Enjeux de mémoire et identités nationales

Autour d'un manuel grec d'histoire

Memory Issues and National Identities. On a Greek History Textbook

Angeliki Koukoutsaki-Monnier

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/1855>

DOI : 10.4000/questionsdecommunication.1855

ISSN : 2259-8901

Éditeur

Presses universitaires de Lorraine

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2008

Pagination : 303-322

ISBN : 978-2-86480-952-4

ISSN : 1633-5961

Référence électronique

Angeliki Koukoutsaki-Monnier, « Enjeux de mémoire et identités nationales », *Questions de communication* [En ligne], 13 | 2008, mis en ligne le 01 juillet 2010, consulté le 08 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/1855> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.1855>

> NOTES DE RECHERCHE

ANGELIKI KOUKOUTSAKI-MONNIER

Université de Haute Alsace

Centre de recherche sur les médiations

Université Paul Verlaine-Metz

angeliki.monnier@uha.fr

ENJEUX DE MÉMOIRE ET IDENTITÉS NATIONALES. AUTOUR D'UN MANUEL GREC D'HISTOIRE

Résumé. — Cet article explore la question de la gestion de la mémoire telle qu'elle est apparue en Grèce à l'occasion de l'édition d'un nouveau manuel scolaire d'histoire pour les élèves de la 6^e année de l'école primaire en septembre 2006. Portant sur l'histoire de la Grèce moderne (de 1453 à nos jours), cet ouvrage a été qualifié d'antipatriotique et a été accusé de sacrifier l'identité nationale au service du politiquement correct. Ayant provoqué un débat houleux, le manuel a finalement été retiré un an après sa parution. Afin de mettre en lumière les logiques qui ont sous-tendu la parution de ce manuel et comprendre son accueil difficile au sein de la société hellénique, nous examinons les modes de légitimation employés par les historiens grecs pour et contre l'ouvrage. Nous montrons que ces derniers s'appuient sur deux conceptions divergentes de l'Histoire, sous-tendues par deux façons d'appréhender l'identité nationale, indice des rapports ambivalents des sociétés contemporaines au passé et au concept de la nation.

Mots clés. — Histoire, mémoire, identité nationale, enseignement de l'histoire, manuels scolaires, Grèce.

Depuis quelques années, le rapport que les sociétés contemporaines entretiennent avec leur passé semble subir une profonde mutation. Selon Henry Rousso (2007 : 3), « que l'on évoque les souvenirs obsédants du nazisme, les polémiques sur l'occupation japonaise, la mémoire longue de l'esclavage, l'héritage des dictatures militaires ou les séquelles des grands massacres de masse, on ne peut qu'être frappé, d'une part, par l'existence d'un même mouvement planétaire de réactivation du passé et, d'autre part, par les similitudes dans les attentes de l'opinion et les politiques mises en œuvre pour donner une "juste" place à l'histoire et à la mémoire dans des lieux aussi différents que l'Europe, l'Asie orientale, l'Amérique latine ou l'Afrique du Sud ». Ce devoir de mémoire semble s'imposer – non sans inquiétudes (Todorov, 1995 [2004] : 51) – comme une exigence politique et morale, et reflète, selon Yannis Thanassekos (2007 : 42), « la crise de l'avenir » propre aux sociétés contemporaines. Il ouvre l'espace à des lectures concurrentes ou alternatives du passé qui mettent en cause la domination traditionnelle de l'histoire nationale. La montée de certains révisionnismes, entendus comme des tendances à « défier les approches orthodoxes de l'écriture de l'histoire » (Fitzpatrick, 2007 : 121), constitue la conséquence de ce mouvement.

La présente contribution cherche à explorer la question de la gestion de la mémoire telle qu'elle est apparue en Grèce à l'occasion de l'édition d'un nouveau manuel scolaire d'histoire. La réécriture du passé entreprise par cet ouvrage s'est inscrite, du moins officiellement, dans le contexte actuel de la prise de conscience de la pluralité des mémoires. Néanmoins, elle a finalement été appréhendée comme une approche révisionniste déformant le passé et portant atteinte à l'identité nationale des Grecs. Afin de repérer les logiques qui ont sous-tendu la parution de ce manuel et comprendre son accueil difficile au sein de la société hellénique, nous examinerons les modes de légitimation employés par les historiens grecs pour et contre l'ouvrage. Aussi l'analyse met-elle en lumière une première opposition entre deux conceptions de l'Histoire, mais aussi une autre, sous-jacente, entre deux façons d'appréhender l'identité nationale. Cette dernière s'inscrit, nous semble-t-il, dans le cadre des recompositions identitaires qui remodelent les sociétés contemporaines.

Chronique d'une parution controversée

En septembre 2006, un nouveau manuel d'histoire (Repoussi *et al.*, 2006) a été publié par le ministère grec de l'Éducation nationale et des Cultes, pour les étudiants de la 6^e (et dernière) année de l'école primaire¹.

¹ En Grèce, la scolarité se décompose en 6 années en école primaire, 3 années au collège et 3 années au lycée.

Précisons d'emblée qu'en Grèce, conformément à la Constitution du pays, le système éducatif dans son ensemble est supervisé par l'État. Ce dernier fixe les objectifs et les programmes des cours *via* le ministère de l'Éducation et l'Institut pédagogique, l'instance chargée de superviser la réalisation des supports d'enseignement². Ceux-ci sont édités et distribués gratuitement par l'Organisme d'Édition des manuels scolaires. Le nouveau manuel, portant sur l'histoire de la Grèce moderne (de 1453, date de la prise de Constantinople par les Ottomans, à nos jours), a été qualifié d'antipatriotique et a été accusé de sacrifier l'identité nationale au service du politiquement correct. Le débat a été lancé par l'archevêque Mgr Christodoulos qui a accusé le nouveau manuel d'oblitérer le rôle de l'Église orthodoxe dans l'histoire grecque. D'autres ont souligné les déformations apportées par l'ouvrage dans la présentation de quelques événements clés du passé grec, comme par exemple l'oppression de la Grèce par les conquérants Ottomans, l'incendie de Smyrne en 1922 par les forces de Kemal Atatürk, ainsi que le massacre et l'expulsion des populations grecques, arméniennes et pontiques. Plusieurs critiques se sont élevées contre la façon de résumer les événements tragiques de 1922 en une seule phrase : « Des milliers de Grecs se bousculent dans le port essayant d'embarquer pour la Grèce » (p. 100). Pour les détracteurs de l'ouvrage, l'ampleur et la gravité de ces moments historiques ont été minimisées, dissimulées, voire enjolivées. La professeure Maria Repoussi, historienne à l'université de Thessaloniki et conseillère auprès du gouvernement, qui a présidé le groupe des rédacteurs de ce manuel (Chara Andreadou, Aristeidis Poutachidis, Armodios Tsivas) a souligné que ce dernier ne contenait aucune erreur factuelle, mais a reconnu l'existence de certaines formulations maladroites qui devraient être corrigées lors de sa prochaine édition. Par ailleurs, l'Académie d'Athènes, la plus haute institution intellectuelle du pays, a été sollicitée pour émettre un avis sur l'ouvrage.

Le rapport de l'Académie d'Athènes, tel qu'il a été communiqué en mars 2007, a condamné plusieurs omissions, erreurs et contradictions. Selon ce rapport, le manuel présentait des « faiblesses majeures », ne réussissant pas à corroborer la mémoire et la conscience nationales (ce à quoi l'article 16 de la Constitution grecque oblige l'État) et n'était pas conforme au programme scolaire prévu par la loi. Suite aux remarques formulées par l'Académie, des modifications ont été demandées à l'équipe de rédaction. Quelques changements ont été apportés quelques mois plus tard (en mai) mais, pour certains, ceux-ci n'étaient ni suffisants ni pertinents. Les

² L'Institut pédagogique est également chargé d'étudier les politiques d'éducation et l'évolution des programmes scolaires. Pour plus d'information voir le site de l'Ambassade de Grèce en France : http://www.amb-grece.fr/grece/education_en_grece.htm

élections législatives de septembre 2007 ont reconduit au pouvoir le parti conservateur de la Nouvelle Démocratie qui, contrairement aux déclarations préalables du Premier ministre Konstantinos Karamanlis, a décidé, le 25 septembre 2007, de retirer cet ouvrage « en vue d'assurer le bon fonctionnement du processus éducatif ». Plusieurs paramètres peuvent expliquer cette décision : la forte pression des groupes ecclésiastiques et nationalistes (notamment celle du parti LAOS³), AINSI QUE CELLE D'UNE OPINION PUBLIQUE LARGEMENT DÉFAVORABLE AU MANUEL⁴. Il faut par ailleurs noter que la ministre qui avait soutenu la publication de l'ouvrage, Marietta Yiannakou, n'a pas été réélue dans sa circonscription.

Comment comprendre que la parution de cet ouvrage ait tant bouleversé l'opinion publique grecque ? Qui cherche à remanier l'Histoire et pourquoi ? Afin de répondre à ces questions, nous proposons d'étudier les modes de légitimation que les rédacteurs de l'ouvrage ont employés afin de justifier leur démarche, tels qu'ils sont apparus dans « le manuel de l'enseignant » accompagnant le livre. Nous examinerons, par la suite, la réponse des experts de l'Académie d'Athènes, fournie dans le rapport émis au sujet de l'ouvrage. L'objectif n'est pas d'évaluer la validité ou la pertinence des éléments historiques présentés dans le manuel. Cette tâche n'incombe qu'aux historiens. Ce qui nous intéresse ce sont les conceptions de l'histoire et de l'identité nationale sur lesquelles chaque position est fondée. Mais avant de présenter les axes du débat entre les historiens, nous tenons à expliciter les outils conceptuels qui ont constitué la grille de notre analyse.

Histoire, mémoire et identité nationale

L'écriture de l'histoire

« L'histoire a pour objet de reconstruire le passé et le travail de l'historien ne consiste pas seulement en la narration des événements, mais s'efforce aussi de reconstituer les faits tout en tentant de les expliciter » (Demeurisse, 2002 : 84). Pour sa part, Yannis Thanassekos (2002 : 131) rappelle que tout jugement analytico-descriptif se place dans un système interprétatif qui, lui-même, requiert des jugements évaluatifs et normatifs.

³ Abréviation du Laïkos Orthodoxos Synagermos [Alerte Populaire Orthodoxe] faisant référence au mot grec « *laos* » désignant le « peuple ».

⁴ À titre indicatif nous citons quelques forums (en grec) où l'opposition au manuel fut particulièrement intense : <http://www.antibaro.gr/istoria.php>, <http://www.greekalert.com>, <http://forums.pathfinder.gr>

Dans ce cadre, expliciter les événements et reconstruire le passé revient à accepter une part de subjectivité liée aux questions posées par l'historien, l'angle d'étude qu'il adopte, ainsi que le contexte interprétatif dans lequel la construction du récit historique a lieu. D'où la « compétition » souvent mise en avant entre histoire et mémoire (Ricoeur, 2000 : 648).

L'Histoire a elle-même une histoire. Les courants concernant les pratiques historiographiques reflètent l'évolution des relations, « nourries à la fois de dialogue et de confrontation » (Delacroix *et al.*, 2007 : 10), que cette discipline a entretenues « avec le pôle scientifique, avec le pôle littéraire, ainsi qu'avec celui des sciences sociales, sans oublier ses relations souvent implicites avec la dimension philosophique » (*ibid.*). Pendant les deux derniers siècles, l'histoire est passée d'une approche dite romantique, marquée par l'affirmation du sentiment national, à des modèles plus fragmentés et ouverts qui prennent en considération les jeux des représentations et des constructions de la réalité. En France, l'école des Annales a posé la question de la subjectivité dans le travail de l'historien. Roland Barthes (1967) et Michel Foucault (1969) se sont aussi interrogés sur la dimension discursive de l'histoire et son rapport avec la narration et le récit. Mais c'est avec la réception de quelques-uns des premiers travaux de Paul Ricoeur (1955) et de Michel de Certeau (1975) que les débats épistémologiques sur la nature de la profession historienne se sont amplifiés (pour un aperçu complet de ces débats, voir Delacroix *et al.*, 2007). En Grèce, les travaux notamment de Spyros Asdrachas (1983), Théofilos Veïkos (1987), Konstantinos Th. Dimaras et de Nikos Svoronos (1995) illustrent ces nouvelles interrogations. Ces historiens, qui se penchent sur des aspects ou des périodes spécifiques de l'histoire grecque, soulignent, entre autres éléments, le rôle primordial que jouent les problématiques sociales d'une époque donnée à la formulation des questions scientifiques et à l'exploitation des sources.

Aujourd'hui, l'importance du symbolique dans les pratiques historiographiques, comme par ailleurs dans toutes les sciences sociales, semble bénéficier du consensus des historiens, qui acceptent que les vérités historiques soient plurielles, historiquement et socialement situées et provisoires. Néanmoins, ainsi que le signale Philippe Corcuff (1995 : 116), la notion de vérité continue à constituer un « horizon régulateur » pour le travail scientifique en tant que volonté d'une neutralité axiologique. Roger Chartier (1998) dénonce la confusion fréquente entre histoire et fiction et l'abandon de toute visée de vérité. Car, pour ce chercheur, l'histoire reste une connaissance contrainte par le passé lui-même à travers les médiations des traces qu'il a laissées. Par ailleurs, le pacte (tacite) de vérité qui existe entre l'historien et le lecteur différencie, entre autres éléments, l'œuvre historienne de l'œuvre romanesque ou de fiction.

Ainsi que le démontre Annette Wieviorka (2002 : 137-143), si les historiens n'ont pas à fixer l'éthique de la gestion du passé, ils interviennent néanmoins dans des configurations spécifiques mettant en jeu des positionnements éthiques et techniques⁵. Dans le contexte éducatif plus particulièrement, la question de l'enseignement de l'histoire se trouve liée au sujet délicat de l'affirmation des identités nationales. Jean-Luc Chabot (1986 : 36-39) rappelle que durant les trois dernières décennies du XIX^e siècle, plusieurs États de l'Europe occidentale ont adopté des politiques visant à contrôler le système éducatif et notamment l'enseignement de l'histoire en vue d'une implantation des idéologies nationalistes. Car, derrière le devoir de mémoire en tant que finalité civique de l'histoire, se trouve l'entreprise de la fabrique de l'identité nationale qui reste, selon Patrick Garcia et Jean Leduc (2003 : 275-276), « un lieu commun, voire l'ultime justification d'un enseignement de l'histoire ». En France, Raoul Girardet (1966) a mis en évidence le rôle que l'école a joué dans le développement du nationalisme pendant le XIX^e siècle. Le sujet a aussi été soulevé dans les années 1970 lorsque des inquiétudes sur « le déclin de l'histoire à l'école » sont apparues pointant « la responsabilité de la "nouvelle histoire" structurale et anti-événementielle [...] dans ce qui serait l'affaiblissement de l'enseignement des repères historiques traditionnels : chronologie, grands personnages, récits et histoire nationale » (Delacroix et al., 2007 : 560). En ce qui concerne la Grèce, Théodoros Batrakoulis (2001 : 113) souligne qu'« au-delà de son rôle dans la reproduction du système social, l'éducation a constitué [...] le véhicule par excellence de la conception savante de l'histoire trimillénaire de l'"ethnos" hellénique ». Ces éléments sont particulièrement significatifs car ils nous amènent à examiner toute approche historiographique non seulement dans son aspect épistémologique, mais aussi dans le cadre du rapport qu'elle entretient avec l'identité nationale.

La construction de l'identité nationale

Généralement, les théorisations de l'identité nationale appréhendent cette notion à deux niveaux (Lamizet, Silem, 1997 : 278-281). Une première approche conçoit l'identité nationale comme un projet de vouloir-vivre ensemble. Elle souligne l'aspect contractuel de celle-ci et met en avant le consentement volontaire des membres d'une

⁵ En ce sens, l'écriture de l'histoire et la gestion de la mémoire peuvent se transformer en un véritable « objet » dont l'étude concerne aussi bien le passé que le présent avec, au centre, la question primordiale de l'engagement des historiens. À propos de l'engagement des chercheurs voir les dossiers consacrés à ce sujet dans les livraisons 2 (2002), 3 (2003), 4 (2003) et 5 (2004) de la revue *Questions de communication*.

nation, portés par un projet d'avenir commun. Une seconde approche, beaucoup plus courante, met l'accent sur les références à un passé commun, l'existence d'un noyau historique et culturel – traditions, coutumes, religion, etc. souvent liées à un territoire donné – qui constitue l'âme de la nation (même si ces termes sont assez ambigus et généralement problématiques à définir). Dans une recherche portant sur l'identité nationale autrichienne, Ruth Wodak, Rudolf de Cillia, Martin Reisigl et Karin Liebhart (1999) montrent que les deux conceptions peuvent coexister. La langue apparaît également comme une composante primordiale, même si la communauté linguistique ne suffit pas en elle-même pour décrire l'adhésion à une nation. Selon la célèbre définition proposée par Ernest Renan (1882 : 31-32), la nation ne peut pas être appréhendée sur la base d'éléments physiques (géographie, race) ou sociaux (religion, langue, intérêts communs). Elle est composée de part en part d'action, tant passée que présente : elle puise sa force dans « un riche legs de souvenirs » communs, mais constitue aussi un « plébiscite de tous les jours », en tant qu'affirmation perpétuelle de continuer la vie commune. En ce sens, l'appartenance nationale est d'ordre surtout politique.

Lors d'une analyse de l'identité au sens large ne se limitant pas uniquement au cadre national, Claude Dubar (2000 : 2-3) rappelle que les acceptions de l'identité peuvent être réparties en deux grandes catégories, reflétant deux positions philosophiques : une approche « nominaliste », à savoir constructiviste, qui met l'accent sur le rôle du langage dans la construction des réalités identitaires, *versus* une conception « essentialiste », qui repose sur la croyance d'existence de réalités essentielles, à la fois immuables et originelles. Les traces de cette opposition ontologique se manifestent dans les différentes tentatives d'expliquer le sens de l'identité nationale. Par exemple, selon Louis Dumont (1991 : 273-294), la conception française de la nation, dite « individualiste » et « universaliste » – et portée notamment par l'idéologie de la gauche en vertu des droits de l'homme depuis 1789 –, se différencie de la définition allemande, dite « holiste », qui puise ses racines dans l'idéologie du pangermanisme.

Plusieurs analyses insistent sur le caractère « construit » de l'identité nationale. Pour Benedict Anderson (1983 : 6), les nations constituent des « communautés imaginées » réunissant des personnes qui ne se connaissent pas et qui ne se croiseront jamais, mais qui éprouvent un fort sentiment d'appartenance à une communauté. Néanmoins, pour paraphraser Ernest Gellner (1983 : 86-87), malgré son caractère construit, l'identité nationale ne doit pas être appréhendée comme une invention contingente et artificielle ; elle s'appuie sur « la prolifération des cultures et des richesses culturelles préexistantes que l'histoire

lui laisse en héritage, même si son utilisation est très sélective et qu'[elle] procède très souvent à leur transformation radicale ». Dans cette perspective, la construction de l'identité nationale, comme toute identité collective, « n'est jamais le simple produit d'une sorte de sédimentation historique, mais constitue un processus continu de sélection et de réappropriation des éléments historiques guidé par les stratégies d'acteurs sociaux, politiques, économiques et médiatiques » (Jacquemain *et al.*, 2005-06 : 3). La place que ces éléments prennent dans l'imaginaire d'une population donnée n'est pas sans conséquence sur la construction de l'identité de celle-ci.

À la lumière de ces éléments, il est difficile d'ignorer le rôle des stratégies discursives en historiographie, en politique, dans les médias, etc., dans la construction des identités nationales (voir, par exemple, Mattelart, 2007). Selon Anne-Marie Thiesse (2004 : 281), le sentiment d'appartenance à une nation repose, entre autres facteurs, sur la diffusion efficace – par l'enseignement, bien sûr, mais aussi par un vaste ensemble de créations littéraires et artistiques – d'une perception émotionnelle de l'histoire nationale, sous forme d'une épopée séculaire dans laquelle apparaissent des héros et des épisodes glorieux. Ernest Gellner (1983 : 87) rappelle que l'objectif des nationalismes est le culte des sociétés elles-mêmes. Piliers fondateurs de ce culte, les sacrifices faits pour la nation et les maux soufferts renforcent le sentiment d'appartenance, car « la souffrance en commun unit plus que la joie » (Renan, 1882 : 32).

Le rapport à l'Autre semble être au cœur de la notion d'identité nationale. Le sentiment d'appartenance qu'éprouvent les membres d'une nation conduit à appuyer les différences par rapport aux autres communautés et à minimiser celles au sein du même groupe, sur la base « d'une double opération langagière : différenciation et généralisation » (Dubar, 2000 : 3-4). Par ailleurs, Bruno Ollivier (2007 : 43-59) explique la modification sémantique que le terme « identité » a connue au XIX^e siècle, époque qui marque le début de la construction des identités nationales : à une première définition faisant référence à la notion de similitude/continuité s'est rajoutée une seconde désignant la différence.

Dans une approche historique concernant l'émergence des identités nationales dans la région des Balkans, Jean-Claude Caron et Michel Vernus (1996 : 224-260) soulignent la place primordiale de la religion en tant que repère identitaire. Les auteurs différencient la notion de nation dans l'Europe orientale de celle d'État-nation telle qu'elle est apparue en Occident, fruit d'un ensemble d'évolutions économiques, politiques et culturelles, propres aux sociétés occidentales (industrialisation et urbanisation croissante des populations, diffusion massive des imprimés, progrès des techniques de communication, irruption des peuples sur

la scène politique, *ibid.* : 433-437)⁶. Dans ce même esprit, Georges Prévélakis (1998 : 5) souligne que l'idéal occidental de la coïncidence entre État, territoire et nation « pouvait difficilement être appliqué dans un espace impérial qui se caractérisait par le mélange, la superposition et la fluidité des identités et l'imbrication des populations »⁷ ; et c'est cette contradiction fondamentale qui a constitué, ainsi que l'auteur le souligne, la source de la « balkanisation » et de la « question d'Orient »⁸.

Concernant les modes d'identification des individus et la formation des appartenances collectives, nationales ou autres, Claude Dubar (2000 : 4-5) soutient l'idée que, depuis les années 60, une évolution est en train d'avoir lieu en France mais aussi partout dans le monde occidental. Cette évolution est marquée par le passage progressif des formes d'identification de type « communautaire », qui privilégient l'importance du collectif, à des formes identitaires plus récentes de type « sociétaire », qui produisent des identités individualisées, variables et éphémères (ce que Norbert Elias appelle « les transformations de l'équilibre Nous-Je », 1987 : 206-301). Au sein des formes sociétaires, l'identification est considérée plutôt comme le résultat de choix personnels que la conséquence d'assignations héritées. Cependant, les formes communautaires persistent dans les sociétés contemporaines, « étroitement dépendantes des croyances dans le caractère essentiel des appartenances à certaines groupes considérés comme primordiaux [...] qu'il s'agisse de "cultures" ou de "nations", d'"ethnies" ou de "corporations" » (Dubar, 2000 : 5).

⁶ E. Hobsbawm (1990) et E. Gellner (1983) démontrent également l'importance des facteurs économiques (pour E. Gellner), culturels et politiques (pour E. Hobsbawm) dans l'apparition de l'État-nation moderne. Pour E. Gellner (1983 : 76), « les nations ne sont pas inscrites dans la nature des choses », mais émanent d'un ensemble de conditions liées à l'organisation économique des sociétés industrielles. Ce sont ces conditions qui ont favorisé la fusion entre « volonté », « culture » et « unité politique ». Le rôle joué par le système éducatif dans la réalisation de cette formation normalisée est primordial (*ibid.* : 86).

⁷ En ce sens, ce type de société se rapproche des « cultures agraires » décrites par E. Gellner (1983 : 21-34).

⁸ Cependant, et en ce qui concerne la Grèce, N. Svoronos (1995) attire l'attention sur la distinction que les historiens devraient opérer entre la formation de l'État-nation grec en tant qu'entité politique, qui a eu lieu au XIX^e siècle, et celle de la nation grecque en tant que conscience d'appartenir à une ethnie, qui remonte à l'antiquité et qui s'est revivifiée à partir du XI^e siècle (Dimaras, Svoronos, 1995 : 104, 117). Il faut signaler que la continuité de l'hellénisme constitue une question majeure dans les travaux de K.Th. Dimaras et de N. Svoronos. Au sujet de l'identité grecque, voir aussi Kasimati (2004).

Les axes du débat : visions de l'Histoire et conceptions sous-jacentes de l'identité nationale

Le discours des rédacteurs du manuel : l'inévitable subjectivité de la mémoire collective

Traditionnellement, et de façon générale, l'enseignement de l'histoire au sein des écoles grecques donne la priorité à la transmission des connaissances aux élèves attribuant ainsi un rôle prépondérant à l'enseignant. Proche du récit et donnant une place privilégiée aux représentations et aux réalités patrimoniales, la didactique de l'histoire attache une importance particulière aux textes – quoique la place occupée par les images est significative – et prend souvent une dimension géographique, d'où l'utilisation courante des cartes et l'intérêt porté à l'espace. Depuis 2003, plusieurs ajustements et modifications ont été opérés visant, entre autres éléments, à augmenter la place des sources primaires dans l'objectif de mieux cultiver la pensée critique des étudiants (Chatzopoulos, 2007). Le nouveau livre d'histoire distribué aux étudiants grecs de la 6^e année de l'école primaire en septembre 2006 s'inscrit dans ce courant.

Dans l'introduction du « manuel de l'enseignant » (Repoussi *et al.*, 2006) qui accompagne l'ouvrage, ses rédacteurs expliquent les principes qui ont guidé la composition et le caractère du livre. Ils développent leur vision de l'historiographie et de la didactique de l'histoire modernes, qu'ils opposent à un enseignement dit « traditionnel » (*ibid.* : 9), tel qu'il a pris forme pendant le XIX^e siècle et jusqu'en 1960. L'apparition de cette approche traditionnelle est liée à l'apparition de l'État-nation et la volonté de former des citoyens en tant que sujets nationaux. L'historiographie centrée sur la nation présente les caractéristiques suivantes : « Elle met l'accent sur les événements, notamment ceux qui sont liés à l'évolution de la nation ou valorisent sa gloire ; elle focalise sur les personnalités et les héros et en particulier sur ceux qui ont donné leur vie pour la nation ; elle privilégie la chronologie au détriment du temps historique en tant que cadre ; elle se concentre [par conséquent] sur une approche chronologique des événements formant, en combinaison avec les éléments mentionnés plus haut, une généalogie de la nation » (Repoussi *et al.*, 2006 : 9)⁹.

En opposition à ces principes fondamentaux, les auteurs du manuel présentent les nouvelles méthodes en matière d'enseignement de l'histoire. Ils soulignent l'importance du contact des étudiants avec les

⁹ Les traductions des textes grecs en français ont été effectuées par l'auteure.

sources primaires [*protogeneis piges*] et les témoignages [*martyries*] qu'utilise l'historien, afin de stimuler un apprentissage critique (Repoussi et al., 2006 : 9). Ils attirent également l'attention sur le rôle des institutions non scolaires (la famille, les musées, les lieux d'histoire, les médias et notamment l'internet, etc.) qui participent à la formation de la culture historique des élèves au sein des sociétés contemporaines. Enfin, ils mettent l'accent sur le déplacement de l'historiographie contemporaine « des événements aux structures sociales, aux comportements ou aux mentalités », ainsi que sur le transfert épistémologique « de la personne aux personnes » en tant qu'acteurs anonymes de l'histoire (Repoussi et al., 2006 : 7).

Dans cette plaidoirie en faveur d'une nouvelle méthode d'enseignement de l'histoire, la question de la consolidation de la nation, présentée comme l'objectif principal de l'histoire traditionnelle n'est plus évoquée. Les auteurs légitiment leur démarche sur la base d'une double justification : une nouvelle appréhension du rôle de l'historiographie et une nouvelle approche pédagogique concernant son enseignement à l'école. La question de la valorisation de la nation ne revient qu'en *sourdine* à la fin de l'introduction, lorsqu'au discours sur l'historiographie moderne se joint un discours sur l'*ethos* des auteurs : « La mémoire collective n'est pas uniforme, notamment pour les périodes de confrontations intenses, de conflits internes ou de guerres civiles. Elle ne porte pas toujours le même regard sur les événements, elle n'interprète pas de façon homogène les évolutions historiques. Il se peut que l'environnement familial direct des élèves de l'école contemporaine ait eu une participation active dans les événements et ait subi les conséquences de cette participation¹⁰. Notre intention ici n'est pas de donner raison à certaines mémoires en marginalisant les autres. Nous souhaitons proposer une introduction aux thèmes historiques qui ont une dynamique séparative afin de donner une image qui n'est pas polarisante. Notre objectif est aussi de fonctionner de façon correctrice face aux mémoires collectives compétitives en mettant en avant une image globale. Notre souhait est de stimuler les enfants à revisiter ces mémoires afin de tirer leurs propres conclusions » (Repoussi et al., 2006 : 13).

Les thèses soutenues par les rédacteurs de l'ouvrage se caractérisent par une double rupture. La première, explicite, concerne l'écriture de l'Histoire, ses méthodes et ses finalités. Elle constitue l'écho des approches historiographiques modernes présentées *supra* qui acceptent la pluralité des mémoires et l'importance des représentations subjectives dans la construction de la réalité. En revanche, la seconde rupture introduite par

¹⁰ M. Halbwachs (1950) insiste sur l'interaction de la mémoire individuelle avec la mémoire collective.

ces thèses est implicite et émane directement de la première. Si le passé, source d'identité, se prête à des regards multiples et différents, l'identité nationale ne peut plus être définie en tant qu'entité stable de caractère substantiel. Elle devient fluide, assujettie aux interactions personnelles et spécifiques que chaque individu/groupe familial, etc. entretient avec son passé. Cette vision de l'identité nationale sous-entend un rôle primordial accordé au « je » dans la construction de l'appartenance collective.

La réponse de l'Académie : le poids de la vérité historique

Malgré l'affichage de ces bonnes intentions, la diffusion du manuel dans les écoles primaires a provoqué de nombreuses protestations. Le rapport émis par l'Académie d'Athènes, à la demande de la ministre de l'Éducation, au sujet de l'ouvrage (Sakellariou, Svolopoulos, 2007) a confirmé certaines de ces critiques. Dans un souci de préserver l'*ethos* des historiens qui ont été chargés d'évaluer le manuel de 6^e, les premières lignes du rapport soulignent l'investissement des experts (« trois réunions de plusieurs heures », prologue) qui a permis une discussion approfondie de l'ouvrage. Le rapport explicite également les critères sur lesquels l'évaluation du manuel a eu lieu : le règlement du programme scolaire (*Diathematiko Eniaio Plaisio Programmatos Spoudon*¹¹) prévu par la loi (et qui stipule entre autres la culture de la conscience et de la confiance nationales) ; les règles de l'historiographie adaptées aux conditions de l'enseignement en 6^e ; les données historiques. Le rapport souligne que l'Académie a pris en compte le manuel de l'enseignant ainsi que d'autres livres scolaires contemporains de pays européens.

Quatre types de critères sont ainsi présentés afin de légitimer le travail d'évaluation mené par les experts : conformité avec les données historiques, conformité avec les exigences de l'historiographie contemporaine, conformité avec les principes de la didactique de l'histoire appliquée aux élèves de 6^e année de l'école primaire, conformité avec le cadre législatif imposé par l'État. Parmi ces quatre critères, c'est surtout la validation des données historiques qui est développée dans le rapport. La question de la didactique est occasionnellement évoquée, comme, par exemple, pour souligner l'importance de la lecture – négligée dans ce nouveau manuel selon les experts – par rapport à l'écoute (Partie A : point n° 6) ou bien pour alerter à propos du risque de perdre la confiance des éducateurs

¹¹ En ligne (en grec) sur le site de l'Institut pédagogique responsable de la rédaction des manuels scolaires en Grèce, <http://www.pi-schools.gr/lessons/history>

et des élèves en raison de certaines confusions et contradictions au sein de l'ouvrage (Partie A : point n° 17). Quant à la conformité à la loi, le rapport déclare d'emblée que le manuel ne respecte pas les consignes du programme scolaire ni celles de la Constitution grecque et ne contribue pas à la consolidation de la mémoire et de la conscience nationales (Introduction : points n° 3, 4 et 5).

Vue sous cet angle, la question de l'objectif de l'historiographie semble évacuée. Les experts évoquent néanmoins une démarche politique de la part des rédacteurs du manuel en insistant sur les conditions et les limites de celle-ci. Selon le rapport, « ils [les auteurs du manuel] cherchent, conformément à la pratique internationale contemporaine, à sous-estimer les points de friction [qui existent] dans les relations des Grecs avec leurs voisins et évitent la formulation des opinions sous-tendues par des élans nationalistes du passé. Ce choix est certainement correct, à condition qu'il n'entraîne la sous-évaluation voire l'altération de la vérité scientifique ou la dissimulation d'événements ou d'actes liés à l'application ou à la violation des principes internationaux et des règles institutionnellement établies, comme, par exemple, le droit des peuples de disposer d'eux-mêmes ou le respect des droits humains. » (Introduction : point n° 2).

Aux mémoires multiples et aux nouvelles méthodes d'enseignement de l'Histoire proposées par les rédacteurs du manuel de 6^e, le rapport de l'Académie d'Athènes oppose la vérité scientifique et les faits historiques. Dans ce cadre, il pointe de nombreuses erreurs, omissions et contradictions (81 points au total, sans l'introduction) commises par ses rédacteurs dont certaines se réfèrent aux événements historiques de l'époque contemporaine de manière générale, tandis que d'autres concernent l'histoire grecque de façon plus spécifique. Les rapporteurs insistent notamment sur la nécessité d'expliquer la continuité de l'hellénisme et la renaissance progressive de la conscience grecque au sein de l'Empire ottoman, et cela avant les Lumières (Introduction : point n° 4 ; Partie A : point n° 7). Ils soulignent le besoin d'afficher clairement le rôle primordial que l'Église et la foi orthodoxes ont joué dans l'histoire grecque (Introduction : point n° 4 ; Partie A : points n° 7 et 10, Partie B : point n° 3). Enfin, ils insistent sur la nécessité de montrer clairement aux élèves la valeur de l'hellénisme sans dissimuler ou altérer quelques éléments importants de son histoire : les conditions *défavorables* dans lesquels la renaissance de l'hellénisme et la construction de l'État grec ont eu lieu (Partie A : points n° 8, 9, 16 et 17, Partie B : points n° 21, 23 et 25), le rôle parfois ambigu ou hostile des Grandes Puissances (Partie A : points n° 24 et 37, Partie B : points n° 9 et 31), l'existence de Grecs et le rayonnement de l'hellénisme en dehors du territoire de l'État grec (Partie A : point n° 12, Partie B : points n° 2, 6, 7, 16, 23 et 31), le développement du système de la République grecque moderne (Partie B : points n° 14,

27 et 35), la culture des arts et des lettres (Partie A : point n° 11, Partie B : points n° 11 et 12), la résistance des Grecs et les réussites de l'armée pendant la Seconde Guerre mondiale (Partie B : points n° 30 et 31), les efforts de l'État grec moderne pour la paix et la stabilité dans la région des Balkans (Partie B : point n° 35), la question de Chypre (Partie B : point n° 40), etc.

Ces éléments sont, nous semble-t-il, très importants car ils sont considérés comme constitutifs de l'identité nationale grecque et donc non négociables. Ils confirment le rôle primordial de l'Église en tant qu'élément essentiel de l'identité grecque. Ils démontrent la signification accordée à la valorisation de la nation, base conceptuelle de toute approche nationaliste. Ils mettent en lumière le besoin d'afficher les malheurs du passé, ses offenses, ses injustices et ses victimes, faisant ainsi penser aux inquiétudes de Tzvetan Todorov (1995 : 56-57) à propos d'une certaine « compétition » à la victimisation. Enfin, ils montrent l'importance qu'a acquis la notion de l'Autre, ennemi ou « faux-ami » (Empire ottoman, Grandes Puissances, etc.), dans la construction symbolique de la représentation nationale – ce que Nikos Svoronos (1995 : 160-162) appelle « l'esprit de résistance dans l'histoire grecque » et qu'il attribue aux conditions objectives dans lesquelles la conscience nationale a été forgée¹².

À la lumière de ces données, la vision de l'Histoire revendiquée par les académiciens, que ceux-ci justifient sur la base des contraintes imposées par la Constitution grecque, apparaît plutôt « holiste » et ethno-centrée, directement liée à l'affirmation du sentiment national. Elle sous-tend une acception « communautaire » et « essentialiste » de l'identité, fondée sur des réalités immuables et vitales pour la définition de la nation. Elle s'oppose par là à des formes d'identification « sociétales » qui laissent de la place au subjectif, à l'expérience et la narration.

¹² Nous pensons que ces éléments constituent des « cadres primaires » qui s'activent selon les conjonctures politico-sociales. Leur repérage permettrait de mieux comprendre le positionnement et les réactions des Grecs face à de nombreux conflits politiques d'ordre international mais aussi national. Une telle approche pourrait contribuer à une analyse comparative axée sur la façon par laquelle le rapport que les sociétés entretiennent avec leur passé détermine les réactions politiques et sociales qu'ils manifestent lors des situations données (voir Samaras, 2002).

Entre interrogations épistémologiques et enjeux politiques

La discordance épistémologique entre les historiens grecs révèle deux postures au sujet de l'écriture de l'histoire, sous-tendues par deux façons d'appréhender l'identité nationale et les modalités d'identification à la nation. Néanmoins, la dimension politique du débat ne devrait pas être exclue de l'analyse. Rappelons que le nouveau manuel de 6^e qui a vu le jour en 2006, sous le gouvernement conservateur de la Nouvelle Démocratie, a été commandé par le ministre de l'Éducation grec en 2003, lorsque le parti socialiste (PASOK) était au pouvoir. Pour les détracteurs de l'ouvrage, l'objectif était d'ôter les éléments passionnels et haineux envers les Turcs, dans le contexte du rapprochement gréco-turc lancé à la fin des années 90. En effet, en 1999, le ministre des Affaires étrangères de l'époque, Georges Papandreou, et son homologue turc, İsmail Cem, ont signé un accord en vue de purger les manuels scolaires des deux pays de leurs préjugés nationalistes¹³. Néanmoins, selon Dimitris Nezeritis, ancien ambassadeur en Turquie et membre du comité bilatéral de révision des manuels scolaires grecs et turcs, à l'heure de la parution de l'ouvrage aucun des deux pays n'avait encore accepté quelque changement que ce soit dans ses manuels (*Athensnews*, 23/03/07). Pour Evripidis Stylianidis, sous-secrétaire d'État aux Affaires étrangères jusqu'en septembre 2007, ce manuel relèverait d'une application unilatérale, à savoir uniquement de la part de la Grèce, de cet accord gréco-turc (interview ERT radio, 12/09/07).

Lors de nombreuses interventions médiatiques, la professeure Maria Repousi et l'Institut pédagogique responsable de la rédaction des manuels scolaires en Grèce ont nié toute considération politique lors de la rédaction du manuel de 6^e. Ils ont insisté sur la nouvelle méthode d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire que propose l'ouvrage encourageant l'esprit critique à l'aide d'images et de nouvelles technologies. Un cédérom (Xydopoulos *et al.*, 2006), conçu comme soutien pédagogique, était censé traiter plusieurs moments importants de l'histoire grecque, comme la destruction de Smyrne en 1922. Cependant, Ioannis Papagrigoriou, conseiller à l'Institut pédagogique, a reconnu que le cédérom en question n'est pas arrivé aux écoles lors de la première année d'enseignement de l'ouvrage (2006-2007) en raison de retards bureaucratiques (*Athensnews*, 23/03/07). En tout cas, la présentation du cédérom, fin mars 2007, semble avoir surpris par son contenu, relevant d'une démarche éditoriale différente de celle de l'ouvrage écrit. Plusieurs éléments manquants du livre étaient abordés dans le support multimédia. Ioannis Papagrigoriou a insisté sur le

¹³ Pour une étude comparative des manuels d'histoire grecs et turcs, voir Chatzopoulos (2007).

fait que les deux équipes de rédaction (ouvrage, cédérom) ont travaillé séparément – et cela « à cause des insuffisances du système » – et que la différence en matière d'esprit de rédaction prouve « qu'il n'y a eu aucun ordre d'en haut et aucune intervention étrangère » visant à dénaturer l'histoire grecque (*Kyriakatikh*, 01/04/07).

Cependant et malgré ces affirmations, le rôle du contexte récent favorisant l'amélioration des relations gréco-turques ne doit pas échapper à l'analyse¹⁴. D'autres actions sont entreprises sur le plan international dans le but de minimiser les fractions entre la Grèce et ses voisins et d'assurer la paix et la stabilité dans la région des Balkans. Les États-Unis, à travers les programmes « Track II » et « Track III », sont activement impliqués dans le processus d'apaisement entre la Grèce et la Turquie¹⁵. Le Conseil de l'Europe soutient cette initiative au sein de l'atelier « Histoire et enseignement de l'histoire en Europe du sud-est »¹⁶ qui vise à amener les historiens et chercheurs turcs et grecs à « examiner ensemble de façon critique et à déconstruire » les « points de controverse qui sont sensibles pour les deux pays ». Le projet est financé par les États-Unis et les établissements qui participent sont l'Université Sabanci (Turquie), l'Université Panteion (Grèce), ainsi que l'Université Columbia (États-Unis). Notons par ailleurs que le débat à propos du manuel d'histoire a conduit à une publicisation de ces initiatives qui a provoqué beaucoup d'émotion auprès d'une grande partie de la population au sein du pays mais aussi auprès des Grecs de diaspora¹⁷. Car il s'agit plutôt d'initiatives « d'en haut » dont la dimension politique est prépondérante comparée à d'autres entreprises qui adoptent une perspective transnationale de l'histoire, mais qui, outre leur aspect politique, semblent s'appuyer sur une forte approbation de la société civile (tel le cas du récent manuel franco-allemand d'histoire, voir Étienne, 2007 : 74, 76).

Conclusion

Comment comprendre la parution du nouveau manuel d'histoire de 6^e ? Qui cherche à remanier l'histoire et pourquoi ? Telles sont les questions que nous nous posons. L'analyse des modes de légitimation des historiens

¹⁴ Les manifestations de ce contexte peuvent être repérées dans un large panel de créations littéraires, artistiques et médiatiques (voir Vovou, Koukoutsaki-Monnier, 2007).

¹⁵ Voir à titre indicatif l'article de David L. Phillips, « Track II, Beyond Traditional Diplomacy », *State Magazine*, nov. 2000, pp. 26-29, en ligne sur le site <http://www.antivaro.gr>

¹⁶ Des informations sur l'ensemble des actions entreprises dans le cadre de la « réforme de l'enseignement de l'histoire » figurent sur le site du Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/t/e/cultural_co%2Doperation/education/history_teaching/reform_of_history_teaching

¹⁷ À titre indicatif, nous renvoyons le lecteur aux forums (en grec) évoqués dans la note n° 4. Concernant les réactions de Grecs de diaspora, voir, par exemple : <http://metopo.org.uk>

grecs pour ou contre l'ouvrage a révélé l'existence de deux visions de l'Histoire, sous-tendues par deux façons d'appréhender l'identité nationale. D'un côté, le discours modernisateur des rédacteurs de l'ouvrage a mis en avant la subjectivité du récit historique et la pluralité des mémoires, sous-entendant par là une acceptation plus fluide de l'identité nationale. De l'autre côté, les experts de l'Académie d'Athènes ont opposé une approche traditionnelle de l'écriture de l'Histoire, liée à l'affirmation du sentiment national à travers la valorisation de la nation dans ses interactions avec l'Autre et l'attachement à quelques noyaux historiques et culturels de son passé. Le débat, d'ordre épistémologique, cache aussi une dimension politique. Il reflète les problématiques des sociétés contemporaines qui cherchent à sortir des approches nationalistes ou simplement ethno-centrées de l'Histoire vers des approches plus globalisantes ; problématiques qui donnent naissance à des tentatives de « transnationalisation » de la science historique, comme celle de la mise en place d'une histoire franco-allemande commune visant à « délaisser l'étroit cadre national pour prendre plus fortement en considération les transferts, les rencontres et les échanges transfrontaliers » (Vogel, 2007 : 135)¹⁸.

Est-ce que ces évolutions peuvent conduire à de nouvelles manières d'appréhender l'histoire et l'identité nationale ? Notre étude ne permet pas de donner une réponse absolue à cette question. Entre le devoir de mémoire et la volonté de dépasser les cadres nationaux l'écart apparaît parfois difficile à gérer et met en évidence les rapports ambivalents que les sociétés contemporaines entretiennent avec leur passé et le concept de la nation¹⁹. La difficulté s'avère d'autant plus significative lorsqu'il s'agit d'enseigner le passé aux élèves de plus jeunes âges qui, non seulement, sont en voie d'acquisition de connaissances factuelles mais apprennent aussi et expérimentent des modes de socialisation et de compréhension du monde²⁰. Néanmoins, le cas que nous avons examiné semble particulièrement intéressant car il fait apparaître les limites des mouvements adoptant une perspective transnationale de l'histoire et

¹⁸ Ce mouvement s'accompagne de la montée d'un nouvel espace public mondial qui abolit « les frontières traditionnelles entre le discours du scientifique, du politique, de l'acteur, du militant » et met ainsi en jeu « des conflits d'intérêt entre énoncés savants, émotions populaires et politiques publiques » (Rouso, 2007 : 5).

¹⁹ Pour un autre cas de révisionnisme historique qui épouse globalement les mêmes problématiques, voir Nanta (2001).

²⁰ Parlant des enjeux d'élaboration du sens dans un autre contexte didactique, celui de la transmission de la mémoire « d'Auschwitz », Y. Thanassekos pointe la complexité des problèmes pédagogiques liés à l'enseignement du passé. Aussi insiste-t-il sur la nécessité d'enseigner « la pensée critique comme méthode d'accès à l'intelligibilité de l'histoire et du présent [...] comme praxis pour tenir le monde tel qu'il est à distance et pour ne pas jouer le jeu, son jeu » (Thanassekos, 2007 : 51).

l'existence de lieux de résistance. En effet, le débat houleux provoqué en Grèce au sujet du manuel scolaire de 6^e et finalement le retrait de celui-ci en septembre 2007 révèlent les inquiétudes de la société grecque face aux menaces, réelles ou supposées, d'interventions extérieures visant à réviser son histoire, et l'insécurité que celle-ci éprouve encore à ce sujet. En ce sens et dans ce cas, les conflits du passé restent apparemment non résolus et le travail de mémoire et de deuil dont parle Paul Ricœur (2000) semble ne pas encore avoir trouvé son aboutissement.

Références

- Anderson B., 1983, *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso.
- Asdrachas S., 1983, *Questions d'histoire [Zitimata istorias]*, Athènes, Themelio (en grec).
- Barthes R., 1967, « Le discours de l'histoire », *Social Science Information*, VI (4), pp. 65-75.
- Batrakoulis Th., 2001, « Grecs et Turcs au cours des XIX^e et XX^e siècles : les faits, les représentations et leur interprétation », *Mésogeios/Méditerranée*, 11, pp. 95-138.
- Caron J.-C., Vernus M., 1996, *L'Europe au XIX^e siècle. Des nations aux nationalismes 1815-1914*, Paris, A. Colin.
- Chabot J.-L., 1986, *Le nationalisme*, Paris, Presses universitaires de France.
- Chartier R., 1998, « Writing the Practices », *French Historical Studies*, 21 (2), pp. 255-264.
- Chatzopoulos A., 2007, « Manuels scolaires d'histoire en Grèce et en Turquie: une étude comparative axée sur les sujets d'intérêt gréco-turc » [« Sxolika vivlia istorias Elladas-Tourkias : mia epikairi sygkritiki theorisi me emfasi sta themata ellinotourkikou endiaferontos »], 2^e colloque de la Direction régionale de l'éducation d'Épire, 19-21 octobre, <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/index.html> (en grec).
- Corcuff Ph., 1995, *Les nouvelles sociologies*, Paris, Nathan.
- De Certeau M., 1975, *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard.
- Delacroix C., Dosse F., Garcia P., 2007, *Les courants historiques en France. XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Gallimard/Folio Histoire (originellement A. Colin, 1999).
- Demeurisse J., 2002, « Expertise scientifique, histoire et preuve », *Questions de communication*, 2, pp. 83-94, disponible sur le site ques2com.fr
- Dimaras K.Th., Svoronos N., 1995, *La méthode de l'histoire [Ii methodos tis istorias]*, Interviews à Stephanos Pesmazoglou et Nikos Alivizatos, Athènes, Agra (en grec).
- Dumont L., 1991, *Homo aequalis II. L'idéologie allemande : France-Allemagne et retour*, Paris, Gallimard.
- Dubar C., 2000, *La crise des identités*, Paris, Presses universitaires de France, 2007.
- Elias N., 1987, *La société des individus*, trad. d'allemand par J. Étoré, Paris, Fayard, 1991.

- Étienne Fr., 2007, « Le manuel franco-allemand d'histoire : une entreprise inédite », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 94, pp. 73-86.
- Fitzpatrick D., 2007, « Une histoire très catholique ? Révisionnisme et orthodoxie dans l'historiographie irlandaise », trad. de l'anglais par H. Bourguignon, *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 94, pp. 121-133.
- Foucault M., 1969, *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- Garcia P., Leduc J., 2003, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, A. Colin.
- Gellner E., 1983, *Nations et nationalisme*, trad. de l'anglais par B. Pineau, Paris, Payot, 1999.
- Girardet R., 1966, *Le nationalisme français 1871-1914*, Paris, A. Colin.
- Halbwachs M., 1950, *La mémoire collective*, édition critique établie par G. Namer, Paris, A. Michel, 1997.
- Hobsbawm E., 1990, *Nations et nationalisme depuis 1870 : Programme, mythe, réalité*, trad. de l'anglais par D. Peters, Paris, Gallimard, 1992.
- Jacquemain M., Italiano P., Heselmans F., Vandekeere M., Deflandre D., Willems I., 2005-06, « Introduction. Les racines de l'identité collective », *Fédéralisme Régionalisme*, 6, <http://popups.ulg.ac.be/federalisme/document.php?id=360>.
- Kassimati K., dir., 2004, *Identité nationale et européenne : convergences et divergences [Ethniki kai europaiiki tautotita : sygkliseis kai apokliseis]*, Athènes, Gutenberg (en grec).
- Lamizet B., Silem A., dirs, 1997, *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*, Paris, Éd. Ellipses.
- Mattelart T., 2007, « Médias, migrations et théories de la transnationalisation », pp. 13-56, in : Mattelart T., dir., *Médias, migrations et cultures transnationales*, Bruxelles, De Boeck.
- Nanta A., 2001, « L'actualité du révisionnisme historique au Japon (avril-août 2001) », *Ebisu*, 27, pp. 129-138.
- Ollivier B., 2007, *Identité et identification*, Paris, Lavoisier/Hermès.
- Prévelakis G., 1998, « La notion de la nation à l'Est et à l'Ouest », <http://european.memory.free.fr/Textes/la%20notion%20de%20nation.html>.
- Renan E., 1882, « Qu'est-ce qu'une nation ? », discours prononcé à la Sorbonne, Paris, Éd. Mille et une nuits, 1997.
- Repoussi M. et al., 2006, *Histoire pour la 6^e année de l'école primaire. Années modernes et contemporaines [Istoria 6is Dimotikou. Sta neotera kai sygxrona xronia]*, Athènes, Organisme d'Édition des manuels scolaires.
- Ricœur P., 1955, *Histoire et vérité*, Paris, Éd. Le Seuil.
- 2000, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Éd. Le Seuil.
- Roussou H., 2007, « Vers une mondialisation de la mémoire », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 94, pp. 3-10.
- Sakellariou M., Svolopoulos K., 2007, « Remarques critiques sur le manuel d'histoire pour la 6^e année de l'école primaire » [*Kritikes paratiriseis sto vivlio tis istorias tis 6is dimotikou*], Athènes, 22 mars, <http://www.academyofathens.gr>

- Samaras A., 2002, « Frames and Framing in International Relations », *Defensor Pacis*, 11, pp. 71-96.
- Thanassekos Y., 2002, « Étude de la mémoire et engagement militant », *Questions de communication*, 2, pp. 129-136, disponible sur le site ques2com.fr
- 2007, « Auschwitz. Connaissance du passé et critique du présent », *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, 94, pp. 41-53.
- Thiesse A.-M., 2004, « La fabrication culturelle des nations européennes », pp. 277-284, in : Halpern C., Ruano-Borbalan J.-C., dirs, *Identité(s) : L'individu. Le groupe. La société*, Paris, Presses universitaires de France.
- Todorov T., 1994, *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa, 2004.
- Veikos T., 1987, *Théorie et méthodologie de l'histoire [Theoria kai methodologia tis istorias]*, Athènes, Themelio (en grec).
- Vogel J., 2007, « Senghor et l'ouverture culturelle de la RFA en 68. Pour une histoire transnationale : Allemagne-France-Afrique », trad. de l'allemand par H. Bourguignon, *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 94, pp. 135-148.
- Vovou I., Koukoutsaki-Monnier A., 2007, « La redécouverte de l'Autre par écrans interposés : fiction télévisuelle et redéfinition des relations gréco-turques », *Communication*, 26 (1), pp. 48-78.
- Wieviorka A., 2002, « L'historien au risque de l'engagement », *Questions de communication*, 2, pp. 137-143.
- Wodak R., De Cillia R., Reisigl M., Liebhart K., 1999, *The Discursive Construction of National Identity*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Xydopoulos I. et al., 2006, *Histoire pour les 5^e et 6^e années de l'école primaire [Istoria 5is kai 6is Dimotikou]*, Athènes, MLS Pliroforiki.