Les rapports sociaux de sexe et les communautés minoritaires dans les manuels scolaires à Chypre : narrations historiques, descriptions linguistiques

Fabienne Baider et Maria Hadjipavlou

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/2618>

DOI : 10.4000/trema.2618

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2011

Pagination : 81 - 97

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Fabienne Baider et Maria Hadjipavlou, « Les rapports sociaux de sexe et les communautés minoritaires dans les manuels scolaires à Chypre : narrations historiques, descriptions linguistiques », *Tréma* [En ligne], 35 - 36 | 2011, mis en ligne le 01 décembre 2013, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/2618> ; DOI : 10.4000/trema.2618

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

Tréma

Les rapports sociaux de sexe et les communautés minoritaires dans les manuels scolaires à Chypre : narrations historiques, descriptions linguistiques

Fabienne Baider et Maria Hadjipavlou

I. Introduction

- 1 Depuis la fin de la guerre froide et la création de nouveaux États dans l'ancienne Europe de l'Est, les manuels scolaires ont suscité un nouvel intérêt (KOULOURI 2002). Des efforts récents ont aussi été entrepris dans la partie turque de l'île de Chypre (PAPADAKIS 2008) pour réviser les manuels d'histoire et le débat est encore en cours entre éducateurs dans la partie grecque à l'heure où nous écrivons ce texte (KOULLAPIS 2002). De fait, Chypre étant depuis 1974 une île divisée *de facto* en deux régions nord et sud, elle a développé deux systèmes éducatifs séparés, l'un tributaire de la Grèce et l'autre de la Turquie (YASHIN 2002, HADJIPAVLOU 2007). Dans de telles sociétés en conflit, les révisions des manuels scolaires impliquent une prise de distance par rapport à la propagande nationaliste (PAPADAKIS 2008a et 2008b) Cette distanciation s'accompagne d'une compréhension de la perspective et de l'expérience de l'Autre. Mais cet Autre est infiniment pluriel dans le cas de Chypre. La communauté chypriote est en effet composée de Chypriotes grecs et de Chypriotes turcs pour la majorité, mais également d'éléments minoritaires considérés numériquement comme négligeables (2 % de la population totale).

Ceux-ci restent invisibles dans les critiques actuelles des manuels, malgré des revendications de reconnaissance de leur part (HADJIPAVLOU, 2004). Un autre aspect quasi-absent de l'évaluation actuelle des manuels scolaires employés dans les écoles à Chypre est

celle de la dimension genrée du savoir (LE DOEUFF 2000 [1998]). Cette confluence dans les manuels que liront les petits Chypriotes entre le traitement du genre féminin et celui des minorités sera le fil conducteur de ce travail. En effet les résultats d'une étude de la représentation du genre dans un corpus composé des manuels d'apprentissage de langue grecque (tous publiés en Grèce) seront comparés à ceux obtenus lors de l'analyse des manuels d'histoire chypriotes par PAPADAKIS (2008a). Cette comparaison, forte aussi des critiques obtenues auprès des communautés minoritaires à Chypre, permettra de faire le parallèle entre l'absence des minorités dans le discours post-colonial et celle tronquée du genre féminin dans le discours scolaire, un parallèle qui affirme encore la présence d'une idéologie de dominance.

II. Cadre théorique

- 2 C'est à travers le langage que tout individu commence son identification sexuée et genrée ; de même c'est à travers la langue que se construit la narration historique. Les manuels scolaires sont donc un espace privilégié pour saisir au mieux la construction des représentations dans les narrations (post)-coloniales. Le mot *postcolonial*, situation actuelle de Chypre, appelle aussi le mot *subalterne*, qui à son tour ne peut prendre sa pleine signification que dans son opposition au terme de *dominant* ou *élite*.

II. 1 Études subalternes¹

- 3 Pour EDWARD SAÏD (2005 [1980]), une nouvelle historiographie suppose une écriture historique qui remet en cause une classification, une analyse et une interprétation faites d'un point de vue colonialiste et élitiste. Il préconise deux manières de contribuer à cette nouvelle histoire : soit mettre au jour de nouveaux matériaux, soit réévaluer le matériau déjà existant. La présente étude réévalue d'abord des critiques déjà existantes (notamment sur les manuels d'histoire) afin de mettre au jour les mécanismes mis en œuvre pour occulter le rôle des minorités et celui des femmes dont le nom est omis dans l'écriture de l'histoire qui entretient la mémoire nationale ; elle examine ensuite des documents qui n'ont pas encore fait l'objet de critique à Chypre, les grammaires employées dans les écoles chypriotes. Notre but est d'établir un parallèle entre l'extraordinaire possibilité pour une section de la population à la fois de pouvoir représenter l'universel (c'est-à-dire les deux genres dans la langue) et de se substituer à la nation (en écrivant la mémoire d'un peuple). À ces minorités agissantes mais occultées, objet principal des études "subalternes" ou post-coloniales, nous ajoutons donc la catégorie des femmes.

II. 2 Études féministes subalternes

- 4 G. SPIVAK (1988) a été la première à souligner que la disparition de la subjectivité de la femme dans les études subalternes est un fait remarquable en soi. La critique postcoloniale est en effet celle qui pourrait être décrite comme se focalisant, à juste titre, sur la subjectivité des minorités ou des dominés et leur objectification dans le discours de l'élite. N'est-il pas étonnant, se demande SPIVAK, de rencontrer autant d'indifférence quant à la disparition de la femme-sujet des critiques postcoloniales, la femme « qui n'apparaît dans les narrations que comme un chaînon essentiel à la syntaxe du paradigme

de la dominance » (1988, p.10). La problématisation de l'agentivité² de la femme et des minorités est donc fondamentale pour toute étude historique qui voudrait mettre au jour une vision plurielle des événements passés. Car ces disparitions sont des problèmes d'ordre structurel et ne peuvent être traitées comme de simples effets pervers du système dominant. Ainsi les travaux de Joan SCOTT (1992), bien que controversés, sont fondamentaux en la matière. Ils ont établi un parallèle entre l'établissement de structures d'exploitation économique et celui des structures d'exploitation des femmes. Ces études ont démontré, pour reprendre les mots mêmes de Joan SCOTT (1986), que la catégorie genre est essentielle à toute approche historique comme le titre de son article le plus célèbre l'explique : le *genre* est une catégorie utile pour l'analyse historique³.

III. Le genre et l'écriture de l'Histoire

- 5 Virginia WOOLF (1929, p.45) déplorait déjà la place omniprésente de l'être féminin dans la poésie et son absence tout aussi spectaculaire dans les livres d'histoire. En 1972, Annie Bell ROBINSON DEVINE recommandait aux femmes d'étudier leur propre histoire afin de comprendre la fluctuation continuelle de leurs fonctions et de la perception de leur nature selon les sociétés et le moment historique⁴. Cette fonction et sa nature sont donc les produits de pratiques et de principes qui à la fois créent et perpétuent à la fois la division et la nature sexuée. Mais avant d'étudier cette histoire, il faut qu'elle soit écrite.

III. 1 Le genre

- 6 De nombreux projets ont pallié cette quasi-absence des femmes et ont travaillé à fournir le matériau pour combler cette lacune. La Norvège a, depuis les années 60, réformé les manuels scolaires d'un point de vue du genre grâce à un centre de recherches fondé par la ministre Gro BRUNDTLAND. Ce centre a compilé les contributions des femmes à l'histoire de la Norvège, que ces contributions soient sociales, culturelles, scientifiques ou économiques (GARLAND 1991). Pourtant même dans les pays pionniers, les critiques sont toujours d'actualité, les hommes restant numériquement plus importants malgré des directives à ce sujet (CHICK 2006). Ainsi un groupe d'historiennes américaines⁵ (REESE 1994 cité dans CHICK 2006) a évalué près de vingt-deux textes d'histoire et a conclu que même si des efforts avaient été fournis pour éviter un langage sexiste, le rôle des femmes avait été « ajouté » et non « intégré » dans le texte lui-même. Cette démarche met en marge, littéralement, le rôle des femmes dans la mémoire nationale.
- 7 De telles pratiques hégémoniques sont exacerbées dans des sociétés encore en conflit comme celle de Chypre. L'éducation, au lieu d'être un levier pour construire une plus grande égalité sociale et une plus grande harmonie entre les sexes, est instrumentalisée pour construire et perpétuer des divisions. Ainsi l'État veille à promouvoir, dans les institutions scolaires, sa propre vision de la socialisation des élèves, de l'identité nationale, et de la mémoire collective, toutes conçues à Chypre dans le rejet de l'Autre, qui devient synonyme de barbare (HADJIPAVLOU 2007). Dans cette société en conflit, l'histoire est encore plus sélective qu'ailleurs : le projet national autorise la censure officielle des faits gênants (KOULOURI 2002 p. 23).

III. 2 Une narration hégémonique

- 8 Cette narration hégémonique est encore plus évidente à Chypre, où même avant le conflit armé de 1974 entre les Chypriotes-grecs et les Chypriotes-turcs, chaque région utilisait déjà des manuels venant des puissances ennemies, la Grèce et la Turquie. Ce n'est qu'après 1974 que les manuels d'histoire du primaire ont commencé à être écrits et publiés dans l'île (KOULLAPIS 2002) pour la communauté chypriote grecque. Plus tard, dans les années 90, les manuels pour le secondaire ont été aussi écrits localement. Selon KOULLAPIS (2002, p.407), ces manuels mettent encore l'accent sur le caractère hellénique de l'île depuis le XII^e siècle avant J.C., présentant les Grecs comme le seul peuple légitime sur le territoire et assimilant les Byzantins à des Grecs. L'analyse la plus récente des manuels d'histoire chypriotes, celle de PAPADAKIS (2008b)⁶, confirme cette narration hégémonique dans les deux régions. Selon cet auteur, les manuels de la région du nord mettent l'accent sur la période de l'empire ottoman qu'ils présentent comme celle de la plus grande prospérité de l'île et assimilent les Ottomans à des Turcs. Chaque État a donc œuvré depuis 35 ans à inculquer aux enfants une haine envers l'autre communauté et à mettre en doute le droit de l'Autre à l'existence dans la région.
- 9 Récemment, des efforts ont été entrepris des deux côtés pour réviser les manuels, notamment ceux d'histoire. Le Conseil de l'Europe, l'UNESCO et l'Union européenne ont activement agi dans ce sens durant ces cinq dernières années. De même des associations civiles⁷ travaillent à changer la perspective des manuels, recommandant une vision complexe des événements. L'action gouvernementale, depuis 2004, s'est concrétisée dans la publication du rapport sur la Réforme de l'éducation. En 2008, le gouvernement demande de réviser les éléments ethnocentriques et d'inclure la communauté chypriote turque dans la narration grecque afin de favoriser une culture de coexistence et de coopération entre les deux communautés (MAKRIYIANI 2005). Cependant une faction s'est formée dans le sud contre une telle réforme : on critique cet effort qui attaquerait le caractère hellénique et chrétien de l'identité nationale. Un des arguments contre la réforme est la situation politique inchangée de l'île : si aucune solution à la partition de l'île n'a été trouvée et que le respect des droits de l'Homme, la sécurité nationale et le retrait des troupes turques ne sont pas garantis, pourquoi changer l'histoire ? Les réactions exacerbées des groupes pour et contre une telle réforme montrent à quel point les manuels scolaires peuvent constituer un enjeu politique et idéologique.
- 10 Il faut noter que les travaux novateurs et réformateurs entrepris dans le cadre des ces révisions ne se sont pas préoccupés de l'aspect genré de la narration et que les critiques se sont rarement soucies de l'absence ou la quasi-absence des communautés minoritaires arménienne, maronite et latine. Relatant les événements des années 60, on mentionne que « Chypre devient un état indépendant avec une population de 80 % de chypriotes grecs, 18 % de chypriotes turcs » (PAPADAKIS 2008a, p.8). Les lecteurs vigilants se posent alors la question de l'identité de ces 2 % non mentionnés : ce qui n'est pas nommé dans le discours a difficilement une existence. Plus loin, dans le même ouvrage, il est précisé que l'arrangement constitutionnel a frustré les deux groupes de 1963 à 1967 et que des violences interethniques ont alors été perpétrées, le côté turcophone comptant le plus de victimes. Nulle part les jeunes Chypriotes n'apprendront ce qu'il est advenu des Arméniens, des Maronites⁸ et des Latins. Se sont-ils rangés du côté turc ou grec ? Ont-ils, eux aussi, été victimes des attaques ethniques ? Le discours critique de ces manuels

d'histoire (ULUDAG 2004, KOULOURI 2002 et PAPADAKIS 2008a et b) ne mentionne qu'en passant que la narration est « centrée sur l'homme » (« male centered ») sans que cette assertion ne soit étayée par des arguments⁹. De plus, la question du genre et des minorités n'est pas seulement une question de chiffres, elle est aussi celle de la reconnaissance d'une expérience autre, celle de la guerre et de l'histoire.

- 11 Les manuels reproduisent de fait, et des deux côtés, une « iconisation »¹⁰ entre les hommes d'une part et le pouvoir et la narration de la mémoire nationale, d'autre part. Le concept d'iconisation est repris des travaux d'IRVINE et GAL (2000) qui ont identifié dans les écrits des anthropologues décrivant les peuples et leurs langues, les processus sémiotiques au moyen desquels les données sont réifiées selon les présupposés des scripteurs. Le processus principal, appelé iconisation (*iconization*), implique la création d'une relation sémiotique entre les phénomènes observés par les chercheurs (par exemple la description linguistique d'une langue) et l'image sociale qui est associée à ces phénomènes (association de caractéristiques 'primitives' à une langue parlée par un peuple que l'on a jugé inférieur). L'effacement (*erasure*) est le processus qui permet de conforter cette iconisation, en occultant des personnes ou des faits qui ne correspondent pas au schème voulu : soit ces phénomènes ne sont pas notés (les femmes ne paraissent pas dans les narrations historiques comme des actants par exemple), soit ils sont expliqués de telle manière qu'ils perdent leur signification (les minorités linguistiques ont été réduites à des minorités religieuses). Ainsi les femmes et les minorités sont soit complètement absentes, soit marginalisées à l'extrême. Même les critiques actuelles ne se sont pas libérées de cette iconisation. Il est donc ici question de mentalité qui déforme les perceptions de chacun et chacune, mêmes des personnes les mieux intentionnées.

III. 3 Société et sexisme

- 12 Les explications de ce sexisme sont de deux ordres.
D'une part la société chypriote était, jusqu'à une date très récente, par la force de la tradition, divisée en deux sphères séparées : les hommes et les femmes, le public et le privé. L'histoire nationale est d'abord une histoire de faits publics et de politique, surtout quand il s'agit d'une société caractérisée par le conflit armé et où les risques de confrontation sont fréquents (COCKBURN 2004). La politique et la vie publique faisant partie de la sphère des hommes, l'on comprend pourquoi les femmes, cantonnées dans la vie privée, n'apparaissent pas ou très peu dans les livres et les manuels d'histoire.
D'autre part, dans les sociétés en conflit, les nationalismes sont encore plus exacerbés. Le nationalisme serait toujours genré, exclusif et polarisateur, favorisant ainsi un contexte de confrontation (MC CLINTOCK, 1995, p 64). YUVAL-DAVIS, dans *Gender and Nation* (1997, p. 24), remarque aussi que plus le nationalisme est fort dans la sphère politique et sociale, plus les femmes sont exclues de cette sphère et du discours public. AGGELI (2009, p. 7), par exemple, déplore l'ordre du jour des hommes et des femmes politiques centrés sur le conflit armé, négligeant les problèmes sociaux tels que l'inégalité des sexes lors des élections pour le parlement européen en mai-juin 2009, malgré le rapport de la commission européenne à ce sujet demandant expressément que la priorité lui soit accordée.
- 13 Ces deux types de faits attestent la prédominance d'un système patriarcal (BAIDER et HADJIPAVLOU 2008, pp. 78-79), c'est-à-dire d'un système d'organisation sociale qui avantage l'homme sur la femme. L'importance du poids du passé et donc de la guerre

récente dans les attitudes et les croyances, le pouvoir de la propagande en matière de vie personnelle et de vie politique, la vision naturalisante des sexes en ce qui concerne les rapports sociaux de sexes dans la société et l'intériorisation du discours dominant que ce soit en matière de genre ou de politique, tous ces éléments contribuent à maintenir un système hégémonique favorisant l'être masculin (COCKBURN 2004, 34)¹¹ :

« L'ordre des genres dans Chypre de nos jours (...) se caractérise par la dominance masculine. Un tel système est souvent appelé patriarchie, gouverné par les pères (...) le pouvoir passant des patriarches aux hommes dans toutes les institutions étatiques, les milieux d'affaires, les institutions de société civile et les relations hétérosexuelles dans et hors mariage. (p.34) »

- 14 L'un des avantages est de permettre au sexe dominant de façonner la mémoire nationale en supervisant notamment l'organisation et l'écriture de manuels scolaires qui reproduisent la division et la hiérarchie sociales. Cependant des changements rapides peuvent se produire au niveau de l'éducation comme l'étude suivante sur les manuels de grammaire le laisse croire.

IV. Apprendre la langue, apprendre une vision du monde et de la société

- 15 Selon la théorie de SAPIR et WHORF¹², la langue déterminerait notre perception du monde extralinguistique et donc notre manière de concevoir la société. La langue jouerait ainsi un rôle important dans la création des divisions et des inégalités sociales et dans celles des sexes. De fait, des études antérieures consacrées aux grammaires ont montré combien celles-ci renforçaient les stéréotypes sexués. KHAZNADAR (2002) a ainsi établi une continuité entre les grammaires scolaires et les grammaires générales des siècles précédents dans leur assertion de la domination du féminin par le masculin (2002, p.129-130) :

« Après le féminin passif de l'Antiquité, le masculin géniteur de la Renaissance, sa noblesse du grand siècle, sa nature première du siècle des Lumières, [...] nous apprenons au XXe siècle que l'alternance en genre est remise au profit du masculin non marqué. »

- 16 En ce qui concerne la langue grecque¹³, l'égalité de deux sexes dans la grammaire traditionnelle n'a pas été abordée de manière linguistique. Pourtant la grammaire, filtre culturel entre l'élève et la langue, peut jouer le rôle de structure reflétant, perpétuant et contribuant à créer les divisions du genre dans la société.

IV. 1 Définitions fondamentales

- 17 Notre étude repose sur trois catégories appelées genre référentiel, genre social et genre grammatical. Le *genre grammatical* ou *morphologique* fonde des catégories grammaticales telles que « féminin », « masculin » et « neutre », à l'aide d'un déterminant ou des suffixes marquant la différence de genre. Le *genre référentiel* ou genre naturel fait référence au sexe auquel appartient l'individu dénommé par la forme lexicale. Le *genre social* représente la corrélation entre les suppositions faites quant aux qualités et donc quant aux rôles et fonctions que peut avoir une personne dans une société donnée selon le sexe. On observe la déviation entre le genre social (la personne à laquelle on s'attend dans cette profession) et le genre référentiel (la personne qui exerce effectivement la profession)

lorsque les mots *homme* ou *femme* sont attachés à la base : ainsi l'on rencontre une *femme médecin* ou un *médecin femme*, une *femme ingénieur* ou un *ingénieur femme* et en grec γυναίκα γιατρός, γυναίκα πιλότος mais rarement un homme ingénieur et un homme médecin ou άντρας γιατρός, άντρας πιλότος. Nous avons relevé les indices relatifs à ces catégories afin de mettre au jour les identités (le genre naturel), les rôles sexués (le genre social) et le système du genre dans la langue (le genre grammatical)¹⁴.

- 18 Notre corpus examine comment ces trois genres sont présentés et représentés dans les textes, les explications grammaticales, les exercices des manuels et les interactions entre personnages de sexe différent. La partie iconographique des manuels scolaires est aussi très importante parce qu'elle attire l'attention des enfants (RIFKIN 1998 et BRUGEILLES et CROMER 2008) et sera donc prise en compte.
- 19 Ce corpus est aussi inspiré des études de KHAZNADAR (2002) qui ont identifié des pratiques discursives sexistes dans les grammaires françaises des années 80-90. Ainsi les exemples choisis (genre social), les syntagmes présentés pour illustrer les déclinaisons (genre grammatical) et les images (genre référentiel) mettaient en évidence l'inégalité des deux sexes et une vision stéréotypée des êtres humains. L'auteure a montré que le genre féminin était absent dans la présentation grammaticale ou, le plus souvent, présenté comme l'*inconnu* à trouver, le *problème* à résoudre. Au contraire le genre masculin était appris comme une *norme* et comme la *base* à partir de laquelle tout féminin serait dérivé, ce qui est encore à démontrer. Le corpus de KHAZNADAR présentait aussi le masculin comme un être actif et le féminin comme un être passif.
- 20 Les trois manuels grecs étudiés sont les suivants : Η γλώσσα μου, κείμενα, γραμματική, ασκήσεις (1955) et deux volumes des manuels scolaires (DIAKOIOGIORGI K. et al, 2008) et (TSOLAKIS C., 2008). Ces ouvrages ont été ou sont utilisés dans les écoles primaires grecques de Chypre. Le premier doit bien sûr être considéré comme une représentation des caractéristiques de la culture des années 50 et 60, cependant il était encore utilisé à Chypre dans les années 80-90. Les deux manuels scolaires étudiés, bien que publiés à des dates différentes, ont le même objet, l'enseignement de la langue grecque et non le chypriote qui n'est pas reconnu comme langue minoritaire¹⁵. Le fait que ce soit la langue grecque et que les livres soient publiés en Grèce et non à Nicosie biaisent déjà l'étude : nous soulignons que les notions découvertes décriront la conception d'Athènes, mais pas forcément celle de Nicosie. Cependant, ces manuels étant employés dans les écoles chypriotes, l'impact de la présentation des sexes masculin et féminin sur la perception sexuée des élèves n'en reste pas moindre. De fait, les étudiantes qui ont travaillé sur ce corpus ne voyaient pas de livres sexistes dans ces grammaires. Ces ouvrages véhiculent, semble-t-il, une vision assez commune des rapports sociaux de sexe. Si l'on compare les manuels scolaires récents à ceux plus anciens, on peut conclure à une évolution considérable même si le masculin reste dominant.

IV. 2 Le genre jusqu'aux années 60 : une agentivité masculine

- 21 Le genre social décrit à travers les images de la grammaire grecque de Μ. ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ et al (1955) établit de manière stéréotypée les deux sphères privée et publique. En effet, le manuel des années 50, suggère, de manière récurrente, les qualités attribuées aux personnages masculins et féminins (genre social), que la femme existe dans sa fonction de mère, ou de victime, cantonnée dans la sphère privée. Il est donné comme sens commun que les garçons et les hommes sont doués « naturellement » pour les disciplines

scientifiques, et que les filles sont plus douées pour les tâches au foyer (LE DOEUFF, 2000). La séparation des deux sexes est ainsi suggérée de manière répétée dans les images et les textes, encourageant l'identification du garçon à son père et celle de la fille à sa mère.

- 22 Si l'on s'en tient aux images, fort peu nombreuses, le travail de la femme se limite à celui de la maison ou de modiste (p.32). La femme est représentée dans son rôle de mère (embrassée par son enfant p.70) ou comme femme réfugiée avec ses enfants lors d'un conflit armé (p.86). Ces illustrations sont aussi conformes aux principes de l'arrangement des sexes exposés par GOFFMAN (2002) : les deux sexes sont séparés dans l'espace textuel et visuel et leurs activités différentes les divisent. Ainsi le sexe masculin est le seul à avoir accès à la culture et au savoir (image d'un garçon lisant p.14, garçon partant pour continuer ses études à l'étranger p.24 et p. 166). Conformément à l'idéologie dominante, le domaine de l'intellect est avant tout masculin (IRIGARAY, 1974 ; LE DOEUFF, 2000). Par contre les activités domestiques sont rares, presque inexistantes dans la population masculine et se réduisent à l'aide apportée par les petits garçons à leur mère. On ne voit jamais un adulte masculin dans la cuisine. Le pouvoir, le patriotisme, sont aussi présentés (au sens propre et au sens figuré) comme essentiellement masculins. C'est ainsi que l'homme, présenté comme *un héros portant le drapeau national* (p.86), devient le symbole de la valeur et de l'honneur du pays.
- 23 Les textes de lecture confortent la relation privilégiée au savoir de l'être masculin évoquée par les images : un jeune garçon partage les connaissances qu'il détient de son père et de son oncle avec ses amis garçons. La notion d'héritage, de père en fils, que le nom de famille patronyme illustre très bien, est ici exemplifiée dans cette transmission du savoir (p.148).
- 24 Associés à la fonction intellectuelle, les garçons sont perçus comme plus élevés du point de vue social. Le genre social étant étroitement lié au genre naturel, l'inscription des personnages dans les textes et les images participent à l'élaboration des mêmes représentations sexuées. En présentant un tel système de genre, les manuels scolaires renforcent les identités séparées et hiérarchisées.

IV. 3 Les manuels récents : une nouvelle vision des sexes

- 25 En ce qui concerne les manuels récents Γλώσσα 'δημοτικού. Πετώντας με τις λέξεις, α' τεύχος et β' τεύχος ainsi que la Νεοελληνική Γραμματική της ε' και στ' δημοτικού, on observe dès l'image de couverture un effort vers l'égalité des deux sexes puisque l'illustration présente un garçon et une fille, même si le garçon se trouve au premier plan et ce qui rend la figure du garçon plus grande et donc plus visible (GOFFMAN, 1977, p.43-44)¹⁶. Notre analyse observe comment les genres grammaticaux, référentiel et sémantique sont présentés pour chaque division des chapitres du manuel : images, textes et exercices. L'étude du genre référentiel montre que la co-présence des deux sexes est significative en comparaison avec les mondes divisés des manuels précédents.
- 26 En ce qui concerne les images (genre référentiel), les auteurs ont préféré choisir des animaux pour le plus grand nombre des représentations, l'institutrice étant une renarde. L'étude quantitative du nombre de personnages masculins et féminins révèle que sur 80 % des images, les garçons et les filles sont ensemble, le plus souvent faisant accomplissant des activités similaires comme la récolte des olives (p.27, 2e volume) ou s'entraînant¹⁷. Quelques images restent stéréotypées, si les filles participent aux fêtes nationales, c'est

toujours le garçon qui assume le rôle de porte-drapeau de la nation (p.47, 1er volume) et seul le garçon va pour la première fois au théâtre avec son père (p.70, 2e volume). Cependant, la plupart des activités décrites promeuvent l'égalité entre les sexes.

- 27 Dans les exercices (le genre grammatical), cette coprésence, présentant en alternance pronom masculin et pronom féminin, est, avec 50 % des occurrences, très significative lorsque l'on considère les mondes divisés des manuels précédents. Le masculin *générique* reste employé pour certaines catégories grammaticales (adjectifs, pronoms). Le pronom masculin domine donc toujours (35 % des occurrences) sur le sexe féminin (25 % des occurrences). Cependant, l'alternance des trois genres (masculin, féminin et neutre) est respectée dans les explications grammaticales. Ainsi on observe l'alternance de phrases avec un sujet féminin ou masculin (Η γλώσσα μου, κείμενα, γραμματική, ασκήσεις) « Myrto adore..., Petros adore... ».
- 28 Dans la centaine de lectures (genre social et sémantique) des deux volumes du manuel Διακογιώργη Κλεοπάτρα *et al.* (2008), cette coprésence est renforcée, la forme de la première personne pluriel (*nous*) étant la plus employée, mettant ainsi en valeur une vie commune et un destin commun. Cependant la présence numérique des filles (20 % et 28 %) reste inférieure à celle des garçons (30 % et 39 %). Ces chiffres ne correspondent toujours pas à la proportion effective d'êtres féminins dans la population. Dans ces textes de lecture, ont été aussi prises en compte la fonction grammaticale et la fonction sémantique des deux genres (CONSTANTINOY, 2009). De fait, la fonction *sujet* en grammaire est considérée en psycholinguistique (LAFRANCE *et al.*, 1997, ECKERT et MC CONNEL-GINET 2003) comme la fonction la plus importante. Quant à la fonction sémantique, elle représente globalement le rôle que les lecteurs perçoivent comme vraiment joué par le nom : ainsi dans la phrase *il joue*, le pronom fait véritablement une action et sera perçu comme agent ; dans la phrase *il rougit*, le pronom subit une action et sera perçu comme non-agent, comme passif et non causal de l'action décrite dans cet événement. Les personnages masculins ou féminins sont donc considérés comme agents (lorsqu'ils font une action, *de manière volontaire et consciente*) et comme non-agents (lorsqu'ils ressentent une émotion ou un sentiment décrit dans un état physique ou moral). Un certain équilibre est observé tant dans la fonction sujet que dans la fonction sémantique des deux sexes dans les images, les exercices et les textes des manuels scolaires : des garçons autant que des filles sont passifs ou actifs¹⁸.
- 29 Selon cet examen rapide de notre corpus, les ouvrages scolaires de l'école primaire ont tendance à éliminer non seulement les stéréotypes les plus criants, mais aussi à contrôler la représentation des femmes, des hommes, des filles et des garçons dans toutes les composantes du discours, textes, exercices et images. La comparaison des données des deux discours (ancien et récent) permet de constater une nette évolution. L'espoir est donc permis pour les nouvelles narrations historiques. Mais l'espoir de voir une évolution des manuels conformes aux aspirations des communautés minoritaires de Chypre, leur est-il aussi permis ?

IV. 4 Minoritaire du deuxième sexe, citoyenne de deuxième classe ?

- 30 HADJIPAVLOU (2004, chapitre 5) travaille depuis plusieurs années avec des groupes de femmes intercommunautaires, leur donnant ainsi l'occasion de se rencontrer. En ce qui concerne la région sud et les manuels utilisés dans les écoles publiques, les Maronites, les Latines et les Arméniennes ont fortement critiqué l'absence de référence à leur

contribution sociale et historique à la fois en tant que minorités, mais aussi en tant que femmes. Les Chypriotes grecques ont d'ailleurs reconnu ignorer pratiquement tout des autres communautés. De ce fait, des stéréotypes et des préjugés prévalent dans la communauté dominante et entretiennent des attitudes discriminatoires que ce soit à l'école, au travail ou dans la société en général¹⁹.

- 31 Si les femmes interrogées ont toutes souligné la discrimination sexuée dans leur propre communauté, les Chypriotes grecques et les Chypriotes turques ont aussi déploré la discrimination sexiste des manuels utilisés dans l'enseignement en général, qui limitent encore les femmes à des fonctions domestiques alors que les Chypriotes grecques, par exemple, représentent 45 % de la population active. Toutes les participantes pouvaient mentionner des femmes célèbres dans chacune de leur histoire nationale (artistes ou activistes). Ces noms sont complètement inconnus des textes utilisés dans les écoles.
- 32 Malgré des différences dans les réponses d'une communauté à l'autre, leur *histoire* respective a été apprise lors du catéchisme du dimanche. Pour les Arméniennes, qui avaient bénéficié d'un enseignement primaire, la scolarité était organisée et soutenue²⁰. En ce qui concerne l'expérience de la communauté latine, plusieurs sont allées à une école catholique primaire et à une école grecque pour le secondaire. Sans souffrir de discrimination, les Latines étaient cependant reconnaissables à leur patronyme et à leur uniforme différent.
- 33 Quant aux Maronites, l'éducation à l'école maronite s'arrête vers l'âge de douze ans (classes primaires), après leur première communion et ils apprennent en plus de l'histoire grecque, l'histoire des Maronites. Cependant dès l'école secondaire, l'enseignement de la langue et de l'histoire devient celui de la communauté grecque et les petits Maronites apprennent, faussement, dès le primaire, que leur patrie c'est la Grèce. Malgré cela, une jeune Maronite, première de sa classe, a été privée du droit de porter le drapeau national grec lors des célébrations nationales car elle n'était pas chypriote grecque et bien que ses résultats scolaires le lui permettent. Reconnaisant la responsabilité du ministère de l'éducation et de la culture, qui ne forme pas les enseignants à la sensibilité interethnique, la communauté maronite est cependant ravie de l'ouverture de l'école maronite en 2002 à Nicosie, revendication exprimée dès le déplacement des Maronites après l'invasion de 1974. Les personnes interrogées ont souligné l'importance d'une éducation incluant la culture de leur communauté dans un environnement séculaire et non plus religieux. Même si seulement 113 élèves suivent ce programme, identique à celui des écoles grecques, il est important que ce groupe ait aussi un programme spécifiquement maronite qui inclut la connaissance de leur culture, leur histoire et leur religion. Une telle école permet aussi aux enfants de connaître leur communauté même s'il existe le souci d'un possible isolement du reste de la communauté dominante.

V. Conclusion

- 34 En conclusion, cette étude a considéré deux facettes importantes de la socialisation des enfants chypriotes : l'enseignement de l'histoire et celui de la langue. Les deux études ont mis au jour des lacunes en ce qui concerne l'égalité des sexes et l'égalité des minorités dans les manuels utilisés à Chypre dans les écoles. Cette constatation confirme la critique de SPIVAK, que les études 'subalternes' ne peuvent être limitées aux communautés minoritaires mais doivent aussi inclure les femmes, quelle que soit la communauté à

laquelle elles appartiennent. En effet, tout comme la mémoire nationale est écrite par les hommes et identifiée à ces derniers, dans les livres d'apprentissage de la langue, la nation toute entière est encore symbolisée par l'être masculin (le porte-drapeau) et le genre masculin est encore en grammaire celui qui peut représenter les deux sexes. De fait, le Rapport du comité de la réforme pour l'éducation dans la partie chypriote grecque a confirmé des manquements aux objectifs européens d'un enseignement non-discriminatoire dans tout le système éducatif chypriote grec, lacunes dont les femmes des communautés minoritaires en particulier ont pleinement conscience. Les calculs idéologico-politiques ralentissent les pratiques plus multiculturelles et plus démocratiques pour assurer à chaque individu les mêmes droits, et particulièrement celui d'avoir le droit d'appartenir à un territoire donné. L'évolution des manuels d'apprentissage de la langue donne de l'espoir pour l'avenir, même si cette évolution vient d'une norme exogène, celle de la Grèce, suivant en cela les directives de la communauté européenne à laquelle appartient Chypre depuis quelques années. De plus, les critiques des manuels historiques portent leurs fruits et des révisions des manuels sont en cours. L'avenir devrait donner la parole aux 'subalternes' dans le reste des secteurs de l'éducation. L'éducation jouant un rôle fondamental de tolérance et d'acceptation de l'Autre, nécessaires à un changement des mentalités, nous sommes confiantes qu'une étude telle que celle dont fait l'objet cet article aura au moins pour conséquence une prise de conscience de certaines absences et de leur poids idéologique.

Ecoliers et écolières, livre de lectures courantes, Marie Robert HALT, Paris : Librairie classique Paul DELAPLANE, 1897, 320 p., p. 10 – Couverture – Source CEDRHE.

BIBLIOGRAPHIE

- AGGELI M., Αναπαράσταση των Γυναικών Υποψηφίων στις Εφημερίδες στα Πλαίσια της Προεκλογικής Περιόδου – Ευρωεκλογές. Report, Mediterranean institute for gender studies, Nicosie, 2009
- ALLPORT G., *The nature of prejudice*. Reading, MA : ADDISON-WESLEY, 1954
- BAIDER F. et HADJIPAVLOU M., Stéréotypes inter-ethniques, communautés divisées : sources de conflits, d'unité et de résistance. *Nouvelles questions féministes* Vol. 27, no 3, 2008, p. 72-88
- BOURDIEU P., Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. FAYARD : Paris, 1991
- BRUGEILLES C., CROMER S. et LOCOH T., *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Ceped, collection « Les clefs pour... », 2005
- BRUGEILLES C., CROMER S., Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire. Paris : UNESCO, 2008
- CHICK K., Gender Balance in K-²¹ American History Textbooks. *Social studies research and practice* Vol 1, no 3, 2006, p. 284-290
- COCKBURN C., *The Line : women, partition and the gender Order in Cyprus*. London : Zed Books, 2004
- DETREIE C., SIBLOT P., et VERINE B., Hypothèse de Sapir-Whorf, *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*. Paris : Honoré Champion, 2001
- ECKERT P et MC CONNEL, G., *Language and gender*. Cambridge : PU Cambridge, 2003
- GARLAND I., Women, power and politics : The Norwegian experience. *Scandinavian Review* Vol.3, no.3, 1991, p. 18-25
- GOFFMAN E., *L'Arrangement des sexes*. La Dispute : Cahiers du Cedref, 2002
- GOFFMAN E., La ritualisation de la féminité, *Actes de la recherche en sciences sociales* Vol. 14, 1977, p 34-50
- HADJIPAVLOU M., *The women of Cyprus*. Nicosia : PrintWays, 2004
- HADJIPAVLOU M., Multiple realities and the role of peace education in deep-rooted conflicts. The case of Cyprus. In BEKERMANN Z. and MAGLYNN C., *Addressing Ethnic Conflict Through Peace Education*. Palgrave Mc MILLAN, 2007, p. 35-49
- IRIGARAY L., *Speculum de l'autre femme*. Paris : Éditions de Minuit, 1974
- IRVINE J.T. et GAL S., Language ideology and linguistic differentiation. In Kroskryti, P. V., *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*, Santa Fe : School of American Research Press, 2000, p. 35-84
- KHAZNADAR E., *Le féminin à la française*. Paris : L'HARMATTAN, 2002
- KOULOURI C., *Clio in the Balkans. The politics of history education*. Thessaloniki : Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 2002

- KOULLAPIS L., The subject of history in the Greek Cypriot educational system : a subset of the Greek nation. In KOULOURI, C., *Clio in the Balkans. The politics of history education*. Thessaloniki : Center for democracy and reconciliation in southeast Europe, 2002, p. 406-414
- LAFRANCE M., BROWNEL H. et HAHN E., Interpersonal verbs, gender and implicit causality. *Social psychology quarterly*, vol. 60, no 2, 1997, p. 138-152
- LE DOEUFF M., *Le sexe du savoir*. Paris : FLAMMARION, 2000
- MC CLINTOCK A., *Imperial leather : Race, gender and sexuality in the colonial contest*. London : Routledge, 1995
- MAKRIYANNI C., Teaching methods in history school education in Cyprus : Present-day situation and future developments. Greek Cypriot case. In *Multiperspectivity in Teaching and Learning History*. Council of Europe DGIV/EDU/HIS, 03, 2005, p. 23-33
- MOREAU M-L., *Concepts de base : sociolinguistique*. Bruxelles : Mardaga, 1998
- PAPADAKIS Y., History education in divided Cyprus : A comparison of Greek Cypriot and Turkish Cypriot schoolbooks on the history of Cyprus. PRIO Cyprus Report2 : Nicosia, 2008a
- PAPADAKIS Y., Narrative, memory and history. Education divided in Cyprus. *History and Memory*, Vol. 20, no 2, 2008b, p. 128-148
- Perrot G. et Perrot
- REESE L., Report on gender equity and history texts at the secondary school level. *Transformations*, Vol. 5, no 1, 1994, p.62-76
- RIFKIN B., Gender representation in foreign language textbooks : A case study of textbooks of Russian. *The Modern Language Journal*, no 82, 1998, p. 217-236
- SAID E., *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*. Paris : Seuil, 1980 [1978]
- SCOTT J., The woman worker. Emerging feminism from revolution to world war. In FRAISSE, 1992
- SCOTT J., Gender : A Useful Category of Historical Analysis, *American Historical Review*. 91, no. 5, 1986, p. 1053-1075.
- SCULLEN M.-E., Les dictionnaires français : un lieu privilégié du sexisme ? In *Cahiers de lexicologie* n° 83, 2002-2003, p.131-151
- SPIVAK G., Can the Subaltern Speak ? In NELSON, C. et GROSSBERG, L. *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago : University of Illinois Press, 1988, p. 271-313
- ULUDAG G., History textbooks and teaching material for school education: present-day developments (Turkish Cypriot case). In *Multiperspectivity in Teaching and Learning History*. Council of Europe DGIV/EDU/HIS /03, 2005, p. 24-38.
- YASHIN N., School is a textbook: symbolism and rituals in Turkish Cypriot schools. In KOULOURI C., *Clio in the Balkans. The Politics of History Education*. Thessaloniki : Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 2002, p. 414-422
- YUVAL-DAVIS, N., *Gender and Nation*. London : Sage Publications, 1997
- WOOLF V., *A room of one's own*. London : Penguin, 1963 [1929]

Corpus de manuels

1. Corpus de manuels d'histoire examinés par Y. PAPAPADAKIS

Les manuels utilisés dans les écoles primaires chypriotes grecques :

Polydorou ANDREAS, *Istoria tis Kyprou* (Histoire de Chypre), Nicosie, 1991

YAP (Yperisia Anaptiksis Programmaton), *Istoria tis Kyproy, Neolithiki-Romaiki* (Histoire de Chypre, du Néolithique à l'époque romaine), Nicosie, 2005

YAP (Yperisia Anaptiksis Programmaton), *Istoria tis Kyproy, Meseoniki-Neoteri* (Histoire de Chypre, de l'époque médiévale à l'époque moderne), Nicosie, 2005

Les manuels utilisés dans les écoles chypriotes turques

Serter VEHBİ, *Kıbrıs Tarihi* (Histoire de Chypre), Nicosie, 1990

Serter VEHBİ et Ozan FIKRETOĞLU, *Kıbrıs Türk Mucadele Tarihi* (Histoire de la lutte des Turcs à Chypre), Nicosie, 1982

MEKB, *Kıbrıs Tarihi 2* (Histoire de Chypre 2), Nicosie, 2005

MEKB, *Kıbrıs Tarihi 3* (Histoire de Chypre 3), Nicosie, 2005

2. Pour notre corpus de livres de grammaire

ΙΑΚΟΓΙΩΡΓΗ Κ. *etal.*, Γλώσσα' Δημοτικού. Πετώντας με τις λέξεις, α' τεύχος, 2008

ΔΙΑΚΟΓΙΩΡΓΗ Κ. *et al.*, *Langue 4e classe de l'école primaire. En volant avec les mots*, (1er volume).

Athènes : Organisation d'éditions des livres didactiques, 2008

ΙΑΚΟΓΙΩΡΓΗ Κ. *etal.*, Γλώσσα' Δημοτικού. Πετώντας με τις λέξεις, β' τεύχος, 2008

ΔΙΑΚΟΓΙΩΡΓΗ Κ. *et al.*, *Langue 4e classe de l'école primaire. En volant avec les mots*, (2e volume).

Athènes : Organisation d'éditions des livres didactiques, 2008

ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, Μ. *etal.*, Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ – κείμενα, γραμματική, ασκήσεις 1955

Ma Langue - textes, grammaire, exercices. Athènes, 1955

ΤΣΟΛΑΚΗΣ, Χ., *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού* 2008

TSOLAKIS, C. *Grammaire de la 4e et la 5e classe de l'école primaire*. Athènes : Organisation d'éditions des livres didactiques, 2008

NOTES

1. Le mot 'subalterne' fait référence aux écrits théoriques d'Edward SAÏD et ici surtout de SPIVAK. Ces écrits ont dénoncé l'écriture de l'histoire des pays colonisés comme réitérant une deuxième colonisation celle de la mémoire, dans laquelle le peuple dominé n'existe pas ou uniquement selon la version des faits de ceux qui écrivent l'histoire, les (ex)-colonisateurs. En français, le mot 'post-colonial' est le plus souvent employé, mais nous pensons que le mot subalterne, étant le rapport de domaine décrit dans cet article, est plus approprié pour décrire le phénomène observé.

2. Le terme *agency* a été traduit de plusieurs façons, par *action*, *capacité d'action*, mais le terme d'agentivité est le plus courant en linguistique. Ce terme s'inscrit dans l'approche ethnologique

que les personnes ne sont pas seulement soumises aux contraintes de la culture dans laquelle elles s'inscrivent, mais qu'elles manifestent une agentivité en contribuant activement, à la produire et reproduire, en particulier par les *pratiques langagières*.

3. Le titre original est le suivant : "Gender as a useful category of historical analysis".

4. Activiste américaine pour les droits de la personne, elle est aussi une des premières représentantes politiques des femmes noires à parler devant le Congrès américain avec Fannie Lou HAMER et Victoria Gray ADAMS.

5. Ce projet a eu lieu en 1992 dans le cadre du système K-12 aux Etats-Unis et a été réalisé par le comité d'éducation de l'Association de la Région ouest des Historiennes (Education Committee of the Western Association of Women Historians).

6. PAPADAKIS a suivi les consignes de l'UNESCO recommandant une analyse qualitative focalisant son étude sur l'emploi des termes, la représentation des groupes, la continuité et la légitimité des exclusions, les protagonistes dans les narrations historiques (2008b, 130). Cet article offre une rétrospective historique inédite de l'île et une bibliographie à jour sur la manipulation de la narration historique.

7. Notamment Greek and Turkish Cypriot Teachers' Platform "United Cyprus" et l'Association of Historical Dialogue and Research (www.hisdialresearch.org)

8. Il ne faut pas oublier que la communauté maronite, par exemple, présente à Chypre depuis le XII^e siècle, est une des communautés les plus anciennes de l'île.

9. PAPADAKIS (2008a) p.15. Cette étude porte sur les manuels d'histoire utilisés dans les deux régions dans les écoles primaires, niveaux 5 et 6 (qui correspondent au CM1 et CM2), ainsi que sur ceux utilisés dans les écoles secondaires grecques. On peut mentionner dans ce corpus le manuel d'Andreas POLYDOROU (Nicosia 1991) encore en usage.

10. Cf. pour la définition et l'importance du concept d'"iconisation" dans le discours hégémonique colonial des anthropologues linguistes les travaux de IRVINE J. et GAL S. (2000). La "récursivité" (*fractal recursivity*) projette cette relation sémiotique à tous les niveaux de la société, de la recherche et de la documentation.

11. The gender order in contemporary Cyprus [...] is characterized by male dominance. Such a system is often called, for short *patriarchy*, ruled by the fathers [...] power passed from the patriarchs to men as a whole-in the state, business corporations, the institutions of civil society and heterosexual relations inside and outside marriage. (p.34)

12. Voir DETRIE *et al.* (2001) pour une discussion récente et en français.

13. Nous ne considérons ici que les manuels dans les classes de langue grecque. Nous n'avons pas eu accès aux livres de grammaire turcs. Les Arméniens s'ils ont suivi des cours dans l'école arménienne (qui a fermé il y a deux ans malgré la reconnaissance de l'arménien comme langue minoritaire à Chypre) utilisent des manuels écrits en Arménie, leur histoire chypriote restant donc invisible. Ils sont aussi nombreux à fréquenter des écoles de langue anglaise. De même les Maronites n'ont pas de cursus à part et doivent donc travailler avec l'histoire et la langue grecques. L'apprentissage de la langue arménienne et de l'arabe chypriote (langue maronite) se fait donc surtout dans la famille et dans les catéchismes (cf. section 3.4. *infra*).

14. Nos remerciements à nos étudiantes Kyriaki CONSTANTINOÛ et Sotiroula CHRISTOFI pour nous avoir aidées à rassembler les données que présente la section suivante. La méthodologie suivie est celle décrite dans BRUGEILLES et CROMER (2005).

15. Nous évitons l'emploi des termes *langue* ou *dialecte* car ces mots sont aussi liés à des partis pris idéologique La différence entre langue et dialecte se fait sur un continuum, mais la place sur le continuum est éminemment politique (MOREAU 1998 sous la définition de *dialecte*).

16. GOFFMAN analyse cette différence comme étant significative: la femme est décrite comme subordonnée à l'homme (p 43-44).

17. Il faut aussi noter une différence des thèmes abordés en classe. La plupart des textes intégrés des manuels récents présentent des sujets plus généraux qui concernent l'environnement (1er volume, pp.58, 61, 64, 68), la guerre (1er volume, pp.48, 50, 52) et l'eau (1er volume, pp.32, 35, 42), la conduite (1er volume, pp. 74-75), les bienfaits et la récolte des olives (2e volume, pp. 28, 31, 35, 40), et les enfants sourds-muets (2e volume, p. 89). La religion se limite à la fête de Noël (2e volume, pp. 48, 52) qui n'est d'ailleurs pas la fête orthodoxe par excellence.

18. Cf. la thèse de Master1 de Kyriaki CONSTANTINO (2009), *Congruence des genres grammatical et social dans les manuels scolaires chypriotes*, Université de Chypre.

19. ALLPORT (1954) a identifié les différents effets sociologiques et psychologiques sur la population en général et les communautés dominantes en particulier de cette ignorance historique et sociologique. Les communautés dominantes contrôlent la langue et ses significations, d'où l'importance de l'éducation et de la dissémination du savoir (BOURDIEU 1991).

20. Voir note 11 concernant la communauté arménienne.

21.

RÉSUMÉS

Depuis la fin de la guerre froide et la création de nouveaux états, la ré-écriture des manuels scolaires est devenue dans certaines communautés une priorité. À Chypre, des efforts récents ont ainsi été entrepris dans la partie chypriote turque de réviser les manuels présentant l'histoire de Chypre et de revoir la narration nationaliste hégémonique qui y est présente. Présentement, un tel effort est aussi entrepris parmi les éducateurs du système éducatif grec. De fait, Chypre étant depuis 1974 une île divisée de facto en deux régions nord et sud, celle-ci a développé deux nationalismes constamment en compétition depuis les années 50. Ceux-ci ont donné naissance à deux systèmes éducatifs séparés, les manuels scolaires venant de la Grèce et de la Turquie étant alors tributaires des nationalismes respectifs à ces pays. Cependant les révisions de manuels scolaires dans des sociétés en conflit impliquent une prise de distance par rapport à la propagande nationaliste prégnante dans tout le système éducatif. Cette prise de distance doit aussi s'accompagner d'une reconnaissance de la perspective et de l'expérience des communautés minoritaires trop souvent invisibles, malgré des revendications de reconnaissance de leur part. De fait, un autre aspect des manuels dans les sociétés en conflit est de ne pas inclure les communautés plus petites. Comme les recherches antérieures l'ont montré, l'histoire et la culture des Arméniens, des Maronites et des Latins ont été ignorées dans les manuels des écoles étatiques et ces communautés chypriotes exigent une reconnaissance historique officielle. Un autre aspect quasi-absent de l'évaluation actuelle de ces manuels est la dimension genrée du savoir. Cet aspect n'a pas été étudié à Chypre malgré les efforts pour réviser et réformer l'éducation et c'est pour cette raison que nous avons inclus comme volet de notre recherche une étude des grammaires employées dans les écoles chypriotes pour apprendre la langue grecque. C'est à travers la langue que notre première identification genrée prend place et notre étude examine donc la (re) présentation du genre sous toutes ses facettes (genre social, genre grammatical et genre référentiel) sous son aspect diachronique dans la mesure où nous examinons les manuels employés dans les écoles chypriotes avant et après son entrée dans l'Union européenne. Ce développement est aussi évalué à la lumière des témoignages des femmes appartenant aux groupes minoritaires chypriotes, afin d'établir la confluence entre le traitement

du genre (grammatical et social) féminin et celui des minorités, confluence qui est le fil conducteur de ce travail.

Since the end of cold war and the creation of new states there has arisen a new interest in re-writing text books. Recently an effort has been undertaken first in the Turkish Cypriot side to revise the Cyprus history text books and the hegemonic national narrative and presently this is also discussed among educators in the Greek Cypriot education system. However Cyprus, being since 1974 a de facto divided island into north and south, had developed in the 1950s two competing nationalisms which led to two competing educational systems to propagate each their nationalist project. In addition, in conflict societies the re-writing of textbooks has promoted the inclusion of the perspective and experiences of the Other. Actually the word Other should mean all the others within the Greek Cypriot community, too often forgotten. Indeed, another aspect of textbooks in conflict societies concerns the exclusion of the smaller communities. As research has shown the history and culture of the Armenians, Maronites and Latins are ignored in the mainstream school textbooks and these smaller Cypriot communities demand to be part of the official history. Another aspect forgotten in the present textbook evaluation is the gendered aspect of the school textbooks. This has not been studied in Cyprus despite efforts for revisions and reformation in education. This is an aspect our research will concentrate on through the study of some of the textbooks, including the study of grammar books. It is also through learning a language that our first genderised identification takes place. In particular, we will first study the (re) presentation of gender in all its facets (social, grammatical and referential) and how it evolved the last five years, specifically after the Cyprus full membership in the European Union. This development is then evaluated and analyzed through interviews with women belonging to the minority group.

INDEX

Keywords : Cyprus, gender, grammatical gender, postcolonial theory, referential gender, social, textbook

Mots-clés : Chypre, genre, genre grammatical, genre naturel, manuel scolaire, théorie postcoloniale

AUTEURS

FABIENNE BAIDER

Université de Chypre, Nicosie, Chypre

MARIA HADIJPAVLOU

Université de Chypre, Nicosie, Chypre