

MARIE ELIOU

Professeur émérite à l'Université d'Athènes—Grèce

mjes.eliou@gmail.com

UN VOYAGE MOUVEMENTÉ

Q. Qui êtes-vous? Parlez-nous de votre histoire, et des événements clés qui vous ont marqués en tant qu'éducatrice, intellectuelle, et citoyenne.

Mes réponses aux deux premières questions ne peuvent que se croiser dans une sorte de narration qui englobera nécessairement des points cruciaux de l'histoire de mon pays.

J'avais 3 ans, quand la dictature du général Métaxas a été instaurée, avec l'assentiment actif du roi Georges II. Mon père a été muté d'Athènes à une petite ville au nord de la Grèce (1936). Je venais de fêter mes 7 ans (Octobre 1940) quand l'Italie de Mussolini avait attaqué mon pays qui a victorieusement résisté et repoussé l'envahisseur à l'intérieur de l'Albanie. Mon père qui était vétérinaire militaire s'est retrouvé au front dès le premier jour de la guerre et nous autres avons quitté Véria pour Athènes. Après 6 mois de combats, l'Allemagne de Hitler est venue à la rescousse de son alliée ouvrant un deuxième front et installant rapidement une triple occupation du pays par les forces allemandes, italiennes et bulgares. Nous avons quitté Athènes pour Pyrgos, dans le Péloponnèse, où la ferme de mon grand-père maternel nous garantirait la subsistance. C'est en entrant dans ma dixième année que j'ai perdu mon père.

Et c'est chez grand-père que j'ai vécu la naissance et le développement des mouvements de Résistance, plus précisément du Front de Libération Nationale (E.A.M.) et de l'Armée Nationale Populaire de Libération (E.L.A.S.), dans lesquels s'étaient enrôlés mes oncles et tante. L'écrasante majorité de ces mouvements, tout en combattant les occupants, œuvraient pour l'édification prochaine d'un régime démocratique dans un après-guerre qu'on espérait différent du passé. Il y a eu même un projet de réforme de l'enseignement élaboré par l'E.A.M. pendant l'occupation (voir ce projet en entier dans *l'Ouvrage Collectif*, 1966, pp.37-75).

L'intervention armée de l'Angleterre (1944) soutenant les mouvements royalistes, mais aussi des bandes armées de collaborateurs des Allemands, en vue du retour inconditionnel du roi et exigeant le désarmement des partisans avant même que les forces de l'occupant évacuent complètement le pays, a conduit à la guerre civile (Tsoucalas, 1969; Svoronos, 1972) qui a duré trois années et s'est terminée par la victoire des 'forces de l'ordre'. Pendant ce temps, l'Angleterre s'était retirée de la Grèce en faveur des Etats-Unis qui avaient ainsi trouvé à disposition un terrain propice pour expérimenter in vivo des méthodes employées plus tard au Viet-Nam.

Après un referendum contestable, le roi Georges II avait déjà retrouvé son trône, l'année où mes oncles avaient été emprisonnés (1946).

A la fin de la guerre civile (1949), la Grèce était parsemée de camps, dans lesquels étaient déportés, sur une simple décision administrative, des dizaines de milliers de personnes; le parti communiste et une série d'autres organisations politiques et culturelles étaient mises hors la loi; des 'lois d'exception' suspendaient une bonne partie des articles de la Constitution; les prisons étaient archipleines; des tribunaux spéciaux travaillant d'arrache-pied prononçaient de lourdes sentences. Un nombre indéfini de personnes, parmi lesquelles des étudiant(e)s et des collégien(ne)s, ont été ainsi légalement exécutées en plein Athènes.

Les plaidoyers d'un brillant avocat dans des procès politiques avaient été largement remarqués et gêné l'ordre établi. Ilias Iliou, le père de ma meilleure amie, devenue une dizaine d'années plus tard ma belle-sœur, arrêté à son tour, était déporté dans une île. Aux élections de 1951 qui n'avaient pas été suffisamment manipulées dans les grandes villes, 3 prisonniers politiques et 7 déportés parmi lesquels Ilias Iliou avaient été élus sur les listes d'un parti nouvellement créé, la Gauche Démocratique unifiée (E.D.A.). L'élection des prisonniers avait été immédiatement invalidée; quant aux déportés élus, ils ont été emmenés de leurs camps pour porter serment à la Chambre. (Ilias Iliou qui a eu des funérailles nationales en 1985, avait passé 8 années de sa vie en déportation, ou bien en prison sans jugement ou encore dans un camp. Pendant 18 autres années que fractionnait le cours de l'histoire du pays, il avait siégé au Parlement en tant que député de l'E.D.A. dont il était devenu le porte-parole à la Chambre et plus tard le Président).

Les événements qui ont marqué mon enfance et mon adolescence ont contribué à mon éducation autant, sinon plus que l'école: études primaires à Pyrgos, secondaires dans une école réputée d'Athènes, l'Arsakeion. En 1951, j'avais été reçue à la Faculté des Lettres de l'Université d'Athènes, dont je suis sortie diplômée de la section d'études classiques—il n'y avait pas alors dans nos Universités de section de psychologie, de sociologie ou de sciences de l'éducation. Je suivais parallèlement le cycle du Cours Spécial de préparation au Professorat de français à l'Institut Français d'Athènes qui formait à l'époque les professeurs de français pour les écoles secondaires, ainsi que pour les Annexes de l'Institut, dans lesquelles j'ai enseigné pendant deux ans (1955-1957).

Des ces années d'études supérieures j'ai tiré un triple bénéfice: (a) confirmation de ma vocation précoce d'entrer dans l'enseignement et de ma conviction que le pays nécessitait dans ce domaine une réforme radicale—réforme qui, ainsi que la démocratisation de nos institutions, était recherchée activement mais vainement par les forces les plus vives du pays, depuis le 19^e siècle; (b) profonde reconnaissance à l'égard de l'Institut Français et son sous-directeur Roger Millieux pour la formation reçue, ainsi que pour le fait qu'avec le directeur Octave Merlier ils avaient tissé des liens solides entre nos deux pays et marqué durablement la culture du mien; (c) ouverture vers la problématique sociale, à travers notamment les organisations d'étudiants, pas toutes légales.

J'avais pu entrer à l'Université et en sortir quelques années plus tard sans problèmes politico-administratifs. Mes deux diplômes m'auraient normalement permis d'enseigner dans l'enseignement secondaire. Mais il n'en était plus question. Liée depuis mes jeunes années avec Philippe Iliou, le fils d'Ilias, j'ai vu nos vies se compliquer.

À l'époque, la possibilité d'avoir une vie sans problèmes additionnels était subordonnée à une pièce administrative d'une haute importance, délivrée par la police: le *Certificat d'opinions sociales*. Il était nécessaire pour passer les examens d'entrée dans l'Université, pour avoir un poste dans l'administration ou l'enseignement, pour obtenir un passeport, pour accéder même à un permis de conduire... Un tel Certificat était refusé à Philippe, ce qui lui avait fermé aussi bien l'accès à l'Université que la possibilité d'aller faire des études à l'étranger. Appelé au service militaire, il l'a exercé enfermé dans le camp de Makronissos de sinistre mémoire. C'est en 1957 qu'il a pu enfin avoir son passeport, à durée limitée. Nous nous sommes rapidement mariés (les deux versions de notre nom Iliou—Eliou, sont due à un désaccord entre employés subalternes des Affaires Etrangères sur son écriture 'juste' en lettres de l'alphabet latin...) et partis le jour même pour Paris et la Sorbonne. Philippe a dû s'inscrire en Propédeutique avant de suivre des études d'histoire, tandis que moi qui pouvais formellement aborder la préparation d'une thèse de doctorat, j'ai préféré compléter d'abord ma formation en pédagogie et en psychologie de l'enfant.

Vivre à Paris était une bénédiction: les conférences, les musées, l'ambiance intellectuelle... Tous les cours universitaires étaient enrichissants, mais c'étaient ceux de Jean Piaget et surtout son Séminaire d'épistémologie génétique qui m'ont marquée. En même temps nous nous sommes engagés auprès du Comité Français pour la Grèce démocratique et du Secours Populaire Français, en faveur notamment des prisonniers politiques dans les pays méditerranéens.

Jean Piaget a accepté de diriger ma thèse sur 'La formation du nombre et de l'espace chez l'enfant algérien de Paris'. C'était la période de la guerre d'Algérie qui ravivait mes représentations des luttes grecques pour la libération. Les Algériens de Paris étaient à l'époque soumis à une répression visible et leurs enfants à de multiples difficultés. C'est tout naturellement que j'ai reconnu en eux des frères et sœurs. J'offrais mes services avec d'autres étudiants bénévoles à un club pour enfants algériens fondé dans le 15^e arrondissement par l'organisation protestante CIMADE et je partis en tant que monitrice à une colonie de vacances pour petits Algériens, organisée par de jeunes catholiques français et algériens musulmans dans le village de Fléac, près d'Angoulême, où nous avons passé un mois inoubliable.

Ayant besoin de travailler, j'ai eu la chance d'être acceptée en tant que chercheur sur contrat à l'Institut d'Etude du Développement Economique et Social récemment créé alors à la Sorbonne. Ciblé sur le tiers-monde, l'IEDES menait simultanément enseignement et recherche. C'est avec ardeur que je me suis lancée à travailler sur une enquête concernant la scolarité dans certains pays africains, dirigée par Jean-Claude Pauvert.

Le programme de recherches de l'Institut sur des problèmes économiques et sociaux dans des pays de l'Asie, de l'Afrique et de l'Amérique Latine étaient d'une brûlante actualité. Les échanges qui s'en suivaient entre chercheurs sous la direction entraînant de Michel Debeauvais ont créé dans l'IEDES une cellule de réflexion et d'innovation dans laquelle d'autres organismes, tels que l'Unesco ou l'OCDE, puisaient pour leurs propres projets.

C'est ainsi que je me suis trouvée consultante à l'Unesco, tout en gardant mon travail de chercheur à l'IEDES. Tout un monde s'est ouvert devant mes yeux quand j'ai pris part à une des premières missions de planification de l'éducation de l'Unesco en Afrique, dans la République du Mali. C'était mon premier contact physique avec un pays africain et une expérience privilégiée sur plusieurs plans: lourde responsabilité envers un jeune pays; contact avec une tradition vivante et créative; contradictions contenues dans l'objet même de notre mission, dans la mesure où nos efforts étaient minés par le manque de données, les objectifs éducatifs butaient sur la pénurie de moyens et nos propositions, formulées avec la participation active des responsables maliens, ne pouvaient ne pas avoir, malgré tout, la marque de personnes venant d'un ailleurs radicalement différent.

On était en 1964. Philippe venait d'obtenir son diplôme d'historien. Entre l'IEDES et l'UNESCO, j'éprouvais des satisfactions professionnelles qui rencontraient mes conceptions de pédagogue/universitaire/citoyenne. J'avais parallèlement terminé la partie recherche de ma thèse que Piaget avait approuvée. Mais la rédaction restait à faire. Cependant, nous étions, mon mari et moi, malades de nostalgie. Pendant 7 années nous n'avions pas pu mettre le pied sur le sol natal, car personne ne nous garantissait de pouvoir obtenir à nouveau le permis de partir pour l'étranger. Nous avons donc pris la décision de rentrer en Grèce où de récentes élections avaient conduit à un gouvernement du Centre présidé par Georges Papandréou (le grand-père de l'actuel premier ministre) qui avait procédé entre autres à la mise en œuvre d'une réforme de l'enseignement.

De retour au pays, nous avons constaté que le gouvernement ne contrôlait qu'une partie de l'Etat. Les 'lois d'exception' établies pendant la guerre civile restaient toujours en vigueur. Pas question pour nous de trouver un travail autre que des contrats temporaires dans le privé. L'enseignement nous restait interdit.

A ma demande au Ministère de l'Education pour que je sois acceptée au moins sur les listes de l'enseignement privé, j'ai reçu en réponse une pièce officielle qui me notifiait : '...vous êtes priée de nous soumettre la déclaration d'opinions conformes aux lois prévues par la loi d'exception 516/1948, pour que nous la communiquions au Conseil d'Opinions Conformes aux lois, ainsi que le Certificat de la Police en vue d'un examen selon la loi 516/1948. A défaut (...), votre demande sera considérée comme inacceptable'.

Cependant, le Centre de Recherches Sociales recrutant des chercheurs sur contrat, m'a confié la direction d'un groupe. Portée par l'enthousiasme, j'ai élaboré un projet qui entrait dans la perspective de la récente réforme de l'enseignement, soutenue par de jeunes chercheurs que j'ai contribué à former. A travers mille difficultés, le résultat de notre travail prenait forme début 1967.

Projetant de me libérer pour l'année prochaine en vue de la rédaction interrompue et de la soutenance de ma thèse à la Sorbonne, je suis partie à Paris avec un congé de quelques jours pour régler certaines formalités administratives à l'Université. Le coup d'état des colonels instaurant la dictature (21-4-1967) m'a trouvée loin des miens : mon beau-père arrêté et molesté, mon mari en fuite, des collègues du Centre arrêtés et torturés, moi-même recherchée, ma mère licenciée de son travail, le pays entier sous les verrous...

Coincée à Paris, j'ai été fraternellement accueillie par mes anciens collègues et retrouvé mon travail de Chargée de recherche à l'IEDES, ainsi que des contrats de temps à autre à l'Unesco. Après quelques mois mon mari a pu me rejoindre, un fils nous est né, le projet de terminer ma thèse en psychologie de l'enfant a définitivement sombré.

Nous sommes de nouveau restés à Paris pendant de longues années, sans pouvoir rentrer en Grèce. Mais il y avait maintenant dans notre vie le bonheur d'un enfant. Sur le plan professionnel, c'était un épanouissement : développement de mes travaux de recherche, participation active à des colloques et autres réunions scientifiques, membre élu au Conseil d'Administration de l'IEDES et du Comité des publications Tiers-Monde (1971-1975), conférences, publications dans des revues (*Prospects*, *Tiers-Monde*, *International Review of Education*), études et missions (Congo, Zaïre, République Centrafricaine, Sénégal) pour l'Unesco (avec le grade P5), un livre (*Enseignants Africains. Enquêtes au Congo et au Mali*, IEDES, Université Paris I, 1975). Et une thèse de doctorat en sociologie sur 'La formation de la conscience nationale en République populaire du Congo et le rôle de l'enseignement', que j'ai soutenue en 1975. Notre fils, me voyant peiner les soirs sur la table de la cuisine m'avait donné des conseils judicieux : 'Attention maman ! Le plus important c'est de garder ta ligne droite'.

J'avais été quelques fois au Congo pour le compte de l'Unesco: estimation de l'impact de certaines politiques éducatives, évaluation de l'efficacité interne des Ecoles Normales, étude du projet de réforme de l'enseignement. De solides liens d'amitié et l'appréciation mutuelle créés à cette occasion avaient renforcé mes interrogations sur la construction des identités collectives dans les nouveaux Etats et conduit à la préparation de ma thèse. Le jury, présidé par Georges Balandier, avait recommandé cet ouvrage au Centre National de Recherche Scientifique français, qui a contribué à sa publication aux éditions Anthropos (Paris, 1976). J'ai pu ainsi avoir la satisfaction de le voir favorablement accueilli aussi bien dans des revues spécialisées qu'au Congo même.

Aussitôt après ma soutenance nous sommes rentrés à Athènes. Les colonels avaient déjà abdicué en 1974. Après des élections libres on avait enfin un régime démocratique et les lois d'exception étaient abolies.

'Quinze années de ma vie, en instance de départ, en instance de retour; carnets d'adresses perdus ; amis d'enfance et de jeunesse suspendus au fil d'une correspondance problématique, inspectée. Amitiés nouées, dénouées. Longue coupure. Déchirure. Retour donc finalement au pays. Retour dans un autre pays...

Adieux et retrouvailles (...) Profils d'amis dispersés sur la planète. Paris, Brazzaville, Vienne, Jannina... C'est la mappemonde qu'il me faudrait pour reconstituer la trame de l'amitié...' (Extrait d'un texte écrit en 1998).

Il nous a fallu trouver nos marques dans le pays. Pas facile, les réseaux universitaires étant en béton. J'ai à nouveau travaillé sur contrats temporaires au Centre National de Recherches Sociales, tout en publiant articles, livres, résultats de recherches. Comme pendant mon séjour en France durant 15 ans il était hors de question d'avoir un travail rémunéré pour des recherches portant sur la Grèce et son enseignement, de même, à mon retour au pays, mon expérience et mon engagement intellectuel pour l'Afrique semblaient inutiles, voire extravagants. Un livre sur la poésie congolaise a concrétisé ma nostalgie du Congo (1981).

En 1984, mon dossier de candidature pour un poste de professeur titulaire à l'Université de Jannina a été accepté à l'unanimité. Conseiller du Ministre de l'Éducation sur l'éducation populaire (1982-1984), professeur visiteur à l'Université Libre de Bruxelles (1986-1987), directeur p.i. de l'Institut Pédagogique national (1989-1990), j'ai été appelée en 1990 à l'Université d'Athènes où j'ai enseigné jusqu'à ma retraite.

Cependant, j'ai tenu à garder mes liens avec mes collègues d'autres pays, en particulier à travers mes activités dans les organisations scientifiques internationales dont j'étais membre et à essayer de faire profiter mes étudiants de ces liens privilégiés: EADI (Européen Association of Development Research and Training Instituts, trois fois élue à son Comité Exécutif et coordinatrice pendant cinq ans de son Groupe de travail 'Femmes et Développement'); AISLF (Association International des Sociologues de langue française, deux fois élue à son bureau et membre du groupe coordinateur du Comité de recherche 'Modes et procès de socialisation'); CESE (Comparative Education Society in Europe, élue au Conseil exécutif en 1992); AFEC (Association Francophone d'Éducation Comparée, élue au Bureau en 1991); nommée à titre individuel par le Directeur de l'UNESCO au Fonds International pour la promotion de la Culture (1982-1990) et au Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Recommendations concerning the Status of Teaching Personnel (CEART, 1989- 2007).

En somme, si cet itinéraire inhabituel laisse une impression de dispersion (Grèce, France, Congo/psychologie de l'enfant, pédagogie, sociologie/enseignement et recherche/engagements multiples), il y a eu cependant un fil conducteur qui a permis de voir chaque étape, chaque lieu, chaque obstacle même, se transformer en chance et produire des fruits.

Q. Quelles sont les problématiques dans le secteur de l'éducation qui vous préoccupent le plus? Quelle est votre réaction à ces défis?

Parmi les orientations de mes travaux et activités en Grèce, on peut repérer deux questions majeures: les inégalités éducatives et sociales et la défense des droits de l'homme. Il va sans dire que ces deux questions se complètent mutuellement et traduisent concrètement mes 'broader preoccupations about society'. Dans un vieil

article (Eliou, 1978), je considérais ceux dont la récente alors ‘réforme éducative’ n’avait pas tenu compte: les illettrés, les marginalisés par leur lieu d’habitation, les minorités, les femmes.

La condition féminine socialement construite a eu une place importante dans mes recherches et publications (Eliou 1983,1988), comme aussi dans mes cours et mes autres activités. Membre du comité directeur de la Ligue grecque des droits de la femme de 1979 à 1991, j’en ai été le présidente pour une année (1982-1983).

Au début des années ’90, l’importance des flux migratoires vers la Grèce, ainsi que l’ethnocentrisme cultivé dans nos écoles, interpellaient l’université posant avec intensité la question de la sensibilisation des élèves et des enseignants à ces problèmes. C’est alors que j’ai élaboré le projet d’un programme d’études de 3^e cycle d’une durée de deux années universitaires intitulé ‘Education comparée et droits de l’homme’. Ce projet, comprenant notamment une collaboration de l’Université d’Athènes avec l’Institut of Education de Londres a été accepté par les deux institutions et continue à fonctionner jusqu’à maintenant. Dans mes cours faisant partie de ce programme que j’ai dirigé jusqu’à ma retraite, j’avais tenu à sensibiliser mes étudiants (pour la plupart déjà enseignants) aux différentes formes de marginalisation et d’exclusion, ainsi qu’à la détection des violations des droits des hommes et des femmes dans nos propres sociétés.

Un autre aspect concernant l’enseignement grec est à signaler. Il s’agit de l’uniformité et du centralisme en tant que volets complémentaires rendant compte d’une bonne partie des problèmes de l’éducation grecque. L’uniformité est dirigée, appliquée et garantie par les mécanismes d’un centralisme bureaucratique tentaculaire et ces mécanismes trouvent leur justification et renforcent leur légitimité à travers l’évocation d’une ‘nécessaire’ uniformité.

L’uniformité caractérise donc l’enseignement grec. Mais ce qui est plus grave: elle n’est généralement pas perçue comme problème, mais plutôt comme une qualité positive, parfois comme une conquête. Ainsi, elle est recherchée et même revendiquée. Par conséquent, elle tend à être renforcée et amplifiée.

Il y a une confusion, très largement partagée, entre démocratisation et uniformité. Tout ceci culmine vers la légitimation d’un système d’enseignement contestable et contesté à travers l’utilisation idéologique des concepts de démocratisation et d’égalité des chances.

Et c’est avec tristesse qu’on relève le paradoxe que l’administration évoque l’‘égalité des chances’ pour appliquer à l’enseignement un centralisme encore plus fort, une uniformité encore plus grande, des éléments de répétition (et donc de régression) encore plus nombreux. Et que ceux qui revendiquent avec raison l’‘égalité des chances’ réclament (à tort) encore plus de centralisme, d’uniformité et d’éléments répétitifs.

Et les perspectives ? Les solutions ? Elles semblent renvoyer d’abord à des examens lucides de la situation, à la prise de conscience du sens contenu dans ces problèmes et à la détection des forces qui pèsent sur le présent et compromettent l’avenir. Les plus importantes de ces forces font corps avec notre société. C’est la

partie conservatrice de celle-ci qui cultive l'inertie et l'immobilisme et annule les efforts consentis. C'est aussi l'église qui intervient dans chaque tentative de réforme de l'enseignement, avec l'assentiment voilé des principaux partis politiques, pour imprimer sa marque ou empêcher qu'elle s'estompe.

Q. Quelles innovations et réformes dans le secteur de l'éducation vous inspirent le plus d'enthousiasme, et quels sont les développements qui suscitent en vous le plus de critiques?

Les problèmes actuels de l'éducation en Grèce comportent une dimension historique non négligeable. C'est que l'enseignement a toujours constitué un enjeu important et explicite des forces sociales et politiques grecques. Ainsi, les tentatives de réforme de l'enseignement et les campagnes de contre-réforme ont scandé les péripéties d'une histoire mouvementée. Le titre du plus important ouvrage sur l'histoire de l'enseignement grec (Dimaras 1973 et 1974) est significatif : *La réforme qui n'a pas eu lieu*.

En effet, une rapide rétrospective montrerait que déjà, les revendications d'un renouvellement du système d'enseignement et les tentatives de réforme en 1897-1900, 1909-1911, 1913, 1917-1920, n'avaient pas pu aboutir. De la réforme de 1929 qui avait notamment réussi le changement de programmes scolaires en vigueur depuis 1836 et institué la structure 6+6 (primaire + secondaire), il est resté peu de choses après l'instauration de la dictature de 1936. Le projet de réforme de l'enseignement élaboré par le Front de Libération Nationale en 1944 n'avait aucune chance de voir le jour pendant la période qui a suivi la guerre civile.

Les grandes luttes politiques qui aboutirent à la victoire éclatante du Centre démocratique en 1963, reprenaient comme référence constante le problème de l'enseignement. De puissantes manifestations populaires avaient érigé l'enseignement comme la priorité du renouveau attendu. Le gouvernement du Centre a très rapidement élaboré une réforme de l'enseignement, reprenant des éléments de projets antérieurs. La réforme a pu être votée au Parlement en 1964, malgré la violence des réactions des conservateurs.

L'entreprise de destabilisation du régime démocratique qui a suivi n'a pas épargné, dès 1965, l'enseignement. La réforme a ainsi sombré, bien avant la venue des colonels (en 1967) qui n'ont fait que démanteler le reste.

Avec le rétablissement de la démocratie (1974), la réforme de l'enseignement était à nouveau devenue prioritaire. Et c'est la formation politique qui l'avait si obstinément combattue sous sa forme de 1964, qui la proposait en 1976 au pays. L'orientation générale de cette réforme pourrait être résumée en deux objectifs implicites: (a) essayer d'insérer l'enseignement grec dans le temps présent (avec notamment la modernisation des programmes et la prolongation de la scolarité obligatoire portée à 9 ans); (b) réhabiliter et développer l'enseignement technique.

Néanmoins, cette réforme, votée avec l'assentiment quasi général, venait trop tard et était déjà dépassée par les problèmes de cette nouvelle période. Etant largement anachronique et pas vraiment intériorisée par ses promoteurs, elle n'a pas

pu atteindre ses objectifs. Les problèmes de l'enseignement continuaient à s'aggraver et à être utilisés dans les affrontements politiques.

Les deux principaux partis politiques qui se succèdent pendant plus de 35 ans au gouvernement, tentent périodiquement d'introduire des changements, parfois des innovations, dans le système d'enseignement. Toutes ces tentatives, manquant de cohésion et de conviction, se diluent rapidement dans l'indifférence et l'inertie. Le gouvernement actuel se réfère à un nouveau projet de réforme de l'enseignement qui serait soumis à discussion ouverte avant d'être présenté au Parlement. A suivre !...

Q. Quelles sont vos réflexions sur l'impact de la globalisation et de l'Européanisation sur l'éducation dans votre pays?

L'explosion des savoirs d'une part et la nécessité d'adaptation des formations à l'évolution de l'organisation économique et sociale de l'autre, ont propulsé le questionnement sur l'enseignement au centre d'un débat qui, pour être partiel (car il élude la problématique d'un projet de société différent) n'en est pas moins essentiel pour qu'il y ait évaluation du présent éducatif et élaboration d'alternatives pour l'avenir.

Quelques unes des questions soulevées:

- la pertinence des savoirs transmis en vue des formations proposées et des compétences escomptées (crise des savoirs?);
- la restructuration des modes de transmission des savoirs (crise pédagogique?);
- la renégociation des critères d'évaluation dans les (et des) systèmes d'enseignement (crise de légitimité?);
- Les contradictions inhérentes dans certaines représentations sociales de l'enseignement, marquées par une sorte de syncrétisme naïf de valeurs et d'objectifs: épanouissement individuel et compétitivité, égalité des chances et égalité de traitement scolaire, démocratisation et uniformité, légitimité des aspirations individuelles et « effets pervers » et ainsi de suite (crise du sens?).

Devant la complexité de tous ces problèmes, on assiste actuellement à des entreprises de rationalisation qui conduisent à une dualité équivoque: le débat concernant les systèmes d'enseignement est nourri de questions sur la qualité, les valeurs, la diversification nécessaire de l'éducation, le multiculturalisme, pendant qu'on déplace doucement les moyens et les efforts des systèmes éducatifs vers les systèmes de formation. En fait, cela revient à accompagner un déplacement des attentes des usagers et correspond à une issue provisoire à la perplexité des décideurs.

Dans ce débat pluriel, les différents pays s'insèrent de manière singulière. S'agit-il d'une question de niveau de développement économique, de différenciation culturelle, du poids de l'histoire?

Cependant, deux tendances majeures semblent se dégager: l'uniformisation et la professionnalisation de l'enseignement.

Les différences constituant la plus grande richesse de l'humanité aussi bien sur le plan culturel que social et même biologique, l'avancement de l'uniformisation

constitue un appauvrissement désolant. Dans 'le combat titanesque entre pouvoirs homogénéisants et capacités différentielles' (Lefebvre, 1970) qui continue sans cesse à l'échelle planétaire, nous avons chacun notre place.

Quant à la professionnalisation qui menace actuellement l'enseignement supérieur en Europe, mes craintes retrouvent dans un vieux texte le cri de cœur de quelqu'un qui essayait de secouer l'inertie de ses contemporains en faveur de l'éducation permanente: 'Et derrière les apparences se construit la grande machine à décerveler que risque fort de devenir la formation professionnelle continue, si nous ne savons pas, dès maintenant, lutter pour l'éducation permanente' (Lapierre, 1974).

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

- Dimaras, A. (1973, 1974) *La réforme qui n'a pas eu lieu*, vol.A (1821-1894), vol.B (1895- 1964). Athènes: Hermès [en grec].
- Frangoudaki, A. & Dragona, T. (ed.)(1997) *Qu'est-ce que Notre Patrie? Ethnocentrisme dans l'Enseignement*. Athènes: Alexandria [en grec].
- Lapierre, J-W (1974) Un terrain de lutte, *Esprit*, 42, n° 439, pp.457-469.
- Lefebvre, H. (1970) *Le manifeste Différentialiste*. Paris: Gallimard.
- Ouvrage collectif élaboré par le Comité de l' Education de l'EDA (1966) *Réforme de l'Enseignement, Débats, Critiques, Points de Vue*. Athènes : Education Progressiste [en grec].
- Pesmazoglou, St. (1987) *Enseignement et Développement en Grèce 1948-1985. Une Relation Contractoire*. Athènes: Thémélio [en grec].
- Svoronos, N. (1972) *Histoire de la Grèce Moderne*. Paris : Presses Universitaires de France (*Que sais-je?*, n° 578).
- Tsoucalas, C. (1969) *The Greek Tragedy*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Tsoucalas, C. (1986) *Etat, Société, Travail dans la Grèce de l'Après-Guerre*. Athènes: Thémélio [en grec].

QUELQUES PUBLICATIONS DE MARIE ELIOU

- Eliou, M. (1978) Those whom reform forgot, *Comparative Education Review*, Vol.22(1), pp. 60-70.
- Eliou, M. (ed.)(1983) *Femmes et Développement ou les Métamorphoses d' un Développement au Masculin*. Université de Tilburg—EADI.
- Eliou, M. (1988) Women in the academic profession: evolution or stagnation? *Higher Education*, Vol.17(5), pp.505-524.
- Eliou, M. (1987-1988) Dimitri Glinos (1882-1943), *Prospects. Thinkers of Education*, Vol.2, pp.559-574.
- Eliou, M. (1992) Greece, In Burton Clark & Guy Neave (eds) *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol.1, National systems of Higher Education. Oxford: Pergamon Press, pp.265-275.
- Eliou, M. (1994) Faiblesse et prégnance de la forme scolaire: le paradoxe grec. In Guy Vincent (ed) *L'Éducation Prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et Socialisation dans les Sociétés Industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, pp.173-192.