

La vie scolaire de l'histoire en Grèce  
Enjeux, changements, contradictions, controverses  
19<sup>ème</sup> – 20<sup>ème</sup> siècle

Maria Repoussi

L'histoire a été installée *dans le* paysage scolaire grécophone à la fin du 18<sup>ème</sup> siècle, même avant la guerre de l'Indépendance (1821) et la constitution de l'État grec (1830). Son introduction aux écoles était liée aux Lumières qui étaient répandues à la même époque aux 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 catégorie principale était la civilisation<sup>1</sup>.

La constitution de l'État national grec et l'avènement du romantisme, durant le 19<sup>ème</sup> siècle, *ont* modifié, en Grèce comme ailleurs, le canon historique<sup>1</sup>, *pour l'histoire savante* d'une part, *l'histoire scolaire* de l'autre. L'histoire enseignée à l'école devient, dès la fin du 19<sup>ème</sup> et tout au long du 20<sup>ème</sup> siècle une généalogie de la nation hellénique construite en objet éternel et naturel, une nation qui précédait son histoire<sup>2</sup>.

Cette construction de la nation grecque<sup>3</sup>, *en* demeurant *le fondement* non seulement de l'histoire enseignée mais de la culture scolaire en général<sup>4</sup>, emprisonnait la discipline scolaire et la privait de tout changement *d'importance*. Sur cette vision nationale se structurait un paradigme pédagogique<sup>2</sup> fondant une tradition impassable. À l'intérieur de cette norme, les changements manifestés à la base durant la période fin 19<sup>ème</sup> – fin 20<sup>ème</sup> siècle, provoquèrent des réactions fortes et ils ne réussirent pas à ébranler le principe, les fondements et les aspects principaux du récit national. De même, quelques tentatives de réformes, par le haut, durant des périodes d'innovations pédagogiques n'aboutirent pas à renverser les hiérarchies établies. En Grèce, c'était le problème de la langue de l'éducation – langue plutôt archaïque ou moderne – , *corrélée* à la réforme de l'école, *qui* monopolisait largement les discours, les débats et *mobilisait* l'intelligentsia et le progressisme<sup>5</sup>. L'histoire scolaire restait *largement en marge* des critiques et des réformes. C'était par conséquent une histoire bien résistante aux changements, presque immobile, *présentant des traits permanents et incontestables*, au moins jusqu'au dernier quart du 20<sup>ème</sup> siècle. Elle fonctionnait dans une école *résistant*

---

<sup>1</sup> Le canon historique est une façon standard d'approcher l'histoire nationale et l'histoire en général, visant à établir un corps commun de connaissances, même des conceptions historiques. En tant que canon, il a le pouvoir d'imposer [canoniser] certaines narratives et d'en marginaliser d'autres. Il comprend des thèmes, des événements et des personnalités lesquels désormais sont considérés irremplaçables pour la conscience historique d'un certain public.

<sup>2</sup> Le paradigme pédagogique tel qu'il a été proposé par Chevrel et Bruter est un modèle pédagogique fondant une tradition d'enseignement. Il s'agit d'un ensemble de pratiques, de compétences attendues et de stratégies d'apprentissage. Voir Bruter A., *L'histoire enseignée au grand siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin, 1997, p. 38. Un nouveau paradigme pédagogique redessine les fonctions de l'enseignement, redistribue les rôles à l'intérieur du triangle pédagogique, force les institutions à reconfigurer leurs structures, à réorganiser leurs programmes et à redéfinir leur politique éducative.

*aussi* aux enjeux sociaux. *L'analyse* des programmes scolaires *du point de vue de* leurs finalités et de leurs objectifs, même pendant la période des mutations concernant l'école, révèle une immuabilité considérable<sup>6</sup>.

#### Le discours national du curriculum d'histoire

La continuité, l'unicité, l'exceptionnalité et la singularité de la nation hellénique projetée diachroniquement constituaient jusqu'à la fin du 20<sup>ème</sup> siècle<sup>3</sup> le cœur du curriculum d'histoire pour le primaire et le secondaire. La mise en œuvre d'un système *vigoureux* de mémoire sélective (*avec les oublis consécutifs*), *étayé* et nourri par la culture historique et la mémoire collective permettait l'effacement des aspects qui risqueraient d'ébranler les attributs fondamentaux du discours national. Le même discours était d'ailleurs tenu par les musées nationaux, les allocutions officielles et par toute manifestation glorifiant le passé<sup>7</sup>.

La projection *achronique* de la nation hellénique concernait même les temps préhistoriques, les temps des dieux, des héros et des mythes avec lesquels commençait, suivant les instructions officielles, l'enseignement de l'histoire à la troisième classe du primaire. Selon le manuel utilisé de l'année scolaire 1983/1984 à 2004/2005, «l'homme, le monde et la civilisation appartiennent à la Grèce»<sup>8</sup>. Les enfants apprenaient à insérer les personnages mythiques d'Hercule, de Thésée ou de Jason *dans le panthéon de héros grecs* et à percevoir la mythologie grecque en tant que la partie introductive de l'histoire grecque. La nation des héros *devenait, en quatrième classe, les Anciens Grecs* qui constituent une nation unie malgré les divergences qui les amènent parfois à la guerre. C'est pourquoi, *dans le discours national*, la guerre du Péloponnèse entre Athènes et Sparte était *une guerre civile*. La solution aux querelles internes de la nation et au morcellement de l'hellénisme *vient de la Macédoine et de ses rois Philippe et Alexandre*. Les Grecs passèrent ainsi unis de l'antiquité grecque classique à l'antiquité romaine où ils arrivèrent à convertir la domination des Romains en leur propre domination *par la supériorité de leur civilisation*. Ils réussirent ainsi à sauvegarder leur caractère national et à le transmettre à la cinquième classe du primaire au Byzance présenté comme un empire grec. La nation hellénique devenue orthodoxe, grâce à sa religion, sa langue, et son sentiment national *réussit aussi, en sixième classe du primaire, à survivre en tant qu'«unité nationale»*, durant la période noire de la domination ottomane, nommée 'turcocratie', un terme désignant beaucoup plus l'occupation et la prison que la domination, *comme les termes 'esclavage', ou 'joug turc'*. La nation hellénique est par la suite arrivée à se révolter contre le 'joug turc' et à créer son État-nation présenté toujours avec l'attribut 'neo' (*nouveau*) pour *conserver l'allusion à la Grèce ancienne*. Durant le 19<sup>ème</sup> siècle et les deux premières décennies du 20<sup>ème</sup>, la Grèce, constituée en État national, devrait libérer les populations grecques qui étaient restées hors des frontières et demeuraient assujetties aux Ottomans. La libération des dites populations allait de pair avec la civilisation de l'Orient. Car l'État grec ou *néo-grec*, a, dès sa constitution la mission d'éclairer l'Orient comme son ancêtre la Grèce antique avait éclairé l'Occident. L'histoire moderne et contemporaine, enseignée *en sixième classe* du primaire n'était que la narration du combat pour l'accomplissement national, ce qui comprenait la revendication de l'hellénicité d'un

---

<sup>3</sup> Beaucoup de ces propriétés de l'histoire scolaire sont en vigueur jusqu'à présent

territoire indéfini, l'élargissement des frontières nationales et la libération des Grecs *qualifiés d'assujettis* dont une large partie était dispersée tant *dans* la partie européenne qu'asiatique de l'empire ottoman. C'est pourquoi, l'armée grecque était allée en Asie Mineure pour libérer les Grecs qui étaient beaucoup plus nombreux que les Turcs.

*Tout* échec ou *tout* retard quelconque dans cette marche à l'accomplissement des visées nationales appartenait au champ de l'injustice et était souvent du à la trahison des autres. De là dérive un nouveau mais *vigoureux* attribut de l'histoire enseignée : la victimisation de l'hellénisme. Les Grecs victimes de la brutalité turque mais également des intérêts des puissants étrangers, *devinrent* un des stéréotypes de l'histoire scolaire. Au contraire, la réussite, *considérée comme* absolument hellénique, était attribuée à un complexe *de* qualités tant naturelles et divines que culturelles qui forment le génie du Grec, sa capacité de survivre et de progresser, son exceptionnalité. L'aspect culturel de la 'Hellénicité' se combine ainsi avec le naturel pour *établir* une nation fondatrice de la civilisation mondiale<sup>9</sup>, singulière, sans frères, héritière des Grecs anciens, d'Alexandre le Grand, des empereurs byzantins, des héros religieux et laïques. *Constitutive* de l'image de soi est l'image de l'autre, qui pour l'histoire scolaire en Grèce est *la plupart du temps* le Turc *avec* les attributs du barbare «auteur de l'anéantissement de la civilisation... responsable de nos reculs»<sup>10</sup>.

Tel est au moins jusqu' au dernier quart du 20<sup>ème</sup> siècle le discours historique officiel transmis *dans les écoles par l'histoire* mais aussi *par la* géographie, la langue *aussi bien que par* les fêtes scolaires, les discours officiels lors des fêtes nationales, et en général toute la sémiotique de la culture scolaire: les ornements dans les classes, les parades scolaires, les monuments aux morts dans les cours des écoles et l'ensemble de signes et de symboles tels que les gestes, les sons, les chansons, même les concepts, les idées et les pensées. Le même discours, plus détaillé en événements militaires et diplomatiques, et colore *pour* les dernières décennies du 20<sup>ème</sup> siècle, par des coups *de pinceaux* européens et mondiaux, constituait le cœur de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire *dans ses deux cycles*<sup>4</sup>, le collège et le lycée<sup>11</sup>. L'ensemble de *ces* discours constituait la vie scolaire de l'histoire. Elle était presque exclusivement grecque, événementielle, héroïque, pleine de dates, une histoire bataille à apprendre par cœur et à mémoriser. Une histoire extrêmement résistante aux défis multiples, *sociaux* et épistémologiques, qui l'entouraient tout au long de sa carrière, surtout *lors* des périodes des changements profonds concernant la société grecque et son école.

### Le contexte de l'histoire scolaire

La cohésion, la ténacité et la résistance du paradigme historique scolaire ne se rendent lisibles *qu'en prenant en compte* le système de dépendances que l'histoire scolaire sert et auquel elle est *soumise*. Au sommet de ce système, se trouve la culture historique dominante de la société grecque en tant que structure fondamentale de l'identité nationale. Formée et reformée autour *de* mentalités phobiques *des* dangers extérieurs et intérieurs de l'hellénisme<sup>12</sup>, *conçu comme* exceptionnel, *cette identité nationale* véhicule les stéréotypes les plus

<sup>4</sup> Les deux cycles existent depuis 1964

ethnocentriques et elle nourrit une mémoire collective trop réticente face aux modifications *qui seraient nécessaires pour affronter la globalisation*. L'histoire enseignée à l'école *fait intégralement partie* de cette culture historique, *elle en est le produit et en même temps l'outil de reproduction*<sup>13</sup>, grâce à la forte centralisation du *système scolaire* en Grèce. Ce système produit des curriculums détaillés et clos et un seul manuel par classe et par matière<sup>14</sup>, proclamé par les autorités du ministère de l'Éducation, imprimé par sa propre maison d'édition, l'Organisme d'Édition de Livres Scolaires et distribué gratuitement tous les ans aux écoliers. À la même structure, il faut corréliser le statut de l'histoire et le profil de ses enseignants dans le secondaire. L'histoire appartenant à la famille disciplinaire des Lettres, *ou le Grec occupe la place dominante, elle n'est pas enseignée* uniquement par des historiens. Ceux qui enseignent *l'histoire au collège et au lycée* sont diplômés des facultés des lettres formant une catégorie professionnelle unie, celle des philologues y compris les historiens. Des recherches récentes ont relevé le fait que parmi les enseignants l'histoire du secondaire –les philologues–, peu nombreux sont *les diplômés des départements d'histoire*, nombreux sont ceux qui l'enseignent *en étant diplômés de départements universitaires* ou l'histoire est une option facultative et *aucun n'a suivi* de cours de didactique de l'histoire<sup>15</sup>.

La production des curriculums, le système du livre unique, la préparation du personnel pour l'histoire constituaient un apparatus stable et cohérent qui assurait *que l'histoire scolaire* reste enfermée *dans* l'univers historique dominant.

Le phénomène n'était pas effectivement contesté, faute d'existence d'une collectivité disciplinaire *telle qu'en constitueraient* des historiens intéressés *par l'histoire scolaire*, des professeurs d'histoire ou de didactique d'histoire. L'histoire savante en Grèce n'avait pas de contacts réels avec l'histoire scolaire, les deux histoires se trouvant *sur* des chemins qui ne se rencontraient pas. Quant à la didactique, elle était, en Grèce, comme ailleurs une discipline récemment institutionnalisée et qui s'enracinait plutôt dans des départements pédagogiques préparant les enseignants pour l'enseignement primaire. *Jeune encore*, la didactique de l'histoire en Grèce n'avait pas formé une collectivité disciplinaire et/ou professionnelle cohérente capable de jouer le rôle d'arbitre lors des usages publics de l'histoire scolaire ou être la force motrice des changements nécessaires. En réalité, le système de l'histoire *scolaire* en Grèce fonctionnait jusqu'à la fin du 20<sup>ème</sup> siècle *en l'absence de référence théorique* ou de recherche empirique concernant les aspects de l'enseignement et surtout de l'apprentissage en histoire.

Le phénomène perpétuait le statut ambigu d'une discipline scolaire dont les usages politiques et idéologiques sont extrêmement forts.

## Tentatives de reformes et débats (1964-2000)

### ***I. Le passé byzantin***

C'était après le succès électoral de l'Union Démocratique en février 1964 qu'une réforme de l'enseignement a été annoncée avec l'ambition de changer radicalement la physionomie de l'Éducation<sup>16</sup>. La loi 4379/1964 concernant l'organisation de l'enseignement primaire et secondaire comprenait une série de mesures radicales qui visaient au 'développement personnel et collectif de la personne' et mettait les

changements au service de la *culture humaniste*. Le discours tel qui a été présenté *dans le rapport* introductif comprenait, pour le lecteur attentif, beaucoup de sous-entendus qui déplaçaient l'orientation des études *du culte national vers* la préparation de l'individu à vivre dans la société contemporaine. Bien que le caractère national et religieux de l'Éducation *n'ait pas* été mis en question, *il est écrit*: 'l'humanisme dont l'idée va inspirer notre éducation nationale à tous ses degrés, doit être celui qui ne s'attache pas au culte passif de formes mortes du passé, celui qui ne s'oppose pas aux sciences et aux techniques'<sup>17</sup>.

Suivant les changements dans la structure et la philosophie de l'éducation deux nouveaux manuels d'histoire préparés *précipitamment* apparurent dès la rentrée scolaire en septembre 1964, dont l'un concernait l'enseignement de l'histoire byzantine *en 2<sup>ème</sup> classe* du collège. Tous les *deux* 'ressemblaient aux meilleurs manuels d'histoire étrangers, surtout les français'<sup>18</sup>, *et comprenaient* des passages dites 'pro-organizational' qui visaient à introduire l'apprenant à la procédure cognitive, des résumés avec les parties importantes du récit et des sources historiques pour mettre l'élève en contact avec les traces de la présence humaine au passé. Le titre *du manuel* 'Histoire Romaine et Médiévale' a dès le début attiré l'attention des défenseurs de l'hellénicité *de Byzance* et de l'unité historique des Hellènes. Une campagne de presse orchestrée par des milieux conservateurs demandait la condamnation et le retrait du livre qui était *qualifié d'inacceptable* pour les intérêts nationaux<sup>19</sup>. *Dans cette polémique, des bouches autorisées de la Faculté des Lettres de l'Université d'Athènes, affirmèrent que* 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 *qu'il mettait* en question les conceptions de la *permanence* et de l'unité de la nation grecque. Le manuel était également accusé de abattre les symboles par le biais desquels les élèves sont disciplinés, d'ignorer exprès les événements nationaux importants et de s'occuper d'aspects économiques et sociaux *jugés incompatibles avec* l'âge et le niveau des élèves du collège. On attribuait aussi à *l'auteur* du manuel, Kostas Kalokairinos, l'intention de *faire* la propagande de ses idées sociales, *ce qui aboutirait* à décomposer la personnalité de l'élève car pendant la scolarité ce sont les événements historiques que les élèves doivent apprendre et beaucoup moins des causes et des interprétations *fondées sur* des théories différentes<sup>20</sup>. Le rapport des historiens et pédagogues de l'institution la plus prestigieuse en Grèce, consacrait aussi une large partie à la façon de traiter le christianisme et concluait que le récit était malveillant et historiquement falsifié<sup>21</sup>. Le manuel bien qu'étant unique fut finalement retiré en décembre 1965, dans un contexte politique *favorable aux* détournements antidémocratiques. En avril 1967, toutes les réformes en éducation initiées en 1964-1965 par le gouvernement de l'Union Démocratique ont été annulées par la junte militaire.

## **II. Metapoliteusis<sup>22</sup> et histoire scolaire**

La chute de la dictature militaire en 1974, l'ouverture de la société grecque et la création d'un nouvel espace politique dynamique et rénovateur influença l'école, les disciplines, les méthodes d'enseignement, les enseignants. Les premiers signes en matière d'histoire scolaire, bien que faibles, apparaissent dès le rétablissement de l'ordre démocratique. En 1975, on *réintroduit en* deuxième classe du collège le

manuel d'histoire Byzantine de Kalokairinos, retiré auparavant des écoles *comme* dangereux pour l'identité nationale. En 1978-1979, on introduit au lycée trois *types d'histoire*, jadis incompatibles, et même interdites en tant que *desintégratrices* de la continuité nationale : l'histoire mondiale, l'histoire par les sources et la méthodologie de l'histoire (PD 845/23.11.78 & PD 826/5.10.79). On a aussi introduit des cours optionnels d'histoire dans lesquels on était censé d'utiliser des traductions de livres d'histoire byzantine qui modifient le paradigme événementiel de l'histoire enseignée telle que «La Civilisation Byzantine» de Ranciman ou «*Byzance*» de Baynes & Moss. Le changement politique de 1981 et l'avènement du parti socialiste [PASOK] au pouvoir a accéléré les interrogations et la marche des changements sans néanmoins les intégrer dans un programme de mutations décidé et cohérent. Il y manquait un projet, une argumentation cohérente et appuyée *sur* des données comparatives et surtout la volonté politique de modifier considérablement *le récit* national. L'édifice était par conséquent *vulnérable* aux critiques et renversable.

Tel était, à titre d'exemple, le cas de l'histoire thématique, introduite en 1985 en deuxième classe du Lycée. L'approche thématique rompant la conception d'un temps national continu et incontestable, elle était *pour l'éducation* historique en Grèce une nouveauté incontestable. *D'une part elle a été attaquée parce que rompant l'unité historique par l'absence* du schéma chronologique traditionnel dont les élèves *auraient* besoin pour suivre le fil de l'histoire<sup>23</sup>. *De l'autre*, elle est restée sans être défendue. Même l'auteur du manuel de l'histoire thématique essaya de se justifier sur la base du schéma chronologique<sup>24</sup>. *Toutes les nouveautés ont provoqué des réactions analogues*<sup>25</sup>.

Les réactions aux tentatives de réformes en éducation historique ne se limitèrent pas aux *nouveautés des programmes*. Elles *devinrent* plus étendues, plus massives et plus véhémentes *en se centrant* sur les nouveaux manuels d'histoire qui étaient inscrits dans le cadre des programmes en question. Les manuels scolaires d'histoire sont dans ce cas comme dans d'autres, les *lieux* de conflits politiques qui dépassent largement les matières enseignées à l'école et concernent l'éducation en tant que mécanisme fondamental de socialisation et domaine de rapports de force concernant la domination idéologique et culturelle<sup>26</sup>. La nation grecque et la religion chrétienne orthodoxe étaient les piliers autour desquels s'organisa la rhétorique contre les changements.

Le premier manuel scolaire *a devenir la* cible des attaques était écrit par Leften Stavrianos, un historien de l'histoire mondiale *reconnu* à l'échelle internationale (1913-2005) et il fut introduit en première classe du lycée l'année scolaire 1984-1985, à la place de l'histoire ancienne qui se répétait pour la troisième fois – la première au primaire, la deuxième au collège, la troisième au lycée - *et qui était* presque exclusivement de l'histoire grecque *antique*<sup>27</sup>. Intitulé 'l'Histoire du genre humain', il était le premier à traiter de l'histoire mondiale. Les premières réactions *provinrent* des organisations chrétiennes *qui proclamaient* défendre l'hellénisme *contre les attentats de* déchristianisation. Par la suite les attaques ont été partagées par les autorités cléricales grecques et par le parti de droite 'Nouvelle Démocratie' qui était, à l'époque *dans* l'opposition. Durant l'année 1985, le parlement grec a été envahi par des questions et des protestations contre le manuel. *Selon* les discours polémiques contre le livre de Stavrianos, les piliers de l'Éducation, voir la nation hellénique et l'orthodoxie, étaient *menacées*. Le livre était accusé de tentatives de

renversement *des bases* de la civilisation hellénique, de déchristianisation et de déhellenisation de l'éducation *a travers* la théorie évolutionniste du genre humain. Le livre a été aussi critiqué *en raison de* la place restreinte donnée à la civilisation hellénique en tant que civilisation constitutive de la civilisation européenne et mondiale.

Un nouveau type de plaintes provenant du parti communiste grec est venu compléter le *choeur* des réactions contre le manuel scolaire, inaugurant des alliances auparavant inconnues. Selon la rhétorique communiste, le manuel était réformiste, *pro-occidental*, anti-scientifique, anti-communiste, anti-soviétique, silencieux *sur* les luttes de classe<sup>28</sup>.

Malgré les réactions, le livre, corrigé suivant les remarques de l'Institut Pédagogique, *survécut* jusqu'à la fin du gouvernement socialiste en 1989.

*Le manuel d'histoire préparé par l'historien, professeur d'histoire à l'Université d'Athènes, Vassilis Kremydas, pour la troisième classe du collège, 'Histoire moderne et contemporaine. Grecque, européenne, mondiale' eut la même chance, mais avec des corrections qui n'avaient pas l'accord de l'auteur.* Le livre était introduit au début de l'année scolaire 1984-1985 et était le deuxième à attirer des critiques pour la place restreinte attribuée à l'histoire grecque.

Dans la première moitié de la décennie 1990, la nouvelle physionomie de l'histoire scolaire a été contestée considérablement et les manuels qui tentèrent de renouveler le contenu historique ont été retirés des écoles. Le climat politique était d'ailleurs favorable au retour à une histoire nationale sans interrogations et doutes. L'émergence de la Macédoine en tant qu'État-nation aux frontières de la Macédoine grecque, le statut de la minorité grecque en Albanie, les relations gréco-turques *alimentèrent* un nouveau nationalisme ayant accès à l'opinion publique. Les milieux nationalistes réussirent à mobiliser de vastes couches sociales par le recours au danger couru pour l'identité nationale par la falsification de l'histoire nationale.<sup>29</sup> L'histoire scolaire a été la première à payer le coût des avatars nationaux.

Une nouvelle vague de réformes, liée à des mutations politiques initiées par la politique de modernisation du premier ministre Kostas Simitis (1995-2004), entraîne des changements pour l'éducation historique au début du 21<sup>ème</sup> siècle. *Pesait néanmoins sur eux l'hypothèque* du contexte néo-nationaliste en Grèce comme ailleurs dans le monde<sup>30</sup>. Les manuels d'histoire qui ont essayé de franchir les frontières restreintes du récit national dominant et *d'appuyer l'enseignement sur* une méthodologie nouvelle d'appropriation des savoirs ont été finalement retirés des écoles après des guerres symboliques de plus en plus intensives<sup>31</sup>.

---

<sup>1</sup> Repoussi M., *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση [Leçons d'histoire. De l'histoire à l'éducation historique]*, Athènes, 2004, pp 145--155

<sup>2</sup> Koulouri Ch. (1992), *Dimensions idéologiques de l'historicité en Grèce (1834-1914). Les manuels scolaires d'histoire et de géographie*, Frankfurt & Paris, 1992

<sup>3</sup> Voir Liakos A., «The Construction of National Time. The Making of the Modern Greek Historical Imagination», Revel J & Levi G.(eds), *Political Uses of the Past*, numéro spécial *Mediterranean Historical Review* 16:1 (2001), p. 27-42

<sup>4</sup> Selon Chervel A., *La culture scolaire*, Paris 1998, p. 5-8

<sup>5</sup> Fragoudaki A., *Η γλώσσα και το έθνος, 1880-1980 [La langue et la nation, 1880-1980]*, Athènes, 2001

<sup>6</sup> Selon la recherche d'Ivrideli Maria, c'est la hiérarchisation des finalités qui change et pas les finalités elles-mêmes

année	1	2	3	4	5	
1964	religieuses	morales	nationales	Disciplinaires	Civiques	
1969	nationales	religieuses	morales	Civiques	Disciplinaires	
1975	morales	Disciplinaires	nationales	religieuses	Civiques	
1976	Disciplinaires	morales	religieuses	nationales	Civiques	
1985	Disciplinaires	morales	Civiques	nationales	religieuses	

Ivrideli M., *Ο άλλος ως 'λόγος' και ως εικόνα στα αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών του δημοτικού σχολείου. Η περίπτωση της Αγγλίας, της Ελλάδας και των ΗΠΑ, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών της αγωγής, ΠΤΔΕ, 2002[L'autre en tant que parole et image aux curriculum et aux manuels scolaires des 'social studies' de l'école primaire. Le cas de l'Angleterre, de la Grèce et des États-Unis]*, Thèse de Doctorat, Université de Crète, Faculté des Sciences de l'Éducation, Département de l'Enseignement Primaire, 2002

<sup>7</sup> En ce qui concerne les musées, voir Toundassaki I. & Caftantzoglou R., «Narrations de l'identité culturelle grecque. Les trois musées nationaux d'Athènes», *Ethnologie nationale* 37:2, 92005, p. 229-242

<sup>8</sup> Fragoudaki A., « Descendants des Grecs par l'époque mycénienne. L'analyse des manuels d'histoire», Fragoudali A & Dragona Th., *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση [ Q'est-ce que c'est notre patrie? Ethnocentrisme à l'Éducation]*, Athènes, Alexandria, 1997, p. 345

<sup>9</sup> Voir les préjugés en question dans les manuels de la Grèce et de la Turquie dans Millas H., «History textbooks in Greece and Turkey», *History Workshop Journal* 31(1991), p. 21-33

<sup>10</sup> Dalongeville A., *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'histoire*, Paris 2001, p. 7-8

<sup>11</sup> C'est le système du déroulement chronologique du plus ancien au plus récent qui se répète trois fois, dans le primaire, le collège et le lycée. Pour les connotations de ce système voir Tutiaux –Guillon N., « L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: L'exemple français», Tutiaux-Guillon N. & Nourisson D.dir.), *Identité, mémoires, conscience historique*, Paris 2003, p. 29-30

<sup>12</sup> Voir les résultats de la recherche collective effectuée tant au niveau de l'analyse des contenus des manuels d'histoire qu'à celui des conceptions des enseignants dans Fragoudali A & Dragona Th., *op. cit.*, Pour une vue générale voir l'introduction, p. 13-26

<sup>13</sup> Toutes les recherches *en la* matière montrent la correspondance directe du discours historique officiel avec les conceptions des élèves. Voir l'analyse des données des élèves grecs et turcs *dans* la recherche Youth and History dans Dragona Th. Ersanli B. & Fragoudaki A., Πώς οι έλληνες και τούρκοι μαθητές αντιλαμβάνονται την ιστορία, το έθνος και τη δημοκρατία [Comment les élèves grecs et turcs conçoivent l'histoire, la nation et la démocratie], Dragona Th & Birtek F., *Ελλάδα και Τουρκία. Πολίτης και Έθνος κράτος. [Grèce et Turquie. Citoyen et État-Nation]*, Athènes 2006, p. 303-350. La corrélation de l'image de l'enseignement de l'histoire



que les élèves choisissent avec l'histoire pratiquée en classe est aussi affirmée par l'analyse des résultats français. Voir la conclusion générale dans Tutiaux-Guillon N. & Mousseau M.J., *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*, Paris 1998, p. 121

<sup>14</sup> Koulouri Ch. & Venturas L., "Research on Greek textbooks: a survey of current trends", *Paradigm* 14(1994), disponible en ligne à l'adresse [faculty.ed.uiuc.edu/westbury/Paradigm/KOULOURI.pdf](http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/Paradigm/KOULOURI.pdf). Aussi Avdela E., «The teaching of History in Greece», *Journal of Modern Greek Studies* 18(2000), p. 239-253

<sup>15</sup> Voir Sakka K., «Η διδασκαλία της ιστορίας και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Β'/θμιας Εκπαίδευσης. Το θεσμικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικές ενώσεις και οι ΜΚΟ, η εκπαιδευτική έρευνα, ο δημόσιος διάλογος και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών», [L'enseignement de l'histoire, les associations d'enseignants et les NGO, la recherche en éducation, le dialogue public et les besoins des enseignants], communication aux *Séminaires d' Hermoupolis*, Histoire et Éducation Historique, Hermoupolis 4-6 Juillet 2008

<sup>16</sup> Dimaras A., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε [La réforme qui n'a pas eu lieu]*, Athènes, 1998, t. 2, p. xa-xd

<sup>17</sup> Loi de 4379/1964, *idem*, p. 267-268

<sup>18</sup> Gedeon S., Η απάντηση της Σοφίας Γεδεών [La réponse de Sophie Gedeon], *Revue Historique* 10:4 (1966/66), p. 372

<sup>19</sup> Voir l'article de Konstadopoulos S. au journal *Apogeymatini* 9/10/1965

<sup>20</sup> Le rapport de la Faculté des Lettres pour le livre d'histoire de la 2<sup>ème</sup> classe du collège, *Revue ...op. cit.*, p. 358-359

<sup>21</sup> *idem*, p. 360-361

<sup>22</sup> Metapoliteusi est le terme désignant la période de transition de la dictature à la démocratie. Selon Voulgaris 1974-1990 Voulgaris Y., *Η Ελλάδα της Μεταπολίτευσης 1974-1990. Σταθερή δημοκρατία σημαδεμένη από τη μεταπολεμική ιστορία. [La Grèce post- autoritaire, 1974-1990: Une démocratie stable marquée par l'histoire de l'après guerre]*. Athènes, 2001

<sup>23</sup> Skoulatos V., «Το πρόβλημα της σύνταξης ενός σύγχρονου αναλυτικού προγράμματος ιστορίας στην ελληνική μέση εκπαίδευση. Σκέψεις και προτάσεις», [«Le problème de la rédaction d'un curriculum contemporain pour l'histoire à l'Education Grecque Secondaire. Des pensées et des propositions»], *Nea Paideia* 30 (1984), p. 161-162

<sup>24</sup> Mavroskoufis D., *Η σχολική ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 1975-1995, [L'histoire scolaire au secondaire]*, Thessaloniki 1997, p. 366

<sup>25</sup> *idem* p. 63

<sup>26</sup> À part le travail classique de Apple M. & Christian-Smith L. (eds), *The politics of Textbook*, NY 1991 et celui de Young M. (ed), *Knowledge and Control*, London 1991, il y a une pléthore bibliographique en la matière. Voir aussi Willinsky J & Deanne B.(eds), "Embattled Books", *Journal of educational thought* 24:3A (1990)

<sup>27</sup> Voir la recherche de Hourdakis A., A global dimension via the teaching of the "Ancient World". Theoretical concepts and an empirical **approach from Greek primary textbooks, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1:2 (1996),p. 157-182**

<sup>28</sup> Mavroskoufis, *op. cit.*, p. 104

<sup>29</sup> Voir Liakos A. & Laferrrière C., «L'historiographie grecque moderne (1974-2000). L'ère de la tradition, de la dictature à la démocratie», *Rue Descartes* 51:1 (2006), p. 92-113

---

<sup>30</sup> Voir Repoussi M., «Common trends in contemporary debates on History Education», *Annales de la Société Internationale pour la didactique de l'histoire* 2008

<sup>31</sup> Voir Repoussi M., «Politics Questions History Education. Debates on Greek History Textbooks», *Annales de la Société Internationale pour la didactique de l'histoire* 2006/2007, p. 99-110. Voir aussi Repoussi, M. " Battles over the national past of Greeks. The Greek History Textbook Controversy 2006-2007", *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung* 1/2009 et Repoussi, M., "I nuovi manuali de storia in Grecia. Cronaca di una Guerra ideologica sul passato nazionale», *Mundus, rivista di didattica della storia* 1 (2008), p.37-43. La version anglaise disponible en ligne à l'adresse <http://users.auth.gr/~marrep/>. Aussi Kremida D. (2007), "[Greek-history textbook stirs flame](#)", *Turkish Daily News*, 26.03.2007, disponible à <http://users.auth.gr/~marrep/>. Aussi Lakassas A. (2007), [Educational Pretext for Ideological Attack](#), *Herald Tribune* 4/4/2007, disponible à available in <http://users.auth.gr/~marrep/et> -----, [Where history isn't bunk](#), *Economist* 15/3/2007, available in <http://users.auth.gr/~marrep/>