuse est parmi elles. » (E4)

> « Comment peut-on parler de la dimension et de l'identité européenne du cours de religion lorsque l'identité européenne, qui peut être une construction (plus ou moins), signifie en théorie et en application que je suis ouvert au dialogue avec l'altérité. Je peux coexister

avec l'altérité. Ça veut dire que je suis à l'écoute, j'apprends à exprimer et à définir mes propres positions, ma propre identité. J'apprends à écouter l'identité des autres. Je vois et je distingue les éléments qui peuvent construire une communauté de vie, de pensée, de culture, de dialogue, de coexistence etc. Je vois les points difficiles et je ne rends pas décourageante une quelconque collaboration. Mais je les étudie et je fais une approche interculturelle du fait religieux. Ce qui signifie que si on ne distingue pas les facteurs historiques, culturels, sociologiques, financiers divers qui forment les diversités, tu vas dire que j'ai cette identité, même si elle a été construite, même si elle n'a jamais existé dans l'histoire. Ainsi, on arrive à des situations extrêmes, on refuse le dialogue… Mais si on le voit dans l'application, parce qu'on n'a pas affaire à la Commission Européenne mais à la classe scolaire. On a affaire à des enfants, à la société hellénique, à l'accueil des migrants qui représentent d'autres religions, d'autres cultures, d'autres langues, d'autres traditions et… et… Qu'est qu'on fait ? Qu'est ce qu'on applique pour l'accueil de la diversité ? » (E6)

Selon leurs réponses, la tonification du lien orthodoxie-hellénisme se fait dans le cadre de la construction identitaire de la nation hellénique. Pourtant, ils soulignent que leur objectif était de rendre compréhensible ce lien dans un but d'acquisition des compétences intellectuelles et civiques de l'élève.

« Historiquement cette relation existe et elle existera. Ainsi, on ne soulignait pas quelque chose de particulier. Ce qu'on a tenté de faire, pas seulement pour le cours de religion, mais à tous les cours, c'est l'encouragement de la raison critique et de la créativité pour que l'élève forme progressivement son propre corps de valeurs. » (E2)

« L'Église est une institution de l'État. On ne peut pas l'enlever pour le cours d'Éducation civique. Elle a été intégrée mais elle ne nous a pas préoccupé comme pour le cours de religion. Puisque les enfants savent que l'Archevêque est présent lors des fêtes religieuses. Il faut que les enfants sachent que le clergé n'est pas seulement présent aux fêtes religieuses, etc. L'Église est une institution. » (E3)

« Moi, je connais mieux le manuel d'Éducation civique pour la 5ème classe. Dans ce manuel, on fait référence à l'Église est c'est un choix conscient. L'Église est une institution sociale qui a joué le rôle très important que l'on connaît. Et dans l'époque contemporaine, elle continue de jouer un rôle avec les nouvelles données et les nouveaux challenges. Par conséquent, si on l'enlève, c'est une suppression arbitraire d'une partie de la réalité hellénique. Bien évidement, l'éducation civique n'a pas un rôle de catéchisme. » (E4)

La transformation du rôle de la mythologie hellénique dans l'organisation du savoir scolaire, sous-entend aussi la valorisation de l'héritage culturel hellénique. Elle est liée à la scientificité de l'équipe de rédaction des programmes scolaires :

« Le retour de la mythologie hellénique a été un choix conscient. Parce qu'on croit que la mythologie est un élément culturel de grande importance pour notre héritage culturel. Et le choix des manuels de 1980, d'abolir la linéarité de la mythologie, a été un effort qui n'a pas apporté ce que l'on attendait. Parce que l'enfant, à cet âge, d'autant qu'il étudie

> l'environnement et les mythes… je considère que la mythologie doit avoir une place distincte dans le programme scolaire. » (E4)

De plus, elle suit les évolutions du domaine archéologique qui mettent en lumière des traces de civilisations pré-helléniques, avant les années préhistoriques. Cette stratégie des acteurs renvoie la genèse des Grecs au début de la ligne préhistorique, avant la genèse des autres peuples :

> « La mythologie s'est distingué de l'histoire parce que la recherche contemporaine, réalisée par les historiens, prend des dimensions différentes. Durant la période de rédaction du manuel, il y avait des découvertes à Prespes et en Crète. Si je me souviens bien, des ruines anciennes helléniques ont été retrouvées à Tascend. Ces ruines dataient d'avant 3000 a.J.C. Des chercheurs russes et américains les ont placé avant 10000 a.J.-C. Et d'autres choses autour de la mythologie ont été remises en question pendant cette période. Ainsi, on a commencé à discuter si les mythes représentaient un événement historique en tant que souvenirs mythologiques. Toutes les tendances de cette période, plusieurs conférences ont été réalisées, avaient cette réflexion, à travers le programme scolaire, que la mythologie n'est pas une religion. C'est une tradition comme les contes de fées populaires ; qui cachent peut être une vérité historique. On ne l'oublie pas, elle existe toujours. Et après on parle des événements historiques et préhistoriques et on essaie de prouver s'ils existent ou non. C'est pour cela qu'on laisse l'affaire non réglée et que ça peut être aux années plus anciennes. Depuis quand notre nation existe, on le cherche encore. » (E5)

Les réponses divergent par rapport à la sécularisation des mythes. Il y a ceux qui croient en la contradiction des valeurs religieuses entre le polythéisme et le monothéisme. Pourtant, ils pensent que la sécularisation se fait progressivement depuis la constitution de l'État grec :

> « A vrai dire, on n'a pas discuté beaucoup sur ça. C'est l'équipe d'histoire qui a rédigé les programmes scolaires qui le présente ainsi. Et d'un côte comme de l'autre, tout ce qui est de l'antiquité, qui n'est plus en vigueur aujourd'hui, on l'appelle plutôt tradition culturelle que religion. Tu me diras qu'il y a encore quelques uns qui croient au panthéon olympien. Il y a des gens qui vénèrent soit des objets soit des anciens dieux. Il faudrait le faire à l'école, mais c'est contre l'idéologie de l'État. Ce que je vois c'est que puisque la majorité des Grecs est chrétiens, historiquement on s'est transformé ainsi. Peut être que l'Église le fit jadis. Elle interdisait ce qui était en lien avec l'ancienne religion afin de les détacher du paganisme. Je pense que ce sont les événements qui se sont passés. Diachroniquement, l'Église ne voulait pas lier ses manifestations avec des manifestations paganistes, même si ça arrivait. C'est pour cela qu'elle a voulu les distinguer. Il est clair que ça s'est passé ainsi en cours d'histoire. » (E3)

Ils admettent, quand même, que le choix de valoriser implicitement l'orthodoxie, par l'affaiblissement des olympistes, est un fait des historiens et non des théologiens. Ainsi, ils ne donnent pas d'indice au sujet d'éventuelles interventions ecclésiastiques :

> « Voyons, je ne peux pas avoir un avis déterminant sur ce sujet, mais j'ai l'impression que c'était à cause de l'existence du mouvement des olympistes, qu'il ne fallait pas nourrir ce mouvement. Ainsi, détachons la dimension religieuse de la mythologie. Ce ne sont pas les théologiens qui le font, mais les historiens. » (E9)

D'un autre côté, il y a ceux qui pensent que la mythologie était plutôt liée aux représentations des acteurs de la rédaction du nouveau curriculum, qui ont traité celle-ci comme un fait religieux :

> « Selon les époques, il y a des orientations différentes qui sont soit comme ceci soit comme cela. Moi, je pense que ce fut juste une version douce du programme scolaire. Ça veut dire qu'une autre équipe l'aurait formulée autrement. Il ne faut pas rester sur ça. On ne peut pas écrire exactement ce qu'il est écrit sur les programmes scolaires. Ça ne peut pas être tellement compatible. Tu me diras, c'est moi qui fait la critique ou l'évaluation ; soit tu l'enlèves soit tu demandes à l'intégrer. Les choses ne sont pas si simples. Quelques fois, la vitesse de l'entreprise est telle qu'on se dit « D'accord. Je ne peux pas l'enlever. Je le laisse. » (E6)

> « Je ne sais pas si ça s'est fait consciencieusement. C'était mon idée [...] Scientifiquement, la religion constitue l'expression culturelle d'un peuple. Ainsi, j'intégrais la mythologie dans le chapitre de la civilisation. Ça fait partie de la culture sans vouloir lui donner une dimension idéologique. » (E8)

À propos de l'extension des objectifs du système éducatif national vers le modèle proposé par les politiques éducatives européennes, les cadres de l'IP expliquent qu'ils ont été obligés de respecter les conditions communautaires. D'ailleurs, les programmes scolaires afférents ont été rédigés pour appliquer des décisions communautaires que l'État grec cosignait. Ils expliquent cependant que leur contenu correspondait aussi à la situation actuelle du pays, sans oublier le rôle de l'identité des rédacteurs :

> « Les programmes scolaires ont été construits à la base de la stratégie de Lisbonne et aux décisions des Ministres à Berlin et à Rome. C'est clair […] Les programmes scolaires ont été rédigés en s'appuyant sur les données de l'époque et après avoir étudié tous les traités que l'État hellénique avait signé. Bien sûr le contenu des programmes scolaires est lié à l'identité de ses rédacteurs. » (E5)

De cette manière, les objectifs du système éducatif grec s'élargissent vers l'application d'une éducation à la citoyenneté, et le développement des compétences devient la nouvelle tendance. Le système éducatif vise ainsi à développer chez les élèves la raison critique et toutes les compétences qui lui permettent de mener une vie démocratique. Les élèves s'initient à la participation qui vise au maintien de la cohésion sociale dans une société qui devient de plus en plus hétérogène. L'objectif final est la formation de la

citoyenneté européenne : *« Bien sûr. Nous nous étions engagés pour les compétences-clés, qui étaient déjà en discussion et on y est arrivé en 2007. Il y avait déjà des discussions sur l'encouragement des compétences. »* (E8)

> « Cela concerne la politique éducative européenne. Pendant cette période, nous entrions dans les sept compétences réputées pour le 21ème siècle, avec les nouvelles technologies, etc. Les systèmes éducatifs avaient été invités à réviser leurs objectifs et à concourir au développement des compétences de l'élève. Les programmes scolaires entrèrent dans ce cadre. » (E5)

> « Bien sur qu'on a suivi les politiques éducatives européennes. D'ailleurs, l'objectif du certain EPEAEK, c'était de soutenir les décisions du Traité de Lisbonne. Bien sûr, on voulait encourager la formation de la citoyenneté européenne. La transdisciplinarité, c'est la nouvelle notion. » (E5)

> « La République hellénique cosignait tous les engagements européens… modernisation des programmes scolaires, ouverture de l'école à la société, interconnexion avec les nouvelles technologies, recherche dans l'école, différentes organisations sociales de la classe scolaire. On parle de l'élargissement de l'éducation à la citoyenneté. La perspective du citoyen actif, informé et responsable, existe. Et il fallait le voir à travers l'action sans ajouter plus de contenu aux programmes scolaires. Qu'on donne la possibilité à nos élèves de devenir actifs dès le plus jeune âge. » (E8)

> « Bien sûr. Parce que le Conseil des Ministres de Nice affirme que l'Europe respecte le polymorphisme religieux et la particularité de chaque État et qu'elle n'intervient pas. Il y avait une première proposition dans un Conseil de l'Europe de déconfessionnaliser le cours de religion. C'était juste une suggestion. Pourtant, ça n'est jamais devenu une directive. Et il est sûr qu'il y a un cours de religion dans tous les États de l'Union Européenne. Et la plupart des fois il est de type confessionnel. Nous avons manifestement tenu compte de tous les textes et le changement était lié aux changements en Europe. Les programmes scolaires ont été rédigés sur deux axes principaux : la transdisciplinarité et la multiculturalité liées aux évolutions en Europe. » (E7)

Néanmoins, un membre de l'équipe extérieure de rédaction des programmes scolaires, et professeur des Universités, explique qu'il n'y avait pas une politique éducative précise en ce qui concerne le cours de religion. Il est possible que son positionnement soit justifié par le fait qu'il ait aussi participé à l'équipe de rédaction des programmes scolaires du cours de religion de 2011. Ces nouveaux programmes qui se heurtent toujours aux réactions du milieu conservateur n'arrivent pas à être appliqués. Ainsi, les programmes scolaires de 2003 sont toujours en vigueur. Sur le refus de tenir compte de la politique éducative européenne en 2003, l'interviewé soutient que les programmes sont conservateurs et qu'il est nécessaire de les remplacer par de plus récents :

> « Il n'y avait pas une politique éducative précise. Et ce fut à la discrétion absolue de l'équipe de rédiger les programmes scolaires. Bien sur, en 2003, il y avait un représentant de l'IP parmi nous. Il n'était pas cadre permanent mais enseignant rattaché à l'IP. Et il y en avait aussi un autre qui était en lien. Mais ils n'ont pas joué un rôle précis. Les programmes scolaires ont changé parce qu'il fallait les changer. Mais il n'y avait ni un changement de l'orientation de la politique éducative, ni de l'orientation pédagogique, ni quoi que ce soit d'autre. » (E9)

La transformation du discours en ce qui concerne l'Europe dans le curriculum semble suivre le changement de position de l'Église de Grèce dont le point de vue vis-à-vis du monde européen se transforme au début des années 2000. La représentation de l'Église de Grèce à Bruxelles, l'intégration du cours de religion dans le financement européen, et par conséquent dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, sont parmi les raisons.

Les interviewés refusent cependant toute implication de l'Église. Ils soutiennent que le responsable, pour les transformations de l'Europe dans le curriculum du cours de religion, c'est l'intégration du cours dans le financement européen. Il est vrai que le cours de religion est intégré pour la première fois à l'EPEAEK dans les années 2000, un fait qui coïncide avec l'intégration du cours dans la discipline transversale de l'Éducation à la citoyenneté :

> « Pendant la mission de X au Ministère de l'Éducation, le cours de religion ne fut pas intégré au EPEAEK. L'EPEAEK était le deuxième grand financement, après le paquet Delors, qui n'a pas pu avancer parce qu'un autre financement est arrivé pendant la mission de A. Il faut voir quand l'argent arrive. » (E10)

Ainsi, comme il a déjà été démontré, la nouvelle constitution des dispositifs de rédaction du curriculum ne permet plus l'intervention de l'Église dans l'enseignement religieux. Pourtant, ils affirment que les enjeux ecclésiastiques ont été pris en compte pendant la rédaction du matériel didactique, compte tenu de la structure de l'État qui met l'Église et l'Éducation sous la tutelle du même Ministère :

> « En ce qui concerne la rédaction des manuels scolaires, pour la rédaction d'alors, la participation d'un représentant du Saint Synode était institutionnalisée. C'est dans la logique des rôles distincts des deux institutions. Je ne me souviens pas d'une réaction officielle de la part de l'Église. Il y avait des contestations partielles, des différentiations par des représentants de l'Église. Mais l'Église ne s'intéresse pas à sa contribution institutionnelle, mais au résultat. » (E4)

> « L'Église n'est pas intervenue. Mais moi, j'envoyai les chapitres qui concernaient la religion aux théologiens de l'IP. On écrivait pour le Saint Synode, pour le clergé, pour les évêques. Il ne fallait pas écrire d'erreurs. Il n'y avait pas d'autre enjeu. Et pour celui qu'on

a écrit à propos des Synagogues, du temple, etc. Les théologiens de l'IP les ont vu. Je voulais être sûre. » (E8)

« Les personnes qui rédigent le curriculum du cours de religion sont proches de l'Église. Ils ne sont pas très éloignés. Le responsable du cours de religion était en contact avec le Saint Synode et avec les gens de l'Église. Ça veut dire qu'on ne commence pas quelque chose par l'affrontement […] C'est le Ministère de l'Éducation Nationale et des Cultes. On n'a pas pu en tenir compte. Tu le dis dans l'institution. Bien sûr, on tient compte de la religion dominante et des autres. Pourtant, je n'acceptais aucune intervention de la part de l'Église. Je ne sais pas ce qu'ils vont vous dire. » (E8)

« L'Église n'a pas joué de rôle mais elle a essayé de mettre la pression […] L'Église n'est pas intervenue. Le responsable du cours tenait toujours compte de la position de l'Église. Et les professeurs des Universités qui ont rédigé les manuels scolaires, la connaissaient. Je ne sais pas s'ils ont posé des questions à des théologiens du Saint Synode. Mais un professeur du département de Théologie savait sûrement quelle était la position de l'Église. Mais moi, je ne sais pas bien ce qui s'est passé autour de ma discipline. » (E3)

L'ouverture aux autres religions se justifie par l'interaction entre la politique éducative nationale et les directives des institutions communautaires. Ainsi, les représentations se transforment de telle sorte qu'elles servent tant l'idéologie dominante de la société hellénique que le développement des compétences de dialogue autour des identités :

« Les programmes scolaires ont été réalisés ainsi. Il y avait la connaissance. En plus, ce qui a été respecté, ce sont les résultats de la Constitution, du cadre constitutionnel qui définit l'éducation et ses objectifs, à travers lesquels il est décrit que le développement de la conscience nationale et religieuse est encouragé. On le trouve dans le contenu des programmes scolaires et dans la Constitution. L'orthodoxie est la religion dominante même s'il est écrit que la liberté religieuse est protégée. D'ailleurs, parmi les textes de l'Union Européenne, le problème a été qu'au travers de l'interculturalité, dans une société multiculturelle, il fallait donner aux élèves le développement des éléments de la conscience démocratique ; donc, la tolérance et le respect vis-à-vis de l'autre. Ça veut dire que ça existait dans la philosophie des programmes scolaires ; sur quels éléments l'UE allait s'harmoniser avec les particularités des peuples et nous nous sommes harmonisés avec ces exigences de l'Union Européenne. » (E7)

« Je crois que ça peut être intégré comme une partie des attitudes et des valeurs, qu'on respecte des symboles sacrés, les croyances des autres. C'est ça l'enjeu. Les autres ont aussi des symboles sacrés. Et ils sont liés aux nations, aux peuples, aux modus vivendi, aux identités. Selon moi, il faut les respecter et il faut aussi respecter les autres croyances. Pour que les enfants aient l'occasion d'apprendre des choses sur leur religion, mais pour que les non orthodoxes aient la même occasion. On n'est aucunement intervenu sur la religion. Elle existait déjà dans les programmes scolaires. » (E8)

La correction des représentations dépréciatives vis-à-vis de l'altérité religieuse est aussi justifiée par l'interaction entre la politique éducative nationale et les accords que l'État grec signait. Les rédacteurs des programmes scolaires parlent alors de la gravité des

accords bilatéraux dans la construction de l'altérité : « *Quand il y a des accords avec d'autres pays et qu'on se réfère à des sujets précis, l'accord concerne ce que l'on réfère dans les manuels et ce que l'on décide de référer. Ce sont des accords signés que le Ministère et les équipes de rédaction doivent respecter.* » (E4)

Ils évoquent plutôt le cas de l'accord bilatéral avec l'État turque. Cet accord concerne la population grecque de Constantinople et la communauté musulmane en Thrace. L'enlèvement mutuel des références dépréciatives vise à l'élimination de la haine entre les deux peuples :

> « L'absence de représentations négatives n'a pas été une exigence de l'Europe, mais nous avons essayé d'éliminer la haine entre les peuples […] Les équipes ont essayé d'enlever les représentations négatives des Turcs. Il y avait une discussion dans notre département parce qu'il fallait envoyer des manuels aux élèves de la communauté hellénique de Constantinople. Comme nous validons les manuels qui arrivent pour élèves de la communauté de Thrace, ils valident aussi les manuels qu'on envoie à la communauté de Constantinople. » (E3)

Par ailleurs, la résorption des éléments racistes dans le contenu des manuels scolaires fait partie des conditions imposées par les institutions communautaires. Le rôle du manuel scolaire dans la compréhension internationale est d'ailleurs reconnu (Imvrintelli, 2002) :

> « Les manuels ont été rédigés dans l'effort de résorber le racisme religieux, d'autant que chacun est libre de croire à son Dieu, à condition qu'il n'entre pas en collision avec la liberté religieuse qu'encourage l'UE. Cela veut dire que personne n'est dangereux vis-à-vis de l'autre qui a une croyance différente. » (E5)

En plus, le respect des directives européennes semble être assuré par le contrôle exercé par les organes compétents des institutions de la Communauté. Cependant, l'existence d'un contrôle est contestée par les responsables de l'application de la politique éducative en ce qui concerne les disciplines d'histoire et de religion. On peut supposer que compte tenu du caractère idéologique du cours de religion et du cours d'histoire, les interviewés ne veulent pas dévoiler une implication extérieure dans la formation du discours national. Contrairement aux acteurs clés de l'Éducation civique et de l'Étude de l'environnement qui, eux, le confirment. Il est alors question d'un contrôle sur l'égalité des handicapés, l'égalité sexuelle, raciale et religieuse. Le contrôle sur les manuels d'histoire est aussi dénoncé :

> « Bien sûr, le contrôle est arrivé. Ils ont commencé par nous dire : « L'égalité des sexes, où est-elle ? Ramenez nous les manuels. » Les manuels qui la traitent sont plutôt les miens. Après, il y avait les professions, les handicapés, l'égalité des religions. Il fallait inclure des Mosquées, des Synagogues. Bien sûr, on nous a mis de la pression [...] les gens qui arrivent des institutions de communautaire pour le contrôle ne jettent pas juste un coup d'œil. Ils sont grécophones et experts. Ils lisaient les manuels avec minutie. Je ne vais pas l'oublier. Bien sûr qu'il y avait un contrôle. On m'a appelé et on m'a dit : « X. As-tu quelque chose sur les handicapés, les religions, l'égalité des sexes, qu'ils voient d'autres races. Et c'était un gros problème parce qu'il n'y a pas de noirs et d'arabes dans nos manuels. Peut être qu'il y en a un peu dans les manuels de lecture, d'Étude de l'environnement et d'Éducation civique. Les manuels devaient être rédigés avec les spécifications européennes. Sinon, ils avaient le droit de ne pas nous payer. Et tout ce qui n'existait pas, on l'a ajouté. Et on a validé l'ouvrage et on a même été félicité. Et tout est allé très bien. Ils ont aussi contrôlé les manuels d'histoire, pour voir s'il y avait des éléments de confrontation ou de haine nationale. » (E8)

Le cadre de l'IP, de hiérarchie haute pendant la rédaction des programmes scolaires et évaluateur des manuels scolaires pendant la deuxième étape de l'ouvrage, refuse dans un premier temps de confirmer cette présence extérieure. Cependant, après avoir insisté et soutenu que j'avais déjà l'information, il m'explique que, selon lui, la correction de l'image dépréciative de l'altérité présente dans les anciens manuels ne fait pas seulement partie de la politique éducative européenne mais aussi du système éducatif grec :

> « Maintenant que je réfléchis mieux, j'étais informée *a posteriori* que l'assurance de l'égalité et des éléments antiracistes ne consistait pas seulement en notre propre politique éducative, mais aussi en la politique éducative européenne, et les institutions européennes nous ont obligé à contrôler si cela avait été réellement respecté. Mais c'est parce que moi je ne considère pas la résorption des représentations négatives comme une politique éducative européenne, comme une politique extérieure. Mais je la considère comme notre propre priorité éducative intérieure. Et je ne pense pas qu'on était une société moins sensible à propos des distinctions quand on n'avait pas intégré toutes ces communautés sociales dans le contenu des manuels scolaires. Tout cela était déjà présent dans les théories de la pédagogie contemporaine. » (E4)

L'affirmation du contrôle européen par les acteurs compétents de ces deux disciplines est justifiée par leur importance dans le programme éducatif d'éducation à la citoyenneté. Cette dernière, directement liée aux politiques éducatives européennes, donne de la légitimité aux acteurs du sujet à exposer les enjeux. D'ailleurs, la validation des manuels, suite au contrôle des institutions communautaires, valorise leur travail.

Enfin, ils expliquent que malgré l'adaptation des programmes scolaires aux conditions de la Communauté, les directives de celle-ci n'ont pas à être interprétées dans le contenu des

programmes scolaires. Le cadre de l'IP, qui suit l'achèvement de la rédaction du matériel didactique, explique que l'incompatibilité entre programmes et manuels scolaires est due à l'interaction entre l'IP et les équipes de rédaction. Ainsi, l'identité des équipes est présente dans le discours encouragé dans les manuels :

> « Les programmes scolaires faisaient références à la dimension multiculturelle et au caractère européen de l'éducation. Même si les programmes scolaires proposaient une ouverture, selon leur objectif, comme tu peux voir dans le contenu des manuels scolaires, l'ancien modèle est reproduit. Pourtant, il y une marge d'ouverture selon l'équipe de rédaction. Les manuels scolaires consistent toujours en une version de l'application du programme scolaire ; une autre équipe l'aurait rédigé autrement. Les manuels scolaires du cours de religion pour l'école primaire n'ont pas pu échapper au catéchisme. Alors que les auteurs ont fait des efforts, ces efforts restent toujours limités. » (E6)

De son coté, le cadre de l'IP qui a démissionné de l'institution avant la fin de la rédaction des manuels scolaires, met en évidence que le changement de gouvernement de 2004[199] a influencé le changement d'orientation du curriculum. Cela veut dire que même si les programmes scolaires ont été rédigés par le gouvernement socialiste, les manuels scolaires, eux, l'ont été sous l'autorité d'un gouvernement de droite. Ainsi, une idéologie différente est passée à travers le contenu des manuels :

> « Les programmes scolaires n'étaient pas ainsi. Quelqu'un a dû faire quelque chose. Parce que lors de notre début, d'autres personnes s'en sont chargées. Le changement de gouvernement a joué un rôle important dans le changement du matériel didactique. Pourquoi le manuel d'histoire a-t-il été rejeté ? Parce que le nouveau gouvernement avait une position plus conservatrice. » (E3)

Ma dernière question concernait la transformation du mythe national qui caractérise les deux périodes examinées, suite aux transformations des faits religieux. Un ancien auteur et responsable pour la rédaction des manuels de religion explique que cette transformation est liée à la façon dont l'État grecque choisit d'interpréter les politiques éducatives européennes :*« Cette transformation du mythe national est liée à l'interprétation des politiques éducatives européennes par l'État hellénique. »* (E10)

[199] Le parti Nea Demokratia succède au gouvernement socialiste. La rédaction du matériel didactique se termine pendant son mandat.

9. 3. 5 Conclusion

L'étude du discours scolaire en parallèle avec les textes officiels et la recherche auprès des acteurs de la rédaction du matériel didactique soulignent les transformations qui ont été effectuées dans les stratégies discursives, pendant la période 2003-2006.

Le processus d'européanisation semble élargir le cadre des interactions entre les acteurs, et par conséquent de la production des politiques, alors que, pendant la première partie de la période examinée, il semble que les interactions relevaient d'un cadre strictement national. Ainsi, la politique éducative nationale se forme désormais comme une réponse aux défis qui se posent par les forces extérieures. Les interactions entre les acteurs deviennent donc plus multiples et il semble que ces derniers soient en rivalité compte-tenu des réponses divergentes.

La multiplication des acteurs, sous les poids de l'européanisation, fait que la résistance aux pressions extérieures devient inévitable et qu'elle soit une partie intégrante dans la production du savoir scolaire (Foucault, 1981).

Ainsi, les conditions du financement européen exigent l'adaptation du curriculum dans les nouveaux domaines de la société européenne. De fait, la formation de la citoyenneté européenne est exigée. Les nouveaux programmes scolaires s'intègrent dans la logique de la discipline transversale de l'éducation à la citoyenneté. Ils élargissent ainsi les objectifs nationaux et encouragent le développement des compétences chez l'élève, et l'implication dans les institutions tant supranationales que nationales ; les références à l'élément supranational et local font partie du nouveau curriculum.

De cette manière, les faits religieux se transforment. Comme la religion orthodoxe joue un rôle prépondérant dans la construction identitaire, la transformation de la représentation des faits religieux semble conduire à la transformation du mythe national. Pourtant, le contenu des manuels scolaires dépasse les directives des programmes et valorise implicitement l'orthodoxie.

Les rédacteurs des politiques éducatives tiennent compte des politiques éducatives européennes et les interprètent selon les objectifs du système éducatif hellénique. Il apparaît que, malgré l'existence d'un cadre régulateur, les acteurs locaux soient dominants

dans la formation du savoir scolaire. Ainsi, leur identité est d'une importance considérable dans la formation des représentations du fait religieux. Il semble alors que l'interaction entre les cadres de l'IP et les acteurs locaux altère le contenu du discours. Par conséquent, les objectifs des institutions de la Communauté ne sont pas achevés. Par ailleurs, leur interprétation sert à la projection de la particularité grecque dans le monde européen. Les Grecs apparaissent dès la création du monde, ils sont les premiers chrétiens d'Europe, leur tradition rayonne à travers l'univers.

Le cours de religion semble s'ouvrir puisqu'il s'intègre dans le programme éducatif d'éducation de la citoyenneté. La formation de l'identité religieuse des élèves est désormais considérée comme importante dans la construction de la citoyenneté encouragée par les institutions supranationales. Même s'il reste concentré sur la religion orthodoxe, il prend la direction des autres manuels à propos de la construction de la citoyenneté européenne. L'éloignement de l'Église de Grèce du dispositif concerné témoigne de son ouverture

Conclusion

L'objectif de cette thèse de doctorat était l'étude des transformations que le système éducatif grec subit dans le cadre du processus de construction de la citoyenneté européenne. Le financement européen (EPEAEK) devient le biais par lequel l'européanisation et ses directives l'influencent. Comment arrive-t-il alors à s'adapter aux règles des institutions communautaires tout en restant l'auteur principal du discours scolaire ? Parallèlement, le projet de construction de la citoyenneté européenne n'est pas seulement le fruit des pressions extérieures, mais aussi le résultat de l'adaptation du système éducatif hellénique à ce nouveau paradigme.

L'hypothèse principale de ma recherche – qui pourrait être résumée ainsi : *« La construction d'un discours scolaire qui encourage les principes et les contenus de la citoyenneté européenne semble être la résultante de l'interprétation des politiques éducatives européennes par le système éducatif grec et de l'interaction des acteurs qui s'en chargent. »* – approche la question de la construction de la citoyenneté européenne comme résultat de l'interaction entre les politiques éducatives nationales et les politiques éducatives européennes. Par conséquent, pour la réalisation de cette recherche, je m'appuie sur les théories de la politique éducative et de la sociologie du curriculum. Plus précisément, je tente de lier la théorie de construction discursive de Michel Foucault (1969, 1971) et la production du discours scolaire de Basil Bernstein (1971).

Le modèle théorique de M. Foucault sert à mieux appréhender la construction des politiques. D'après lui, le discours véhiculé par les manuels scolaires est un produit des politiques, c'est-à-dire des stratégies qui développent les acteurs qui se chargent de sa construction. Il s'agit d'un jeu de pouvoir entre les acteurs concernés afin de construire l'identité et la citoyenneté désirées de la jeune génération. B. Bernstein, dont l'œuvre est centrée sur la production du discours scolaire, complète le modèle foucaldien. Le sociologue introduit la notion de contrôle social. Le discours scolaire se construit de la sorte afin de pouvoir assurer le contrôle du système social.

Toutefois, ces théories sont remises en question à l'ère de l'européanisation. La société n'est plus uniforme et le discours scolaire ne peut plus servir aux mêmes objectifs. La transition de la citoyenneté représentative au modèle participatif exige la révision de la

construction discursive. Le nouveau discours qui encourage le modèle participatif de citoyenneté est désormais enrichi par l'approche par compétences. Cette approche, plutôt liée à la professionnalisation et le marché du travail, élargit le modèle identitaire que le discours scolaire encourage. L'Union européenne qui aspire à se transformer en une société de connaissance, place l'approche par compétences parmi les priorités de son agenda. Celle-ci correspond à la variation des besoins du marché du travail. Elle a pour objectif le développement des compétences chez l'élève qui vont lui permettre de vivre et de collaborer dans des atmosphères et des conditions de travail variables. Ainsi, le discours scolaire qui ne correspond plus aux besoins de la société contemporaine, incorpore l'approche par compétences pour renforcer l'arsenal des élèves. Afin que les futurs citoyens se préparent correctement pour assurer le fonctionnement démocratique de la société (Stamelos, 2009 : 145).

Depuis le début de l'analyse, il est apparu clairement que la construction de la citoyenneté européenne n'a pas été une application passive des politiques éducatives supranationales. Or, la revue de la bibliographie spécialisée est une interprétation de ces dernières par les systèmes éducatifs nationaux, après qu'elles aient été filtrées par leurs propres structures, objectifs et besoins.

L'analyse de contenu des manuels scolaires montre que le discours véhiculé par les manuels scolaires, suite à leur intégration dans le financement européen, ne présente pas une grande variation par rapport à celui d'avant. Les différentes matières encouragent des approches variées du contenu de la citoyenneté européenne. Les paramètres qui l'influencent sont différents. Ainsi, le contenu des manuels nous mène à une variété des versions. Cette recherche qui traite des manuels qui synthétisent le fait religieux, montre que chaque matière construit une version différente de ce modèle citoyen. Le cours de religion et le cours d'histoire la construisent en des termes ethnoculturels. Le cours d'histoire l'accroche au temps et à l'espace tandis que le cours de religion lui attache la dimension religieuse. L'Étude de l'environnement et l'Éducation civique tentent de donner à la citoyenneté le sens civique, mais n'arrivent pas à construire la citoyenneté participative européenne. Elles élaborent un modèle participatif qui s'appuie sur la nation. Les facteurs de cette variation semblent être le rôle différent de chaque matière dans la

transmission idéologique et l'identité propre des acteurs. Le facteur humain est assez visible et c'est lui qui donne à toute construction discursive son caractère particulier.

Pour être plus précise à propos des résultats de ma recherche, il me faut revenir aux hypothèses secondaires. Pour la vérification de la première *« plus les institutions communautaires s'impliquent dans la pratique de rédaction des manuels scolaires plus le système éducatif grec développe des mécanismes pour maintenir le contrôle* », il est nécessaire de comparer les dispositifs et la pratique de construction du discours scolaire avant et après leur intégration au financement européen. La vérification de cette hypothèse est liée à l'analyse de contenu des manuels et aux deux premiers axes thématiques des entretiens. Le contenu de l'hypothèse est lié à la théorie de Michel Foucault (1971) sur les mécanismes de sélection des acteurs que toute société possède pour la construction de son discours. La sélection des acteurs, la composition du dispositif et la pratique de rédaction du curriculum scolaire sont les critères de vérification de cette première hypothèse. Le système éducatif grec accepte d'intégrer les directives des institutions communautaires afin d'absorber un financement. C'est une stratégie de l'État grec pour obtenir la subvention qui lui permet de renouveler son matériel didactique. Son interaction avec les forces extérieures l'oblige à développer un dispositif pour maintenir le contrôle dans l'élaboration de son discours. Premièrement, il révise la constitution des dispositifs de rédaction des manuels scolaires. Il répond à l'ouverture du système aux acteurs locaux, demandée par les institutions communautaires, avec la création d'un dispositif de contrôle constitué d'acteurs nationaux.

Deuxièmement, il modernise sa pratique par la rédaction de programmes scolaires qui servent de canevas pour la rédaction du contenu des manuels. Les renouvellements du matériel didactique avant 2003 ne suivaient pas les théories de la Sociologie du Curriculum. Les programmes scolaires étaient rédigés après les manuels scolaires, juste pour la validation du discours scolaire par l'État.

Troisièmement, c'est la transformation du rôle de l'Église de Grèce dans la construction du discours scolaire qui confirme mon hypothèse. L'analyse de contenu des manuels du cours de religion reflète les enjeux ecclésiastiques. L'approche nationaliste, encouragée par les manuels édités dans les années 1990, met en lumière la stratégie de l'Église de

Grèce pour protéger ses intérêts vis-à-vis de l'intégration de la Grèce dans l'entité supranationale que représente l'Union européenne. Cette revitalisation du caractère national de l'Église et de la défense de l'identité nationale est liée aux transformations que subit l'identification de l'État à la nation. L'éloignement de l'État de son caractère national va inévitablement mener au détachement de l'élément orthodoxe. Durant cette période, l'Église instrumentalise la nation afin de protéger ses intérêts dans la structure de l'État. Elle développe alors un discours nationaliste afin de rappeler au peuple que c'est le clergé qui sauve la nation pendant les moments historiques critiques. L'Église tente de prendre son indépendance vis-à-vis de l'État et revendique ainsi son rôle protecteur de l'identité nationale des Grecs (Petta, 2010 : 410-412). La construction de l'altérité par les manuels du cours de religion édités avant les années 2000 met en valeur les Orthodoxes qui vivent dans les autres pays d'Europe et dévalorise les Européens. Cela reflète le schéma identitaire construit par le pôle ecclésiastique avant la constitution de l'État grec. C'est-à-dire que les Balkans sont conçus comme une entité distincte, alors que l'Europe représente le territoire des catholiques. Ainsi, les manuels construisent une identité grecque indépendante vis-à-vis de l'Europe occidentale qui était liée à la politique du Pape et à laquelle sont associées les conséquences du Schisme ecclésiastique (Stamelos, 2009 : 133). La représentation de l'Église dans le dispositif du cours de religion peut confirmer cette réflexion.

Dans les manuels du cours de religion, édités sous les conditions communautaires, l'Église n'a plus le droit à cette représentation. Le dispositif est désormais ouvert aux acteurs locaux. Pourtant, le changement d'orientation à propos des autres dogmes chrétiens et des autres orthodoxes semble suivre l'ouverture de la Grèce vers le monde européen occidental et la redéfinition de ses relations avec le monde balkanique. Il est d'ailleurs reconnu que depuis le début des années 1990, les Présidents de la Communauté européenne font appel à la collaboration des autorités ecclésiastiques afin de donner des valeurs, des données et un « supplément d'âme » à la construction européenne. L'Église de Grèce ne répond à ce défi que durant les années 2000 où les Églises et les communautés religieuses semblent jouir des privilèges et du prestige en vue de la ratification éventuelle de la Constitution supranationale. Malgré l'échec du projet, une mobilisation se présente dans la carte religieuse de l'Europe. L'Église de Grèce ouvre un

bureau de représentation à Bruxelles en 2003. Des stratégies se développent alors pour collaborer avec les catholiques et les protestants. L'Église de Grèce qui n'est pas la seule représentante de l'orthodoxie au sein des institutions européennes, tente de collaborer avec les autres dans une atmosphère concurrentielle pour le leadership du monde orthodoxe (Massignon, 2005). Il apparaît que le système éducatif grec qui n'encourage plus la représentation ecclésiastique dans le dispositif de rédaction des manuels scolaires, arrive à le transposer. Pendant le renouvellement du matériel didactique, l'Église se trouve représentée au sein du Comité de Gestion du financement européen. Il n'est pas étrange alors que son influence soit présente dans l'ensemble des manuels scolaires traitant le fait religieux.

La vérification de la deuxième hypothèse secondaire *« plus les institutions communautaires exigent la construction de la citoyenneté européenne, plus le système éducatif met en avant la particularité de la citoyenneté grecque »,* est liée à la façon dont le système éducatif grec interprète la citoyenneté européenne. Les recherches menées dans les autres pays européens ont montré que chaque État-nation fait ses propres choix à propos de cette construction. Cependant, cette dernière varie selon le modèle citoyen sur lequel se base chaque État. Les pays occidentaux la construisent en termes civiques alors que les pays qui se basent sur des modèles ethnoculturels tentent de la déterminer en mettant en avant leur culture ou leur placement géographique dans le continent européen (Philippou, Keating et al : 2009). De plus, les recherches qui traitent l'enseignement religieux dans les pays européens montrent l'évolution des dispositifs vers un type d'enseignement de moins en moins confessionnel qui met en avant la particularité du pays tout en l'inscrivant dans un contexte européen (Willaime, 2014). L'achèvement de cette recherche qui traite le fait religieux de façon transdisciplinaire met alors en lumière les efforts du système éducatif grec vers la construction supranationale du citoyen.

Le discours grec se construit alors sur la base du modèle ethnoculturel. Ainsi, les acteurs instrumentalisent les faits religieux pour mettre en valeur l'identité grecque dans un cadre européen et mondial. Avant l'adaptation du dispositif de rédaction des manuels scolaires aux conditions des institutions communautaires, les Grecs paraissent une nation préhistorique, une nation qui contribue à la formation de la culture européenne. Les Grecs offrent la culture antique et classique à l'Occident. De même, c'est grâce à la langue

hellénique que le christianisme s'est diffusé au continent européen. Cependant, les Grecs ne s'identifient pas aux Européens. Cela représente, le dipôle de construction de l'identité grecque (Kokossalakis, 1996, Stamelos, 2009). Les effets de ce dipôle semblent se transformer suite à l'adaptation du discours scolaire grec aux directives de l'européanisation et la transformation du positionnement de l'Église de Grèce vis-à-vis du monde européen. Selon le discours véhiculé par les manuels scolaires, édités en 2006, les origines de la nation grecque remontent avant les années préhistoriques. Les Grecs apparaissent à la suite de la création du monde. De même, ils sont les premiers Européens devenus chrétiens. Une redéfinition du mythe national est alors essayée pour faciliter l'inscription de l'identité grecque dans le nouveau paradigme. Par ailleurs, même si le discours scolaire construit la citoyenneté européenne selon le modèle ethnoculturel, la dimension civique s'ajoute par l'implantation de l'approche par compétences. Pourtant, cette nouveauté ne s'inscrit que dans le cadre de la Grèce. Le développement des compétences encourage la participation des élèves à la vie publique, politique et sociale du pays. Le Grec est européen, grâce à ses origines, mais il exerce ses droits au sein de la nation.

Enfin, l'examen de la troisième hypothèse secondaire *« plus les acteurs de construction du discours scolaire se multiplient, plus les acteurs locaux s'imposent dans la construction discursive »,* est basé sur la théorie de Michel Foucault dont le savoir est un produit du jeu de pouvoir entre les acteurs chargés de la construction discursive. Les réponses des acteurs montrent qu'ils sont les auteurs principaux de la construction discursive. Le résultat final des manuels scolaire est le fruit de l'interaction entre les acteurs locaux et les responsables de l'application de la politique éducative de la période afférente. Les axes du contenu des manuels scolaires étaient déjà circonscrits, mais les auteurs pouvaient les interpréter selon leur propre point de vue, tout en respectant les objectifs des programmes scolaires. Ils admettent que la seule imposition par les politiques éducatives européennes était l'implantation de l'approche par compétences dans le discours scolaire. Le contrôle imposé sur les manuels, par les institutions communautaires, ne semble pas les préoccuper. L'égalité des sexes et des religions, le manque de représentations négatives des autres peuples font partie de leurs

préoccupations scientifiques. Le facteur humain est alors d'importance majeure dans la construction du discours scolaire.

La réalisation de cette recherche a permis de vérifier l'hypothèse principale. Le système éducatif grec interprète les politiques éducatives européennes de telle manière pour réussir ses propres objectifs. Il s'adapte aux conditions des institutions communautaires pour pouvoir absorber le financement européen. Cela lui permet de renouveler son matériel didactique et de l'adapter dans l'esprit du nouveau paradigme où le pays se place désormais. Même si des transformations à propos de la sélection des acteurs, la constitution des dispositifs, la pratique de rédaction et les objectifs du discours scolaire sont constatées, la construction du discours scolaire ne semble pas être conduite par des forces extérieures. Le système éducatif arrive à se métamorphoser pour inscrire son discours dans la construction de la citoyenneté européenne et encourager le modèle citoyen participatif par l'implantation de l'approche compétences. Les modèles théoriques de M. Foucault et de B. Bernstein méritent d'être repensés dans cette perspective. Ils ont été conçus et élaborés pendant une période où l'État était l'acteur principal dans la production des politiques éducatives. La mise en valeur de l'Union européenne en acteur politique supranational fait que des politiques éducatives sont produites à l'extérieur des frontières nationales. Cependant, leurs directives ne peuvent être directement imposées aux systèmes éducatifs. Or, elles reflètent la transformation des sociétés nationales et l'émergence des citoyennetés supranationales et locales. Par conséquent, les systèmes éducatifs sont censés élargir leurs objectifs et ne pas se limiter à la construction de l'identité du futur citoyen. L'exercice de la citoyenneté participative exige le développement des compétences qui vont lui servir pour agir dans un monde en pleine transformation.

Reste à approfondir les questions liées à la structure du système éducatif et ses outils pour la formation du citoyen. Même si les manuels scolaires édités en 2006 présentent une ouverture vers les autres religions, ils ne correspondent plus à la société de la décennie de 2010. L'hétérogénéité des classes est encore accrue durant cette dernière décennie. De plus, le courant d'arrivée de réfugiés en provenance des pays du Moyen Orient aura un nouvel impact dans le système social et par conséquent va transformer la composition des

classes scolaires. Comment alors une école imprégnée par l'orthodoxie pourra accueillir et incorporer l'altérité religieuse ? Des questions se posent aussi à propos du rôle du manuel scolaire dans le processus d'enseignement. Un système éducatif qui encourage une éducation à la citoyenneté peut-il placer le manuel scolaire au cœur de l'enseignement ? Ou serait-il judicieux de le transformer en un outil auxiliaire et guide des activités pour que chaque professeur adapte son enseignement aux particularités du public scolaire ? De plus, je pense que la politique du manuel officiel empêche la production de manuels scolaires de bonne qualité. Ce modèle monolithique n'encourage pas la créativité des acteurs et le développement du curriculum design en Grèce. La transition vers le manuel alternatif, édité par les maisons d'éditions comme dans les autres pays européens, va améliorer le contenu du matériel didactique compte tenu de la concurrence financière qui va s'ensuivre.

Cependant, la crise financière que vit le pays ces dernières années ne permet pas de grandes évolutions. Les enseignants grecs sont habitués à l'utilisation d'un manuel qui leur sert de boussole. Par ailleurs, victimes de la baisse des salaires, ils sont partisans pour que ce modèle perdure. Ils ne souhaitent pas de changement d'autant qu'un manuel plus ouvert exigerait plus d'intervention et de préparation du cours de leur part. De même, l'État grec ne fait pas confiance à ses enseignants et la détermination de ce qui se passe pendant l'enseignement lui paraît nécessaire. Par ailleurs, la privatisation de la rédaction du manuel scolaire se heurte au principe de la gratuité du système éducatif.

À propos de l'enseignement religieux, je considère la transformation du dispositif nécessaire. Un cours de religion confessionnel et obligatoire ne correspond pas aux objectifs de l'éducation à la citoyenneté. La non application des programmes scolaires de 2011 dans le processus d'enseignement fait cependant émerger de nouveaux questionnements. La société grecque n'est pas prête. Même si une ouverture de l'enseignement religieux semble nécessaire pour correspondre aux nouvelles données démographiques et citoyennes, le renforcement du lien social devient une nécessité. Il ne faut pas oublier que la crise financière a conduit à la crise du système social. L'orthodoxie et l'Église de Grèce semblent être de plus en plus présentes dans la vie sociale. L'Église, collaboratrice de l'État grec, contribue au renforcement de la dimension de l'État providence. La religion paraît ainsi un moyen important pour unir le peuple. Suite à

l'étude parallèle du dispositif français sur l' « Enseignement des faits religieux » et du dispositif multiconfessionnel du système anglais, je ne pense pas que de pareils modèles pourraient être appliqués en Grèce. L'approche culturelle et patrimoniale du système français, même pour approcher le phénomène religieux sans porter atteinte à la croyance, manque de spiritualité. Comment alors pourrait-on former à la morale et aux valeurs en écartant toute dimension spirituelle de la religion ? De l'autre coté le dispositif anglais, à partir duquel ont été conçus les programmes de 2011, ne représente pas les besoins de la société grecque. Même si la composition des classes scolaires dans les grands centres urbains a perdu son homogénéité, la plus grande partie des élèves sont des Grecs qui s'identifient à la religion orthodoxe. Cette identification n'est pas un choix personnel raisonné, mais elle fait partie de l'acculturation de l'élève dans l'espace où il vit. Le rituel orthodoxe imprègne d'ailleurs la tradition grecque et la vie quotidienne.

Le dispositif est alors à repenser. Il ne s'agit pas de le transformer radicalement, mais il faudra plutôt l'enrichir. Un cours de type facultatif pourrait accompagner le cours de religion orthodoxe.

Ce cours facultatif pourrait encourager l'éducation morale. Ainsi, toutes les religions pourraient s'intégrer sans porter atteinte à la religion orthodoxe des Grecs. Les élèves pourraient renforcer leurs compétences identitaires et culturelles, de reconnaissance et de valorisation de l'altérité, de raison critique, de dialogue et de participation à travers l'animation d'ateliers. Ces ateliers pourraient mettre l'élève-futur citoyen au cœur du processus éducatif et l'enseignant accompagnerait et en surveillerait le bon déroulement. Le rôle des méthodes collaboratrices de l'enseignement est d'ailleurs reconnu. Elles ont pour dynamique de transformer l'établissement scolaire en micro-système de société démocratique. Ma proposition consiste alors en une synthèse du dispositif existant avec le dispositif proposé par les programmes scolaires de 2011.

De toute façon, j'estime nécessaire le renouvellement constant des manuels pour que les élèves de l'école grecque suivent les évolutions sociales de leur pays et de l'Europe. et qu'ils puissent être mieux préparés pour l'exercice de leur rôle citoyen. De plus, il serait judicieux que le système éducatif grec propose des évolutions selon ses propres besoins suite au déroulement d'une recherche adéquate. L'absorption des financements européens

ne doit pas être le seul objectif. L'avenir de chaque État est lié à l'éducation qui est offerte à ses élèves- futurs citoyens.

Les perspectives qu'ouvre cette recherche sont nombreuses. Premièrement, il serait très intéressant de poursuivre cette recherche dans le contexte grec. Les réactions des cercles conservateurs qui ne permettent pas l'application des programmes scolaires du cours de religion, édités en 2011, offrent un terrain riche à explorer. L'empêchement de mise en œuvre de la Recommandation 1720 (2005) du Conseil de l'Europe dans les écoles grecques pose des questions à propos des groupes dominants dans le monde éducatif. Comment les programmes ont-ils été conçus ? Quels sont les facteurs qui les bloquent ? Ces pistes de réflexion sont essentielles à approfondir pour étudier l'évolution du système éducatif hellénique sous le poids de l'européanisation et des financements qu'elle apporte. Les enjeux qui englobent la construction du curriculum scolaire mériteraient d'être analysés de manière détaillée, ce qui impliquerait l'étude diachronique des programmes scolaires du cours de religion et des entretiens avec des acteurs de rédaction des programmes scolaires afférents.

Deuxièmement, l'étude des transformations que le discours religieux véhiculé par les manuels scolaires subit à cause de l'évolution des Sciences semble être de grande importance. Il est d'ailleurs reconnu que ces dernières années la cohabitation de plusieurs discours au sein de l'école exige la révision de l'enseignement religieux afin de mieux former les élèves au « vivre ensemble ». Des élèves qui viennent de milieux culturels différents n'intègrent pas les doctrines scientifiques au même niveau. Voire des identités religieuses fortes peuvent négliger le discours scientifique et renforcer leurs croyances en même temps. Ainsi, la formation citoyenne pourrait être empêchée (Wolfs, 2013). Cette piste de recherche pourrait être intéressante à explorer pour le cas grec où cet aspect est encore méconnu. D'ailleurs, les réactions de l'Église à propos de l'introduction de la théorie de Darwin dans un ancien manuel d'histoire qui a été enfin retiré (Repoussi, 2009), reflète que le déroulement d'une telle recherche pourrait compléter les résultats de celle que je viens d'achever et servir à l'évolution de l'enseignement religieux et du manuel scolaire grec. Ce type d'étude pourrait inclure une analyse diachronique des manuels du cours d'histoire, du cours de religion et de biologie. Il paraît d'ailleurs fructueux d'impliquer aussi l'ancienne religion des Grecs. Il ne faut pas oublier que

compte tenu du passé polythéiste, la création du monde par les manuels scolaires est abordée par deux entrées. La création du monde par Dieu et la création du monde selon les mythes grecs introduisent l'élève à l'histoire de l'espèce humaine. Ces deux théories alors remplacent celle de Darwin. Des entretiens avec les acteurs pourraient mettre en lumière les enjeux qui se cachent derrière cette construction discursive. Un autre type d'étude dans cette orientation pourrait inclure les représentations des élèves de l'école grecque à propos de la création du monde.

Troisièmement, une étude sur la pratique des enseignants serait aussi très utile. Une problématique du type : « Est-ce que et comment les enseignants impliquent l'enseignement religieux dans les activités scolaires et extra scolaires que l'éducation à la citoyenneté prévoit ? » peut montrer si cet enseignement est vraiment pratiqué dans les écoles grecques ou l'importance de l'enseignement religieux reste un enjeu politique.

Quatrièmement, l'étude du contexte grec pourrait être complétée par une enquête auprès des élèves et des parents qui constituerait, en ce sens, une évaluation de l'enseignement religieux. Ainsi, la « boîte noire » de la classe scolaire s'ouvrirait. La réalisation d'une telle recherche pourrait évoquer l'utilité du cours ou la nécessité d'avancer vers un nouveau modèle. Les attentes du public scolaire pourraient alors nous orienter vers un dispositif adapté aux besoins de la réalité scolaire.

Ensuite, la recherche pourrait prendre un sens comparatif. Les dispositifs divers de l'enseignement religieux dans les pays membres de l'Union Européenne offrent un champ riche pour mettre en lumière leur réponse face au défi de la construction de la citoyenneté européenne. Il est judicieux de tenter cette comparaison avec des systèmes éducatifs dont l'enseignement religieux a des objectifs proches. En ce sens, l'étude du système danois semble une bonne piste. Le travail pourrait se concentrer sur les programmes scolaires et la recherche auprès des acteurs.

Enfin, le contexte français offre plusieurs pistes à étudier. L'enseignement des faits religieux récemment introduit dans le système éducatif français est en cours de développement. L'intérêt scientifique est encore nouveau. Cependant, des études autour du curriculum formel sont déjà réalisées. Il me semble intéressant d'avancer vers l'étude de la mise en œuvre du cours dans la classe scolaire. Une telle étude pourrait donner des

éléments importants pour la formation des enseignants dans le domaine, qui reste toujours limitée. En outre, cette formation peut être une nouvelle et importante ouverture qui pourrait enfin contribuer à un enseignement des faits religieux qui forme le citoyen démocratique et limite la crise identitaire et morale de l'école contemporaine.

Bibliographie

Achlis, N. (1996). *Les valeurs dans les manuels de lecture de l'école primaire (1954-1994)*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Thessaloniki-Grèce

Angelopoulos, C. (2004). *État, Éducation, reconstructeurs d'un passé national grec*. Montpellier : Presses Universitaires de la Mediterannée

Allachiotis, S. (2003). *Vers un système éducatif moderne- La Transdisciplinarité et la Zone Flexible.* Athènes : Institut Pédagogique

Arnaudo, C. (2011). *Les enjeux républicains des mutations curriculaires : L'enseignement du fait religieux en Histoire au lycée*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université d'Aix en Provence

Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs-La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue française de Pédagogie*, 94, 1, 37-48

Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences clés pour une éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération

Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres, 44*, 25-34

Audigier, F. (2008). Pour une approche comparée de l'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens. Dans F. Audigier & N. Tutiaux-Guillen (dir.), *Compétences et Contenus : les curriculums en question* (p. 163-185). Bruxelles : DeBoeck

Avdela, E. (1997).Temps, histoire et identité nationale dans l'école grecque. Dans A. Fradoudaki & Th. Dragona (dir.), *Qu'est ce que notre patrie ? L'ethnocentrisme dans l'éducation* (p. 49-71). Athènes : Alexandria

Apple, M. (1993). *Official Knowledge-Democratic Education in a Conservative Age*. London-New York: Routledge

Apple, M. (1996). Power, meaning and identity. Critical Sociology of Education in the United States. *British Journal of Sociology of Education*, 17, 7, 125-144

Apple, M. (1998). Work, Power and Curriculum Reforme : A Response to Theodore Lewi's « Vocational Education in General Education". *Curriculum Inquiry*, 28, 3

Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum*. London- New York: Routledge Falmer

Ball, S. (dir.). (1990/2010). *Foucault and Education. Disciplines and Knowledge*, London-New York : Routledge

Ball, S. (1990). *Politics and Policy Making in Education. Explorations in Policy Sociology*. London : Routledge

Ball, S. (2008/2012). *The education debate*. Bristol : The Policy Press

Ball, S. (2013). *Foucault, Power and Education*. London : Routledge

Barrere, A & Martucelli, D (1998). La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, 39, 4, 651-671

Béaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences socials. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique. P*olitix*, 9, 35, 226-257

Benelli, N. (2011). Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive: les défis d'une construction a posteriori. *Recherches Qualitatives*, 11, 40-50

Béraud, C. & Willaime, J.P. (2009). *Les jeunes, l'école et la religion*. Paris : Bayard

Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of Educational Knowledge. Dans M. Young. *Knowledge and Control*

Bernstein B. (1987). On pedagogic discourse. Dans J. Richardson (dir.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (p.205-240)

Bernstein, B. (1997). À propos du curriculum. Dans J.C Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation, américains st britanniques- Présentation et choix des textes* (p.165-171). INRP

Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse : an Essay. *British Journal of Sociology of Education,* 20, 2, 157-173

Bernstein, B. & Salomon, J. (2000). Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Social Control : B. Bernstein questionned by Joseph Salomon. *British Journal of Sociology of Education,* 2, 2, 265-279

Bernstein? B. (1990/2009). *The structuring of pedagogic discourse*. London-New York: Routledge

Berger, P. & Luckman, T. (1966). *The Social construction of reality.* New York: Anchor Books

Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une demarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26, 2, 1-18

Borne, D. (2004). École et religion. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres,* 36, 21-25

Borne, D. & J, P. Willaime. (2007). *Enseigner les faits religieux-Quels enjeux*. Paris : Armand Colin

Bouchard, N. (2008). Le nouveau programme québécois de formation : un modèle favorisant le devenir éthique du sujet/élève. *Éducation comparée*, 1, 280-300

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Dans Richardson, J.(dir.).*Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education,* 241-258

Broadfoot, P. (1996). S'oriente-t-on enfin vers un National Curriculum?. *Revue Internationale d'éducation-Sèvres*, 12, 57-70

Cardinal, M. (2009). Religious education in Syria : unity and difference . *British Journal of Religious Education*, 31, 2, 91–101

Chopin, A. (1992). *Les manuels scolaires : Histoire et actualité*. Paris : Hachette Éducation, Choppin, A. (1993). Introduction. *Histoire de l'éducation*, 58, 5-8

Chopin, A. Costa Lascoux, J. Hugédé B. & Serrat, M. (2011). *Le monde arabo-musulman dans les manuels scolaires français*, Lyon : ENS

Cooper, B. (1997). Comment expliquer les transformations dans les matières scolaires. Dans J.C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques (201-224)*. Bruxelles : De Boeck

Corbière, M. & Larivière, N. (dir.). (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes-Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*, Québec : Presses Universitaires du Québec

Cremonesii, C. (2010). Définir la biographie d'una nation : analyse des manuels scolaires d'histoire dans l'école primaire italiennne. *Éducation comparée*, 4, 201-221

Cush, D. (2007). Should religious studies be part of the compulsory state school curriculum. *British Journal of Religious Education*, 29, 3, 217-227

Dahéron, B. (2004). *Les religions au collège et au lycée : qu'apprennent nos enfants ?*. Paris : Bayard

Davie, G. (1990). Believing without belonging. *Social Compass*, 37, 4, 455-469

Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Ministère de l'Éducation Nationale

Deneuche, V. (2012). *L'enseignement des faits religieux dans les manuels d'histoire*. Paris : L'Harmattan

Desponds, S. Fawer-Caputo, Ch. & Rota, A. (2014). L'évolution des manuels pour l'enseignement religieux en Suisse. Analyses sociohistoriques, didactiques et pragmatiques. Dans J. P Willaime (dir.), *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises* (p. 83-99). Paris : Riveneuve

Dorais, M. (1993). Diversité et créativité en recherche qualitative. *Service Social*, 42, 2, 27

Doukas, T. (2008). *L'éducation générale et professionnelle, premier et deuxième degré, pendant la dictature (1967-1974) : politiques et porteurs d'action*. Thèse de doctorat soutenu à l'Université de Patras

Drapeau, M. & Letendre, R. (2001). Quelques propositions inspirées de la psychanalyse pour augmenter la rigueur en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 22, 73-92

Duman, D. (2004). Laïcité et islamisme en Turquie aujourd'hui. *Revue internationale d'Éducation de Sèvres*, 36, 135-143

Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative. Les 10 questions clés de la recherche compréhensive*. Paris : Magnard-Vuibert

Durani, N. & Dunne, M. (2010).Curriculum and national identity: exploring the links between religion and nation in Pakistan. *Journal of Curriculum Studies*, 42, 2, 215-240

El Ayadi, M. (2004). Entre l'islam et l'islamisme-La religion dans l'école publique marocaine. *Revue international d'Éducation de Sèvres*, 36, 111-121

Engel, L. & Hinderliter Ortloff, D.(2009). From the local to the supranational: curriculum reform and the production of the ideal citizen in two federal systems, Germany and Spain. *Journal of Curriculum Studies*, 41, 2

Estivalèzes, M. (2005a). *Les religions dans l'enseignement laïc*. Paris : Puf

Estivalèzes, M. (2005b.). L'enseignement religieux en France. Un état des lieux de la situation contemporaine. Dans S. Matthieu & J.P Willaime (dir.), *Des maîtres et des dieux : écoles et religions en Europe* (p.. Saint Etienne : Belin

Estivalèzes, M. (2008). Histoire des religions en France : Un impossible enseignement ?. *Education comparée*, 1, 198-217

Feyfant, A. (2010). L'éducation à la citoyenneté. *Dossier d'actualité*, 57, INRP

Flouris, G. & Kalogiannaki, P. (1996). Ethnocentrisme et éducation : le cas des peuples balkaniques et des turques dans les manuels scolaires grecs. Pretexte de problématique et de discussion. *Inspection pédagogique*, 23

Flouris, G., & Imvrintelli, M. (2003). L'image de l' « autre » méditerranéen dans les manuels de l'Éducation primaire grecque. Vision comparative du dernier quart du 20ème siècle (1976-1977 et 1985-2000). Dans S. Bouzakis (dir.), *La paideia à l'aube du 21ème siècle. Des approches historique- comparatives*, Athènes :Tipothito

Forquin, J. C. (1984). La sociologie du curriculum en Grande Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de scolarisation. *Revue française de sociologie*, 25, 211-232

Forquin, J. C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques-Présentation et choix des textes*. Bruxelles : De Boeck

Forquin, J.C. (1989*). École et culture-le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck

Forquin, J.C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. Rennes : Presses Universitaires

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard

Foucault, M. (1980). *Power / Knowledge : Selected interviews and other writings, 1972-1977.* London : The Harvester Press

Foucault, M. (1971/1989). *L'ordre du discours- Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Paris : Gallimard

Foucault, M. (1994) *Histoire de sexualité : Tome 1. La volonté du savoir*. Paris : Gallimard

Fragoudaki, A. (1979*). Les manuels de lecture de l'école primaire : contrainte idéologique et violence pédagogique.* Athènes : Themelio

Fragoudaki, A. & Dragona, Th. (1997). *Qu'est ce que notre patrie-Ethnocentrisme dans l'éducation*. Athènes : Alexandria

Gauthier, R.F. (2011). Politiques curriculaires-Une autre façon de penser l'éducation ?. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 56, 31-40

Gavard-Perret, M.-L. & Helme-Guizzon, A. (2012). Choisir parmi les techniques qualitatives de l'analyse de contenu. Dans M. L. Gavard-Perret, D. Gotteland & C. Haon (dir.), *Méthodologie de la recherche : réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion,* Montreuil: Pearson

Geerts, N. (2011). *École, profs, élèves*, *La neutralité n'est pas neutre*. Bruxelles : LaMuette

Geertz C. (1966). Religion as a cultural system . In M. Bantol (dir.) *Anthropological Approaches to the Study of Religion*. London : Routhledge Library Editions-Athropology, Ethnography

Goodson, I. (1983). *School Subjects and Curriculum Change*. Kent : Croom Helm Ltd

Griera, Mar. (2014). Le débat concernant l'enseignement des religions à l'école en Espagne. Dans J. P. Willaime (dir.), *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québecoises* (145-170). Paris: Riveneuve

Guignon, S. & Morisette, J. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leurs experiences. *Recherches Qualitatives*, 26, 2, 19-38

Guillemette, M. & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la theorization enracinée. *Recherches Qualitatives,* 28, 2, 4-21

Habermas J. (1998/2000). *Après l'État-nation- Une nouvelle constellation politique*. Paris : Fayard

Habermas, J. (2006). Religion in the public sphere. *European Journal of Philosophy,* 14, 1, 1-25

Habermas, J. (2006). *Sur l'Europe*. Paris : Bayard Centurion

Hirokata, N. (2008). Religion in chinese education : from denial to cooperation. *British Journal of Religious Education*, 30, 3, 223–234

Hourmant, L. & Willaime, J. P. (2014). L'enseignement religieux dans les écoles publiques d'Alsace-Moselle: evolution et défis. Dans J. P Willaime (dir.), *Le défi de l'enseignement religieux des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises* (p.309-330). Paris : Riveneuve

Imvrintelli, M. (2002. *L' « autre » comme discours et image dans les programmes officiels et les manuels scolaires des études sociales de l'école primaire : Le cas d'Angleterre*, *de Grèce et des États-Unis*, Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Crète

Ipgrave, J. (2014). Le débat anglais sur la « Religious Education » dans les écoles publiques. Dans J.P. Willaime (dir.), *Le défi de l'enseignement religieux des faits religieux à l'école-Réponses européennes et québécoises* (p.31-42). Paris : Riveneuve

Jackson, R. (2004). La place de la religion dans l'enseignement en Angleterre. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 36, 37-48

Jackson, R. (2004/2005). *Rethinking Religious Education and Plurality, Issues in diversity and pedagogy*. London- New York : Routledge Falmer

Jackson, R. (2005). L'évolution vers un enseignement religieux multiconfessionnel en Grande Bretagne. Dans S. Matthieu & J.P Willaime (dir.), *Des maîtres et des Dieux – écoles et religions en Europe,* Saint Etienne: Belin

Jackson, R. (2008). Contextual religious education and the interpretive approach. *British Journal of Religious Education*, 30, 1, 13-24

Jackson, R. (2009). The Council of Europe and Education about religious diversity. *British Journal of Religious Education*, 31, 2, 85–90

Jackson, R. (2012). The interpretive approach of a research tool : inside the REDco. In R. Jackson (dir.), *Religion, Education, Dialogue and Conflict, Perspectives on Religious Education Research (84-102).* London-New York : Routledge

Jansen T. (2000). Europe and Religions : the dialogue between the European Comission and Churches or Religious Communities. *Social Compass*, 47, 1, 103-112

Jiorda, M. Ch. (2014). Les faits religieux dans les manuels d'histoire en Italie. Dans J. P. Willaime (dir.), *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québecoises* (p.121-143). Paris: Riveneuve

Jones, R. (2000). *Méthodes de recherche en Sciences Humaines*. Bruxelles: DeBoeck Université

Jonnaert, P. (2011), Curriculum entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue Internationale des Sèvres*, 56, 135-145

Joutard, P. (1989). *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales*. CRDP

Karachontziti, E. & Pitsou, Ch. (2010). *Revue bibliographique pour l'éducation des Droits de l'homme et pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Projet de recherche réalisé Université de Patras

Karalis, Th., Balias, S. (2007). La citoyenneté et la Formation Tout au Long de la Vie dans les sociétés démocratiques contemporaines. *To Vima des Sciences Sociales,* 50,143-161.

Keating, A. Hinderlitter- Ortloff, D & Philippou, S. (2009). Introduction : Citizenship education curricula : the changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies*, 41, 2, 145-158

Keating, A. (2009). Nationalizing the post national: Reframing European citizenship for the civics curriculum in Ireland. *Journal of Curriculum Studies*, 41, 2, 159-178

Kiprianos, P. (2004). *Histoire Comparative de l'Éducation grecque*. Athènes: Vivliorama

Kiriakaki, P. (2011). *Histoire et légitimation. Le cas des manuels scolaires d'histoire edités la période des Colonels*. Mémoire de Master 2 soutenu à l'Université de Panteion / Grèce

Kokosalakis, N. (1996). Orthodoxie grecque et modernité politique. Dans G. Davie & D. Hervieu-Léger (dir.), *Identités Religieuses en Europe* (p.131-151). Paris: La Découverte

Komninou, I. (2012). *La dimension européenne de l'enseignement du cours de religion*, Thèse de doctorat soutenue à l'Université d'Athènes

Kontakos, P. (2009). *Le système des valeurs européennes dans les programmes scolaires et les manuels de l'enseignement primaire,* Thèse de doctorat soutenue à l' Université d'Egeon (Grèce)

Kopsis, A. (2007). *Les manuels scolaires du cours de religion de la période1977-2007*. Athènes : University Studio Press

Koulouri, Ch. (1988). *Le cours d'histoire et le cours de géographie aux écoles helléniques- Objet cognitif et des implications idéologiques (1834-1914).* Athènes : Archive historique de la jeunesse

Koulouri, Ch & Ventouras, L. (1993). Les manuels scolaires dans l'État grec : 1834-1937. *Histoire de l'Éducation*. 5, INRP

Koulouri, Ch. & Ventouras, L. (1994). Research on Greek Textbooks : a Survey of Current Trends. *Paradigm*, 14

Koustourakis, G. (2011). L'Organisme d'Éditions des Manuels Scolaires et la production du savoir scolaire dans l'enseignement primaire durant la période de Metaxas-Une analyse historico-sociologique. Dans S. Bouzakis (dir.), *Panorama de l'Histoire de*

l'Éducation.Options et Opinions,Volume 2: Éducation grecque (1821-2010) (p.629-647), Athènes: Gutenberg

Laithier, S. & Van Den Kerchove. (2014). L'enseignement des faits religieux dans les programmes et les manuels en France. Dans J. P Willaime (dir.), *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises* (p.259-278). Paris : Riveneuve

Lanteaume, F. (2002). *L'enseignement de l'histoire de la colonisation de l'Algérie depuis les années trente :État-nation, identité nationale critiques et valeurs. Essaie de sociologie du curriculum*, Thèse de doctorat soutenue à l'EHESS

Leirvik, O. (2008). Religion in school, interreligious relations and citizenship: the case of Pakistan. *British Journal of Religious Education*, 30, 2, 143-154

Le Vasseur L. (2013). Enseignement culturel de la religion et édification de la modernité. *Revue Internationale d'éducation-Sèvres*, 63, 123-132

Levinson, B. Sutton, M. & Winstead, T. (2009). Ethnographic Methods, Democratic Options Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy,* 23, 6, 767-795

Loubel Del Bayle, J.L., (1991). *Introduction aux methods des Sciences Sociales*. Toulouse: Privat

Loobuyck, P. & Franken, L. (2011). Towards integrative religious education in Belgium and Flanders : challenges and opportunities. *British Journal of Religious Education*, 33, 1, 17-30

Makrides, V. & Molokotos-Liendreman, L. (2004). Introduction. *Social Compass*, 51, 459-470

Mani. P. (2002). *La reproduction idéologique de l'orthodoxie à travers le système éducatif : famille, amour et amitié dans les manuels scolaires du cours de religion du lycée.* Thèse de doctorat soutenue à l'Université Panteion / Grèce

Massignon, B. (2005). Les representations orthodoxes auprès de l'Union européenne: entre concurrence interorthodoxe et dynamiques d'européanisation. *Balkanologie*, 4, 1-2, 265-287

Massignon, B. (2007). *Des dieux et des fonctionnaires-Religions et laicités face au défi de la construction européenne*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes

Michaels, D. & Stevick, D. (2009). Europeanization in the other Europe: writing the nation into "Europe" education in Slovakia and Estonia. *Journal of Curriculum Studies*, 41, 2, 225-245

Midiema, S. & Bertram-Troost, G. (2008). Democratic citizenship and religious education : challenges and perspectives for schools in the Netherlands. *British Journal of Religious Education*, 30, 2, 123-132

Milot, M. (2005). La religion à l'école, reflet des évolutions de l'État–nation. Dans S. Matthieu & J. P Willaime*, Des maîtres et des Dieux, écoles et religions en Europe* (p. 261-264). Saint Etienne : Belin

Molokotos- Lienderman, L. (2004a). L'orthodoxie à l'école en Grèce. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 36, 71-83

Molokotos, Lienderman, L. (2004b). Mutations et débats sur la question religieuse dans l'espace scolaire grec. *Social Compass*, 51, 487-497

Molokotos- Lienderman L. (2005). L'enseignement de la religion en Grèce au mirroir des manuels scolaires. Dans S. Matthieu & J. P. Willaime (dir.), *Des maîtres et des dieux-écoles et religions en Europe* (p.71-82). Paris : Belin

Morisette, J. (2011). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnels. *Recherches qualitatives*, 30, 10-22

Mougniotte, A. (1994). *Éduquer à la démocratie*. Paris: Les éditions du cerf.

Mougniotte, A. (2006). Rôle et portée de l'École dans l'apprentissage de la citoyenneté. Dans Y. Lenoir C. Xypas & Ch. Jamet (dir.), *École et citoyenneté-Un défi multiculturel* . Paris: Armand Colin

Mpounta. E. (2006). *L'histoire dans l'enseignement primaire : programmes scolaires et pensée historique.* Thèse de doctorat soutenue à l'Université Panteion / Grèce

Olivier de Sardan, J.P. (2000). Le "je" méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête du terrain. *Revue française de sociologie*, 41, 3, 417-445

Olsson, S. (2010). Our view on the other: issues regarding textbooks. *British Journal of Religious Education*, 32, 1, 41-48

Ouellet, F., (2008). Des quelques enjeux liés à l'implantation d'un programme de culture religieuse dans les écoles : une comparaison infranational ».*Éducation comparée*, 1, 304-219

Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté-Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions dans *VEI Enjeux*, 129

Opertti, R. & Duncombe, L. (2011). Vision du curriculum : Perspective d'ensemble et débats contemporains. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 56, 101-110

Pagoni, M. (1999). *Le développement socio-moral; des théories à l'éducation civique*. Paris: Presses Universitaires de Septentrion.

Pagoni, M. (2009). La participation des élèves en questions. Travaux de recherche en France et en Europe. *Carrefours de l'Éducation*, 28, 2, 123-149.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003/2008). *L'analyse qualitative e Sciences Humaines et Sociales.* Paris : Armand Colin

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

Park, J. & Bowman, N. (2015). Religion as Bridging or Bonding Social Capital : Race : Religion, and Cross Racial Interaction for College Students. *Sociology of Education*, 88, 1, 20-37

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (p.61-76). Paris : ESF

Perselis, E, (2011), Des points clés historiques de l'enseignement scolaire religieux en Grèce (1833-2010). Dans Bouzakis, S., *Panorama d'histoire de l'éducation -Des options et des opinions (1821-2010), Volume 2,* Athènes : Gutenberg,

Pépin, L. (2009). *L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens-Tendances et enjeux*. Bruxelles : Nef

Petta, S. (2010). Le charme de l'orthodoxie grecque (1974-2004). Les métamorphoses religieuses du grec. Dans M.Koussi M. Samatas & S. Koniordos (dir.), *Pouvoir et société*. Athènes : Kastaniotis

Philippou, S. (2009). What makes Cyprus European ? Curricular responses of Greek Cypriot civic education to "Europe"?. *Journal of Curriculum Studies*. 41, .2, 199-223

Philippou, S. Keating, A. & Hinderlitter Ortloff, D. (2009). Conclusion: citizenship education curricula: comparing the multiple meanings of supra-national citizenship in Europe and beyond. *Journal of Curriculum Studies*, 41, 2, 291-299

Pike, M. (2008). Faith in Citizenship ? On teaching children to believe in liberal democracy. *British Journal of Religious Education*, 30, 2, 113-122

Pouliou, C. (2012*). Étude comparative des institutions, des valeurs et des normes de comportement dans les manuels scolaires du Cours de religion de 5ème et de 6ème classe de l'école primaire de 1993 et de 2006*. Thèse soutenue à l'Université de Thessalonique

Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives,* 30, 1, 178-199

Raveaud, M. (2007). *De l'enfant au citoyen-la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Paris: Puf.

Raveaud, M. (2007) L'élève futur citoyen. Dans *Revue Internationale d'éducation* de Sèvres, 44

Repoussi, M. (2007). Politics questions history education Debates on Greek History Textbooks. *Yearbook of International Society for History Didactics* 2006/2007*,* 99-110.

Repoussi, M. (2009). History Textbooks Controversies in Greece 1985-2008 : Considerations of the Text and the Contexte. *Canadian Diversity*, 7, 1, 25-30

Repoussi, M. (2009), La vie scolaire de l'histoire en Grèce : Enjeux, changements, contradictions, controverses (19ème-20-ème siècle). Dans N. Tutiaux-Guillon (dir.), *L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation* (49-66). Paris : L'Harmattan

Sarakinioti, A. (2012). *Savoir et Identités dans le cadre des politiques éducatives européennes pour l'Enseignement Supérieur : l'exemple des programmes d'études pour*

la formation initial des enseignants en Grèce, Thèse soutenue à l'Université de Péloponnèse (Grèce)

Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : Dunod

Schissler, H. & Nuhoglu- Soysal, Y. (2005). *The Nation, Europe and the World-Textbooks and Curricula in Transition.* New York-Oxford : Berghahn

Skeie, G. (2006). Religion and the political function of religious education. *British Journal of Religious Education,* 28, 1, 19-32

Smyth, E. Lyons, M. & Darmondy, M. (dir.). (2013). *Religious education in a Multicultural Europe. Childrens*, *Parents and Schools*. Hampshire : MacMillan

Schnapper, D. (1997). Citoyenneté classique et citoyenneté nouvelle. M. Lecompte & J. P Sylvestre (dir.), *Culture républicaine-Citoyenneté et lien social*, Actes du colloque de Dijon 8 et 9 octobre 1996-28 et 29 mai 1997, CRDP de Bourgogne.

Schnapper, D.(2001). *Qu'est ce que la citoyenneté ?*. Paris: Gallimard

Silova, I. & Brehm W. (2009). Education and Geopolitics in a Changing Europe : Forty years f Scholarship in European Education. *European Education.* 41, 2, 7-30

Stamelos, G. & Karanatsis, K. (2005). Des components nationaux et le système de l'éducation nationale : une description schématique d'une perspective d'analyse historique. *Arethas III*, 321-333

Stamelos, G. & Dakopoulou, A. (2006). *La dissertation aux Sciences Sociales-Du design à la mise en œuvre.* Athènes : Metaihmio

Stamelos, G. & Vassilopoulos, A. (2004). *Politique éducative européenne: formation, objectifs, implantation et influences sur l'éducation et la formation grecque*. Athènes : Metaichmio

Stamelos, G. (2009). *Politique de l'éducation*. Athènes : Dionikos

Stamelos, G. & Vassilopoulos, A. (2014). Les competences comme notion normative: vers la construction d'un nouvel individu dans l'Union Européenne, le role de l'Université. *Penser l'Éducation*, 34, 127-147

Takayama, K. (2009). Politics of Externalisation in Reflexive Times : Reinventing Japanese Education Reform Discourses through « Finish PISA success. *Comparative Education Review*.

Talbani, A. (1996). Pedagogy, Power and Discourse: Transformation of Islamic Education. *Comparative Education Review*, 40, 1, 66-82

Tawil, S. (2013). Le concept de "citoyenneté mondiale": un apport potentiel pour l'éducation multiculurelle?. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 133-144

Titz, J.P. (1996). Un enseignement secondaire pour l'Europe-L'évolution des politiques en matière des programmes dans les pays du Conseil de l'Europe. *Revue Internationale d'éducation* de Sèvres, 12, 51-55

Tsanakas, E. (2006). *L'image de l'autre aux programmes officiels et aux manuels scolaires turcs contemporains d'Histoire et d'Éducation Civique de l'Éducation obligatoire*. Thèse soutenue. Université Aristoteleion de Thessalonique

Unesco. (2003). *Perspectives,* 3

Ventoura, L. (1990). *L' histoire dans l' enseignement secondaire en Grèce entre les guerres. Permanences et innovations*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Paris1

Voukanou, M. (2009). *Dimension Européenne et Programme d'Étude: La recherche d'introduction des valeurs européennes dans l'enseignement primaire*. Université de Egée, thèse de doctorat

Weisse, W. (2014). La religion à l'école dans le Land de Hambourg. Dans J. P. Willaime (dir.), *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises* (p.67-82), Paris : Riveneuve

Watson, J. (2004). Educating for citizenship-the emerging relationship between religious education and citizenship education. *British Journal of Religious Studies*, 26, 3, 259-271

Wihtol de Wenden, C. (1997). *La citoyenneté européenne*. Paris : Sciences Po

Willems, J. (2007). Fondamentals of Orthodox Culture (FOC) : a new subject in Russia's school. *British Journal of Religious Education,* 29, 3, 229-243

Willaime, J.P. (2004). *Europe et religions. Les enjeux du XXI^{er} siècle*. Paris : Fayard

Willaime, J. P. (2011). Quelques réflexions sur la compréhension sociologique de la religion : Discours présidentiel 31ème conférence de la SISR/ISSR Aix en Province, samedi 2 juillet 2011. *Social Compass,* 59, 2, 208-220

Willaime, J.P. (2014). Comparer l'incomparable. Dans J.P. Willaime (dir.). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses eurpéennes et québéquoises* (p.7-29). Paris: Riveneuve

Wolfs, J.L, Salamon, A.J, El Boudamoussi S. De Coster, L. Jackson, A.& Cornelis, S. (2008). Les différentes conceptions des rapports entre sciences et religions/laicité, en pariculier dans le champ éducatif. *Éducation comparée,* 1, 15-33

Wolfs, J.-L. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles. Quels enjeux pour l'éducation ?*. Bruxelles : Deboeck

Young, M. (1971). *Knowledge and Control : New directions for the sociology of education.* London : Collier-MacMillan Publishers

Zampeta, E. (2003*). École et religion.* Athènes : Themelio

Dictionnaires

Schwandt, T. (2015). The SAGE Dictionnary of Qualitative Inquiry. London: Sage Publications

Dortier, F. (dir.). (2008). Le dictionnaire des Sciences Humaines. Auxerre: Sciences Humaines Éditions

Mucchielli, A. (dir.). (2009). Dictionnaire des méthodes qualitatives en Sciences Humaines, Paris: Armand Colin

Sitographie

Andreani, J. C. & Conchon F. (2003). *Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives: État de l'art en marketing.*Recuperé du site https://www.academia.edu/6938970/METHODES_DANALYSE_ET_DINTERPRETATION_DES_ETUDES_QUALITATIVES_ETAT_DE_LART_EN_MARKETING

Chalmel, L. (2009). *La pédagogie au risque de la foi.* Récupéré du site www.ere-oca.com/documents/document_477.pdf

Eyridice. (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*, Commission Européenne. Récupéré du site

http://eacea.ec.europa.eu/europe-for-citizens_en

Fayfant, A. (2010). *L'éducation à la citoyenneté*. Recuperé du site http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/57-octobre-2010.php

Flouris, G., Imvrintelli, M. (2002). De l'Europe des 15 à l'Europe des 25. Les nouveaux pays membres de l'Union Européenne discours dans les programmes officiels de l'école primaire. Vision comparative de deux dernières réformes (1982-1985, 1998-2000). Dans *Actes du 20ème colloque international : La paideia à l'aube du 21ème siècle*, Sujet d'histoire de l'éducation, Manuels scolaires. Récupéré du site http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/flouris.htm

Paivandi, S. (1998). L'individu dans les manuels scolaires en Iran *Cahiers d'Études sur la Méditerranée Orientale et le monde Turco-Iranien*, 26 http://cemoti.revues.org/36

Perrenoud, P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché. Récupéré du site* http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html

Willaime, J.-P. (2005). Europe : à chacun sa laïcité. *Sciences Humaines*, 2/157, 20-25, https://www-cairn-info.frodon.univ-paris5.fr/magazine-sciences-humaines-2005-2-page-20.htm

Yagazoglou, S.(2011). La théologie de l'altérité et le cours de religion en Grèce- Des compétences interculturelles et des perspectives ». Récupéré du site

http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=2&ep=36

Textes officiels

Constitution Grecque

Loi 1566/1985

Yagazoglou S. (dir.). (2011), *Programme scolaire du cours de religion pour l'enseignement primaire et secondaire*. Ministère de l'Éducation, de la Formation Tout au Long de la Vie et des Cultes

Index des noms

Achlis. Nicolaos 46
Ahhonen. Sirkka 121
Andreani. Jean-Claude 212, 222
Angelopoulos. Constantinos 99
Apple. Michael 23, 35, 99, 118, 120
Arnaudo. Cécile 81
Ascouni. Nelli 54
Audigier. François 141, 150, 151, 153, 159
Avdela. Effie 30
Balias. Stathis 140
Ball. Stephen 94, 100, 101, 114, 307
Béaud. Stéphanne 223
Benelli. Natalie 201
Béraud. Céline 163, 178
Berger. Peter 96, 98
Bernstein. Basil 92, 102, 103, 104, 105, 110, 112, 115, 361, 367, 375
Bertilotti. Teresa 35
Bertram-Troost. Gerdien 174
Blais. Mireille 201
Blandin. André 178
Bonidis. Kiriakos 121
Borne. Dominique 82, 83, 163, 173, 176, 178
Bourdieu, Pierre 203
Bourdieu. Pierre 203, 208
Bowman. Nicholas 159
Brague. Rémi 31
Broadfoot. Patricia 192
Cardinal. Monique 251
Chalmel. Löic 84
Chatzigeorgiou. Yiannis 113
Chopin. Alain 23, 29, 118, 119, 120, 121, 281
Colliot-Thélène. Jean-Louis 133
Conchon. Françoise 212, 222
Cooper. Barry 114
Copeaux. Etienne 35
Corbière. Marc 225
Corbine. Juliet 205
Costa-Lascoux. Jacqueline 120, 121
Cremonesi. Claudia 118
Dakopoulou. Athanassia 91, 217
Davie. Grace 185
Debray. Regis 23, 79, 181
Debray. Régis 23, 180, 181, 182, 183, 233
Demertzis. Nikolaos 164
Deneuche. Véronique 23, 35, 80, 81, 117, 180, 183
Desmet. Huguette 202
Desponds. Séverine 68
Dewey. John 152
Dorais. Michel 211, 217, 225
Doukas. Triantafillos 190
Dragona. Thalia 52
Drapeau. Martin 225
Duman. Dogan 85, 86
Dumez. Hervé 206
Duncombe. Leana 106
El Ayadi. Mohammed 86, 87
Engel. Laura 63
Estivalèzes. Mireille 80, 117, 123, 176, 177
Evaggelou. Magdalini 54, 55
Fawer- Caputo. Christine 68
Fayfant. Fanny 151, 152
Flouris. Yorgos 54, 56, 57, 64, 131
Forquin. Jean-Claude 107, 108, 109, 110
Foucault. Michel....34, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 111, 115, 120, 197, 203, 221, 281, 304, 307, 359, 361, 363, 366, 367, 374
Fragoudaki. Anna 30, 46, 52, 258
Fumat. Yveline 207, 208
Gallichet. François 139, 149
Gauthier. Roger- François 109
Georgiadou. Vassiliki 164
Giannoulopoulos. Yorgos 129
Giorda. Maria-Chiara 70
Goodson. Ivor 113
Grawitz. Madeleine 226

Griera. Mar 71
Guignon. Sylvie 214, 216
Guillemette. François 220
Habermas. Jürgen 144, 145, 161, 166
Hirst. Paul 108
Hourmant. Louis 177
Imvrintelli. Maria 122, 356
Intzeniloglou. Nikolaos 30
Ipgrave. Julia 194, 195
Ivrintelli. Maria 57
Jackson. Philip 108
Jackson. Robert 156, 168, 172, 176, 192, 193, 194, 195
Jansen. Tomas 144, 164
Jones. Rusell 215
Joutard. Philippe23, 179, 180, 181, 380
Kalogiannaki. Pella 54, 56
Kapsalis. Achileas 131
Karachontziti. Elena 136, 150
Karalis. Thanassis 140
Karanatsis. Kostas 31, 279, 314
Katsanidou. Alexandra 22
Kazlari. Olga 188, 238
Keating. Avril 60, 61, 95, 148, 280, 365
Kerr. David 108
Kogoulis. Ioannnis 74
Kokosalakis. Nikos 31
Komninou. Ioanna 78, 79, 172
Kontakos. Panayotis 64, 65, 122, 131
Koulouri, Christina 258
Koulouri. Christina 21, 37, 38, 40, 41, 43, 54, 127, 131, 188, 261
Koustourakis. Gerassimos 189
Kyprianos. Pantelis 21
Kyriakaki. Paraskevi 51
Laithier. Stéphanie 81, 124
Larivière. Nadine 225
Le Guillou. Philippe 178
Le Vasseur. Louis 158
Legrand. André 178
Letendre. Robert 225
Levinson. Bradley 94
Lipovats. Thanos 164
Loubet Del Bayle. Jean-Louis 212, 215
Luckerhoff. Jason 220
Luckman. Thomas 96, 98, 202
Manessis. Aristovoulos 30
Mani. Aggeliki 75
Mani. Paraskevi 75
Mannitz. Sabine 35
Mariolis. Dimitris 49, 126
Martineau. Stéphanne 201
Massignon. Bérangère 31, 144, 164, 340, 365
Mediema. Siebrem 174
Michael. Deborah 61
Milot. Micheline 161, 181
Molokotos- Liederman. Lina 185
Molokotos-Liederman. Lina 21, 76, 124, 125, 185, 186
Morisette. Jöelle 214, 216
Mucchielli. Alex 199, 202, 203, 206, 216, 225, 226
Nasios. Christos 74
Nils. Frédéric 212, 215
Nuhoglu-Soysal. Yasemine 35, 147, 100, 101, 121
Olivier de Sardan. Jeanne-Pierre 207, 209
Olsson. Suzanne 120, 229
Opertti. Renato 106
Pagoni. Maria 156
Paivandi. Saeed 87, 88, 121, 160
Papacharalampous. Dimitris 131
Perrenoud. Philippe 110, 111
Perselis. Manolis 188, 238
Perselis.Manolis 130
Petta. Sophia 364
Philippou. Stavroula 62, 95, 365
Pinar. William 109
Pitsou. Chara 136, 150
Pouliou. Calliope 77
Pouliou. Eleni 238
Pourtois. Jean-Pierre 139, 202
Raulin. Dominique 123
Raveaud. Maroussia 152

Rawls. John 139
Repoussi. Maria . 22, 33, 38, 41, 43, 207, 293, 326, 370
Riis. Ole 66, 67
Rimé. Bernard 212, 215
Rota. Andrea 68
Sauvayre. Romy 217, 220
Schissler. Hanna 121, 147
Schlisser. Hanna 133
Schnapper. Dominique 136, 137, 138, 142, 145
Schwandt. Thomas 226
Selçuk. Mualla 159
Sherringham. Mark 178
Skeie. Geir 67, 68, 142
Smith. Anthony 99, 107, 141, 147
Soysal Nuhoglu. Yasemin133
Stamelos. Yorgos .. 1, 11, 30, 31, 91, 95, 100, 142, 143, 144, 148, 165, 217, 279, 314, 362, 364, 366, 386
Stevick. Doyle 61
Strauss. Anselm 205
Sutton. Margaret 94
Talbani. Aziz 84, 85
Taratori-Tsalkatidou. Eleni 187, 190, 238
Tawil. Sobhi 149, 151
Titz. Jean-Pierre 117
Tsanakas. Evaggelos 54, 55
Tziantzi. Aphrodite 22
Van Den Kerchove. Anna 81, 124
Ventoura. Lina 37, 48, 49, 53, 131
Voucanou. Maria 65
Watson. Keith 151, 172
Weisse. Wolfram 34, 158, 160
Willaime. Jean-Paul 82, 83, 157, 158, 163, 164, 173, 176, 177, 178, 365, 375, 376, 379, 380, 382, 390
Winstead. Richard 94, 382
Wolfs. Jean Louis 84, 104, 162, 181, 370
Xypas. Constantin 151, 153
Yagazoglou. Stavros 191
Yates. Lyn 106, 109
Young. Michael 105, 106, 107, 109
Zacharopoulos. Nicolaos 74
Zampeta. Evi 77, 188
Zarifis. Yorgos 121

Annexes

Annexe 1 : Échantillon des manuels scolaires

Étude de l'environnement

Georgokostas,Y. Mpellas, Th. & Skopas, N. (1983). *Nous et le monde*, *Étude de l'environnement pour la 1ère classe*. Athènes : OEDB

Georgokostas, Y. Mpellas, Th. Skopas, N. & Mpenekos, A. (1983). *Nous et le monde, Étude de l'environnement pour la 2ème classe*. Athènes : OEDB(deux volumes)

Kazazi-Patinioti, M. Leontaris, A. & Christias, Y. (1984). *Nous et le monde, Étude de l'environnement pour la 3ème classe*. Athènes : OEDB

Georgokostas, Y. Leontaris, A. Mpellas, Th. Mpenekos, A. Skopas, N. Christias, Y. & Christodoulou, S. (1985). *Nous et le monde, Étude de l'environnement pour la 4ème classe*. Athènes : OEDB

Aktypis, D. Kaila, M. Katsoulakos, Th. Papagrigoriou, Y. & Choreanthis, K. (1987). *Aux années très anciennes*, *Cours d'histoire pour la 3ème classe.* Athènes : OEDB

Aktipis, D. Velalidis, A. Katsoulakos, Th. & Choreanthis, K. (1987). *Aux années anciennes*, *Cours d'histoire pour la 4ème classe.* Athènes : OEDB

Aktipis, D. Velalidis, A. Katsoulakos, Th. & Choreanthis, K. (1987). *Aux années byzantines*, *Cours d'histoire pour la 5ème classe.* Athènes : OEDB

Aktipis, D., Velalidis, A., Katsoulakos, Th. Choreanthis, K. (1990). *Aux années récentes*, *Cours d'histoire pour la 6ème classe.* Athènes : OEDB

Manuels d'éducation civique

Kontaxakis,Y. Lamprinidis, A. Perpirakis, Y. &Tzannis, Y. (1986). *Éducation civique pour la 5ème classe*. Athènes : OEDB

Kontaxakis, Y. Lamprinidis, A. Perpirakis, Y. Tzannis, Y. (1986). *Éducation civique pour la 6ème classe*. Athènes : OEDB

Manuels du cours de religion

Varella, A. Ganouri, E. Ntantis, St. Pliakou-Nika, Z. & Sotiropoulos, I. (1992). *La vie avec Christ*. *Éducation Chrétienne Orthodoxe.Cours de religion pour la 3ème classe.* Athènes : OEDB

Ganouri, E. Thermos, D. Kasdagli, L. Ntantis,St. Pliakou-Nika, Z. & Sotiropoulos, I. (1993). *Le chemin du Christ*. *Éducation Chrétienne Orthodoxe. Cours de religion pour la 4ème classe*. Athènes : OEDB

Dilmpois, Y. Ntantis, S. Pliakou-Nika, Z. Stoforos, E. Sotiropoulos, I. & Tsouchlos, K. (1993). *Dans la lutte avec Christ*. *Éducation Chrétienne Orthodoxe. Cours de religion pour la 5ème classe*. Athènes : OEDB

Vallianatos, A. Ntantis, St. Pliakou-Nika, Z. Sotiropoulos, I. & Chiotelli, K. (1993). *Christ est la vérité*, *Éducation Chrétienne Orthodoxe-Cours de religion pour la 6ème classe*. Athènes : OEDB

Manuels édités aux années 2000

Plakitsi, A. Kontoyanni, A. Spyratou, E. & Manoli, V. (2006), *Étude de l'environnement pour la 1ère classe*. Athènes : OEDB

Dimopoulou, M. Zompolas,T. Mpampila, E., Scanavi, K., Frantzi, A. & Chatzimichail, M.(2006). *Étude de l'environnement pour la 2ème classe*. Athènes : OEDB

Kokkotas, P. Alexopoulos, D. Malamitsa, A., Mantas, Y., Palamara, M., Panagiotaki, P. (2006). *Étude de l'environnement pour la 3ème classe*, Athènes : OEDB

Kokkotas, P. Alexopoulos, D. Malamitsa, A. Mantas, Y. Palamara, M. Panagiotaki, P. & Piliouras, P. (2006*). Étude de l'environnement pour la 4ème classe*. Athènes : OEDB

Manuels du cours d'histoire

Maistrellis, S. Kalyvi, E. & Michael, M. (2006). *De la mythologie à l'histoire. Cours d'histoire pour la 3ème classe*, Athènes : OEDB

Katsoulakos, Th. Karioti, I. Lena, M. & Katsarou, Ch. (2006). *Aux années anciennes. Cours d'histoire pour la 4ème* classe. Athènes : OEDB

Glentis, S. Maragoudakis, E. Nikolopoulos, N. & Nikolopoulou, M. (2006). *Aux années byzantines, Cours d'histoire pour la 5ème classe*. Athènes : OEDB

Manuels d'éducation civique

Florou, D. Stephanopoulos, N. Christopoulou, E. (2006). *Éducation civique pour la 5ème classe*, Athènes : OEDB

Nikolaou, S.M. Vatsitsi, A. Daniilidou, N. M. & Paschaliori, V. (2006). *Éducation civique pour la 6ème classe*. Athènes : OEDB

Manuels du cours de religion

Zouras, P. Thermos, D. Panagakis, A. Voukanou, M. & Mastromichalaki, A. (2006). *Dieu dans notre vie. Cours de religion pour la 3ème classe*. Athènes : OEDB,

Zouras, P. Thermos, D. Panagakis, A. Voukanou,M. & Mastromichalaki, A. (2006). *Notre parcours dans la vie. Cours de religion pour la 4ème classe.* Athènes : OEDB

Kornarakis,K., Prentos, K., Yiannakopoulos, D.(2006). *Les chrétiens dans la lutte de la vie, Cours de religion pour la* 5ème *classe*. Athènes : OEDB

Goulas,K. Delikonstantis, K. Komninou, I.(2006). *En recherchant la vérité dans notre vie. Cours de religion pour la 6ème* classe. Athènes : OEDB

Annexe 2 : Les programmes scolaires afférents à l'échantillon des manuels scolaires

Période 1981-2003

Étude de l'environnement

Programme du cours d'Étude de l'environnement (*Meleti tou perivallontos*) de la 1ère et de la 2ème classe de l'école primaire (les programmes contiennent aussi les objectifs du cours de religion (1982)

Programme du cours d'Étude de l'environnement de la troisième classe (1983)

Programme du cours d'Étude de l'environnement de la 4ème classe (1984)

Cours de religion

Programme de l'Enseignement chrétien orthodoxe-Cours de religion de 3ème classe (1991)

Programme de l'Enseignement chrétien orthodoxe de 4ème, 5ème et 6ème classe (1993)

Cours d'histoire

Programme du Cours d'histoire de 3ème, 4ème et 5ème classe (1987)

Programme du Cours d'histoire de 6ème classe (1989)

Programme du Cours d'histoire de 3ème classe (1995)

Programme du Cours d'histoire de 4ème classe (1997)

Éducation civique

Programme de l'éducation civique pour la 5ème et la 6ème classe (1984)

Période 2003-2006

2003 : Étude de l'environnement, Cours de religion, cours d'histoire, cours d'éducation civique de toutes les classes

http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf (consulté le 15/5/2015)

Annexe 3 : Échantillon des acteurs

Il s'agit de l'échantillon sélectionné pour la réalisation des entretiens semi-directifs.

Responsable de l'application de la politique éducative	Situation actuelle	Niveau d'études	Sexe-Age
1. Ancien cadre de l'IP (1981-2000)- Responsable pour les manuels du cours de religion, d'Étude de l'environnement et d'histoire	Retraité	Bac+8	H-80 ans
2. Président de l'IP	Professeur des Universités (émérite)	Bac+8	H-70 ans
3. Vice président de l'IP - Évaluateur des manuels d'éducation civique et d'Étude de l'environnement	MCF	Bac+8	F-65 ans
4. Vice président de l'IP - Évaluateur des manuels d'Éducation civique et d'Étude de l'environnement	Professeur des Universités - Cadre de l'IEP (institution remplaçant l'IP)	Bac+8	H-65 ans
5. Vice président de l'IP - Responsable adjointe du cours d'histoire pour la 3ème classe	Retraitée	Bac+8	F (65-70 ans)

6. Conseiller de l'IP - Responsable pour le cours de religion	Cadre de l'IEP (institution remplaçant l'IP)	Bac+8	H(50-55 ans)
7. Conseiller de l'IP - Responsable adjoint pour le cours de religion de 5ème classe	MCF	Bac+8	H- 60 ans
8. Conseillère de l'IP - Responsable pour le cours d'Étude de l'environnement et d'Éducation civique	Retraitée-Collaboratrice actuelle (free lance) de l'IEP	Bac+8	F -55 ans
9. Rédacteur des programmes d'étude (équipe extérieure du cours de religion)	Professeur des Universités	Bac+8	H-65 ans
Auteurs			
10. Enseignante rattachée à l'IP Auteurs des manuels du cours de religion des années 1990 et responsable adjointe du cours de religion de 3ème classe	Retraitée	Bac+4	F-75 ans
11. Enseignant rattaché à l'IP - Auteur des manuels de cours de religion des années 1990 et 2000	Enseignant	Bac+4	H (60-65 ans)

12. Auteur des manuels du cours de religion	Enseignant	Bac+4	H (50-55 ans)
13. Auteur des manuels du cours de religion	Conseillère pédagogique	Bac+8	F -55 ans
14. Auteur des manuels du cours de religion	Enseignant Directrice des écoles	Bac+5 Bac+8	H 50-55 ans F 50-55 ans
15. Auteur des manuels du cours de religion	MCF- Collaborateur de l'IEP pour l'Éducation ecclésiastique	Bac+8	H-50 ans
16. Auteur des manuels d'Étude de l'environnement	MCF- Collaboratrice de l'IEP	Bac+8	F-45 ans
17. Auteur des manuels d'Étude de l'environnement	Enseignant	Bac+4	H (45 -50ans)
18. Auteur des manuels d'Étude de l'environnement	Conseillère pédagogique	Bac+8	F (45-50 ans)
19. Auteur des manuels d'éducation civique	Conseillère pédagogique - Collaboratrice actuelle de l'IEP et du Ministère de l'Éducation de la Recherche et des Cultes	Bac+8	F (50-55 ans)

20. Auteur des manuels d'éducation civique	MCF	Bac+8	F (45-50 ans)
21. Auteur des manuels d'éducation civique	Directrice des écoles	Bac+8	F (50-55 ans)
22. Enseignante rattachée à l'IP. Auteur des manuels d'éducation civique	Directrice des écoles	Bac+8	F (50-55 ans)
23. Auteur des manuels d'éducation civique	Enseignante	Bac+8	F- 40 ans
24. Ancien enseignant rattaché à l'IP - Auteur des manuels du cours d'histoire pendant la période 1981-2006	Retraité	Bac+8	H-80 ans
25. Auteur des manuels du cours d'histoire	Directeur des écoles	Bac+8	H-55 ans
26. Auteurs des manuels du cours d'histoire	Enseignant - Collaborateur de l'IEP	Bac+8	H (55-60 ans)
27. Auteur du manuel du cours d'histoire	Enseignante	Bac+6	F (40-45 ans)
28. Auteur du manuel du cours	Enseignante	Bac+6	F-60 ans

d'histoire			
29. Auteurs du manuel du cours d'histoire a. Le premier fut auteur pendant les deux périodes examinées b. La deuxième ne fut auteur que pendant la deuxième période	A la retraite Enseignante - MCF à l'Université Libre	Bac+8 Bac+8	H-80 ans F 40-45 ans
Évaluateurs			
30. Évaluateur des manuels du cours de religion	MCF	Bac+8	H (50-55 ans)

Annexe 4 : Entretiens avec les acteurs

Entretien 3

Ch : Quel a été votre rôle dans la rédaction des manuels scolaires qui a eu lieu en 2003 ?

E5 : A cette époque, j'étais adjoint au service de l'efficacité scolaire à l'IP. Avec une équipe de travail nous avions été nommés pour réactualiser, je pourrai dire, parce que nous ne l'avons pas changé en profondeur, le vieux programme d'études en place. J'ai travaillé sur deux matières l'Histoire et l'Instruction Civique à l'école primaire. Et ainsi nous avons reconstitué, corrigé, l'ancien programme des études et nous l'avons rendu pour la rédaction des nouveaux livres, les transdisciplinaires qui ont été faits en 2003. Pour que d'abord soit fait les FEK et ensuite que soit annoncé officiellement le concours pour les livres.

Ch : Quand vous dites que vous n'avez pas changé les programmes analytiques, mais que seule une réactualisation a été effectuée, que voulez-vous dire ?

E5 : Parce que tout d'abord, il y a eu réactualisation dans le sens où nous ne pouvions pas changer des choses essentielles. Bien sûr, la façon dont ont été créés les chapitres a changé. Ceux ci ont pris une nouvelle dimension, dans laquelle apparaissait un enseignement en laboratoire. Le programme n'était pas linéaire. Pour moi, la principale innovation des programmes analytiques de l'époque étaient qu'ils donnaient la possibilité au maître de choisir quelle entité thématique il veut et de l'enseigner, indépendamment du livre existant. Bien sûr cela ne s'est pas fait comme que nous le voulions.

Ch : Je sais qu'à cette époque il y avait une subvention européenne et que l'État grec voulait l'obtenir. Donc, c'était une des raisons pour lesquelles les programmes ont été réactualisés.

E5 : Pour la réactualisation des programmes analytiques il y avait une subvention énorme, dont M. Alaxiotis se vantait de ne pas l'avoir pris pour nous. L'IP travaillait, comme tous les membres du personnel permanent et détaché, complètement gratuitement. Et ce que nous avons offert à l'État, il l'avait dit dans une session plénière, environ 4 millions de drachmes. Que nous n'avons pas absorbé. Nous nous avons travaillé seulement avec notre salaire et le reste des subventions a été offert au Ministère du travail.

Ch : Que voulez-vous dire ?

E5 : Quand un ministère n'absorbe pas une subvention du EPEAEK, cela va à un autre ministère. Vous prenez l'affaire, mais c'est l'État grec qui absorbe la subvention et non ce service particulier. L'IP a été payé après pour la rédaction des livres, pas pour la réactualisation des programmes analytiques. Pour cela, personne n'a été payé.

Ch : Ce que j'ai compris c'est que les programmes analytiques ont été rédigés de sorte qu'ils soient validés pour obtenir le travail ou je me trompe ?

E5 : Mon avis est que les choses ne se sont pas passées ainsi. Simplement ils n'ont pas été rédigés en vue d'être validés. Ainsi, comme la structure du bulletin technique a été fait pour les livres, parce que les programmes analytiques n'avaient pas de de bulletin technique, nous sommes tombés pendant la période des réformes, des changements de gouvernement et de Ministère. Et en Grèce quand le Ministre change, on change aussi de politique d'éducation. Comme je l'ai écrit dans ma thèse « Chaque Ministre de l'Éducation quand il prend en charge son Ministère, se souvient comme le temps où il était élève était beau et y revient ». Donc quand est arrivé M.E. la réforme A s'est arrêtée, qui avait pour but la totale réactualisation parce qu'elle avait commencé en collaboration avec le CIDRI, l'Union des Instituts Pédagogiques d'Europe, où ils font une politique commune dans le cadre de l'UE pour la diffusion de la connaissance et la concordance des systèmes d'éducation vers les droits professionnels etc. C'est à dire, chacun garde ses caractéristiques particulières mais fait d'autres structures qui vont se lier. A cette époque la première réactualisation qui a été faite au Lycée sous Arsenis, avait délimité les programmes interdisciplinaires des études. C'était le Lycée dit Unique. Il y a un livre à ce sujet qu'a édité l'IP. Ensuite quand le Ministre a changé et qu'est arrivé M.E., il a été décidé que cette interdisciplinarité serait diffusée vers le bas, parce qu'elles étaient prévues dans les discussions. Donc il fallait que les programmes analytiques soient améliorés, programmes de l'Enseignement Obligatoire, parce que l'on espérait que soit enfin appliqué l'article 1566/85, qui traitait de la Politique Unique d' Éducation. Comment ces mêmes programmes peuvent donc contenir les mêmes choses du Primaire au Collège ? C'est à dire qu'il y ait une construction d'une politique d'éducation moderne. Le terme, qui a été trouvé alors, fut la célèbre rationalisation de la matière. Et ainsi ont été formées des équipes de travail, peu de temps avant la fin de l'époque

d'Arsenis, et elles ont continué sous M. Efthimiou et ils ont fait l'amélioration des programmes analytiques de la Maternelle, du Primaire et du Collège. L'EPEAEK existait depuis 1993. L'IP avait servi au moins trois EPEAEK. Simplement pour exister quand il y a un coût du travail, ordonner le Conseil de Coordination sur ordre du Ministère…le président de l'IP est l'alter ego du Ministre de l'Éducation. Quand il donne des ordres à ses membres d'élaborer les programmes analytiques, cela veut dire que c'est le Ministre qui l'a décidé, que c'est une politique éducative. C'est ce qu'il y a de plus facile à faire, parce que à l'époque nous avions une énorme équipe. Nous parlons de 60 membres permanents pour toutes les spécialités. Et plus de 200 enseignants détachés. Donc il y avait des gens pour travailler dans les équipes. Les équipes dès qu'elles ont remis leur mouture, la rationalisation des précédents. Comme ils avaient les programmes analytiques, ils pouvaient donc faire la proposition pour le EPEAEK, le Ministère l'a fait. Cela se fait d'une certaine manière préorganisée. Le coût de la production des livres scolaires était énorme. Donc il fallait que cela arrive à l'UE et inviter chaque personne qui le voulait à déposer des livres. Mais cela ne s'est pas passé comme cela. Il l'a attribué à l'IP à travers le EPEAEK. Cela ne se voit pas. Il fait la proposition de telle façon que seul l'IP pouvait remporter le concours. Parce que le contractant doit avoir certaines qualifications formelles. Quand je mets ce qu'il faut pour obtenir ce qu'il faut en particulier, ils ne les ont pas tous.

Ch : C'est à dire que le Ministère a organisé le concours.

E5 : Mais le EPEAEK émanait de l'État. Il appartenait au Ministère. Le Ministère de l'Éducation, comme tous les ministères, ont un plan. Et sur la base de ce plan, l'argent du EPEAEK est distribué. Par exemple, quand nous avons élaboré l'école tout au long de la journée, l'axe du ΕΠΕΑΕΚ qui a aidé à élaborer l'école tout au long de la journée, quel était-il ? L'inquiétude de la mère qui travaille. Essentiellement, cela n'a rien à voir avec l'éducation. Et sur cela s'est bâtie l'école tout au long de la journée. Une façon a été trouvée pour prendre de l'argent. C'est ainsi que fonctionne le Ministère et cela n'est ni curieux ni illégal. C'est la façon de distribuer l'argent qu'envoie l'UE pour les buts particuliers que fixe l'UE. Sur ce point nous n'intervenons pas. Ici le but était l'amélioration des programmes analytiques et la disparition des inégalités scolaires. Nous n'avons pas d'intervention sur les thèmes de l'éducation européenne, c'est seulement

quand les Ministres se rencontrent et qu'une décision est prise à la majorité. Quand il y a plus de 20 Ministres de l'EU c'est très difficile de faire une intervention radicale sur ces sujets. Le changement en question des programmes analytiques s'est fait sur la base des décisions de la stratégie de Lisbonne. Les programmes analytiques se sont faits sur la stratégie de Lisbonne et sur les décisions des Ministères à Berlin et Rome. C'est très clair, ne nous cachons pas derrière notre petit doigt.

Ch: Il y a cependant certains qui ne savent pas ou qui ne veulent pas dire que les programmes analytiques sont le résultat des politiques d'éducation européenne.

E5 : La vérité est écrite. Il y a un texte officiel. De toute façon, nous, les membres de l'IP nous n'étions pas de simples fonctionnaires. Nous étions tous des chercheurs avec des hautes qualifications et la façon dont l'IP protège ses décisions était qu'il a un personnel permanent pour pouvoir dire indépendamment son opinion et que personne ne puisse intervenir dans ses décisions.

Ch : Le changement des programmes analytiques et des livres suivait l'évolution européenne ?

E5 : Bien sûr, et il l'a suivie. D'ailleurs, le but de cet ΕΠΕΑΕΚ là était de soutenir les décisions de la Convention de Lisbonne. Certainement, nous voulions promouvoir la citoyenneté européenne. L'interdisciplinarité était le terme nouveau. Avant, il y avait comme une transdisciplinarité.

Ch : En faisant une comparaison entre les anciens et les nouveaux programmes analytiques du Primaire, j'ai remarqué que dans ceux de 2003, le but privilégié était le savoir proposé. Pourquoi ?

E5 : Cela a à voir avec la politique européenne d'éducation. Nous entrons dans les sept fameuses capacités dont parle cette période du XXIème siècle, avec les nouvelles technologies etc. Les systèmes d'éducation sont appelés maintenant à reconsidérer leur objectif et contribuer au développement des capacités de l'élève. Dans cette subvention d'ailleurs tout rentre. Jusqu'à maintenant, dans nos programmes nous avions notre propre spécificité. Peu nombreux sont ceux qui s'occupent des programmes analytiques qui en parlent. Nous, dans l'espace grec, nous écrivions d'abord les livres didactiques et ensuite nous faisions un programme analytique. Là c'était une nouveauté que d'abord on faisait

les programmes analytiques et ensuite les livres. Et c'est pour cela que les instituteurs, aujourd'hui encore, n'ont pas compris, que le livre n'est pas la leçon, mais le programme analytique des études. Nous avons donc suivi ce qui se fait en Europe et c'était juste, selon mon opinion scientifique. D'abord, il faut avoir un modèle, une structure de connaissance, pour décider de ce que tu vas enseigner dans chaque classe. A partir des années 90 et après, nous avons commencé à rédiger d'abord les programmes analytiques et ensuite les livres. Et auparavant, les programmes analytiques étaient rédigés en suivant les chapitres des livres. Personne ne suivait un programme d'études. Les livres étaient les programmes d'études.

Ch : Cela a-t-il à voir avec le fait qu'auparavant il y avait directement une attribution de l'IP pour la rédaction des livres scolaires ?

E5 : Quelle–attribution ? Jusque dans les années 80, les livres étaient écrits par les maisons d'édition. Donc, certaines d'entre elles allaient à l'IP, qui avait été supprimé pendant la dictature. Après la fin de la dictature, il y a eu le KEME et ensuite de nouveau l'IP. A partir de 1980, il a décidé et a commencé à écrire les livres. Une équipe des enseignants rattachés à l'IP a commencé à écrire des livres sur la base des anciens programmes analytiques. Et c'est pour cela qu'elle écrivait un livre par an. Parce que les gens ne savaient pas, ils l'expérimentaient. Ils l'apportaient à l'école, ils enseignaient qu'est ce qui va, qu'est ce qui ne va pas et ils prenaient des instituteurs en activité etc. Et ainsi ils faisaient un livre. De façon complètement expérimentale aussi bien pour les programmes que pour les livres. C'est pour cela qu'ils avaient terminé en 6 ans. Après la décennie 90, avec l'expérience de l'Europe, d'où ont commencé à revenir des gens qui étaient partis à l'étranger et qui y avait étudié, ils avaient vu un autre système d'éducation etc, l'opinion que ce qui se passait n'était pas juste a dominé et qu'il fallait faire un programme analytique. Ils ont fait donc un programme analytique pour le Lycée et ils ont fait un concours. Et ils ont fait appel à tous ceux qui pouvaient faire le corps complet d'un livre. A l' IP il y avait des commissions d'évaluation, ils l'ont étudié et ils ont dit ligne par ligne qui remplissait et qui ne remplissait pas les conditions. Et encore maintenant vous verrez qu'il y a des livres avec la validation de l'IP. Ce n'était pas pourtant des livres d'état. Parce qu'il y avait le concours, l'État disait je donne cette somme, pour cette rédaction. Donc 5, 10 rédacteurs et maisons d'édition publiaient un livre. Comme ils

avaient remporté le concours, le livre était accepté, ils étaient payés et puis voilà. L'État l'achetait. En 2003 il n'y a pas eu le même type de concours. D'une certaine façon la mission était attribuée suite au concours. A partir des années 90, c'était un concours d'excellence, pour savoir quel est l'auteur qui va rédiger le meilleur manuel. L'enjeu n'était pas la publication du livre même, mais qui allait publier les manuels parascolaires. Au contraire, le concours de 2003 était totalement transparent. Avec des échantillons, à l'aveugle. Alors que dans le précédent, les noms étaient lisibles. En 2003 donc le concours était à l'aveugle et avec une commission. Personne ne savait qui était qui etc. Personne ne savait. Mais quand le travail était attribué, c'est là que cela s'est joué, parce que de nombreuses maisons d'édition demandaient soit à des enseignants détachés de l'IP soit à des membres de l'équipe de rédaction avant de rendre le manuscrit du manuel scolaire, d'avoir aussi terminé les ouvrages parascolaires. Donc c'est pour cela aussi que les maisons d'éditions voulaient gagner le concours.

Ch : J'ai entendu dire que des membres des équipes de rédaction étaient des gens qui avaient déjà travaillé à l'IP, des anciennement détachés de l'IP, qui avaient été informés au préalable pour participer.

E8 : Non il n'y avait aucune possibilité d'être informés. M. A. était très droit pour cela. Il avait interdit à tous les membres qui travaillaient à ce moment a l'IP, soit permanents soit détachés de participer à quelque équipe de travail que ce soit en rapport avec les livres. C'est pour cela que beaucoup de personnes détachées qui était à l'IP et comme il y avait une rémunération pour le livre (si je me souviens bien il y avait 800 euros pour chaque manuel parascolaire_qu'ils écrivaient) , ce n'était pas une rémunération énorme. Donc, ceux ci ont démissionné parce qu'ils savaient qu'il y avait un intérêt. Ils connaissaient les programmes, ils avaient participé aux groupes de travail. Ils connaissaient l'esprit. Puisque vous étiez trois ans dans ce boulot et que vous avez travaillé, il est logique de pouvoir rédiger mieux que quelqu'un qui est en dehors. Ceux ci n'étaient pas dans l'IP mais ils ont démissionné pour pouvoir prendre cette rémunération.

Ch : Mais eux aussi , comme ils me l'ont dit, savaient comment rédiger.

E5 : Bien sûr qu'ils savaient puisqu'ils travaillaient. Ils avaient été détachés du Ministère, c'étaient des personnes très qualifiées. Mais pour justement respecter la valorisation des

choses M.A a dit personne n'y participe. Et moi aussi j'avais des propositions mais j'ai dit que je ne pouvais pas travailler. C'est pour cela que la plupart des βοηθηματα des maisons d'édition étaient des échecs.

Ch : De l'équipe qui s'est présentée sans maison d'édition, on m'a dit que les maisons d'édition ont essayé de nombreuses fois de les approcher pour écrire des manuels parascolaires.

E5 : Bien sur et c'est là que se situe l'argent. Si je me souviens bien, à cette époque un manuel parascolaire se vendait à plus de 50.000 exemplaires. Et j'ai une belle histoire. Les livres avaient eu la malchance de ne pas avoir été testés avant dans des écoles, comme cela avait été prévu, parce que le Ministre a changé. Le gouvernement a changé et Mme G a remplacé M. E. Quand Mme G. est arrivée, elle avait reçu une mauvaise information, et croyait que les livres étaient prêts. Et je me souviens qu'alors j'étais membre de l'équipe d'évaluation, j'avais changé de spécialité. Le vice-président d'alors a dit que nous allions évaluer les livres. Selon les cadres de la Ministre, si quelque chose n'est pas correct, il fallait le rejeter. Cela était prévu dans le « plan d'action 4 », et nous avions rejeté des livres, qu'ils avaient choisis parce qu'ils ne remplissaient pas les conditions. Je lui ai expliqué alors qu'il n'y a pas de livres. Nous avions accepté un tiers des livres. Parce qu'exactement il fallait que le Ministre aille au EPEAEK pour signer le contrat, parce que chaque ministre de l'Éducation signe une déclaration, et onze mois ont passé. Ces onze mois, selon le plan, devaient être la période où l'application expérimentale des livres devait avoir lieu. Avec pour résultat dès qu'ils ont accepté les livres, ils sont partis directement pour les écoles sans évaluation. Elle a signé avec onze mois de retard qu'elle serait responsable de ce travail. Du temps a été perdu, cette histoire aurait du être finie. Les EPEAEK sont en vigueur pendant trois ans. Et en trois ans tu dois avoir tout fait, tout avoir livré, que les encaissements soient faits, que l'Etat perçoive la subvention et qu'il paie les auteurs. Sinon on perdait l'argent. Ainsi alors qu'on avait planifié une évaluation pour voir les possibles erreurs, il n'y a pas eu d'évaluation et les livres sont partis directement dans les classes.

Ch : M.A m'a dit qu'il avait prévu une somme pour l'évaluation et la formation des enseignants mais rien n'a été fait.

E5 : Tous jouent un jeu dans cette affaire. Comme nous sommes un petit village, chacun veut se présenter comme un chercheur formidable, comme s'il est le seul. Ce travail était pourtant un travail de 10 ans pour l'IP. Il a commencé sous la présidence Exarkos et s'est terminé sous la présidence Papadopoulou, 4 présidents de l'IP. Et l'histoire que je voulais raconter c'est que la première année où les livres sont arrivés dans les écoles, je vais dans une librairie. Une queue énorme aux caisses, tous pour des manuels parascolaires. J'ai interrogé une enseignante qui avait pris tous les manuels parascolaires de la classe E de primaire. Et je lui ai demandé comment elle trouvait les livres et elle a commencé à critiquer l'IP. Personne n'avait lu le livre de l'enseignement et les recommandations de l'IP, avec pour résultat que la vente des manuels parascolaires a permis un énorme chiffre d'affaires. Cela a à voir avec la mauvaise formation. La formation n'est pas réussie. C'était un problème de responsabilité du ministère et du IP. Nous avons fait une première formation sur les conseillers scolaires pour les nouveaux livres. Mais les auteurs des livres n'ont pas fait de formation. C'était ce qu'attendaient les conseillers scolaires et les instituteurs. La philosophie des programmes analytiques préconisait un enseignement qui mettait au cœur le manuel et l'enseignant.

Ch : J'ai étudié les transformations des représentations du fait religieux. Je voudrais savoir si vous aviez pris en compte les recommandations du Conseil de l'Europe à propos de l'enseignement religieux ?

E5 : Bien sûr. La dimension interculturelle faisait partie des cinq ou six orientations qu'il fallait donner aux manuels scolaires.

Ch : J'ai été impressionné par le fait que dans les manuels religieux des années 90, il y avait des références négatives vis-à-vis de l'Europe, alors que dans les nouveaux manuels, le Grec devient le chrétien européen.

E5 : Les manuels ont été rédigés dans une perspective de disparition du « racisme religieux », c'est-à-dire que chacun peut croire librement au Dieu qu'il se choisit, à condition qu'il ne heurte pas les valeurs de justice de l'Union européenne. Autrement dit, personne n'est dangereux pour son prochain parce qu'il croit en un autre Dieu.

Ch : J'ai constaté aussi que dans les nouveaux manuels, il y a davantage de références sur le lien entre l'orthodoxie et la nation. Par ailleurs, je sais que l'attitude de l'Église de

Grèce a changé à l'égard du monde européen parce qu'elle veut être représentée à Bruxelles.

E5 : Certainement. Des influences existent parce que les membres de l'équipe de théologie (cadres, conseillers) sont membres de l'Église de Grèce. Nous n'avions pas une influence directe. Mais tous les traités de l'Union européennes ont été étudiés. Les théologiens de l'IP étaient tous des chrétiens orthodoxes et bien sûr, chacun est influencé par sa croyance. Évidemment, aujourd'hui, les chrétiens orthodoxes ne sont pas fanatiques, et ne sont pas racistes vis-à-vis de l'altérité religieuse. Même l'Église de Grèce n'a pas cette attitude.

Ch : J'ai appris pas A et K que les programmes scolaires du cours de religion ont été rédigés plus tard que les autres, parce que l'équipe de l'IP refusait de rédiger des programmes plus ouverts selon les directives de l'Union européenne. En définitive, les programmes scolaires ont été pris en charge par l'équipe de Salonique, plus précisément les théologiens ont été menacés.

E5 : Si vous allez sur internet, vous allez voir que même aujourd'hui, ils sont menacés et critiqués. Les membres de l'équipe de l'époque ne voulaient pas rédiger, mais ils pouvaient le faire. Ils ne voulaient pas faire de grands changements. Il est certain que la dimension nationaliste perdure. Selon moi, les gens n'avaient pas compris qu'on pouvait encourager ses valeurs et ses croyances d'une façon différente. C'est l'ancienne façon de penser qui n'a pas encore changé dans l'école grecque. C'est comme au 19^{e} siècle.

Ch : Après avoir étudié le fait religieux de façon transdisciplinaire, j'ai constaté d'une manière plus générale qu'il est plus présent dans les nouveaux manuels. J'ai remarqué aussi que le rôle de la mythologie se transforme parce que j'étudie aussi la mythologie comme fait religieux. A la troisième classe de l'école primaire (équivalent du CE2 en France), la mythologie acquiert une place à part dans le temps historique et elle perd sa dimension religieuse. Elle apparaît plutôt comme une tradition culturelle. Mon hypothèse est qu'on renforce ainsi les monothéismes et qu'on renvoie les racines de l'hellénisme à une période antérieure même à la préhistoire.

E5 : La mythologie se détache de l'histoire, parce que les recherches récentes qui ont été menées par des historiens prennent une autre dimension. Parce que pendant la période de

rédaction du manuel, à Prespa et en Crète, ont été faites des découvertes de vestiges grecs. À Tachkent aussi d'ailleurs. Ces vestiges remonteraient à 3000 avant JC. Mais d'autres chercheurs américains et russes estiment qu'ils remontent à 10000 av JC. Il y avait aussi d'autres aspects qui concernaient la mythologie grecque à cette période qui posaient question. Et nous avons commencé à nous interroger si un événement historique ne serait pas présenté comme souvenir mythologique. Différents colloques avaient été organisés. Toutes les tendances de cette période ont orienté la réflexion menée sur le programme scolaire que la mythologie n'est pas religion. Il s'agit d'une tradition, comme lorsque l'on parle des contes populaires qui cachent éventuellement une vérité historique. On ne l'oublie pas. Elle existe toujours. Et à partir de là, on parle des événements historiques et préhistoriques lorsque l'on peut prouver qu'ils ont existé. Et on laisse la question en suspens de savoir si l'événement est plus ancien. Nous ignorons encore à quelle période remonte l'origine de la nation grecque. Ce n'est pas cela.

Ch : On m'a dit aussi qu'il y avait un mouvement des « olympistes », nous voulions détacher la dimension religieuse de la mythologie pour ne pas nourrir ce mouvement

E5 : Non, ce n'est pas cela.

Ch : Est-ce que vous savez pourquoi les auteurs des manuels ignoraient l'existence de l'accord entre la Grèce et la Turquie concernant la diminution des références péjoratives sur chacun des deux peuples véhiculées par les manuels scolaires ?

E5 : Nous n'avons pas seulement des accords avec la Turquie. Il existe des accords avec de nombreux autres pays. Et les auteurs étaient informés des premières rencontres qui ont eu lieu à l'IP, quand nous leur donnions les instructions pour la rédaction.

Ch : J'ai entendu parler du livre de religion qui contenait plusieurs références qu'il fallait modifier, et aussi du fait que nous ne contrôlions pas les manuels en provenance de Turquie.

E5 : On les contrôlait mais les Turcs écrivaient ce qu'ils voulaient. Et dans les manuels qu'ils envoyaient en Grèce, les références péjoratives étaient cachées avec du scotch noir. Les enfants turcs apprenaient des choses négatives sur la Grèce.

Ch: Quels sont les acteurs nationaux de la construction du savoir scolaire ?

E5 : Les programmes scolaires ont été élaborés avec la collaboration de partenaires extérieurs. Ils ont été conçus à partir des données de l'époque et en tenant compte des traités signés par l'État grec. C'est sûr que l'identité des membres de l'équipe a joué un rôle. Par la suite, nous avons envoyé dans différentes régions ces programmes pour être évalués et corrigés. Puis nous avons pris en compte les corrections. Nous les avons envoyées au Ministère pour être validées et après, ces programmes sont devenus des lois.

Ch : Les institutions européennes mettaient-elles de la pression ou exerçaient-elles un contrôle ?

E5 : Non. De notre côté, nous avons tenu compte des conditions de l'Union européenne, mais elles ne nous ont jamais dérangé. Il fallait en revanche que les procédures soient légales et que les rendus le soient en temps et heure.

Ch : Pourtant, j'ai entendu d'un responsable de cours qu'il y avait un contrôle sur les cours de sciences sociales pour savoir si des points précis ont été intégrés dans le contenu.

E5 : Non, il n'y a pas eu de contrôle. A moins que nous n'ayons pas été prévenus, nous les autres, que cela n'ait pas été diffusé plus largement.

Entretien 8

Ch : Quel était-il votre rôle pendant la rédaction des manuels scolaires en 2003 ?

E8 : Je suis arrivée à l'Institut Pédagogique en 2003 et si je mentionne cela c'est pour expliquer chronologiquement ce qui s'est passé. En 2002, l'IP a élaboré un nouveau programme d'études. Qu'est ce que cela signifie ? Cela veut dire qu'il a foulé au pied le premier programme d'études qui avait été élaboré en tant que Lycée Unique en 1999 sous la présidence d'E. Il a débuté avec les années de maternelles et est allé jusqu'au lycée. Ensuite, en 2002 a eu lieu le DEEPS, qui en fait ne touchait que les années scolaires obligatoires. Dans ce contexte, la directive 7 de 2007 a été mise en place sur la base de la décision du Conseil de Coordination de l' IP et sur la base de cette directive ont été décidées les prescriptions et les procédures pour le matériel d' enseignement, pour qu'ils soient compatibles avec les nouveaux programmes d'études.

Ch : Vous voulez dire l'annonce ?

E8 : Non, c'était un cadre pour la rédaction et la production du nouveau matériel. Et quel matériel cela serait ? Ce serait un matériel imprimé ou numérique ? Toutes ces procédures ont défini la directive 7, qui constituait la charte de conduite pour la production du matériel. Je suis entrée à l'IP en avril 2003.

Ch : Là ils m'ont informé que de nouveaux programmes avaient été élaborés, ceux que j'avais vus. Comme j'étais conseiller scolaire, ils m' avaient envoyée ces documents et je les avaient étudiés et d'ailleurs sur la base de cette étude ... j'avais fait une étude d'approche axiologique de ces programmes, disant que « c'est une proposition très intéressante. Ce qui pourtant pourrait l'améliorer serait d'avoir plus de propositions scientifiques dans le cadre transdisciplinaire pour l'évaluation de l'élève. Parce que l'évaluation est ce qui, entre tout, établit l'enseignement, le sujet essentiel dans la classe. Si nous connaissons donc le cadre d'évaluation, nous savons plus ou moins comment conduire l'enseignement. C'était plus ou moins ma conception d'alors et j'avais fait une proposition concrète en vue d'un dialogue. Ensuite ils m'ont informée par le IP, que l'action 7 était déjà effective, et ils m'ont demandé alors, comme ils l'ont demandé à tous les conseillers et responsables des élèves de prendre en charge un texte et je me suis chargée de l'Étude de l'environnement. Je m'en suis chargée avec joie parce que c'était l'objet transdisciplinaire par excellence. Donc pour moi ce cours avait un sens. Parce que ce n'était pas un cours, c'était un fait : je découvre la vie, je découvre le monde, à travers des thèmes qui concernent ma vie. Comme le thème de ma thèse était les livres scolaires j'avais approfondi assez le thème et l'enseignement des livres scolaires m'intéressait, leur lecture et leur compréhension. De plus, ils m'ont demandé d'écrire des recommandations comme ils l'ont demandé aux autres. Ces recommandations sont devenues des fascicules et ces fascicules ont été préparés pour former deux groupes cibles. Un groupe cible était celui des candidats à l'écriture et l'autre celui des examinateurs Donc nous avions d'une part, des gens qui faisaient des demandes pour se charger du travail d'écriture et dans l'autre ceux qui voulaient devenir évaluateurs. Ces deux groupes devaient avoir un cadre commun de référence et les auteurs ne devaient pas écrire en aveugle, mais nous devions leur avoir donné les dispositions qu'ils devaient respecter. Ainsi donc nous avons formeé les uns et les autres. Les uns pour écrire le mieux possible pour se charger de ce travail et les autres pour être dignes de confiance et des examinateurs de valeur de sorte à être

capable de noter. Et de noter en aveugle. Donc les fascicules ont été fait en premier. Nous les avons lus entre nous. L' IP avait la composition et le mode de fonctionnement comme la Cour Suprême. Des conférences ont eu lieu avec tous les membres qui appartenaient aux groupes et ainsi nous sommes arrivés à des propositions finales, que nous avons argumentées. Il y a eu des prises de bec et des controverses pour arriver à une proposition finale. Quand nous sommes arrivés aux fascicules et que nous avons avancé vers ces formations, qui chacune prenaient 2-3 heures pour chaque groupe cible, ensuite il fallait par tirage au sort désigner les examinateurs. Parce que les évaluateurs ont posé leur candidature, nous regardions leur CV et nous retenions les meilleurs, nous trouvions ceux qui étaient proches du sujet. Le groupe des évaluateurs était constitué d'un membre du DEP, d'un conseiller scolaire, et d'un enseignant en charge d'une classe. Pour ceux ci il y a eu tirage au sort. Les tirages étaient ouverts et les candidats chargés d'ouvrage pouvaient les suivre.

Ch : Tirage au sort c'est à dire après le choix de ceux que vous jugiez pouvoir travailler sur l'objet ?

E8 : Exactement. Tirages au sort avec des procédures ouvertes. Et les candidats à l'écriture qui pouvaient écrire sous l'égide d'une maison d'édition. Nous avions donc des représentants des maisons d'édition pour suivre les démarches. Les tirages au sort ont eu lieu en aveugle et il y eu des groupes d'examinateurs dans les objets cognitifs et dans les cours et classes s'y rapportant. Aucun examinateur ne pouvait faire partie de plus de deux ou trois travaux. Il y avait cette contrainte pour que quelqu'un ne remporte pas tous les travaux. Qu'il n'y ait pas concentration, mais qu'il y ait différence. Quand ce fut fait et que nous sommes tombés d'accord sur qui seraient les examinateurs nous les avons réunis et nous les avons formés. Et ensuite tous seuls, sans communiquer entre eux, ils sont arrivés à une notation. Nous nous étions interdit formellement de communiquer avec eux. Donc, nous avons donné des notes et eux aussi des notes sans communiquer entre nous. Il ne fallait pas être influencé. La note avait avoir avec qui allait superviser les auteurs.

Ch : Pourquoi les maisons d'éditions ont-elles participé cette fois-ci à la réalisation des livres scolaires ?

E8 : C'est la première fois et c'était une décision de l'IP, qui je crois s'appuie sur l'article 60 du 1566. Que l'IP peut opérer par affectation ou par concours. Maintenant ils ne se sont pas orientés de ce côté là, privé ou publique, je n'en sais pas plus.

Ch : Tout le monde me dit que c'était une condition du EPEAEK.

E8 : C'est possible, oui. Cela vous pouvez le voir dans la directive 7 et dans les précédentes. Celles ci vous les trouverez à l' IEP. L' IEP a gardé les archives de l'IP. Et si vous ne le trouvez pas à l' IEP, vous le trouverez au Ministère de l'Éducation. Les décisions de la coordination s'y trouvent.

Ch : Oui je l'ai lu dans le Bilan.

E8 : Il faut savoir en plus que les responsables des directives selon la décision du Conseil de coordination, sous la surveillance de M. Alachioti et c'est tout à leur honneur , ont travaillé sans recevoir de salaires, gratuitement pour les programmes analytiques et aussi pour les cours. Qu'ils étaient à l'IP à six heures et demie tous les matins. Il y a eu beaucoup de travail effectué et à propos de ce travail le monde extérieur qui ne comprend pas nous tombe dessus ainsi ...pourquoi ? Je vous le dis avec beaucoup de peine. L'IP ne pouvait jamais efficacement communiquer vers le monde extérieur l'ampleur et la qualité de son travail et la peine qu'il y a pour mener à bien ce travail. Et cela était une catastrophe. Une des raisons, bien sur c'est mon opinion.

Ch : Vous m'avez dit que les programmes analytiques de 2003, étaient basés sur l'EPS. Pourquoi y a t il eu un changement aussi rapidement ?

E8 : Bonne question. Je n'ai pas la réponse. Il faut que vous demandiez au président d'alors de l'IP. Et une autre question est pourquoi avons nous fait les programmes analytiques des études en 2011, sans évaluer les précédents. Peut être parce que mon opinion n'est pas scientifique. Parce que peut être les présidents et les cadres fonctionnent comme des archéologues, à qui il ne suffit pas de continuer les fouilles de X, mais veulent trouver leur propre façon et sceller de leur nom cette découverte etc. La vérité est que l'ardeur qu'il y a eu, avait sans doute et le temps et les moyens, et aussi la dynamique scientifique de l'IP, l'ampleur et la dynamique du PST et du PS ne l'avait pas, il n'en avait pas l'ampleur. Et M. A a compris immédiatement que les cadres l'aideraient, Mme K. entre eux, et elle pourra vous dire beaucoup de choses. Elle est la personne clé qui a

travaillé énormément. Mme K faisait partie de ceux qui ont compris immédiatement qu'après les programmes il fallait faire les livres, parce que le livre est l'élément primordial des programmes analytiques.

Ch : Beaucoup de monde me dit que puisqu'il y avait une subvention européenne, c'était la seule occasion d'écrire de nouveaux manuels scolaires.

E8 : Oui. Pour faire appliquer l'interdisciplinarité il fallait que cela soit appliqué par un media éducatif, parce que les instituteurs ont un livre comme matériel éducatif.

Ch : Pourquoi a-t-on choisi l' interdisciplinarité ?

E8 : Parce que c'était et cela continue d'être l'approche prédominante des programmes d'études au niveau international. C'est à dire, l'interdisciplinarité est quelque chose que l'on rencontre maintenant dans tous les programmes d'études, parce que cela conduit à des recherches fondamentales, recherches en profondeur et qui met le cerveau au travail.

Ch : Donc, nous voulions suivre les tendances actuelles de l'éducation en Europe ?

E8 : Bien sûr. Et nous nous étions engagés sur les capacités clés, qui avaient déjà commencé et étaient commentées et nous sommes arrivés à celles de 2007, mais il y avait une discussion autour de celles ci.

Ch : Quand vous dites que vous vous étiez engagés ?

E8 : L'Etat grec a signé tous les engagements européens comme ... modernisation des programmes, ouverture de l'école vers la société, interaction avec les nouvelles technologies, recherche à l'école, nouvelle organisation sociale de la classe, esprit critique. Nous parlons de l'élargissement de l'éducation à la citoyenneté. Dans la perspective du citoyen actif, informé et responsable. Et cela nous devions le voir dans l'action et ne pas surcharger nos programmes. Donner la possibilité aux élèves de devenir actifs à partir de l'enfance.

Ch : Et ce que j'ai remarqué c'est que dans les nouveaux programmes scolaires, en comparaison avec les anciens, le but précède la connaissance offerte. Pourquoi ?

E8 : Et si vous voyez les programmes de 2011, on y fait d'abord référence aux résultats attendus d'apprentissage. C'est ainsi qu'ils sont mentionnés. Donc, pour moi cela ne fait aucune différence sur le fond et je vais vous expliquer pourquoi. Et c'était une raison pour

laquelle je suis allé à l'IP en essayant d'organiser les équipes rédactionnelles, ce que j'ai fait c'était de réordonner le programme. Pas de le changer. Ce programme que j'ai changé et que j'ai apporté devant les prescriptions générales du DEEPS, était le programme d'Instruction civique de CE2. Cela je l'ai changé, parce qu' il y avait une uniformité que condamnait même Bruner et la spirale. Parce que c'était sans arrêt une répétition, sans monter d'un cran dans la qualité et sur le fond pédagogique et scientifique. Mais j'en viens à ce que vous avez évoqué. Pourquoi d'abord les buts et ensuite le matériel. Cela qualitativement cela ne fait pas de différence, parce qu'un auteur quand il écrit, regarde ce qu'il a à écrire. Si l'on prend que l'instituteur ne travaillera qu'avec les programmes et l'auteur qui écrira qu'avec sa matière, la première chose qui l'intéresse c'est le contenu. Donc les buts n'ont influencé qu'au niveau où les buts sont académiquement centrés. Les buts déterminent le contenu et non les capacités. Au DEEPS nous avons des buts académiques. Par exemple d'apprendre les lieux de plantation. C'est un but qui est propre au contenu. Mais cela comme tout autre n'influence pas la qualité pédagogique le sujet central pédagogique. Parce qu' il faut décrire selon mon humble avis comment il faut prendre l'enfant par la main et l'emmener quelque part comme esprit, comme âme, comme tout. Comme cultiver des capacités, comportements, valeurs, ça c'est le fond de l'éducation. Pour moi la divergence était d'abord qualitative pour la matière, parce qu'il fallait que je parle la langue des personnes comme ils la comprenaient. Qu'est ce que j'ai fait alors ? J'ai pris quatre classes d'Étude de l'environnement et j'ai fait, puisque avec l'interdisciplinarité circulait à l'IP la traduction du livre de Erickson ... et que j'ai compris que pour enseigner l'interdisciplinarité, il faut enseigner des significations. C'était cela le fond de l'interdisciplinarité. Des macrosignifications qui relient les sciences jusqu'aux significations classiques qui sont celles de l'objet de connaissance. Donc qu'est ce que j'ai fait ? j'ai pris les macrosignifications et à celles ci j'ai classé la matière pour la rendre concentrique. Des significations qui étaient la société, la civilisation, le temps, l' espace. J'ai récolté ces significations de base et j'ai récolté le contenu du PST et je l'ai fait concentrique... Et j'ai vu comment ces significations sont développées par ordre dans l'Étude de l'environnement. Ainsi j'ai fait un cadre concentrique…similaire pour contenir les quatre classes. Donc je pouvais contrôler et les auteurs pouvaient contrôler ce que fait l'un avec l'autre. Et moi je pouvais contrôler comment se développe la signification au

cours des années et eux de voir ce qu'en font les autres. Donc tout le monde avait en tête un cadre et chacun aidait à ce que les enfants comprennent un cadre dans la classe, comment quelque chose se développe de façon spiroïdal et signification centrale. Première intervention donc au niveau concentrique... Ensuite il fallait que l'unité soit développée de façon à ce que qu'elle soit interdisciplinaire et pour aider à la croissance vertébrée et non pas linéaire. C'est à dire que les entités puissent s'unir toutes seules sans que l'enseignant ait recours à un livre. Qu'il ait un curriculum ouvert qui fonctionne automatiquement mais en relation avec les autres.

Ch : Il ont fait la même chose avec les autres cours ?

E8 : Non parce qu'ils n'avaient pas cette latitude. Seulement sur des thèmes précis par ex. sur l'histoire nous pouvions travailler de façon structurelle comme des entités thématiques comme comment vivaient les enfants autrefois et de leur faire un retour historique de l'Antiquité à nos jours. Mais les enfants devront séparer comment se déroulent les faits historiques. Donc, il faut une linéarité d'une certaine façon. Les enfants n'ont pas besoin de beaucoup de matière, peu mais en profondeur. Maintenant avec l'expérience que j'ai, ayant été dans les classes et ayant vu comment sont appliqués les livres, je dirai jetez, coupez. Et ce que je déplore c'est que dans les analytiques de 2011, il ya de la matière angoissante.

Ch : C'est une directive du Ministère ?

E8 : Non. Le Ministère dit ... Un ministre vient et dit « je veux de meilleurs livres, mieux qu'avant, que l'on soulage le citoyen imposé etc...» C'est à dire, même les Ministres ne veulent pas stigmatiser. Les choses ne sont pas comme cela. Nous le fabriquons dans nos esprits. Mr E. a dit le sac de classe qu'ils vont soulever je veux qu'il père 100 grammes. C'est pour cela que le livre ne faisait que 150 pages. Mais qu'est ce que nous avons compris et qu'est ce que nous avons fait ? Sur ces 150 pages nous n'avons laissé aucune marge. C'est à dire, cette chose est incroyable et cela commence même avec les disciplines. En physique vous ne mettrez pas ça et ça. Les corporations jouent un rôle et quel est celui qui à ce moment là décide. Ce qui a fonctionné c'est qui nous étions nous et l'ordre que nous avons reçu était: faites-le en plus moderne, très bien et de façon interdisciplinaire. Et une fois de plus tous les scientifiques s'ils ne voyaient pas leur

discipline frissonnait. Et ceux d'en dessous ont frissonné. Quels professeurs vont enseigner cela ? Quels professeurs vont comprendre l'interdisciplinarité si ils n'ont pas fait une seule heure de sciences de l'éducation, une seule heure d'épistémologie. C'est à dire qui supportera de l'enseigner ?

Ch : Ne devrait-il pas y avoir une formation avant d'enseigner à l'école ?

E8 : Si, sûrement, la formation est une question énorme. Celle-ci a été faite par une autre direction qui ne comprenait pas. Et jusqu'à ce que cette direction ait compris ... Je vous dis encore une fois ce n'est pas de la faute des gens. Mais quand les gens changent le fil est coupé, la logique change. Prenez l'exemple d'une entreprise. Une entreprise a besoin de 5 ans pour former ses employés et cinq autres pour être rentables. Imaginez un IP qui change de direction tous les trois ans et ceux d'en dessous regardent avec qui ils vont s'entendre maintenant. Peut être l'ennemi est il parti et nous allons travailler avec un ami ? Quand les livres ont commencé c'était une autre direction, quand les livres avançaient une autre direction. Et c'est tout à l'honneur de la nouvelle direction de les avoir finis. Mais les formations n'ont pas été faites comme il aurait dû. Elles n'ont pas eu lieu. Également, avec notre côté phobique nous avons décidé que tous les livres devaient arriver en même temps. Ce qui était tragique. Parce que moi aussi j'ai eu peur que si on les laissait faire ils n'arriveraient jamais. Vous savez quand vous créez quelque chose par ex. ils me disaient « Il est bon M. O mais il s'est attaché à ses livres, ce sont ses enfants et il ne veut rien entendre de mal les concernant. Et je disais « il a raison de le dire ». Quand je me suis trouvé dans la situation de M. M je me suis retrouvé à fonctionner de la même façon phobique je dirai. « Nous sommes en Grèce et ils n 'arriveront pas à temps, donc mieux vaut qu'il arrivent tous maintenant. »

Ch : Pourquoi pensiez-vous qu'ils n'y arriveraient pas ?

E8 : Parce quelqu'un arrive et change, arrive un autre et il se retire, arrive le troisième …il n'y a pas de continuité, pour dire qu'il y a un secrétaire général permanent au Ministère, qui a une mémoire des faits et comprend. C'est tragique. Si pas une personne ne comprend ce qui s'est passé en 1980, en 1990, en 2000 c'est terrible. Selon les envies de chacun. Si celui-là même n'a pas la perception de qui a dit quoi et ce qui est mis en cause à chaque fois, ensuite chaque chef devient le jouet entre des mains des habiles, des

lobbies. Et des lobbies il y en a des millions, qui poussent à leur avantage qu'il leur disent : « Regarde ne le fais pas comme cela comme l'ont fait les précédents, parce que les précédents étaient des escrocs. ». Celui qui est le chef, ne sait pas. Il se dit, celui là est mon ami, c'est cela que je ferai. Et il devient un jouet entre les mains du lobbyiste. C'est de cela que souffre le système, c'est de cela que souffrent les chefs, les gouvernants. Inévitablement, ils doivent écouter quelqu'un d'autre, et si celui là est bon tant mieux, mais s'il ne l'est pas … Et nous le voyons tous nous accuser de choses qui n'ont pas eu lieu. Arrive une nouvelle direction, ils vont nous détruire. Non seulement ils vont abroger ce que nous avons fait mais ils vont nous tourmenter. Ils vont dire que nous sommes des menteurs … c'est terrible ce que nous avons vécu et que nous continuons à vivre. Les malveillants et les gens de mauvaise foi fleurissent parce qu'ils veulent nous faire du mal et qu'ils ne voient pas la substance du travail par ce que scientifiquement ils ne tiennent pas debout. Il y a deux façons avec lesquelles quelqu'un peut avancer : l'une est de devenir meilleur, de voir ce qui le fait avancer et l'autre c'est de causer la perte de l'autre. Et comme le deuxième est plus facile c'est ce qu'ils font. Seulement à force, tu causes ta propre perte et la perte du pays.

Ch : Vous avez été directrice de l'Éducation civique aussi.

E8 : Oui je l'ai été à un moment. Après 2005 je suis devenue responsable aussi de l'Éducation Civique.

Ch : Tous ceux avec qui j'ai parlé ont dénommé ce cours «la patate chaude». Pourquoi ?

E8 : Parce que c'est un terrain glissant socialement et politiquement. Et aussi parce que il y a des sujets, qui selon ce que tu écris et comment tu l'écris, peuvent avoir des conséquences. Tu dois être plus attentif. Les gens doivent comprendre que ce que tu mets en avant sont des axes et que tu ne veux pas attaquer qui que ce soit. Je vous donne un exemple. Le livre de la classe E en primaire a un exercice sur les antennes des téléphones portables, où dans un quartier, dans une école, avec comme rôle principal les parents et les enseignants, l'élève découvre les antennes de téléphonie portable et décide de faire la démarche de les éloigner pour la santé des citoyens. Et ils se chargent de certaines actions. Le livre circulait en 2006, trois mois plus tard, j'ai reçu des documents judiciaires de la société qui représentait les antennes téléphoniques en Grèce, j'ai reçu un coup de

téléphone du Démocrite disant que ma position était très difficile et que je n'avais aucun droit de faire cela, parce que les études faites sur les radios isotopes ne vont pas dans ce sens etc. Et j'ai reçu un coup de téléphone de la société indépendante de télécommunication avec un courrier officiel, vous allez avoir des ennuis etc. Là j'ai pris conscience qu'il aurait fallu écrire habilement et scientifiquement ce n'était pas exactement ainsi... et en moi je me suis dit de façon interdépendante, peut être quelque chose d'autre ... Si le président du service et l'équipe rédactionnelle n'avait été alors fantastique et était restée sur sa position et après j'ai pensé comment changer cette page. J'ai dit il y a un problèmes avec des antennes, il y a un problème avec les cheminées, il y a un problème avec ça. Choisissez un des problèmes et voyez quels pas vous allez faire en tant que citoyen actif. Sur quoi voulez vous enquêter ? Nous ne donnons pas nous le moyen d'enquêter, nous allons à la mairie etc. Mais nous disons il y a 4 problèmes, choisissez l'un d'eux et dites ce que vous faites.

Ch : Pourquoi les livres d'instruction civique ont-ils été édités de nouveau ?

E8 : Parce qu'ils étaient devenus stériles. L'équipe rédactionnelle a démissionné, ensuite est arrivée une nouvelle. Ensuite certains membres ont démissionné. Et quand j'ai étudié les livres de la classe St et du collège, j'ai dit là nous allons faire quelque chose d'autre, là nous allons mettre au centre le citoyen comme le dit le DEEPS dans les premières 28 pages. Nous allons dire quelles sont les éléments de constitution du citoyen actif, qui est-il, s'il a une identité, quelle est sa nationalité. Et avant cela, il naît dans une classe sociale, il existe quelque part, donc il appartient à quelque part. Nous nous appuierons donc sur son identité soit dans le cadre politique et social et ensuite nous prendrons les caractéristiques, que veut dire l'UE quand elle dit citoyen actif et responsable. Qui est-il ? En dehors de son identité, donc, il doit savoir exactement quels sont ses droits. Il doit savoir ce que veut dire des devoirs. Il doit savoir ce que veut dire je prends des décisions, comment je les prends. Donc, le livre de E s'est basé exactement sur ce citoyen et est sorti de ce motif société-civilisation-famille, qui était des choses dont nous avions beaucoup discuté en Étude de l'environnement. Les enfants en classe E du primaire. S'ils recommencent la même chose, ils vont s'ennuyer finalement. Comment faire encore des spirales de Bruner en primaire ?

Ch : Comme j'étudie le phénomène religieux, je pose toujours des questions sur le sujet comme dans quelle logique ont été insérés des extraits en rapport avec la religion.

E8 : L'Église nous l'avons enlevée. En cinquième classe du primaire, il n'y en a pas. Elle existe seulement comme groupe, si je ne me trompe pas. Tu appartiens à ton groupe, à ton école, tu peux appartenir aussi à un groupe religieux. Maintenant c'est dans le programme et elle passe dans le livre comme cela : En classe E du primaire, dans la nation. En classe St il y a beaucoup de référence, nous avons avec le Saint Synode, nous avons de nombreux programmes. Le livre était écrit et il a été réécrit depuis le début. Quelques morceaux ont été écrits par O et d'autres par moi. Le livre a des parties pour lesquels ils m'ont harcelée, N est allé faire une dénonciation comme quoi je l'ai obligée à mettre la propriété intellectuelle. A ce moment là les femmes du OPI m'avaient approché et m'avaient dit nous nous battons, elles m'avaient envoyé une lettre, pour approuver une fable qui va dans les écoles. Écoutez, ai-je dit, nous faisons des essais à travers le cours d'instruction civique et d'Étude de l'environnement pour ces sujets là. Nous pouvons le mettre dans le livre scolaire, nous devons en discuter. Envoyez le texte et moi je le rendrai plus accessible aux enfants. Et en effet, quelques temps après, quelqu'un m'a appelé du ministère et m'a dit « il y a un texte sur la protection des droits intellectuels, parce que l'Union Européenne nous le réclame.» Je dis, oui il y a un texte, vous le trouverez dans le livre de St, au paragraphe tant. Vous ne pouvez pas imaginer combien de choses sont débattues derrière le livre scolaire. Ici un gouvernement est tombé avec le livre d'histoire de St. En réalité, le gouvernement est tombé à cause de cela et aussi G. Il n'était plus en lice.

Ch : Vous pensez que la réaction de l'Eglise a joué un rôle ?

E8 : Je n'ai jamais vu ça de ma vie. Je n'étais pas à l'IP auparavant. Moi je suis rentré à l' IP comme cadre, je n'étais jamais détachée. Quand j'y suis rentrée et que j'ai commencé à comprendre et j'ai dit « dites moi que se passe-t-il ici, ils nous tapent sur les doigts de partout». Pour le livre scolaire sur l'Histoire, nous avions rempli deux salles de lettres d'insultes. Elles arrivaient de partout, de partout ou l'hellénisme était présent. Ils nous disaient que c' était honteux, que nous avions trahi l' Histoire et les habitants d'Asie Mineure. J'en parle et j'en frissonne encore. L'Histoire est un sujet délicat en Grèce. Beaucoup de sang a coulé, pour prendre cela à la légère. Le responsable de l'époque pour

l'histoire, M. P avait envoyé beaucoup de courrier à la direction de l'IP. Mme R le considérait comme fasciste, parce que M.P lui avait dit que l'histoire est un sujet sensible et que nous ne pouvons pas la réécrire du début. Il lui disait de faire attention. Le livre finalement a été accepté. Bien qu'il eut d'énormes réserves lui même et il a dit : «Ne le faisons pas circuler encore, il faut corriger certaines choses. Et le dégât a été fait à cause du mot «affluence.». En fait, Les personnes d'Asie Mineure ont réagi, l'Église et ensuite les autres ont suivi. Alors que comme livre il est vraiment très bon. Meilleur que le précédent et que celui actuel. A mon avis il était plus proche des enfants. Je considère que la positon inflexible de R. a créé tout le problème. Mme G. s'est accroché avec Mme P., parce que elle voulait que cela soit un livre scientifique correct. Et quand il y a eu intervention sue le mot «affluence». Mme P. a dit « cela n'est pas comme cela. Nous avons arrêté de faire des livres pour la haine du peuple». Mais ici le sang est encore frais, il y a des gens qui pleurent encore leurs morts. On ne peut pas jouer avec les croyances de l'autre, avec la peine de l'autre. Au KPA, la religion fut représentée généralement en Étude de l'environnement aussi. Nous avons la mosquée, nous avons des images de notre quartier et c'est le temple de notre quartier, c'est la mosquée, c'est la synagogue.

Ch : On m'a dit que la synagogue avait été retirée ?

E8 : La synagogue est présente seulement en B, pas en G et D. Et nous n'avons pas fait de changement. Là où nous avons fait des changements et j'ai failli tomber de ma chaise. Vous devez savoir que les livres vont d'abord à l'État major de l'armée. Surtout l'histoire, la Géographie, Étude de l'environnement. Et ils regardent les cartes. Si elles sont justes. Pendant l'une des rencontres organisées par le représentant de l' I.P. ils ont vu qu'il y avait une erreur sur la carte de la classe D. Donc qu'est ce que j'ai fait ? Simplement pour délimiter les îles du pays j'avais mis un peu de Turquie dedans. Et ils l'ont vu à l'état major et ils ont dit : « si un Turc voit cela il dira que nous lui avons pris un morceau de l'Asie Mineure». Et le ministère des affaires étrangères va intervenir. Il y a le service géographique de l'Etat Major des armées. Nous pouvons faire des erreurs. Il y a une troisième et quatrième lecture. Ce qui est écrit doit être tout à fait juste. Comment vous dire, moi pédagogiquement je le voyais tout à fait juste. J'avais oublié Kastellorizo. Et ils m'ont dit « qu'est ce qui s'est passé ? Ils nous ont pris Kastellorizo et nous leur avons pris l'Asie Mineure ? Ca j'ai réussi à le changer à la dernière minute. Je suis tombée à genoux

devant celui qui devait faire les impressions et je lui ai dit qu'il fallait changer certaines choses.

Ch : En Éducation civique vous m'avez dit que l'Église et l'Armée s'en sont occupé.

E8 : Oui ils y étaient, je n'ai rien changé. C'était ainsi dans les programmes analytiques.

Ch : Quand nous rédigeons les programmes analytiques nous prenons en compte l'Église, la position de l'Eglise ?

E8 : C'est le Ministère de l'Éducation et de la Religion. C'est impossible de ne pas en tenir compte. C'est inscrit dans le titre même. Bien sûr il faut tenir compte de la religion officielle et les autres. Moi je n'ai reçu aucune intervention de l'Église. Je ne sais pas ce qu'ils vous ont dit.

Ch : M. A m'a dit qu'il a envoyé pour voir les programmes la commission d'éducation du Saint Synode.

E8 : Vous voyez, moi je ne sais rien de cela. Moi je sais pour l'État Major de l'armée. Sûrement oui. Et les personnes qui rédigent pour le cours de religion sont proches de l'Église, ils ne sont pas d'une autre planète. Je ne sais pas pour la commission d'éducation, mais je crois que oui. Et le responsable, à l'époque, M.G., avait des contact avec le Saint Synode avec les gens de l'Église. Ce qui veut dire qu'on ne commence pas quelque chose avec un conflit.

Ch : Pour vos livres ils sont intervenus ?

E8 : Non, mais je les ai envoyés aux théologiens. Je leur ai envoyé un morceau du B primaire et une partie du KPA qui parle de religion, parce que nous avons écrit à propos du Saint Synode, hierarques et évêques. Pour ne pas faire d'erreur. Il n'y avait pas d'autres enjeux. Et pour l'autre, où nous parlons de Synagogues, le Temple, etc. Ce sont nos théologiens qui l'ont relu. Je voulais être sûre.

Ch : Et ce dont ils se sont plaint c'est parce que sur une heure seulement de cours faire autant de référence à la religion ?

E8 : C'est parce que il y a des faits religieux. Et cela est logique. Et de toute façon ... je pense que il peut rentrer dans la partie sur les attitudes et les valeurs, que nous respectons

le Saint Synode, le sacré, les croyances des autres. C'est là l'enjeu. Les autres ont du sacré qui sont éternels. Qui sont reliés avec patrie, peuple, mode de vie, façon de marcher et d'avoir une identité. Pour moi il faut le respecter et par là il faut respecter d'autre façon de croire.

Ch : Simplement ils considéraient que le cours aurait du être plus ouvert. Qu'il ne fallait pas faire référence à L'Église de Grèce.

E8 : Nous, nous l'avons ouvert, bien sur. Dans le cours de KPA, il y avait un livre que j'ai trouvé, j'ai fait des interventions, parce qu' ils avaient fait des erreurs. J'avais avec moi Mme O., qui est juriste. On ne pouvait pas laisser le livre avec des erreurs, on nous aurait jeté des pierres. Ensuite j'avais des juges en Étude de l'environnement comme Mme F., qui corrigeait scientifiquement, moi je suis didactique. J'avais des gens compétents à côté de moi. La rédaction d'un livre est un travail interdisciplinaire.

Ch : Vous pensez que la KPA vous ne saviez pas comment cela évoluerait. Pour la religion vous saviez comment cela avait évolué. Je sais qu'avec l'essai, ils envoyaient leur curriculum.

E8 : Nous n'avons pas regardé les curriculum, seulement les essais. Les curriculum étaient vus seulement par les juges, les équipes rédactionnelles voyaient seulement les essais.

Ch : Pourquoi dans la nomination il y a dans les justifications le curriculum ?

E8 : Ils les ont envoyés. Mais ceux qui ont fait la notation, mettait seulement un numéro. Si vous prenez en compte qu'il y a aussi la maison d'édition, cela sortait de la procédure. C'était très sévère. En aucun cas, nous ne connaissions les auteurs. C'était une raison de rejet. Au moins, dans mon objet et ce que je peux en connaître. Les équipes déposaient les curriculum, mais dans nos mains il y avait une commission, je m'en souviens. Je me souviens de travailler à midi l'été et de recouvrir les noms de noir et de n'avoir que des codes. On ouvrait des paquets et on refermait et on mettait des codes. Et si un paquet posait problème, il était écarté. Quelque part on voyait le nom de la maison d'édition, le contractant. Les juges ne voyaient de nom en aucun cas. Et ça c'est vrai que cela m'a coûté parce qu'en Étude de l'environnement, il aurait pu y avoir une équipe rédactionnelle qui prenne deux classes, et ainsi avoir une plus grande unité. Ils ne l'ont pas eu malgré

cela. Je pense que le résultat aurait été meilleur. Je veux seulement vous montrer que je ne pouvais pas intervenir, aucun d'entre nous ne pouvait.

Ch : Concernant l'éducation religieuse vous n'avez pas suivi une ligne. Mais il fallait toujours faire attention à comment vous l'écriviez.

E8 : Surtout quand c'était X . Mais on ne sait jamais quand cela va vous tomber dessus.

Ch: Vous incluez les directives de la commission européenne, les textes européens ?

E8 : En KPA oui. En Étude de l'environnement je n'ai rien vu de tel. Pour cette matière je me suis appuyé plutôt sur des manuels américains. En Angleterre j'ai vu qu'il y avait le knowledge of the world. Quelque chose comme ça. En KPA j'ai fait beaucoup de recherche. Je suis allée en France et j'ai cherché dans toutes les maisons d'édition ce qu'il mettent, par ce que je m'étais dit ce sont eux qui ont fait naître les droits de l'homme et le civisme, mais je n'ai rien trouvé de qualité dans les manuels scolaires. Et ensuite j'ai participé à des programmes du Conseil de l'Europe pour le citizenship. Il y a eu des influences de l'Europe.

Ch : En faisant une analyse transdisciplinaire pour le phénomène religieux, j'ai remarqué qu'il y avait une reconversion du mythe national. De plus, la relation entre orthodoxie et nation devient plus forte dans les nouveaux livres. L'Europe doit à la Grèce ses racines chrétiennes, ce que nous n'avions pas vu auparavant. Puisque à la même époque change aussi la position de l'Église dans l'espace européen, j'ai imaginé qu'en fait nous nous rendons compte de cela au moment de la rédaction des programmes analytiques.

E8 : Il y a deux positions sur la nation. L'une est que nous sommes Grecs orthodoxes et que c'est formidable et les autres sont juifs-Grecs et c'est formidable et les autres sont arabo-musulmans et c'est formidable aussi et tous autant que nous sommes c'est bien. Et il y a l'autre position, ils vont nous prendre la Thrace, nous allons devenir musulmans, nous sommes perdus en tant que peuple, nous sommes en dénatalité, ils dégradent notre orthodoxie. Nous ne respectons pas le sacré , nous ne reprendrons jamais Constantinople, quelqu'un veut nous conquérir. Cette position de peur a pour résultat de réagir avec beaucoup de totalitarisme et il y a une grande inflexibilité.

Ch : Concernant la mythologie j'ai remarqué que son rôle change aussi. On n'y fait plus référence comme religion des Grecs anciens, mais comme une tradition culturelle. En classe A et B c'est une religion et en C et D où il y a des cours de religion cela devient une tradition culturelle.

E8 : Oui. Je ne sais pas si cela s'est fait de façon consciente, de parler de religions, etc. et ensuite de parler de chemins culturels avec ce que nous avons fait avec le mythe d'Ariadnis où nous courrons d'un monument religieux à l'autre. Ça je l'avais intégré au départ dans la partie culturelle. C'était une idée à moi. Scientifiquement la religion est une expression culturelle d'un peuple. Donc, je l'ai intégré à la culture. C'est une partie de la culture, sans le vouloir et sans lui donner de couleur. Les enfants peuvent avoir l'occasion d'apprendre certaines choses sur leur religion, mais en avoir l'occasion aussi ceux qui ne sont pas chrétiens orthodoxes. En classe B nous avons mis aussi Komotini. Nous n'avons eu aucune intervention de l'Eglise. C'était dans les programmes seulement moi j'en ai fait une entité.

Ch : Quels sont les acteurs nationaux dans la production de la connaissance scolaire ?

E8 : Je vais vous dire dans les faits ce qu'il en est. Le Ministre avec le président de l'IP a une ligne et dit «Nous voulons faire cela». Quels sont les personnes auxquelles on va s'adresser ? Les présidents des parties et les conseillers disent de s'adresser à F.X.Z D'abord ils vont vers les professeurs d'université, qui ont un état major avec eux. Si ceux ci disent oui, nous commençons à leur attribuer ce qu'ils écriront. Ils écrivent et l'IP aussi. Il n'y a plus de IEP. Par contre, cela ne s'est pas passé comme cela pour les nouvelles directives parce que Mme Diamantopoulos ne voulait pas de l'IP ; on a réunis des professeurs d'université, qui ont été encadrés par de nouveaux conseillers scolaires et des collaborateurs pédagogiques. Et ensuite l'IP a confirmé cette action comme si elle était la sienne. Ça c'était le grand coup de poignard dans le dos de l'IP et à la fin de dire que c'est moi qui ai demandé ce coup de poignard. Cette mise en pièce a eu lieu. La Ministre est venue et nous a dit je ne veux plus de vous, vous êtes indifférents, vous êtes atroces. Elle voulait nous détruire et elle nous a détruit. Et cela a eu lieu avec l'aide des gens de l'intérieur. Un organisme ne s'effondre pas à cause de l'extérieur, ça cela se fait dans les dictatures. En démocratie il s'effondre de l'intérieur et je pense que ...Et je crois que avec chaque chose qui arrive qui nous semble terrifiant, sort quelque chose d'autre.

Et je considère que le changement est utile, mais pas de cette façon. Parce que en crise il n'y a pas de façon il y a des solutions. Et certaines personnes ont eu le courage de trouver ses solutions. Certains sont restés et d'autres sont partis. Je suis partie moi aussi. C'est comme cela que cela s'est passé. Ils ont réunis ceux qui voulaient collaborer. Avec l'idée d'accord du Ministère, avec le président de l 'IP les conseillers de l'IP ont écrit comme ceux de l'extérieur. Et ils ont écrit le insourcing et le outsourcing. La dernière chose qui a eu lieu c'est vous, vous écrivez et nous, on confirme. Certains du IP ont écrit, comme moi. Notre différence était que j'avais une collaboration sur le sujet que je pouvais avoir.

Ch : Que prenez vous en compte donc quand vous écrivez les programmes analytiques ?

E8 : Rien. Il n'y avait pas d'équipe. Ils m'ont dit rédigez un morceau. Moi je l'ai intégré dans la perspective de ce que j'avais et ce que je savais faire. Et je savais que j'allais partir d'ailleurs. Je n'ai pas rédigé de programme, seulement j'ai administré la crise. Je ne suis pas allé, comme j'y allais en 2003 avec les ailes ouvertes. Maintenant ils ont pris ce que j'ai écrit et ils l'ont intégré comme ils voulaient. Et ils ont altéré la forme de l'Étude de l'environnement, ils l'ont rendu plus Physique et moins Géographie. Comme préconisent les coordinatrices du cours. Simplement chaque corporation veut imposer son idée. Cela a à voir avec qui est le plus puissant représentant en rédaction des programmes analytiques. C'est pour cela que j'ai dit plus haut que les corporations s'imposent. Quand il l'écrit le grand professeur de physique en a conscience ? Le Ministre que dira-t-il ? « c'est ce qu'écrit le grand professeur, quelqu'un peut il le mettre en doute ? Non. Cela ne peut être comme cela si ils n'ont pas fait de recherche en classe. Moi quand nous écrivions les livres j'ai mis beaucoup d'exercices dans le livre de l'élève et dans le cahier d'exercices, je ne les mettais pas à écrire toute la journée les enfants. Mais que les enseignants aient 100 travaux pour en choisir dix. Ça c'est le matériel de l'instituteur. Ici qu'ont ils fait. Les gens sont allés et l'ont travaillé selon la ligne et ils ont mis les enfants à faire tous les exercices. Et j'ai dit : Kouloubaritsi , échec. Nous ne l'avons pas fait pour cela.

Ch : Il y a eu pression ou contrôle de la part des institutions européennes quand vous écriviez les livres ?

E8 : Non il y en a eu après. Il y a eu un contrôle. Ils ont commencé et nous ont dit : « parité entre les sexes, où est-ce ? apportez les livres .» Et mes livres sont par excellence ceux où cela parait. Et pour les livres de langue cela a eu lieu. Ensuite c'était les professionnels, les AMEA, parité entre les religions. J'ai couru là bas il fallait que nous ayons des synagogues et des mosquées. Bien sûr qu'il y a pression. Ils vous disent venez ici et montrez nous. Et les personnes qui viennent de l'Europe ne regardent pas simplement et disent tout va bien. Ils parlent grec ils sont spécialistes. Ils ont lu les textes et ils les ont fouillés. Cà je ne l'oublierai pas. Bien sur il y a eu contrôle. Il m'ont appelé au téléphone et m'ont dit : Alexandra il y a quelque chose avec le AMEA, religions, parité des sexes, nous devons voir d'autres races. Et le sujet était important, parce que il n'y a ni noirs ni arabes dans nos livres. Allez, un par ci par là dans les livres de langues, d'Étude de l'environnement ou de KPA. Les livres devaient être écrits selon les prescriptions européennes, sinon ils avaient le droit de ne pas les payer. Bien sûr. Et tous ceux qui n'avaient pas tout ça jusqu'alors, parce qu'ils nous ont trouvé au moment où nous rédigions les livres, l'ont rajouté. Et ils ont approuvé le travail avec des éloges et tout est allé très bien. Et en Histoire ils on regardé si il y avait seulement les conflits et si il y avait de la haine nationale.

Ch : C'est pour cela que je vous ai posé une question sur la relation orthodoxie-nation je pense qu'il y a eu une tentative de renforcement national. Oui bien sûr nous sommes en Europe, mais nous avons notre propre identité.

E8 : La Grèce à un regard ethnocentré. Et ça c'est très clair. Et ça elle l'a tellement que cela ne lui fait pas du bien si vous voulez mon opinion. Nous avons rédigé seulement pour les élections nationales, nous n'avons pas parlé d'élections européennes.

Ch : Quel type de citoyen est mis en avant dans les livres qui sont entrés à l'école en 2006 ?

E8 : Ils mettent en avant la problématique. Ils sensibilisent les enfants sur des sujets de société. C'est ce que font les livres. La pratique ils ne la font pas. Et les livres sont un instrument. L'instrument prend de la valeur dans son utilisation ou alors il s'annule. Parce que les livres ont énormément de sujets qui touchent et problématisent les enfants. Et je ne vous parle pas seulement pour nos livres. Si le livre est utilisé pour faire un pas de

plus, alors tu voleras. Alors tu atterriras si ils travaillent correctement les cours de sciences humaines. Le livre KPA de la classe E du primaire se travaille en laboratoire avec les enfants. Si il est travaillé en laboratoire, alors il atteint son but.

Ch : Dans le système scolaire grec, nous ne sommes pas passés au développement des capacités. Notre programme encore une fois, notre programme n'est pas de cible. Il utilise les buts pour retourner au contenu. Ce que devrait faire quelqu'un pour aider le programme analytique grec serait de couper la matière et que dans le temps qui reste les enfants développent leurs talents, les enfants doivent être sociaux dans l'école, apprendre comment ils vont vivre, prendre des initiatives. Ça, c'est l'éducation de la citoyenneté. Les États ne pourront pas être sauvés autrement, s'il n'y a pas de citoyens qui prennent des initiatives. Les livres font cela. Les enfants voient la chaise roulante, l' handicapé dans le livre, mais ils ne le voient pas à l'école, puisqu'il n'y a pas les structures adaptées, donc ils l'effacent de leur mémoire. Pour moi c'est là que réside le problème qui prive l'éducation de la citoyenneté. C'est le manque de structures dans l'école, pas dans les livres. Si bien sur nous abandonnons les livres, alors nous serons obligés de mettre les structures. Moi je ne suis pas de l'avis que les livres doivent sortir de l'école. Une crise et en plus sortir les livres qui est un bien social de la famille grecque ce n'est pas possible. Je connais des familles pour qui il n'y a pas d'autre moyen pour faire entrer les livres à l'école. Sûrement, l'enseignant a besoin d'un matériel.

Entretien 23

Ch : Quel était votre rôle dans le changement de matériel d'enseignement et comment avez vous été choisi ?

E23 : J'étais membre d'une équipe d'auteurs. Une de mes relations de l'Institut Pédagogique (IP) qui connaissait mon travail à l'Université m'a mis au courant qu'ils cherchaient des auteurs pour les manuels d'Éducation Civique. Ainsi, nous avons créé une équipe qui a présenté un essai. Mais il n'y avait pas d'autres équipes. Nous étions la seule.

Ch : Pourquoi ?

E23 : Vous pensez qu'en Grèce il y a beaucoup de gens qui sont spécialisés dans l'Instruction Civique ? Au début, nous nous occupions de 2 livres, de la classe de CM1 et CM2 de primaire. Mais certains problèmes sont apparus et finalement une autre équipe s'est chargée du livre de la classe CM1. Mais pour la classe de CM2 cela a pris plus de temps que prévu. Nous avons eu besoin de 3 ans minimum, peut être même plus.

Ch : C'est à dire, vous ne vous sentiez pas libres?

E23 : Oui je dirai que nous n'étions pas très à l'aise. Il y eut des moments où nous n'étions pas d'accord. Et en plus sur des thèmes essentiels par exemple comme les institutions de l'U.E. L'Institut Pédagogique avait une opinion, nous en avions une autre que nous avions formée en regardant le site officiel de l'UE et finalement on a choisi ce que voulait le IP parce que cela avait été introduit comme cela dans le livre du collège. L'argument était celui là. Mais ce jour là je dois dire. De toute façon nous ne nous sommes pas renseignés auprès de quelqu'un de non informé. Nous sommes allés sur le site de la C.E pour voir quelles étaient les institutions. Peut être, le site n'a pas été mis à jour. Quoi dire ?

Ch : C'est à dire que le livre ne prenait pas en compte les données européennes ?

E23 : Il a été écrit uniquement selon le contexte grec, sans prendre en compte les données européennes. Et comme vous vous intéressez à l'enseignement religieux, mon opinion est que dans un cours d'une heure d'instruction civique, mettre deux chapitres sur l'Eglise c'est exagéré.

Ch : D'après ce que j'ai entendu dire par d'autres, cela vous a été imposé. Autrement ils n'acceptaient pas votre manuel.

E23 : Exactement. C'était parmi les axes obligatoires du manuel, comme cela nous avait été donné au début. C'était la condition, c'était acquis.

Ch : Pourquoi cela s'est il passé comme cela selon vous ?

E23 : Parce que la Grèce est attachée à certaines données.

Ch : Vous pensez que cela à voir avec le Ministère de l'Éducation et des Cultes ?

E23 : Oui, nous devions respecter le choix de l'Église.

Ch : Donc l'Église joue un rôle dans le choix de la connaissance scolaire ?

E23 : Bien sûr, il y a une collaboration vraiment étroite entre l'État et l'Église.
Ch : Cela m'impressionne de l'entendre. Parce que l'équipe des auteurs des manuels sur la religion dit le contraire.

E23 : Si vous me demandez mon avis sur l'enseignement religieux, je pense qu'il devrait y avoir une approche beaucoup plus ouverte des religions. Nous avons besoin de Dieu, parce que l'homme doit s'appuyer quelque part, sans avoir besoin de dogmes. Parce que si nous parlons maintenant du citoyen que nous devons former et en même temps nous parlons d'un citoyen qui croit en des dogmes et qui les suit sans savoir de quoi il retourne, alors nous sommes en grande contradiction. Cela aurait pu être introduit comme une thématique qui aurait pu cultiver des capacités intellectuelles. Des valeurs si vous voulez. Je pense qu' à travers un enseignement religieux cela aurait pu être effectué – si nous considérons que la Grèce est un État chrétien. Mais nous devons approcher le problème de cette façon, pour assurer aux enfants toute cette philosophie et la vérité religieuse et non ce que nous leur imposons, parce que c'est ainsi. L'erreur est là.

Ch : C'est très intéressant de parler avec un auteur d'autres domaines, en dehors de celui de la religion.

E23 : Oui et moi aussi j'écrirai dans ma thèse sur l'enseignement politique et social, que je définie comme transdisciplinaire. Dans mon introduction je ne définie pas l'Instruction Civique comme la matière où j'apprendrai les lois et la démocratie (cette partie là en particulier). L'Instruction Civique débute dès que l'enfant va à l'école jusqu'au moment où il sort de l'école. Elle se trouve dans des matières comme la langue, les mathématiques, la physique, toutes les matières. Et j'examine chaque champs dans lequel prend part l'éducation civique. Donc là aussi j'aborderai ce sujet.

Ch : Savez vous si un membre de l'équipe des auteurs a participé à la rédaction des programmes d'étude ?

E23 : Non, ils n'y ont pas participé.

Ch : Selon vous tout ce changement a eu lieu dans quel but ?

E23 : Le but était de montrer un progrès. Un progrès, qui se verrait dans l'apparence des livres et dans des matières comme la langue grecque, des sujets portant sur la famille, qui sont un peu plus développés. Mais essentiellement nous conservons la même ligne.

Ch : Pensez-vous que ce changement à un rapport avec les évolutions de l'Europe ?
E23 : Je considère que nous sommes en retard. Il y a eu une tentative, mais elle n'a pas réussi au niveau que j'espérais. Nous avons fait des pas en avant. C'est certain, mais nous avons devant nous un long chemin. Parce que ce que j'ai compris pour l'instant c'est que tout ce changement devait avoir lieu parce que nous avions besoin de nouveaux manuels et à ce moment là il y avait une subvention de l'Europe, et que c'était le seul moyen pour pouvoir imprimer de nouveaux manuels.

Ch : C'est exact.

E23 : En comparant les anciens programmes scolaires avec les nouveaux, je me suis rendu compte que dans les nouveaux la connaissance passait en premier. Pensez-vous que cela a à voir avec la promotion de l'Éducation à la Citoyenneté ?

Ch : Cela aide. De savoir quels sont les objectifs à atteindre avant de commencer ma classe, c'est important. Le problème c'est que ces objectifs sont dans de nombreux cas généraux et ils essaient de donner l'image d'un changement apparent des choses. J'espérais que ces livres aient une logique nouvelle, de nouvelles données. Cependant, le maître dans la classe, parce qu'il a cette expérience, suivra le chemin déjà expérimenté dans la plupart des cas. Il verra le livre, il l'enseignera, il fera quelques exercices. Il y a des cas où nous ne suivons pas le livre, parce que nous ne pouvons pas.

E23 : Il y a certaines choses qui posent problème si nous suivons le livre. Je pense aux Mathématiques ou des cas similaires.
Ch : Votre équipe a-t-elle travaillé avec une maison d'édition ?

E23 : Oui, avec les Lettres Grecques.

Ch : Cela vous a été imposé par l'institut Pédagogique ? Comment cela s'est-il passé ?
E23 : Je me souviens que la première rencontre de l'équipe a eu lieu aux Lettres Grecques, à la maison d'édition.

Ch : C'est à dire, c'est l'IP qui vous a donné rendez-vous ou la maison d'édition ?

E23 : Si je me souviens bien, la femme du IP qui m'a recommandée connaissait les personnes des Lettres Grecques et ainsi le contact a eu lieu. Aucune autre maison d'édition, n'a fait de proposition pour cette matière.

Ch : Donc c'est le PI qui vous a recommandé, parce qu'ils connaissaient votre travail ?

E23 :Oui

Ch : Quand vous avez écrit le livre, vous deviez respecter fidèlement les programmes analytiques ?

E23 : Bien sûr. La première subvention que nous avons reçue était pour les programmes analytiques et transdisciplinaires auxquels nous pouvions nous rattacher.

Ch : Pourquoi la méthode de la transdisciplinarité a-t-elle été choisie ?

E23 : C'était décidé dès le départ. Avec les nouvelles données en éducation cela s'est révélé nécessaire. Des rapports entre les matières il y en a toujours eu. Bien sûr avec le progrès des Sciences de l'Éducation, cela s'est révélé nécessaire. Et je pense que c'est bien qu'il y ait interconnexion, cela aide les enfants et le maître.

Ch : Vous avez collaboré avec d'autres auteurs d'autres groupes de matière ?

E23 : Non

Ch : Alors cette transdisciplinarité a-t-elle fonctionné ?

E23 : Nous l'avions en tête et nous avons essayé de la rendre dans le livre, comme nous pouvions.

Ch : Donc il n'y avait pas de recours à ce qu' écrivaient parallèlement les autres cours ?

E23 : Non, nous ne sommes pas du tout entrés dans cette procédure.

Ch : En ce qui concerne les transformations des représentations religieuses, qu'avez-vous à dire ?

E23 : Il y a une référence faite aux autres dogmes, aux autres religions. Nous disons seulement qu'elles existent.

Ch : Vous auriez pu vous rattacher à la tendance qui existe en Europe sur la théorie transdisciplinaire de l'éducation religieuse ?

E23 :Je ne crois pas que nous en sommes là. En ce qui concerne l'éducation religieuse, en particulier, les choses sont figées pour des raisons que nous avons évoquées avant. En ayant fait une recherche dans les tables des matières des livres de Religion, Histoire, Éducation civique et Étude de l'environnement, une révision du mythe national a été entrepris. Nous donnons une plus grande place à la religion, sur le lien orthodoxie et patrie grecque en comparaison avec les livres précédents.

Ch : Oui, peut être parce qu'il y avait cette peur et la position de défense de l'Eglise pour que nous allions de l'avant mais que nous n'oublions pas nos particularités grecques. Et ainsi a eu lieu cette présentation dont vous parlez, une relation plus forte orthodoxie-nation.

E23 :Savez vous pour quelle raison les maisons d'édition se sont lancés dans l'édition de livres scolaires ?

Ch :Pour la subvention européenne dont nous parlions avant

E23 :C'était la condition ?

Ch : Ça je ne peux pas le savoir de l'intérieur. Mais je pense que cet argent devait aller quelque part.

E23 :Vous, quand vous avez écrit, vous étiez en relation avec la maison d'édition ou avec l'IP ?

E23 : Avec les deux.

Ch : Je vous demande cela parce que il y avait certaines équipes qui ont travaillé de façon autonome. Elles ont commencé seules et en cours de route l'IP leur a dit qu'ils allaient travailler avec telle maison d'édition.

E23 : Non ce n'était pas comme cela dans notre cas. Nous nous avions la maison d'édition sur le dos. Je ne sais pas si les maisons d'éditions ont eu ce travail par un concours ou ont été désignées. C'est ce que nous disions plus haut. Dans notre cas, il n'y avait pas d'autre concurrent. Donc peut être cela s'est fait par nomination.

Ch : Quelle était la ligne directive du Ministère ?

E23 : La ligne directive du Ministère nous a été donnée au départ avec le programme analytique. C'est cela, c'est cela que vous suivrez, vous consacrerez tant d'heures ici, tant d'heures là. Tout était concret.

Ch : Pensez-vous qu'il y ait eu pression des institutions européennes pour faire passer des idées dans les livres scolaires ?

E23 : Je ne crois pas. Je doute qu'il y ait eu même contact avec les institutions européennes, avec les institutions correspondantes.

Ch : Plus généralement pour l'éducation civique, qui est votre domaine, quelle est la tendance dans les données grecques ?

E23 : La tendance est exactement celle là : que l'éducation civique est une matière comme les autres.

Ch : Y a-t-il eu un effort d'évolution vers l'éducation du citoyen démocrate ?

E23 : Je ne vois rien de tel. Quand j'ai donné mon questionnaire j'ai dit aux enfants que c'était en rapport avec l'instruction civique. Parce que dans mon esprit, ce n'est pas seulement ce qu'ils vont apprendre sur la démocratie (ça c'est la partie connaissance). A partir de là, instruction civique ou éducation à la citoyenneté c' est quel que chose de plus large et cela a à voir avec les tendances du citoyen, avec les valeurs que développent l'enfant etc., ainsi mon questionnaire est un scénario ou de petits scenarii, dans lesquels j'observe les réactions des enfants dans une situation particulière. Pour pouvoir déceler dans cela ses positions liées à des axes particuliers. Symétriquement, le rationalisme, l'intérêt pour l'autre, sa disposition à participer au groupe etc. Quand ils ont vu ça, ils ont dit « Mais c'est de l'instruction civique ça Madame ?» Oui, je leur ai dit. Moi je ne veux pas voir ce que vous savez pour les lois de la démocratie, ça c'est à un deuxième niveau. Ce que je veux voir c'est quel citoyen vous allez devenir. Cela veut dire automatiquement que – et cela vaut aussi pour les maîtres – qu'il n'y a pas d'information sur ce qu'est la citoyenneté. Ils ne considéraient pas que l'instruction civique pouvait être cela. Et encore dans les écoles, l'instruction civique est une matière qui s'enseigne une heure par semaine et c'est tout. En éducation religieuse j'apprends Dieu et l'Église, en instruction civique j'apprends la démocratie et ses lois.

Ch : Donc en fait il n'y a pas de transdisciplinarité?

E23 : Oui je crois qu'il n'y en a pas eu.

Ch : Alors que dans les programmes d'étude transdisciplinaires et les programmes analytiques, il est fait référence au citoyen européen, cela ne s'est pas fait ?

E23 : Non. Au moins d'après ce que je vois et mon expérience à l'école, mais aussi avec la recherche que j'ai menée.

Ch : Mais d'après ce que j'ai compris, dans votre expérience d'auteur de livre vous n'avez pas pu la développer.

E23 : Bon, nous avons essayé à travers certaines activités de le relier avec les arts plastiques, avec la langue. Mais pas plus loin.

Ch : C'est à dire, vous en aviez l'intention mais le Ministère ne vous a pas laissé faire ?

E23 : Non ce n'est pas ça. Simplement la trans-matière se travaille plutôt en classe. C'est à dire en faisant de l'Instruction Civique, nous essayons de faire certaines activités par ex en rapport avec les Mathématiques. Il y a dans le livre une activité. A ce niveau nous avons essayé d'insérer une relation avec les autres matières. Au delà, ce qu'il y a dans le livre avec ce que fait le maître en classe, il y a une différence.

Ch :Pensez-vous que le manuel est le dépositaire de l'identité nationale ?

E23 :Le livre donne une stimulation et c'est ainsi que cela doit être. Ensuite tu t'en sers et tu fais un pas de plus. Nous l'avons nous l'avons donnée, en ce qui concerne la transdisciplinarité.

Ch : Mais au delà, que pensez-vous qui ne s'est pas fait ?

E23 :Il y a aussi la posture des enseignants. C'est à dire ils considèrent les manuels actuels comme les autres. J'ai cela à enseigner, je l'enseigne.

Ch : Donc il n'y a pas eu de formation avant que les manuels entrent dans la classe ?

E23 : Non, pas pour ce qu'ils peuvent faire au delà du manuel. Parce qu'ils ne le font pas. Et les formations qui ont lieu sont pour les manuels et leur logique. Jusque là seulement. Et à partir de là ils s'en remettent au patriotisme du maître pour faire quelque chose de plus.

Ch : Donc c'est tout le système en général qui n'aide pas à développer cette logique. Alors que les pays européens sont plus en avance.

E23 : Nous en sommes restés à la tradition.

Ch : Pensez-vous que cela a à voir avec les acteurs nationaux de l'enseignement ? Qu'ils ne veulent pas, qu'ils ne désirent pas le changement ?

E23 : Eux aussi jouent leur rôle. Même si je crois que le rôle principal est celui de l'enseignant qui est dans la classe. C'est lui finalement qui est en contact avec les enfants et celui qui parle aux enfants. Et s'il n'a pas l'envie et la motivation d'avancer d'un pas de plus. Notre travail est interactif. Je ferai un pas de plus si je vois que les enfants le veulent et le demandent. Et si je vois que ce que j'essaie de leur apprendre les met en difficulté, alors je dois faire autre chose. Donc c'est le maître avec les enfants qui font tout le travail. Donc en fait il ne faut pas rester sur le modèle du manuel. Nous avons tendance à considérer le manuel comme la Bible. Et dans les cas où nous ne pouvons pas travailler avec le manuel, nous devons trouver ce que nous avons à enseigner en dehors du livre parce qu'il ne nous aide pas.

Ch : Pensez vous que le livre multiple aiderait ? Parce que j'ai eu une discussion à ce sujet, que les maisons d'édition étaient entrées dans ce projet en espérant le passage aux livres multiples.

E23 : Non, ce n'est pas quelque chose que souhaite le corps enseignant. Chez nous le livre multiple ne pourrait pas fonctionner.

Ch : Je pensais qu'en réalité c'était une tentative de l'État pour contrôler la production de connaissance scolaire.

E23 :C'est aussi cela, mais encore une fois je pense qu'il y aurait une réaction des enseignants. Parce que nous sommes enfermés dans la misère, qui grandit plus on avance, parce que la situation nous a conduit dans des phases difficiles et nous sommes arrivés au point où nous avons un maître qui n'a pas envie de chercher. Puisqu'il a le livre scolaire, il en reste là. Mais il y aussi des textes formidables dans le livre. En particulier dans le livre de langue grecque du CP. Qui donnent la stimulation pour faire certaines activités. Et pourtant elles se font dans très peu de cas.

Ch : Même les jeunes enseignants fonctionnent ainsi ?

E23 : Non. Les jeunes enseignants beaucoup moins. Les facultés de Sciences de l'Éducation ont changé la donne. Ils ont un autre appétit.

Ch : En tout cas ce que j'ai remarqué alors qu'il y avait un concours, il y avait toujours quelqu'un qui communiquait avec ceux que voulait l'IP pour entreprendre le travail. En fait c'était une nomination.

E23 : Ce que j'entends ne me surprend pas.

Ch : Et en général j'ai entendu beaucoup de plaintes chez les enseignants de votre cours.

E23 : Oui, parce que l'Instruction Civique est sans doute «la patate chaude». C'est le cours que nous voulons faire évoluer. Si en ce moment je veux essayer de créer un citoyen qui réellement aura des connaissances. Ce que je dis aux enfants, c'est que la démocratie et la liberté n'ont qu'un dieu celui de la connaissance. C'est sans doute catastrophique. Quand ils m'ont demandé qui était l'ennemi de la démocratie, ils s'attendaient à entendre l'Aube Dorée. Je leur ai dit que c'était le citoyen sans éducation. Donc, alors que c'était le cours que nous voulions le plus changer, c'est celui où nous avons rencontré le plus de réaction.

Ch : Personnellement je m'attendais à ce que cela soit le cours de religion !

E23 : Non, le cours de religion est un cours donné. A quoi pourraient-ils réagir ?

Ch : Je pensais simplement que particulièrement dans votre domaine il y aurait une plus grande souplesse. Que l'État voulait faire avancer cette innovation.

E23 : Non, malheureusement. Sa structure l'en empêche. Nous sommes un peu collés à la tradition. C'est pour cela que je vous ai parlé de changement apparent. C'est à dire en surface, il y a eu beaucoup de choses faites. Essentiellement, nous voulons changer les manuels parce que ils sont vraiment vieux, il y a une subvention que nous voulons obtenir parce que sinon il n'y a pas d'argent. Il faut écrire des manuels avec un caractère européen. Sans savoir ce qu'est un manuel à caractère européen. Moi de mon côté j'ai essayé. J'ai cherché et j'ai trouvé des manuels venant d'Angleterre. Mais il n'y avait aucune chance pour que ces choses là passent ici. Les tentatives n'ont pas porté de fruits.

Ch : Donc, c'est pour cela que le manuel est sorti en retard ?

E23 : Oui. Nous avons cherché le détail du détail. Certaines choses qui ne collaient pas avec la mentalité sortaient.

Ch : J'ai entendu dire par d'autres équipes que si les textes n'étaient pas prêts dans un laps de temps déterminé, ils perdaient le manuel. Chez vous il n'y a pas eu ce genre de chose ?

E23 :Oh la non, cela ne les ennuyait pas du tout . Plus tard c'était, mieux c'était. Puisqu'il y avait le vieux petit livre qui s'accordait aux données de l'époque.

Ch : Savez vous comment ont été recrutés les évaluateurs?

E23 : Non je ne sais pas.

Ch : J 'espère que pour les prochains manuels que vous écrirez les données auront changées !!

E23 : Si il y a d'autres manuels Ceux là vont rester 20 ans. Pensez que les livres précédents ont vécu 25 ans !! Dans quels autres pays les livres scolaires seraient-ils restés au même stade si longtemps ? Ils suivent les évolutions, ils font des recherches.

Ch : Pensez-vous que les manuels ont été changés en raison du facteur économique ?

E23 : Oui pour cela aussi. Si vous pensez que nous avons obtenu une subvention européenne pour écrire des manuels. Maintenant ce ne serait même pas en rêve. Et pour les autres raisons dont nous avons parlé. Qu' à chaque changement, la structure de l'État peut être contestée.

Ch : Mais comment pourraient ils les changer ? On peut changer ainsi l'iconographie, la méthode pédagogique ?

E23 : Quand j'ai commencé ma thèse, j'avais vu le problème de façon plus idéaliste. Est il possible de promouvoir le citoyen européen, quand je ne peux pas citer les organes de l'Union Européenne ? Nous avons fabriqué le citoyen grec. L'erreur, je pense, avec les Grecs est que nous cherchons à trouver une place en Europe, que nous considérons comme donnée. C'est une erreur. Nous sommes un État en Europe, comme tous les autres. Il faudrait dire que nous sommes un État comme les autres, mais nous avons quelques particularités. Comme ont les autres. Nous entrons dans la logique nous sommes

et les autres ne sont pas. Nous cherchons la place d'honneur, ce qui était l'erreur des Grecs depuis toujours.

Ch : Bien sur je pense que cela arrive partout en Europe. Nous voulons promouvoir le citoyen européen, mais chaque État promeut sa propre identité.

E23 : Oui, il faut la promouvoir mais pas de la façon dont nous le faisons. Cela démontre un manque d'assurance de notre côté. Si nous étions bien ancrés sur nos jambes, nous n'aurions pas besoin de crier que nous étions les premiers en Europe. Cela sortirait tout seul. Nous prenons de l'argent pour faire des livres selon des modèles européens et en fait nous disons que nous, nous sommes les meilleurs de tous. Nous fabriquons l'Europe à nos mesures.

Ch : Je sais par exemple que quand il y a eu cette discussion au sein de la Commission européenne pour savoir si le cours de religion serait inclus dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, il fallait que tous les États membres soient d'accord pour séparer le savoir de la foi. Sinon toute l'entreprise ne pouvait avancer. Quand je leur ai posés la question ils ont répondu que c'était un accord du Ministère de l'Education et que cela n'arrivait pas jusqu'à eux.

E23 : Nous voyons l'Europe comme quelque chose de très lointain.

Ch : Ce que je vois c'est que l'interdisciplinarité n'a pas fonctionné !

E23 : Oui qu'il y ait eu collaboration entre les équipes est un doux rêve !! Nous ne connaissons pas les autres équipes d'auteurs. Il n'y a pas de politique d'éducation particulière.

Ch : Et ce que je vois c'est que le Ministère a trouvé la façon de filtrer les personnes qu'il voulait pour écrire les livres. Des personnes dont il connaissait les positions et leur travail.

E23 : Exactement. Et ce dont je me souviens quand a eu lieu la dernière rencontre à l'IP alors que nous avions fini la rédaction du livre. Le rendez vous était à 12h à Agia Paraskevi. Je les avais prévenu que je serai en retard parce que mon cours se terminait à 12h20. Quand je suis arrivée ils m'ont dit nous vous attendions tous pour commencer, nous pensons que nous sommes tous des enseignants responsables. Et je leur ai dit : Je n'aurai jamais laissé un CP au début de Septembre pour une rencontre qui aurait pu avoir

lieu une heure après. Qui est l'enseignant responsable ? Cela dépend toujours de ce que nous mettons comme priorité. Si nous sommes enseignants, nous donnons la priorité aux enfants. Ce que nous montrons c'est que oui nous avons écrit un manuel pour l'école, mais nous ne prenons pas en compte l'école.

Ch : Ce que je vois c'est qu'il y a un système pour la rédaction des manuels. Je pense cependant que le changement qui a eu lieu en 2003-2006 a mis les bases pour changer les choses, parce que avant il n'y avait rien. Il n'y avait pas de programmes analytiques structurés correctement.

E23 : Oui il faut le voir de façon positive. C'est vrai ils ont posé les bases. Seulement ce qui me déçoit c'est que nous n'avions pas de liberté pour écrire ce que nous voulions, comme je le pensais quand nous avons commencé.