Éducation comparée / nouvelle série, n°4, pp. 21-47

La scolarisation des enfants de la minorité musulmane en Grèce

Enjeux politiques, identités ethniques et inégalités sociales

Nelly Askouni[1]
Université d'Athènes,
Grèce

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche sociologique concernant le rapport à l'éducation d'un groupe minoritaire, de la minorité dite musulmane, qui vit dans la région de Thrace au nord-est de la Grèce. En tenant compte des spécificités historiques et politiques du contexte grec, il propose d'analyser le rapport entre l'éducation, l'identité ethnique et le rôle de la scolarisation dans les processus de transformation des structures sociales traditionnelles qui caractérisent ce groupe.

ABSTRACT

This article exposes the results of a sociological study focusing on the relationship to education of a minority groupe, so-called Muslim minority. This cultural and religious minority is settled in the area of Thrace, north east of Greece. Taking into account the historical and political singularities of the Greek context, the article explores the relationships between education, ethnic identity and analyses the role of scolarisation in the transformation process of the traditional social structures of the Muslim minority group.

Dans le contexte multiculturel de la plupart des pays européennes la question de la scolarisation des enfants issus de l'immigration ou appartenant à des groupes minoritaires est au cœur des débats actuels sur l'école. Les problématiques se structurent autour des thèmes communs, comme le traitement scolaire de la diversité culturelle et

1 Professeur en sciences de l'éducation

des identités ethniques, l'intégration ou le racisme, et l'éducation interculturelle apparaît souvent comme une perspective convergente au niveau des discours éducatifs. Pourtant, au-delà de cette concordance apparente, les politiques éducatives et les pratiques sociales diffèrent et la question se pose en termes spécifiques selon les pays. Les différences sont surtout liées à l'idéologie nationale propre à chaque pays, c'est-à-dire la conception des rapports entre Etat et nation, et au rôle de l'école dans les processus historiques d'intégration nationale. En Grèce ces questions sont relativement récentes pour des raisons que nous allons expliquer par la suite. Cet article présente les résultats d'une recherche sociologique concernant le rapport à l'éducation d'un groupe minoritaire, de la minorité dite musulmane, qui vit dans la région de Thrace au nord-est de la Grèce. En tenant compte des spécificités historiques et politiques du contexte il tente d'analyser le rapport entre l'éducation et l'identité ethnique et le rôle de la scolarisation dans les processus de transformation des structures sociales traditionnelles qui caractérisent ce groupe.

Le cadre d'analyse

Le terme de minorité n'a pas de sens univoque. Sur ce sujet les termes utilisés pour mener le débat font partie du débat lui-même, ce qui reflète le caractère controversé des questions qui sont en jeu (Ladson-Billings et Gillborn 2004 :4). Parler de minorités « ethniques », « nationales », « raciales » ou « culturelles » renvoie à des réalités très différentes d'un point de vue historique et politique. La catégorie « ethnique » est employée pour désigner aussi bien les groupes d'immigrés, venus d' « ailleurs », que des populations autochtones identifiées aux nationalismes adversaires, comme c'est le cas que nous examinons. Plus généralement l'usage du terme « minorité », lié aux spécificités des contextes nationaux, dépend de la conception de la citoyenneté et des modalités de sa réalisation (Schnapper 1998, Lapeyronnie 1993). Du point de vue sociologique, plus que l'origine ou la culture, le facteur déterminant la position d'un groupe minoritaire est son statut social subordonné et l'accès limité aux sources de pouvoir, économique, social ou politique (Troubeta 2003).

Dans le cas que nous examinons on ne saurait comprendre les spécificités de la question sans tenir compte de ses dimensions

politiques. L'évolution historique de la minorité musulmane a été déterminée par les politiques nationalistes adversaires de la Grèce et de la Turquie et les rapports conflictuels de longue date entre les deux pays. L'acuité des conflits idéologiques et les enjeux politiques dans ce domaine ont orienté la recherche principalement vers l'exploration des aspects politiques de la question. Dans cette perspective l'éducation de la minorité est analysée en tant qu'instrument de contrôle idéologique, de discrimination ou de formation d'identité ethnique. Bien qu'elle soit pertinente, une telle interprétation est néanmoins partielle, parce qu'elle réduit la complexité des processus éducatifs à leurs implications politiques et méconnaît le poids d'autres paramètres, tels que les déterminants socio-économiques, qui interagissent avec les facteurs politiques dans le contexte social donné.

Or les groupes minoritaires ne peuvent être définis uniquement par leur origine ethnique ou raciale mais aussi par leur appartenance sociale aux milieux les plus défavorisés (Noiriel 2006). Des approches actuelles portent la réflexion sur les interrelations entre ethnicité, classe sociale, et genre dans les processus de stratification et de production des inégalités sociales (Anthias 2001, Bradley 1996). Dans le cadre de cette contribution nous cherchons à saisir la diversité des facteurs qui structurent le rapport à l'éducation du groupe minoritaire en question. Au delà des enjeux politiques et des conflits identitaires, les stratégies éducatives de ce groupe sont produits des rapports de classe et des conditions sociales qui caractérisent son milieu d'appartenance, à savoir des déterminants socio-économiques et culturels d'une société rurale traditionnelle.

La minorité musulmane en Thrace

La minorité musulmane est la seule minorité officiellement reconnue en Grèce. Il s'agit d'un groupe d'environ 100.000 à 120.000 personnes, des citoyens grecs, qui vivent dans la région de Thrace, à la frontière avec la Bulgarie et la Turquie. Son statut est régi par le Traité de Lausanne. Historiquement son origine remonte en 1923 après la défaite grecque en Asie Mineure face à l'armée turque et l'échange de populations qui l'a suivie. Il s'agit d'une vaste opération d'épuration ethnique, effectuée sur la base de critères religieux, pendant laquelle ont été déplacés plus d'un million et demi de chrétiens orthodoxes et environ 500.000 musulmans, avec une seule exception : les musulmans de la Thrace de l'Ouest et les Grecs orthodoxes d'Istanbul, d'Imvros et de Tenedos avaient le droit de rester respectivement en Grèce et en Turquie, jouissant d'un statut de minorité spécifié par le Traité de Lausanne.

Au-delà de la religion commune, la minorité musulmane n'est pas un groupe homogène ni du point de vue ethnique ni du point de vue linguistique. Elle est composée de trois parties : les Turcs, groupe dominant, turcophone, d'origine et d'identité ethnique turque ; les Pomaks, groupe slavophone qui vit dans la zone montagnarde de la frontière avec la Bulgarie, dont l'origine est très controversée et l'identité encore plus complexe ; les Tsiganes, beaucoup moins nombreux, pour la plupart bilingues (parlant le romani et le turc). Malgré cette diversité, la langue dominante au sein de la minorité est le turc en termes tant quantitatifs que symboliques[2]. Il en va de même pour ce qui est de l'ethnicité, puisque la plupart des membres de la minorité se déclarent Turcs. Pourtant cette déclaration n'est pas univoque. L'identité de ce groupe est une question complexe qui ne pourrait être réduite à des indices « objectifs » comme la langue, ou à d'autres plus fluides, comme l'origine. Elle dépend du contexte politique et de l'usage idéologique de ces attributs, mais aussi de la hiérarchisation sociale et culturelle à l'intérieur de la minorité

2 Le *pomac* (dialecte bulgare) ainsi que le *romani* (langue des Tsiganes) sont des langues orales, dévalorisées même par ceux qui le parlent, ce qui explique le déplacement linguistique vers le turc de la plus grande partie des Tsiganes et dans un moindre degré des *Pomaks* (KEMO, 2001)

(Troubeta 2001, Tsibiridou 2000)[3]. La revendication de l'identité turque de la part des Pomaks ou des Tsiganes exprime aussi bien le rejet d'un statut subalterne (leurs propres noms ont des fortes connotations dépréciatives) que l'identification à une instance (la Turquie) susceptible d'assurer leur protection face aux discriminations subies pendant longtemps par les autorités grecques. On dirait qu'il s'agit plutôt d'une déclaration politique que d'un véritable sentiment d'appartenance ethnique.

Homogénéité ethnique et minorités en Grèce

La genèse de la minorité musulmane est liée à l'histoire de la constitution de l'Etat grec dans le contexte tourmenté des nationalismes balkaniques tout au long du XIX^{ème} et du début du XX^{ème} siècle. Il faut préciser que pour des raisons historiques et socioéconomiques la société grecque a été jusqu'à récemment relativement homogène du point de vue ethnique, linguistique et religieux. Cette homogénéité est le produit des faits historiques tels que l'échange des populations ou l'extermination des Juifs Grecs par les Nazi mais aussi des processus d'assimilation, notamment linguistique, de populations diverses, habitant surtout des territoires au nord du pays annexés progressivement dans le nouvel Etat. D'autre part la Grèce, pays du Sud, a été pendant une longue période un pays d'émigration. Elle n'a connu le phénomène d'immigration, c'est-à-dire la présence massive au sein de sa population des groupes d'origines diverses, qu'à partir des années 1980.

La homogénéité culturelle et ethnique du peuple grec se trouve au coeur de l'idéologie nationale, désignée en termes idéologiques, non pas comme un fait historique mais comme vertu principale de ce peuple qui prouve sa capacité "éternelle" de conserver son patrimoine et de résister aux multiples menaces extérieures (Frangoudaki 1997). Selon la conception essentialiste qui remonte au romantisme du XIX^{ème} siècle, la Nation est perçue comme entité transcendante, caractérisée par la continuité non interrompue dans le temps, de l'antiquité jusqu'à nos jours. En effet la « grécité » est représentée comme

3 Le statut social des Pomaks et surtout de Tsiganes est doublement minoritaire, par rapport à la majorité des chrétiens, mais aussi par rapport aux Turcs qui sont le groupe dominant à l'intérieur de la minorité.

synthèse de deux traditions, celles de la Grèce antique et de l'orthodoxie chrétienne. Tout comme l'origine commune et la gloire de l'antiquité, la religion constitue une référence centrale de l'idéologie nationale. Une telle conception de la Nation engendre un modèle clos de citoyenneté fondé sur le principe de jus sanguini, qui tient à l'origine commune et aux liens prétendus « naturels » des membres du corps national. Dans ce cadre la diversité ethnique est perçue comme menace virtuelle à la cohésion nationale.

Des travaux classiques sur le nationalisme ont montré que l'identité nationale, comme d'ailleurs toute forme d'identité collective, est une construction sociale, toujours en processus de définition qui dépend du contexte historique (Anderson 1983, Gellner 1983). Dans la conjoncture actuelle la représentation collective de la Grèce comme pays culturellement et ethniquement homogène ne correspond plus à la réalité quotidienne. Le nombre d'immigrés installés en Grèce pendant les vingt dernières années s'estime à environ un million[4]. Les enfants d'immigrés représentent 10% des élèves scolarisés au niveau d'enseignement obligatoire (de 5 à 15 ans). L'école grecque a du mal à s'adapter à la diversité de ces nouveaux publics dont la présence massive rend visible l'ethnocentrisme de la logique éducative et ses limites.

Les questions sociales posées par l'immigration ont amené la société grecque à ouvrir le débat sur le modèle d'intégration nationale et à réfléchir sur sa propre diversité. Ces questions reflètent également les changements idéologiques et politiques provoqués par la participation de la Grèce à l'Union Européenne et la nécessité de son adaptation aux politiques communes de protection des minorités et de respect de leurs droits. Dans ce contexte, à côté des « étrangers » (c'est-à-dire des immigrés) deviennent visibles d'autres figures d'altérité « intérieure » qui pendant longtemps ont été occultées, presque gommées de la scène publique. Outre certaines minorités linguistiques qui ne soulèvent pas forcement des questions ethniques, il s'agit notamment des Tsiganes, définis surtout comme minorité culturelle, et de la minorité musulmane en question.

4 Selon le dernier recensement de 2001, la population de la Grèce est d'environ onze millions.

Enjeux politiques et isolement social de la minorité musulmane

La définition officielle de la minorité sur la base de la religion s'explique par les conditions historiques du moment de sa genèse. Elle renvoie à la tradition ottomane du système des *millet*, mode d'organisation des communautés à l'intérieure de l'empire, qui les distinguaient selon leur appartenance religieuse. Bien qu'elle apparaisse anachronique, la survivance de cette désignation aujourd'hui dans un contexte historique complètement différent, sert des intérêts politiques, puisqu'elle occulte les attributs ethniques de cette population à dominante turc. La reconnaissance du caractère ethnique de la minorité constitue un enjeu politique majeur. Les autorités grecques, faisant appel aux termes du Traité de Lausanne, refusent de reconnaître la minorité en termes ethniques en s'appuyant sur le Traité de Lausanne, alors que les représentants de la minorité, soutenus par la Turquie, affirment constamment son identité turque.

Au niveau des représentations collectives la revendication du caractère turc de la minorité est perçue comme une menace virtuelle : dans le récit dominant de l'histoire de la Grèce, le Turc incarne la figure adversaire de l'« Autre » par excellence. Le terme « Turc » en tant qu'attribut collectif des membres de la minorité, c'est-à-dire des citoyens grecs, est censuré par le discours officiel des institutions et des autorités étatiques. Il y eu même des décisions judiciaires contre des associations dont le nom comportait le terme interdit. Le refus de reconnaître l'identité turque de la minorité se manifeste également au sein de la majorité dans le quotidien. Alors qu'en privé les catégories ethniques sont spontanément utilisées, en public prédomine la distinction formelle entre « chrétiens » et « musulmans ».

Les questions relatives à la minorité ont été envisagées depuis toujours dans le cadre des rapports de la Grèce avec la Turquie et donc étroitement liées à la politique extérieure. La minorité musulmane en Grèce, comme d'ailleurs la minorité de grecs orthodoxes en Turquie, a été victime des relations conflictuelles entre les deux pays pendant une longue période qui commence à la fin des années 50, avec l'affaire de Chypre, et va jusqu'au début des années 1990. Loin d'assurer leur protection respective, le principe de réciprocité s'est traduit par des pratiques de violation de leurs droits

dans une logique de représailles. La minorité grecque d'Istanbul a presque disparu. Ses membres, victimes de persécutions, ont été forcés à quitter le pays. De l'autre part, l'état grec a traité les musulmans non pas comme des citoyens grecs mais plutôt comme une menace permanente à l'intérieur du territoire national. La politique de discriminations a engendré la ségrégation de ce groupe et sa mise en écart social[5].

Cette longue tension au niveau politique a eu un impact lourd sur la vie quotidienne des deux communautés à Thrace. Il ne s'agit pas de conflits ouverts mais plutôt d'un climat de méfiance et de menace latente. La majorité et la minorité vivent comme deux mondes séparés. Elles se croisent, elles ont des rapports surtout commerciaux, mais ne se mélangent pas. Les communes ou les quartiers mixtes sont rares. La minorité constitue au sein de la société locale un monde à part.

A partir des années 1990 la politique de l'état grec commence à s'infléchir progressivement. Ce changement est dû à la pression des instances européennes pour ce qui est le respect des droits des minorités mais aussi par l'échec de la politique antérieure. Des nouvelles mesures institutionnelles ont été prises pour remédier aux discriminations du passé et favoriser le développement économique de la région (Anagnostou-Triandafyllidou 2007). L'éducation fait partie des priorités majeures de cette politique. En 1996, une mesure de « discrimination positive » ouvre les portes de l'enseignement supérieur aux membres de la minorité pour la première fois. En plus, depuis 1997 est lancé un projet d'action éducative, toujours en vigueur, qui vise à faire face aux problèmes accumulés dans le passé et à créer les conditions d'intégration des membres de ce groupe dans la société grecque en tant que citoyens à droits égaux.

5 Sur les processus historiques de constitution de ce groupe, les conflits politiques et la non intégration voir Dalègre 1997, Akgönül 1999.

Le cadre de recherche

Le projet de reforme de l'éducation destinée à la minorité comprend des actions multiples, aussi bien à l'intérieur de l'école (production de nouveaux manuels scolaires et du matériel éducatif adaptés aux spécificités de ce public, formation des enseignants, introduction de nouvelles méthodes pédagogiques, organisation des actions de soutien scolaire) qu'au sein de la communauté (création de Centres d'Action Educative qui dispensent des cours de grec et des diverses activités pédagogiques sur la base des nouvelles technologies et favorisent les interactions entre les deux communautés)[6]. Dans le cadre de ce projet des recherches ont été menées pour rendre le terrain d'intervention intelligible et fournir les connaissances nécessaires aux équipes qui organisaient les actions éducatives. Pour des raisons politiques mentionnées plus haut, ce terrain a été interdit à la recherche, d'où l'absence de données fiables même sur des questions élémentaires, comme par exemple la taille de ce groupe.[7] Produire donc des données statistiques de base afin de reconstituer de manière valide les traits de cette population s'est avéré une tâche difficile, toute information relative à cette population étant traitée comme « confidentielle ». Les données sur lesquelles s'appuie cette contribution proviennent des enquêtes menées dans le cadre de ce projet pendant la période 1997-2002[8]. Les unes, quantitatives, concernent :

- l'accès des élèves musulmans aux différents niveaux d'enseignement (recueil des données statistiques à partir de l'année 1989-90)

6 Le projet « Education des enfants de la Minorité Musulmane » du Ministère de l'Education Nationale est co-financé par l'Union Européenne (80%) et l'Etat grec (20%) et mis en œuvre par une équipe pluridisciplinaire (y ont participé plus de 300 universitaires, chercheurs et enseignants) (Dragonas et Frangoudaki 2006, 2008).

7 La source officielle la plus récente sur la population de la minorité est le recensement de 1951. Sur les aspects politiques de l'usage des statistiques voir Kostopoulos 2003.

8 Pour une analyse détaillée des données et des spécificités du terrain de recherche cf Askouni 2006, Askouni et Plexoussaki 2010.

- le profil socioéconomique des élèves (enquête-recensement des élèves scolarisés à l'école primaire -6.510 questionnaires- menée en 1997-98)
- l'échec et le taux d'abandon scolaire (suivi de deux cohortes d'élèves, ceux sortis de l'école primaire en 1996-97 et en 1999-00)

L'autre partie des enquêtes portent sur les choix éducatifs des familles, les dilemmes identitaires et les attitudes face aux changements éducatifs en cours. Les données qualitatives proviennent :

- des discussions de groupe auxquelles ont participé 124 élèves scolarisés au collège
- des entretiens avec des enseignants (43 enseignants de secondaire et 20 de l'école maternelle) et
- d'une enquête ethnographique qui comporte 60 entretiens avec des parents d'élèves.

Les écoles de minorité : un système scolaire à part

Les institutions éducatives propres à la minorité constituent un système à part qui rompe l'uniformité des principes du système éducatif grec. Son statut juridique est fondé sur les articles 40 et 41 du Traité de Lausanne, selon lesquels la Grèce et la Turquie ont l'obligation d'assurer respectivement à leurs citoyens membres des deux minorités l'enseignement de leur propre langue maternelle au niveau de l'école primaire (qui correspondait à la scolarité obligatoire de l'époque)[9].

L'enseignement primaire est dispensé dans des écoles bilingues spécifiques, dites minoritaires, destinées exclusivement aux enfants de la minorité. Ce réseau comprend 210 établissements où étaient scolarisés 6.663 élèves en 2008. A l'exception d'une dizaine d'écoles urbaines, les autres sont dispersées dans des petites communes, accueillant chacune un nombre très limité d'élèves (plus de la moitié

9 L'attribution des droits linguistiques sur la base de l'appartenance religieuse, intelligible dans le contexte de l'époque, engendre plusieurs contradictions aujourd'hui par rapport à la conception moderne de la citoyenneté, d'autant plus que le groupe en question n'est pas homogène du point de vue linguistique (Tsitselikis 2007).

ne dépassent pas les 20 élèves). La plupart d'entre elles (80%) fonctionnent avec deux enseignants et des classes à niveaux multiples.

Le curriculum de ces écoles est divisé en deux: la moitié du programme (langue, histoire, géographie, éducation civique) est enseigné en grec par des enseignants grecs (des «chrétiens» selon la catégorisation officielle), l'autre moitié (langue, mathématiques, physique, religion, et matières artistiques) est enseigné en turc par des enseignants appartenant à la minorité (des « musulmans »), formés dans une Ecole Normale spécifique[10]. De nom bilingue, le curriculum n'est en fait qu'une juxtaposition des deux programmes sans lien essentiel entre eux ni coopération des enseignants. Au-delà des problèmes pédagogiques qu'elle pose, l'organisation de l'enseignement en deux parties bien distinctes, reproduit symboliquement au sein de l'école la division de la société.

A l'encontre de l'enseignement primaire, il n'existe pas pour le secondaire de véritable réseau scolaire spécifique à la minorité. Il s'agit de : deux collèges et deux lycées qui fonctionnent selon le modèle bilingue des écoles primaires et souffrent des mêmes insuffisances pédagogiques ; deux écoles religieuses (medresse) qui consacrent une partie du curriculum à l'enseignement du Coran. Il est évident que ces établissements ne suffisent pas à satisfaire aux besoins de scolarisation de cette population. Pourtant, les autorités grecques s'opposent à la création d'établissements bilingues nouveaux, revendication de longue date des représentants de la minorité, et encouragent, de manière ouverte ou implicite, l'orientation des enfants de la minorité vers les collèges et les lycées publics grécophones[11]. Il en va de même pour l'école maternelle, sauf qu'à ce niveau il n'y a pas d'option, puisqu'il n'existe pas d'établissements bilingues.

Avant la réforme de la période actuelle les écoles de minorité n'assuraient pour la plus grande partie de leur public ni l'alphabétisation ni la maîtrise du grec. Les raisons apparentes de cet échec sont d'ordre pédagogique : en premier lieu, l'impropriété des

10 L'Académie Pédagogique de Salonique (EPATH), où la durée d'études est de deux ans, alors que la formation des enseignants grecs dispensée à l'université est de 4 ans.

11 Du point de vue formel les écoles de minorité ont le statut d'établissements privés. Dans les faits, elles fonctionnent sous le contrôle étatique absolu et avec des financements publics.

manuels scolaires et des méthodes d'enseignement pour un public non grécophone et le manque de formation adéquate des enseignants pour faire face aux besoins spécifiques de ces écoles. Malgré le fait que le grec est une langue étrangère pour la quasi-totalité des élèves de minorité, jusqu'à la fin des années 1990 les manuels, les contenus et les méthodes d'enseignement dans ces écoles ne se différenciaient guère de ceux qui existent dans toutes les autres écoles grecques. Cependant, on ne saurait attribuer ces obstacles pédagogiques à l'inertie de l'institution ou aux résistances de la logique uniforme du système éducatif grec. Les dysfonctionnements et l'inefficacité des institutions éducatives destinées à la minorité renvoient aux enjeux politiques mentionnés plus haut. Selon la logique nationaliste des politiques de l'Etat grec jusqu'aux années 1990, la préservation des structures éducatives obsolètes et inadéquates et donc le maintien des membres de la minorité dans un état d'ignorance pourrait assurer le contrôle politique de cette population (Frangoudaki 2008)[12].

Le profil socioéconomique de la population étudiée

Les données statistiques de l'enquête menée sur l'ensemble des élèves scolarisés à l'école primaire montrent clairement leur appartenance aux milieux défavorisés. Il s'agit notamment d'une population rurale qui vit dans des villages ou des petites communes éloignées et souvent isolées géographiquement. Presque la moitié des élèves (48 %) appartiennent à des familles d'agriculteurs, une grande partie (42%) sont des enfants d'ouvriers, alors que ceux issus des couches moyennes ne dépassent pas de 8%. A noter aussi le taux infime des catégories supérieures : 0,8% des pères exercent une profession libérale. L'écart par rapport à la moyenne nationale est considérable. Le taux des agriculteurs dans la population active était de 18%, celui des ouvriers était de 35% et des catégories moyennes de 27%.

12 C'est pourquoi jusqu'à récemment la fonction des enseignants dans les écoles de minorité était décrit par les autorités administratives locales moins comme une œuvre éducative que comme une mission nationale (Askouni 2006).

Si la répartition socioprofessionnelle témoigne d'une position sociale subordonnée, le niveau éducatif des membres de la minorité, nettement inférieur de la moyenne nationale, révèle l'exclusion sociale de cette population. Selon la même enquête, le diplôme le plus élevé de la plupart des parents était le certificat d'études primaires (79% des pères et 78% des mères), tandis qu'une grande partie d'entre eux (14% des pères et 21% des mères) n'avaient même pas accompli la scolarité élémentaire ou étaient analphabètes[13].

Par plusieurs aspects le profil social de ce groupe renvoie à une image de la société grecque quelques décennies auparavant. Les politiques de discrimination ont empêché la minorité à participer aux processus sociaux et économiques qui ont transformé les structures de la société grecque d'après guerre et l'ont enfermé dans une sorte d' « immobilité » sociale. Plusieurs éléments du présent (les villages dans les régions montagnardes, l'ambiance arriérée des écoles, des métiers déjà disparus partout ailleurs) évoquent des images d'une autre époque, de la Grèce rurale des années 50. Par ailleurs, même les changements en train de s'effectuer actuellement au sein de la minorité, notamment la modernisation des structures sociales, rappellent ceux produits dans la société grecque dans les années 60.

L'abandon scolaire massif

Les données de la recherche mettent en évidence des problèmes éducatifs aigus, parmi lesquels le plus important est le taux très élevé d'abandon scolaire avant la fin de la scolarité obligatoire. Celle-ci comporte l'école primaire (6 ans), le premier cycle du secondaire, le collège (3 ans) et à partir de l'année scolaire 2007-08 un an de l'école maternelle. En primaire la scolarisation semble généralisée, à l'exception des enfants des Tsiganes, dont la scolarité est souvent irrégulière et marquée par des interruptions précoces[14]. Le problème

13 Selon le recensement de 1991 sur l'ensemble de la population, ceux qui n'ont pas été scolarisés ou ont quitté l'école sans diplôme représentaient moins de 4% des classes d'âge correspondantes à la population des parents d'élèves enquêtés, le pourcentage des titulaires du certificat d'études primaires étant de 35,5% pour les hommes et de 41% pour les femmes.

14 Loin d'être spécifique aux Tsiganes de la minorité, le rapport négatif à l'éducation caractérise plus généralement ce groupe social, indicateur parlant des inégalités et de l'exclusion sociale dont il est victime (Chartier et Cotonnec 1989).

se pose surtout au collège. Le taux des sorties du système scolaire sans diplôme ni qualification s'élève à 65% pour la classe d'âge qui a terminé l'école primaire en 1996-97, alors que la moyenne nationale était de 7% (Askouni 2006). Une partie des abandons scolaires est due à l'échec scolaire. Le niveau faible de connaissances acquises à l'école primaire et la maîtrise déficitaire du grec mettent très souvent les enfants de minorité en situation d'échec au collège, d'autant plus qu'un grand nombre d'entre eux fréquentent les établissements publics grécophones. Le plus souvent ils interrompent leur scolarité au cours de la première année de l'enseignement secondaire. Cependant les sorties scolaires précoces ne sont pas toujours liées à l'échec. Une grande partie des élèves quittent « à leur gré» (c'est-à-dire avec l'accord des parents) l'école à la fin de la scolarité primaire. Presque la moitié de la classe d'âge étudiée n'a pas poursuivit ses études dans le secondaire.

Pourtant l'image n'est pas uniforme. Elle se différencie selon l'origine géographique et le sexe, différenciations qui traduisent diverses formes d'inégalité. Le décrochage scolaire est beaucoup plus massif dans les régions de montagne (78%) que dans celles urbaines (12,5%) ou de plaine (22,9%). Dans ces régions, les difficultés d'accès – au sens propre du terme- aux établissements scolaires (distance longue, routes souvent coupées en hiver etc) rendent visible l'effet des inégalités, géographiques, sociales et économiques, qui s'accumulent et interagissent.

Ces mêmes conditions déterminent également la différenciation selon le sexe. Les abandons scolaires sont surtout de genre féminin : environ 4 filles sur 5 sortent de l'école sans avoir obtenu de diplôme (78%), ce taux étant nettement inférieur pour les garçons (54%). Ce phénomène contraste avec ce que l'on constate dans le reste de la Grèce ou dans d'autres pays où les garçons sont les plus touchés par l'échec et l'abandon scolaire (Papatheophilou et Vosniadou 1998, Parsons et al. 1996, Tardif et Presseau 2000). La surreprésentation des filles dans les chiffres de l'interruption précoce de l'école est un indice du retard des processus de démocratisation des structures éducatives propres à la minorité. En effet, le phénomène inverse, à savoir la plus grande réussite scolaire des filles s'observe dans des conditions de scolarisation massive et généralisée. Il est d'ailleurs caractéristique que selon les données de notre recherche, le petit nombre de filles de

minorité qui arrivent à franchir la barrière et poursuivent leurs études au collège obtiennent des résultats meilleurs que les garçons.

L'abandon de l'école est un phénomène complexe, produit de l'interaction de plusieurs facteurs, scolaires, socio-économiques et culturels. Il touche surtout des élèves issus des milieux populaires défavorisés et de manière spécifique ceux appartenant aux groupes ethniques minorés. Il est lié à la culture scolaire et à son inadéquation par rapport à certaines catégories d'élèves, il révèle donc l'échec de l'institution scolaire à créer les conditions d'intégration pour l'ensemble de son public. Dans le cas que nous examinons, le taux très élevé d'abandon scolaire des élèves issus de la minorité est fortement associé à leur environnement socioculturel, celui du milieu rural marqué par des structures sociales traditionnelles et un niveau éducatif de familles très bas. Pourtant au-delà des résistances à la scolarisation propres à un tel contexte, il existe des obstacles proprement scolaires liés au déficit pédagogique des institutions éducatives destinées à cette population. Ce déficit a été utilisé par les autorités grecques pour renforcer les processus d'exclusion (notamment d'auto-exclusion) scolaire des enfants de minorité. En témoigne la tolérance des autorités face au non respect de la part des familles de l'obligation scolaire, qui a été interprétée comme « satisfaction secrète que les musulmans réduisent eux-mêmes leurs possibilités d'ascension sociale » (Dalègre 1997 : 209).

Dans ces conditions, il n'y a qu'un petit nombre d'élèves qui poursuivent leur scolarité au lycée et réussissent à terminer l'enseignement secondaire. L'année scolaire 1997-98 seulement 580 élèves musulmans étaient scolarisés au lycée (environ la moitié se trouvaient dans les lycées professionnels)[15], alors qu'au collège leur nombre était de 1.905.

Sur ce point il faut mentionner le flux d'émigration vers la Turquie pour des raisons d'études. Jusqu'au milieu des années '90 la seule possibilité d'études supérieures qu'avaient les membres de la minorité, était dans les universités turques. C'est pourquoi, plusieurs élèves (dont le nombre n'est pas connu mais estimé assez élevé) ont été scolarisés en Turquie dans le secondaire dans la perspective de poursuivre leurs études à l'université. Ce flux diminue nettement

15 La durée de scolarisation y est de 3 ans.

(voire même disparaît) à partir de 1996 suite à l'institutionnalisation de la mesure de discrimination positive mentionnée plus haut, qui crée des conditions d'accès à l'enseignement supérieur grec favorables aux membres de la minorité. Certes cette mesure ne suffit pas à elle seule pour résoudre les problèmes éducatifs accumulés dans le temps. Néanmoins son importance est majeure, en termes avant tout symboliques, puisqu'elle cristallise une orientation politique nouvelle des autorités étatiques préconisant le traitement des membres de la minorité en tant que citoyens à droits égaux. Elle a en effet fonctionné en tant que catalyseur des changements éducatifs considérables qui marquent une étape nouvelle dans l'histoire de ce groupe.

Les changements éducatifs

Processus de démocratisation et dilemmes identitaires

A part les problèmes aigus et le retard éducatif, notre recherche enregistre également des processus de démocratisation des conditions d'accès à l'enseignement et des changements intenses sur plusieurs niveaux. La vitesse des changements est si grande qu'elle constitue en elle même un fait sociale, indicateur d'une dynamique forte de transformation sociale. Les indices négatifs régressent nettement et le champ éducatif se transforme rapidement. Les changements sont en premier lieu quantitatifs : la scolarisation accroît surtout dans le secondaire et à l'école maternelle, niveaux les plus marqués par l'exclusion des enfants appartenant à la minorité.

En ce qui concerne l'école maternelle, sa fréquentation constitue une pratique nouvelle pour les familles de minorité qui apparaît sporadiquement au milieu des années '90, mais tend à s'établir pendant la période la plus récente : d'une centaine d'enfants scolarisés en 1995, on passe à 850 l'année scolaire 2006-07, juste avant l'intégration de la maternelle dans la scolarité obligatoire. Quant à l'enseignement secondaire, comme le montre le tableau 1, sur une période de 20 ans (1989-2008) le nombre des élèves musulmans inscrits au collège a quadruplé, alors qu'au niveau du lycée il s'est multiplié par dix. Corrélativement, pendant la dernière décennie le taux d'abandon scolaire au cours de la scolarité obligatoire est en baisse constante. Selon des estimations valables, il ne dépasse pas de

30% en 2006, diminution considérable par rapport au 65% de l'an 1997. Il s'ensuit que le taux de participation des filles à l'éducation augmente nettement. Selon notre enquête, 70% des filles qui ont terminé l'école primaire en 1997 n'ont pas poursuivi leur scolarité au collège. Cinq ans plus tard, en 2002, ce pourcentage s'est réduit presque à moitié (39%). De même, le pourcentage des filles parmi les élèves musulmans scolarisés au collège passe de 26% en 1997-98 à 45% en 2007-08.

Tableau 1. Évolution de la scolarisation des enfants de minorité dans l'enseignement secondaire selon le type d'établissement

Année scolaire	**Établissements publics grécophones**		**Établissements de minorité**		**Total**
	Premier cycle du secondaire (collège)				
	Collège grécophone		*Collège de minorité*	*École religieuse (Medresse)*	*Total*
1989-90	390		228	151	769
2007-08	2.372		693	316	3.381
	Deuxième cycle du secondaire (lycée)				
	Lycée général	*Lycée technique*	*Lycée de minorité*	*Lycée religieux (Medresse)*	*Total*
1989-90	49	127	55	-	231
2007-08	946	875	313	122	2.256

Source : Direction d'Enseignement Secondaire des Préfectures de Rhodope et de Xanthi.

Le caractère massif et le rythme accéléré de la scolarisation des enfants de minorité témoignent d'un processus de démocratisation d'accès à l'enseignement au moins en termes quantitatifs. En même temps les aspects qualitatifs des changements font apparaître des transformations essentielles du rapport de ce groupe à l'éducation.

Celles-ci se cristallisent dans deux tendances, la scolarisation des filles et l'orientation vers l'enseignement public grécophone. Le choix entre l'école de minorité ou l'école grécophone renvoie à la question politique de l'identité ethnique de ce groupe, mais en même temps s'inscrit dans des processus de changements sociaux et culturels plus larges, comme d'ailleurs le témoigne l'infléchissement des obstacles à l'éducation des filles. Pour comprendre les mutations rapides de la période actuelle, tant politiques que sociales, nous avons centré notre intérêt sur les pratiques éducatives des familles, leurs logiques et leurs effets.

Les choix éducatifs constituent des pratiques sociales qui ne peuvent pas être interprétées exclusivement en termes d'action raisonnable des individus. Il s'agit plutôt de produits de processus complexes qui intègrent des déterminations sociales, des mécanismes institutionnels, des stratégies collectives et des postures idéologiques des acteurs. Le concept même de « choix » n'a pas de signification univoque pour tous les groupes sociaux mais dépend de leur place au sein des hiérarchies sociales de classe, de genre ou ethniques. Des recherches récentes analysent les choix scolaires des parents en tant que pratiques de classe en explorant surtout les stratégies de classes moyennes qui produisent souvent des discriminations invisibles et contribuent au renforcement des divisions sociales (Ball & Vincent 2001, Oberti & Préteceille 2003, Van Zanten 2006). Dans le cas que nous étudions il s'agit des pratiques des classes défavorisées qui cherchent à améliorer les conditions de leur existence à travers l'éducation.

Comme le montre la répartition des élèves de minorité dans l'enseignement secondaire (tableau 1), la plupart se trouvent scolarisés dans les établissements grécophones (70% au niveau du collège et 80% au niveau du lycée). Certes une telle répartition est dans une large mesure déterminée par des restrictions institutionnelles, vu le nombre très limité des établissements bilingues existant. Pourtant, loin d'être vécu comme un choix imposé, l'enseignement grécophone est décrit en termes positifs par les membres de minorité qui le choisissent. D'après le discours des élèves et des parents d'élèves interviewés, une telle orientation signifie surtout l'intention de s'intégrer dans la société grecque et fait partie des projets familiaux d'ascension sociale, plus ou moins élaborés. Le

collège grécophone est jugé préférable à celui de minorité, principalement parce que, à travers l'apprentissage du grec, il ouvre plusieurs perspectives tant professionnelles qu'éducatives. L'accent est mis sur la valeur de la langue grecque dont le prestige social et culturel permet l'accès à un statut social plus élevé et un mode de vie « moderne » (Sella-Mazi 1999).

Par contre, les collèges bilingues de minorité sont considérés par ceux qui les évitent comme des écoles déficitaires et sans débouchées. Il semble que ces établissements ont perdu aujourd'hui le prestige qu'ils avaient dans le passé suite aux dysfonctionnements, aux blocages institutionnels et au contrôle strict imposés par les autorités grecques. Les membres de la minorité qui font le choix de collège bilingue le justifient par des arguments politiques qui renvoient à l'affirmation de leur identité ethnique (« nous sommes des Turcs, nous avons besoin de notre école à nous »). Néanmoins, leur discours laisse souvent apparaître une attitude ambiguë. La plupart d'entre eux qualifient les écoles bilingues comme plus « appropriées » aux enfants de la minorité, terme qui a une double signification : ces écoles contribuent à la préservation de la langue et de la culture du groupe, mais en même temps elles sont plus « adaptées » aux faiblesses de leur public, à savoir les lacunes cognitives et la maîtrise insuffisante du grec. Qualifier ces écoles de plus « faciles » est une reconnaissance implicite de leur dévalorisation.

On constate que dans un tel contexte la charge symbolique des choix scolaires est lourde. Les membres de la minorité se trouvent devant un dilemme : choisir une école qui offre des perspectives d'intégration sociale mais ne reconnaît pas leur propre identité ou bien s'orienter vers une école qui protège leur propre culture, mais en même temps maintient la séparation et l'isolement? Il semble que la plupart des parents résolvent ce dilemme en combinant les deux choix dans le cadre de parcours scolaires mixtes. Si dans le secondaire, les établissements grécophones représentent la voie scolaire la plus valorisée, en primaire, la fréquentation des écoles de minorité demeure la pratique dominante. Jusqu'à très récemment la quasi-totalité des élèves y étaient scolarisés. Malgré ses lacunes et impasses pédagogiques, l'école bilingue conserve sa puissance idéologique au sein de la minorité en tant que symbole identitaire. Les parents interviewés reconnaissent le caractère déficitaire de cette institution

tout en manifestant leur rapport de familiarité et de proximité culturelle avec « leur école à eux » qui transmet à leurs enfants des connaissances de base en matière de langue turque et de religion musulmane. On constate donc un clivage des fonctions qu'ils attribuent à la scolarité, apparemment fondé sur l'âge des enfants, mais recouvrant en réalité la division des types d'enseignement. Pour la scolarité primaire, à savoir l'école bilingue, les objectifs sont culturels et identitaires (développer le sentiment d'appartenance et protéger l'identité collective du groupe). Dans le secondaire, la priorité se déplace sur le registre social et donc l'enseignement grécophone s'avère la plus adéquate pour assurer les conditions d'insertion professionnelle et sociale.

A noter qu'au cours de la dernière décennie la défense des écoles bilingues de la part des familles semble moins unanime qu'auparavant. On constate une lente mais constante augmentation du nombre des élèves de minorité scolarisés dans les écoles primaires publiques (850 élèves en 2007-08). Les parents qui font ce choix le justifient en termes de « meilleure qualité » d'enseignement par rapport à l'école de minorité et donc de meilleures conditions et perspectives de scolarisation pour leurs enfants (Notaras 2008). Il faut pourtant souligner que l'ampleur et le rythme de cette tendance diffèrent notablement selon les groupes ethniques à l'intérieur de la minorité. Le choix de l'enseignement public grécophone est beaucoup plus massif dans la préfecture de Xanthi, où les Pomaks sont plus nombreux. Par contre dans la préfecture de Rhodopi, où domine la composante turque, cette tendance est plus lente. Il est trop tôt pour pouvoir interpréter l'impact de ces nouvelles pratiques éducatives sur la question de l'identité ethnique de la minorité. Nous nous limitons à noter que dans la conjoncture actuelle, fluide et complexe, cette question ne pourrait plus être pensée qu'en termes de conflits politiques en matière de revendication de l'identité turque. Pour l'explorer il faut tenir compte également des processus de transition à la modernité qui transforment simultanément le champ éducatif et les structures sociales de ce groupe. Le « moderne » constitue actuellement une forte référence symbolique pour une grande partie de la minorité, ce qui provoque des attitudes et des pratiques nouvelles et influe sur les revendications identitaires (Askouni et Plexoussaki 2010).

Scolarisation des filles et changements sociaux

L'accroissement rapide de la scolarisation des filles à l'enseignement secondaire d'où elles étaient auparavant exclues, est un indicateur des mutations qui caractérisent la période actuelle. Bien que les problèmes subsistent dans certaines régions, la tendance à la généralisation de la scolarisation des filles est nette. L'abandon scolaire et les obstacles à la scolarisation sont attribués aux interdictions que la tradition islamique impose aux femmes. Plus généralement le statut social des femmes est considéré comme attribut essentiel de la culture musulmane dont le système de valeurs est rétrograde et dépassé. Loin d'être liée aux particularités du contexte local, une telle interprétation reflète la perception dominante de l'Islam à travers le prisme de l'universalisme des valeurs occidentales[16]. Le « retard » ou le « conservatisme » attribués à la culture islamique sont définis par rapport au concept européen du « progrès » tenu pour règle universelle. Les rapports entre l'Occident et l'Islam se trouvent au cœur des débats très vifs et des affrontements idéologiques intenses dans la conjoncture actuelle si violemment marquée par les actes extrêmes du fondamentalisme islamique. La question dépasse de loin les limites de ce texte. Notons néanmoins que la religion musulmane, comme d'ailleurs toute religion, et sa conception du monde n'est pas un système figé et clos qui détermine uniformément les pratiques, indépendamment des conditions sociales et du contexte historique. Les acteurs sociaux interprètent les règles et les symboles religieux dans leur pratique quotidienne et élaborent la tradition toujours en fonction des conditions sociales spécifiques.

Autrement dit, dans le cas que nous examinons, la religion n'est pas en soi le facteur explicatif de l'exclusion scolaire des filles de la minorité musulmane. Pour comprendre la nature des obstacles à la scolarisation des filles il faut tenir compte du jeu complexe des déterminants sociaux et culturels des comportements collectifs. Les règles et les interdits relatifs aux femmes émanant de la tradition islamique ne s'appliquent pas de la même manière à l'intérieur de la

16 Ces questions, très controversées, se posent dans la plupart des pays européennes et provoquent des conflits sociaux et politiques qui mettent à l'épreuve les systèmes de valeurs dominantes. L'histoire du foulard islamique en France est un exemple parlant de la complexité de ces questions (Nordmann 2004).

minorité. En témoigne la différenciation des pratiques vestimentaires (porter le foulard n'est pas une pratique généralisée) ou éducatives. Comme nous l'avons déjà dit, le taux d'abandon scolaire des filles est beaucoup plus élevé dans les régions de montagne, alors que dans les villes ou les régions de plaine ce phénomène est moins fréquent. Par ailleurs, dans ces mêmes régions jusqu'à dernièrement ce problème touchait aussi les garçons, mais à moindre degré.

Les entraves à l'éducation des filles résultent des rapports sociaux dans des conditions de pauvreté et d'isolement tant spatial que social. Le monde clos et les conditions de vie dans les communes consolident les structures patriarcales et contribuent au maintien de la division hiérarchique des tâches selon le sexe et à l'enfermement des femmes aux rôles traditionnels et à un statut inférieur, privées d'accès aux biens symboliques, comme l'éducation. Or ces contraintes sociales s'exercent médiatisées par le poids de la religion musulmane, voire même de ses versions les plus strictes. On peut donc dire que c'est l'isolement, le retard socioéconomique, le niveau éducatif très bas, bref le contexte social, qui rend la religion si puissante dans la régulation des pratiques individuelles. Un tel contexte favorise une conception du monde qui est conservatrice et résistante au changement social. Notons que dans des conditions socioéconomiques analogues, celles de la Grèce rurale des années '50 et '60, on observe les mêmes attitudes face à l'éducation des filles.

L'infléchissement des résistances à la scolarisation des filles, même parmi les fractions les plus défavorisées de la minorité, renvoie à la transformation du caractère clos des communautés locales. L'ouverture progressive au monde « extérieur », à savoir la réalité sociale de la Grèce actuelle, est associée aux phénomènes de mobilité géographique observables à partir des années '80, dont les formes sont diverses: émigration vers des pays étrangers, notamment la Turquie et l'Allemagne[17], migration vers le reste de la Grèce ou déplacement à l'intérieur de la région de Thrace vers les zones urbaines ou périurbaines. Il s'agit d'un exode rural retardé par rapport au reste de la société grecque, qui marque par plusieurs aspects une période de transition à la modernité.

17 L'émigration vers la Turquie est beaucoup plus ancienne et plus directement liée aux facteurs politiques (Akgönül 1999:156)

Les changements sont visibles au niveau des structures familiales (le modèle de la famille restreinte s'établit progressivement) mais aussi à celui du système de valeurs, notamment en ce qui concerne le statut social des femmes. Un nouveau modèle de femme tend à se former parmi les plus jeunes générations, et l'éducation en constitue un des fondements essentiels. Selon notre recherche, les membres de la minorité, surtout les femmes, interprètent leurs choix et leurs aspirations par rapport à l'opposition « moderne – traditionnel ». Cette dimension de modernité est un élément central de l'image de soi collectif revendiqué. Dans ce cadre l'éducation devient une priorité des familles, considérée comme préalable à tout projet d'amélioration des conditions de vie.

Pour conclure

L'éducation de la minorité musulmane de Thrace, au lieu de créer des conditions d'intégration de ce groupe au sein de la société grecque, a pendant longtemps contribué à sa ségrégation et à son exclusion sociale. Le paradoxe apparent d'une institution scolaire qui annule elle-même ses fonctions éducatives ne peut s'expliquer que par rapport aux spécificités politiques de la question, notamment le fait que l'éducation a constitué un champ de conflits entre les politiques nationalistes adversaires de la Grèce et de la Turquie. Pendant des décennies, les autorités grecques ont substitué le but de contrôle politique et idéologique de cette population à l'objectif de son intégration sociale. L'infléchissement de la politique discriminatoire à l'égard de la minorité à partir des années '90 a déclenché une forte dynamique de changements à plusieurs niveaux. Dans le cadre de cet article nous avons voulu explorer la signification des changements au champ éducatif et surtout l'interdépendance entre leurs composantes politiques et sociales.

L'exclusion scolaire des membres de la minorité musulmane a été analysée comme l'effet combiné de mesures de discrimination et d'inégalités sociales. Selon une interprétation stéréotypée courante qui légitime les inégalités sociales, l'abandon scolaire massif des élèves musulmans est attribué au refus prétendu de ce groupe de s'intégrer à la société grecque ou à la non reconnaissance de la valeur de l'éducation. Or il est bien connu que les mécanismes d'élimination et

de sélection sociale sont souvent masqués derrière des processus d'auto-exclusion (Bourdieu, 1970). La valeur de l'éducation n'est pas univoque pour tous les groupes sociaux. Elle dépend du rapport de proximité ou de distance à l'institution scolaire, mais aussi des chances inégales d'accès aux biens, réels ou symboliques, que l'éducation peut procurer. Dans des conditions où les possibilités de mobilité sociale étaient minimes pour les membres de la minorité, l'école ne pourrait avoir qu'une place marginale dans leurs projets de vie. A partir du moment où les perspectives sociales s'ouvrent progressivement, se modifient également leurs attitudes face à l'éducation. Les aspirations éducatives des familles, de plus en plus élevées, s'inscrivent dans des projets de changement de statut social, désormais réalisables. Dans la période actuelle la minorité cherche donc à redéfinir son rapport à l'éducation et, par conséquent, sa place dans la société grecque.

Il s'agit d'une période de mutations où les tendances se désignent clairement, tout comme les ambivalences et les contradictions. Le clivage et la hiérarchie interne des institutions scolaires destinés à la minorité obligent ses membres à faire de choix coûteux en termes symboliques. Tout se passe comme si la formation de l'identité ethnique et les aspirations sociales étaient des objectifs opposés. L'enseignement public grécophone ouvre des perspectives d'intégration sociale, mais représente une menace d'assimilation. L'enseignement bilingue spécifique à la minorité protège l'identité ethnique, mais maintient la séparation. Les écoles de minorité sont des écoles à part qui consolident les conditions de ghettoïsation. La question est donc ouverte à savoir comment lever cette contradiction au sein d'une école unique pour tous, qui respect les différences culturelles et ethniques et surtout lutte contre les inégalités sociales.

Références bibliographiques

AKGÖNÜL, S. (1999). *Une communauté, deux états : la minorité turco-musulmane de Trace occidentale*, Istanbul : ISIS.

ANAGNOSTOU, D., & TRIANDAFYLLIDOU, A. (2007). *Regions, minorities and European integration : A case study on Muslims in Western Thrace*. Greece, Athènes : ELIAMEP.

ANTHIAS, F. (2001). The Concept of `Social Division' and Theorising Social Stratification : Looking at Ethnicity and Class, *Sociology*, vol. 35, 4.

ANDERSON, B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres : Verson.

ASKOUNI, N. (2006). *L'éducation de la minorité en Thrace : de la marginalité à la perspective d'intégration sociale*. Athènes : Alexandreia (en grec).

ASKOUNI, N., & PLEXOUSSAKI, E. (2010). Enquête auprès des familles appartenant à une minorité. Conflits politiques, distance culturelle et questions de méthode, in Tillard, B., & Robin, M. (dir.). *La recherche au domicile des familles. Démarche et savoir-faire*. Paris : L'Harmattan.

BALL, S., & VINCENT, C. (2001). New Class Relations in Education: the Strategies of the 'Fearful' Middle Classes, in Demain, J. (ed.), *Sociology of Education Today*. Hampshire : Palgrave.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.

BRADLEY, H. (1996). *Fractured Identities. Changing Patterns of Inequality*. Cambridge : Polity Press.

CHARTIER, A.M., & COTONNEC, A. (1989). Tsiganes-école : le malentendu, in Williams, P. *Tsiganes : Identité, Evolution*. Paris : Syros.

DALÈGRE, J. (1997). *La Thrace grecque. Populations et territoire*. Paris : L'Harmattan.

DRAGONAS, Th., & FRANGOUDAKI, A. (2006). Educating the Muslim Minority in Western Thrace, *Islam and Christian–Muslim Relations*, vol. 17, 1.

DRAGONAS, Th., & FRANGOUDAKI, A. (dir.) (2008). *Ajouter, ne pas soustraire, multiplier, ne pas diviser. L'intervention pour la reforme de l'éducation de la minorité musulmane en Thrace*. Athènes : Metaichmio (en grec).

FRANGOUDAKI, A. (1997). Les conséquences politiques de la présentation a-historique de la nation grecque, in Frangoudaki, A., & Dragona, Th. (dir.), *'Qu'est-ce que c'est notre patrie?' Ethnocentrisme et éducation*. Athènes : Alexandreia (en grec).

FRANGOUDAKI, A., (2008). La Thrace change : Commentaire sur les perspectives et les obstacles, in Dragonas, Th., & Frangoudaki, A. (dir), *Ajouter, ne pas soustraire, multiplier, ne pas diviser. L'intervention pour la reforme de l'éducation de la minorité musulmane en Thrace*. Athènes : Metaichmio (en grec).

GELLNER, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Oxford : Basil Blackwell.

GLASMAN, D., & OEUVRARD, D. (dir.) (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.

K.E.M.O. (2001). *Altérité linguistique en Grèce*, Athènes : Alexandreia (en grec).

KOSTOPOULOS, T. (2003). Counting the "Other": Official Census and Classified Statistics in Greece (1830-2001). *Jahrbücher für Geschichte und Kultur Südosteuropas*, 5.

LADSON-BILLINGS, G., & GILLBORN, D. (eds) (2004). *Multicultural Education*. Londres : RoutledgeFalmer.

LAPEYRONNIE, D. (1993). *L'individu et les minorités. La France et la Grande-Bretagne face à leurs immigrés*. Paris : PUF.

NOIRIEL, G. (2006). "Color blindness" et construction des identités dans l'espace public français, in Fassin, D., & Fassin, E. *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*. Paris : La Découverte.

NORDMAN, Ch. (dir.) (2004). *Le foulard islamique en question*. Paris : Editions Amsterdam.

NOTARAS, A. (2008). Pratiques éducatives et dilemmes identitaires de la minorité de Thrace. Le cas de Xanthi, *Epitheorissi Koinonikon Ereunon* [Revue de Recherches Sociales], vol. 128.

OBERTI, M., & PRÉTECEILLE, E. (2003). *Les classes moyennes dans la ségrégation sociale. Le cas de la métropole parisienne*. Paris : OSC.

PAPATHEOPHILOU, R., & VOSNIADOU, S. (dir.) (1998). *L'abandon scolaire*. Athènes : Gutenberg (en grec).

PARSONS, C., CASTLE, F., HOWLETT, K., & WORRALL, J. (1996). *Exclusion from School. The Public Cost*. Londres : Commission for Racial Equality.

PLEXOUSSAKI, E. (2005). Choix éducatifs d'une minorité "musulmane". Entre la Crèce et la Turquie, *Ethnologie Française*, XXXV, 2.

SELLA-MAZI, E. (1999). *La minorité musulmane turcophone de Grèce : approche sociolinguistique d'une communauté bilingue*. Corfou : Trochalia.

SCHNAPPER, D. (1998). *La relation à l'Autre. Au cœur de la pensée sociologique*. Paris : Gallimard.

TARDIF, J., & PRESSEAU, A. (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents, *Revue Française de Pédagogie*, 130.

TROUBETA, S. (2001). *Construire des identités pour les musulmans en Thrace. L'exemple des Pomaks et des Tsiganes*. Athènes : Kritiki-KEMO (en grec).

TROUBETA, S. (2003). "Minorisation" and "Ethnicisation" in Greek Society : Comparative Perspectives on Muslim Immigrants and the Thracian Muslim Minority", *Jahrbücher für Geschichte und Kultur Südosteuropas*, 5.

TSIBIRIDOU, F. (2000). *Les Pomak dans la Thrace grecque. Discours ethnique et pratiques socioculturelles*. Paris : L'Harmattan.

TSITSELIKIS, K. (2007). The Pending Modernisation of Islam in Greece : From Millet to Minority Status, *Südosteuropa*, 55, 4.

VAN ZANTEN, A. (2006). Les choix scolaires dans la banlieue parisienne ; défection, prise de parole et évitement de la mixité, in Lagrange, H. (dir.) *La cohésion sociale à l'épreuve des inégalités*. Paris: Presses Universitaires de France.