

P. 5350

Histoire et Nation

en Europe centrale et orientale
XIX^e-XX^e siècles

Sous la direction de Marie-Elizabeth Ducreux



numéro spécial de la revue Histoire de l'Éducation

institut national de recherche pédagogique

Les contributions à ce numéro traitent de la place et du rôle de l'histoire dans l'enseignement scolaire et universitaire des pays de l'Europe centrale et orientale, au moment où émergent les Nations modernes et où beaucoup d'entre elles se dotent, dans une conjoncture romantique et historiciste, de grands récits canoniques sur leur passé.

Issues du démembrement des trois grands Empires russe, autrichien et ottoman, les nations ici étudiées – polonaise, ukrainienne, tchèque, roumaine et bulgare – témoignent de l'écart plus ou moins grand qui a pu séparer l'histoire-discipline, à prétention scientifique, et l'histoire nationale. La question posée est donc, aussi, celle du rôle de l'enseignement dans la transmission par l'histoire d'une conscience nationale, elle-même fréquemment forgée en dehors des cadres officiels pendant une période plus ou moins longue, au cours du XIX^e et, parfois, du XX^e siècle.

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

mai

2000

n° 86



Illustration du document original
masquée en l'absence d'autorisation
de reproduction pour
cette édition électronique

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par
le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP
29, rue d'Ulm 75230 PARIS Cedex 05
Tél. 01 46 34 91 02 Télécopie : 01 46 34 91 04
Mél : she@inrp.fr

Le Service d'histoire de l'éducation
est laboratoire associé au CNRS (URA 1397)

Rédacteur en chef :
Pierre Caspard (Service d'histoire de l'éducation)

Comité de rédaction :

Bruno Belhoste (Service d'histoire de l'éducation)
Jean-François Chanet (Université Lille III
et Institut universitaire de France)
Christophe Charle (Université Paris I et CNRS)
Serge Chassagne (Université Lyon II)
Étienne François (Université Paris I et Centre Marc-Bloch, Berlin)
Willem Frijhoff (Université libre d'Amsterdam)
Dominique Julia (CNRS et EHESS)
Jean-Noël Luc (Université Paris IV)
Françoise Mayeur (Université Paris IV)
Philippe Savoie (Service d'histoire de l'éducation)
Jacques Verger (Université Paris IV)

Secrétaire de rédaction :
Pénélope Caspard-Karydis (Service d'histoire de l'éducation)

La revue paraît en janvier, mai et septembre (numéro double).

Directeur de la publication : Anne-Marie Perrin-Naffakh

INRP - Paris
29 rue d'Ulm
75230 Paris Cedex 05

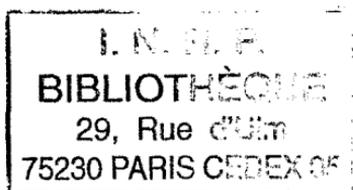
INRP - Lyon
Centre Léon Blum
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fons Cedex

INRP - Rouen
39, rue de la Croix-Vaubois
76130 Mont-Saint-Aignan

www.inrp.fr

HISTOIRE ET NATION **en Europe centrale et orientale** **XIX^e-XX^e siècles**

sous la direction de Marie-Élizabeth DUCREUX



Service d'histoire de l'éducation
INRP
2000

SOMMAIRE

N° 86 — Mai 2000

Marie-Élizabeth DUCREUX : Nation, État, éducation. L'enseignement de l'histoire en Europe centrale et orientale	5
Daniel BEAUVOIS : La conscience historique polonaise au XIX ^e siècle, entre mythographie et historiographie	37
Catherine B. CLAY : Le rôle de l'ethnologie universitaire dans le développement d'une nation ukrainienne dans l'Empire russe, 1830-1850	61
Marlène LARUELLE : L'enseignement de l'histoire à l'université Charles de Prague, 1882-1918	83
Mirela-Luminița MURGESCU : L'enseignement de l'histoire dans les écoles roumaines, 1831-1944	115

Dessislava LILOVA : L'histoire universelle à l'appui d'une culture nationale. L'expérience de l'Éveil bulgare au XIX ^e siècle	143
Liliana DEYANOVA : Les manuels après la bataille : les livres d'histoire nationale en Bulgarie après 1944 et après 1989	171
<hr/>	
Résumés – Summaries – Zusammenfassungen	187
<hr/>	

Illustration de la couverture :
František Palacký (1798-1876) à l'âge de 23 ans.
Peinture de František Tkadlík

Directeur de la publication : A.-M. PERRIN-NAFFAKH
Conception graphique et réalisation P.A.O. : Nicole PELLIEUX

NATION, ÉTAT, ÉDUCATION

L'enseignement de l'histoire en Europe centrale et orientale

par Marie-Élizabeth DUCREUX

Quelle place et quel rôle l'histoire a-t-elle tenu dans l'enseignement scolaire et universitaire des pays de l'Europe centrale et orientale, au moment où émergent les nations modernes et où beaucoup d'entre elles se dotent, dans la conjoncture romantique et historiciste, de grands récits canoniques du passé national ? D'autre part, de quelle histoire s'agit-il : l'adéquation de l'histoire-discipline, de l'histoire à prétention scientifique et de cette histoire nationale se vérifie-t-elle toujours ? Enfin, lorsque l'idée de la nation coïncide avec l'existence de structures étatiques propres, l'éducation ne se voit-elle pas attribuer un rôle central dans la pédagogie de la nation, qu'elle diffuse par le biais des instructions officielles et du contrôle des manuels scolaires, et qu'elle exige aussi parfois des maîtres ? Et quand l'État-nation reste un idéal, l'instruction publique ne prétend-elle pas plutôt, soit ignorer, soit refuser, ou bien encore reformuler la dimension nationale, au profit de politiques de centralisation qui, elles-mêmes, peuvent être très différentes ? La question posée au départ était donc celle du rôle de l'enseignement dans la transmission par l'histoire (1) d'une conscience nationale, elle-même fréquemment forgée en dehors des cadres officiels pendant une période plus ou moins longue.

À une exception près (2), les analyses regroupées ici concernent ainsi en priorité un long XIX^e siècle. Elles s'enracinent directement dans le climat des réformes de l'enseignement de la fin des Lumières. Elles partent du moment où l'histoire se distingue définitivement de la

(1) Ou par des disciplines apparentées : l'article de Catherine B. Clay a pour cadre la constitution de l'ethnologie et des études slaves au sein des universités russes au XIX^e siècle.

(2) Liliانا Deyanova est la seule à situer sa contribution dans la seconde moitié du XX^e siècle, en donnant une comparaison des représentations de l'histoire bulgare dans les manuels scolaires après l'établissement du régime communiste en 1944, puis après sa fin en 1989. Marlène Laruelle et Mirela Luminița Murgescu poursuivent leurs analyses jusqu'à la Seconde Guerre mondiale en Tchécoslovaquie et en Roumanie.

rhétorique, puis des sciences de l'État et devient une discipline à part, enseignée comme telle dans les universités ; or ce temps est aussi celui de l'émergence des nations modernes. Elles cheminent ensuite à travers les mutations des conceptions de l'histoire savante, sur l'arrière-plan d'événements institutionnels et politiques souvent bouleversés. Elles accompagnent les progrès de l'idée de nation vers son triomphe final, la création d'États, de 1830 pour les premières versions des États balkaniques et est-européens, la Roumanie et la Serbie, à 1918 pour la Pologne ou la Tchécoslovaquie, sans épuiser la veine, puisque bien des pays de l'Europe centrale et orientale n'ont « créé » d'État-nation qu'après 1989. Certes, la variété des angles d'attaque ne produit pas par elle-même de comparaison directe et organisée des usages nationaux de l'histoire à travers son enseignement. Cependant, elle rend discernables les axes qui la rendent possible, en dessinant un inventaire sommaire de situations où s'entrecroisent le recours à l'histoire et le besoin d'histoire, les stratégies normatives des Empires multinationaux et des premiers États nationaux de l'Europe centrale et orientale, et l'édification des systèmes d'instruction publique. La confrontation de ces cas comparables et pourtant toujours irréductiblement divergents suggère des rapports qui, mieux que d'opposer en bloc une Europe balkanique et une Europe centrale, ouvrent sans doute sur un découpage plus subtil et des couplages peut-être moins fréquents. Elle éclaire aussi le rôle prépondérant de transferts culturels intenses et multilatéraux à l'intérieur de ces régions, dont le mouvement multiple et complexe, non limité à une pure importation d'ouest en est de modèles occidentaux, suggère aussi l'image d'un continuum à repenser. Autant de pistes de réflexion qui n'épuisent pas le sujet, d'autant moins que ces études de cas, bien entendu, ne couvrent pas intégralement le vaste espace concerné allant de la Baltique à la Mer Noire. Les observations qui suivent n'ont pas plus de prétention à l'exhaustivité. Elles ne sont destinées qu'à introduire les cadres dans lesquels l'histoire enseignée a pu, ou non, contribuer à former, dans un jeu harmonieux ou conflictuel, l'identité nationale et le sentiment d'appartenance citoyenne.

I. LES EMPIRES, LA NATION, L'ÉTAT

Les territoires concernés ici se trouvent tous, au début du XIX^e siècle, englobés dans les trois Empires ottoman, russe et autrichien, avec de surcroît une partie de la Pologne dans le royaume prussien (1). Nulle part, les frontières officielles ne correspondent à des

(1) Le trop grand nombre de modifications des frontières, administratives, internes et étatiques intervenues entre 1772 et 1945 (et même 1989), aurait rendu nécessaire l'insertion dans ce volume d'un vrai dossier cartographique, ce qui n'a pas été possible. Nous

frontières ethniques. Le fait, ancien, relève de causes plurielles. La coexistence sur un même sol de peuples de langues et souvent de statuts différents est avérée au Moyen-Âge : des Juifs vivent depuis longtemps, par exemple, dans les grandes villes d'Europe centrale, où s'installent aussi, à partir du XIII^e siècle, des Allemands qui fondent de nombreuses localités nouvelles. Dans le royaume médiéval hongrois demeurent déjà côte à côte des Magyars, des Slovaques, des Croates et d'autres Slaves, des Roumains, des Allemands, parmi d'autres : dans cette pluralité, le saint roi Étienne voyait d'ailleurs la vraie richesse de son pays. Cependant, la situation se présente, à l'aube de la période envisagée, sous des traits profondément remaniés par les vicissitudes de l'histoire. Donnons-en quelques exemples.

L'union avec le grand-duché de Lithuanie, aux XIV^e et XV^e siècles, avait apporté à la Pologne un territoire immense, touchant à la Mer Noire au sud, peuplé de populations lithuaniennes, ukrainiennes, tatares et juives, que les partages successifs du pays à partir de 1772 ont disloqué. Les migrations provoquées par l'invasion et l'occupation ottomanes, l'état permanent de guerre entretenu jusqu'à la fin des guerres de reconquêtes autrichiennes en 1739, enfin les politiques démographiques et administratives des Habsbourg au XVIII^e siècle ont beaucoup changé la carte et les contours de cette frontière mouvante que furent, dès le XIV^e siècle, les régions historiques serbes et, aux XVI^e et XVII^e siècles, la Croatie et la plus grande partie de la Hongrie. Entre 1718 et 1739, par exemple, les territoires serbes occupés par les armées impériales forment un éphémère royaume sous domination autrichienne avant la reprise de Belgrade par les Turcs. Dans les Balkans restés sous domination ottomane, les Musulmans, souvent des Chrétiens convertis, tiennent les rênes de l'administration militaire et fiscale. Enfin, au XVIII^e et au XIX^e siècle existe aussi dans les Empires russes et autrichien une migration ciblée de spécialistes et d'agents des bureaucraties centralisées.

D'autre part, des groupes de même langue maternelle peuvent résider dans plusieurs Empires ou États, ou se trouver séparés par des frontières administratives à l'intérieur d'un seul d'entre eux. Leur mode de vie, leur organisation sociale, leur appartenance confessionnelle n'y sont pas forcément identiques. Jusqu'en 1918, les deux Pays Tchèques, la Bohême et la Moravie, ne sont pas administrativement réunis : chacun possède ses institutions, sa diète, un gouvernement qui répond à Vienne depuis le XVII^e siècle ; la réunion de tous les territoires de la

avons préféré indiquer dans la bibliographie complémentaire figurant à la fin de ce texte les références de deux atlas historiques, auxquels nous renvoyons le lecteur.

« Couronne de Saint-Venceslas », c'est-à-dire de la couronne de Bohême, est d'ailleurs l'une des premières revendications formulées au nom de la nation tchèque par le comité révolutionnaire de Prague en mars 1848 (1). Des Serbes sont établis en groupes compacts dans la Frontière militaire autrichienne soumise directement à Vienne : celle-ci, limitée au XVI^e siècle à une bande limitrophe de la Styrie à la Slavonie, est peu à peu étendue au XVIII^e siècle jusqu'aux pays sicules de la Transylvanie. Quant aux Serbes de la diaspora de Hongrie, installés principalement, depuis la grande migration de 1690, dans le Banat ou la Bacska (Bačka en serbe), c'est-à-dire dans ce qui est aujourd'hui la Voïévodine, ils sont même plus nombreux vers 1840 que ceux, comme eux orthodoxes, de l'ancien pachalik de Belgrade devenu Principauté de Serbie dès 1819. Dans cette région où ils côtoient Hongrois, Allemands et Roumains, ils jouissent d'une autonomie religieuse et sont organisés en communauté autour du Patriarcat serbe de Peć installé à Novi Sad (Újvidék, Neusatz). Cette ville, comme aussi Vienne et Pest (2), est d'ailleurs l'un des berceaux de l'identité serbe moderne, grâce à l'action d'institutions culturelles spécifiques. Le rôle joué par l'existence de cette Serbie « autrichienne et hongroise » peut être rapproché, malgré des différences fondamentales, de celui de la Transylvanie dans la vision de la nation roumaine. Rôle d'ordre symbolique, mais aussi culturel et organisationnel. Dans les deux cas, des intellectuels de ces régions, dont le développement précède celui de la Mère-Patrie, ont tenu une place importante dans la définition de leurs nations et de leurs langues. En Serbie, c'est par exemple un Serbe du Banat, Dositej Obradović, passé par le Mont Athos, puis Vienne, Halle et Leipzig, qui prend en main dès 1806 l'organisation d'un enseignement primaire et fonde ensuite en 1808 un lycée, la *Velika škola* (la « grande école »), l'embryon de la future université de Belgrade, pour former les cadres du nouvel État.

En Transylvanie, les Roumains représentent, vers 1850, 60 % des habitants de la principauté, soit 1 million sur 1,8 million. Une partie d'entre eux est de confession uniaste, alors que les habitants des principautés moldo-valaques sont orthodoxes. Autour de l'Église uniaste se crée un véritable mouvement littéraire national roumain à Sibiu (Nagyvárad), et dans les lycées de Blaj (Balázsfalva) et de Cluj (Kolozsvár). S'y développe la théorie de l'origine romaine et la thèse

(1) La réunion des territoires « historiques » de la couronne de Saint-Étienne est une revendication permanente des Hongrois jusqu'à sa réalisation par le Compromis austro-hongrois de 1867.

(2) Il existe à Pest, dans la première moitié du XIX^e siècle, une fondation pour l'instruction de la jeunesse serbe, le *Tekelianum*, et une maison d'édition de livres serbes, la *Matica srspska*.

d'une occupation continue du sol transylvain par les premiers habitants roumains, déjà élaborée dans la première moitié du XVIII^e siècle par le cercle de l'évêque uniéte Inocentie Micu-Klein. L'émancipation des principautés de Valachie et de Moldavie va jouer auprès d'eux un rôle important, en attirant une émigration continue, et en contribuant à l'essor d'une presse en langue roumaine imprimée en Transylvanie, par exemple à Kronstadt (aujourd'hui Braşov).

Les Ukrainiens fournissent un cas encore particulier. Depuis les partages de la Pologne, ils sont dispersés entre quatre provinces, dont trois sous domination russe. En Galicie et en Podolie orientale, dans la partie reçue par l'Autriche en 1772, comme en « Ukraine de la rive gauche du Dniepr » et « Ukraine de la rive droite », rattachées à la Russie au second partage de la Pologne en 1793, et la dernière immédiatement intégrée dans le système administratif russe, ils sont majoritairement les paysans serfs de nobles polonais. Mais ils professent surtout la confession uniéte en Galicie, alors qu'ils ont été intégrés de force à l'orthodoxie russe après la suppression de leur Église uniéte en 1839. En « Nouvelle Russie », ou « Ukraine méridionale », ils sont des colons recrutés par l'État et y côtoient des Russes, des Serbes, des Roumains et bien d'autres, en majorité venus de l'Empire ottoman. En outre, en Galicie, les Ukrainiens sont appelés Ruthènes, mais Petits-Russiens dans l'Empire russe : ces différences de dénominations rappellent que la langue n'est pas encore, au début du XIX^e siècle, une catégorie précisément constituée dans une fonction d'identification de groupes ethniquement bien reconnus, voire déterminés. Elles peuvent aussi témoigner, par ailleurs, de la volonté, et d'une pratique, de négation de l'existence de « nations » dominées par les groupes socialement dominants et par les gouvernements. Enfin, dans l'organisation de l'Empire ottoman, c'est traditionnellement la religion qui détermine la nation : tous les Musulmans y sont nommés « Turcs », « Francs » les rares Catholiques, et « Grecs » tous les Orthodoxes rattachés au Patriarcat de Constantinople, avant le détachement d'Églises orthodoxes autochtones, qui intervient à des dates très variables, mais en tous cas beaucoup plus tôt pour les Serbes que pour les Bulgares. Pendant longtemps, les communautés de marchands bulgares, par exemple, vivant à Istanbul et dans les grandes villes de l'Empire, ne sont donc pas distinguées, au moins dans certaines circonstances de leur vie quotidienne et dans leurs voyages, des Grecs. On conçoit que cette assimilation par la religion ait pu être une difficulté supplémentaire dans l'édification culturelle, par exemple, d'une nation bulgare séparée.

Introduire le répertoire des variables dans sa vraie complexité suppose donc d'intégrer systématiquement la dimension multinationale et multilinguistique des Empires et des pays qui s'en détachent, ou bien

au sein desquels l'identification à des nations particulières se réalise tout au long du XIX^e siècle. Aucun pays de l'Europe centrale et orientale n'est alors, et très souvent encore au XX^e, ethniquement et linguistiquement homogène. Cette pluralité n'entraîne pourtant pas toujours une concordance totale et intemporelle entre le statut social et la langue, encore moins entre le statut social et les ethnies, dont le concept fermé se construit d'ailleurs au même rythme que celui des nations culturelles, qu'il duplique en partie. La variété des situations qui se sont présentées et modifiées sans cesse à travers le temps et l'espace jusqu'à la généralisation de l'identification de la nation avec sa langue incite à se garder de simplifications trop globalisatrices. Donnons encore trois illustrations, toutes divergentes. L'exemple de la Transylvanie pourrait faire penser à l'ancienneté d'une adéquation entre « ethnie » et « nation », puisque seules les trois « *nationes* » des Hongrois, des Sicules et des Saxons sont traditionnellement représentées à la diète du pays, alors que les Roumains majoritaires dans la population ne le sont pas. Or, cette assimilation est *stricto sensu* fallacieuse, car ces « nations » ne regroupent alors que les privilégiés, nobles à titre personnel et héréditaire chez les Hongrois, communauté des « sièges » sicules d'habitants libres considérée comme globalement noble, et bourgeois des villes saxonnes. Pourtant, il existe bien aussi une petite noblesse roumaine et des paysans hongrois en Transylvanie. Ensuite, dans tous les pays d'états (c'est-à-dire ceux qui sont englobés dans la Monarchie des Habsbourg), la langue officielle des diètes n'est pas toujours l'idiome maternel de la majorité des nobles et des corps sociaux représentés. Le latin occupe cette place en Hongrie jusqu'en 1844, quand le hongrois le remplace après plusieurs décennies de tentatives infructueuses. Il fonctionne aussi comme langue de la nation politique en Croatie jusqu'en 1847, et c'est précisément la tentative des nobles magyars pour imposer leur idiome au *Sabor* (la diète) de Zagreb qui entraîne son remplacement par la « langue illyrienne », c'est-à-dire le croate. Enfin, les Académies savantes du mouvement des Lumières, en Bohême, ne publient leurs travaux pratiquement qu'en allemand (1). Peu à peu, cette langue devient celle de la haute culture, comme elle est déjà, dans les faits avant les mesures de Joseph II, celle de la haute administration : aussi le tchèque, pourtant toujours langue officielle et symbolique de la diète et du royaume, paraît relégué à l'usage exclusif des couches populaires dans le dernier tiers du XVIII^e siècle. C'est alors que des intellectuels entreprennent de lui donner les mêmes moyens d'expression modernes que l'allemand et de « réveiller » la nation.

(1) Beaucoup moins en latin, pas du tout en tchèque.

À des dates différentes au cours du XVIII^e siècle ou même au début du XX^e siècle, sans doute plus précocement pour les Hongrois et pour les Tchèques, plus tardivement par exemple pour les Slovaques et pour les Ukrainiens, la nation s'incarne donc sociologiquement dans le peuple, compris comme la communauté des locuteurs d'un même idiome, par l'adhésion massive des populations concernées. L'intégration de toutes les couches sociales dans une même conception de la nation ne s'accomplit pas toujours complètement dans tous les cas, par exemple là où coexistent la conscience d'une « nation » juridico-politique et celle d'une nation-communauté linguistique et ethnique. L'absorption dans cette dernière se produit partout selon des rythmes différenciés. Elle demande d'ailleurs souvent le réapprentissage de la langue « nationale » par les élites. Les intellectuels – souvent de petite noblesse en Hongrie et en Pologne, roturiers en Bohême – lancent le mouvement. Il est plus lent à susciter l'adhésion complète des aristocraties là où il y en a au sens occidental du terme, soit en Europe centrale. L'aristocratie de Bohême, par exemple, ne se « renationalise » pas sur ce mode, alors que les grandes familles hongroises se mettent, plus ou moins tôt, mais en tous cas au plus tard avec le Compromis austro-hongrois, au service de la nation magyare (1). Les guerres de libération balkaniques, les insurrections polonaises, les Révolutions de 1848 en Hongrie et dans la Monarchie des Habsbourg, sont des catalyseurs forts dans ce processus. Plus décisifs cependant pour sa généralisation à l'ensemble de la société ont certainement été, dans le dernier tiers du XIX^e siècle, la capacité des partis politiques et des associations, là où il pouvait y en avoir (2), à mobiliser les masses pour des actions de commémoration et de représentation nationales, et l'existence d'écoles en langue vernaculaire. Alors, la conscience nationale se transforme en nationalisme. Toutes choses qui pour advenir supposent conjointement des transformations d'ordre politique au sein des Empires et des États : dans le contexte européen, celles-ci sont l'émancipation des paysans, le passage de la sujétion à la citoyenneté, un certain assouplissement

(1) L'analyse la plus récente parue dans une langue occidentale sur l'aristocratie de Bohême se trouve dans : Ralph Melville : *Adel und Revolution in Böhmen. Strukturwandel von Herrschaft und Gesellschaft in Österreich um die Mitte des 19. Jahrhunderts*, Mainz, Verlag Philipp von Zabern, 1998. Voir aussi le livre de Otto Urban cité dans la bibliographie complémentaire. Pour l'aristocratie hongroise, voir George Barany : « From Fidelity to the Habsburgs to Loyalty to the Nation : The Changing Role of the Hungarian Aristocracy before 1848 », *Austrian History Yearbook*, XXIII, 1992, pp. 36-49.

(2) Surtout, donc, dans la Monarchie des Habsbourg après le Compromis austro-hongrois et dans les pays balkaniques dotés de structures étatiques propres, mais non dans l'Empire russe.

des régimes autoritaires, voire l'instauration de formes constitutionnelles, et la reconnaissance du droit à l'enseignement dans la langue maternelle pour les « nationalités » non politiquement dominantes.

L'idée de la nation-ethnie caractérisée par sa langue et par ses coutumes, telle que la cultive dans chaque pays une partie des élites qui impulsent depuis la fin du XVIII^e siècle les mouvements de « réveils » nationaux, ne va pourtant jamais sans références fortes à l'histoire. Partout est invoqué un passé propre et légitimateur, et partout, en ce sens, l'histoire construit la nation. Elle le fait cependant en diffusant des récits mutuellement exclusifs, rivalisant et même polémiquant avec la vision de l'Autre. Cet historicisme est politiquement instrumentalisé, et il se traduit dans la vie sociale, en aboutissant par exemple à la fin du XIX^e siècle à la coexistence conflictuelle de communautés se voulant séparées, comme c'est le cas des Allemands et des Tchèques de Bohême, ou à des tentatives systématiques d'assimilation des minorités, comme dans la Hongrie magyarisatrice entre 1875 et 1914.

Dans de tels contextes, les Juifs, qui sont une composante de toutes ces sociétés, se trouvent pris en tenaille entre les nationalismes (1). Dans la Monarchie des Habsbourg, leurs élites qui, depuis les réformes émancipatrices de Joseph II, s'accommodaient de l'idée officielle de « l'État commun », du *Gesamstaat*, rejoignent plutôt après 1867 les nations politiquement dominantes, allemande et hongroise, qui ne les accueillent pas, au demeurant, sans ambiguïtés. Les Juifs de condition plus modeste peuvent adopter aussi la langue et les modèles d'identification d'autres nationalités, et vouloir s'assimiler aux nouvelles élites nationales. À Prague, où la « nation » tchèque rivalise avec la « nation » allemande, se crée en 1876 une Société académique des étudiants juifs tchèques (2). Dans l'Empire russe, où les Juifs sont très nombreux dans les territoires annexés par les partages de la Pologne, la modernisation par en haut se traduit par des mesures de russification, qui accroissent les

(1) Ce volume ne contient malheureusement pas d'analyse consacrée à l'écriture et à l'enseignement et la diffusion de l'histoire juive nouvelle, qui se développe surtout après 1851 dans le cadre du courant de « science du judaïsme » (*Wissenschaft des Judentums*). Sur ses fondateurs, voir les notices du *Dictionnaire encyclopédique du judaïsme*, sous la direction de Geoffrey Wigoder, adapté en français sous la direction de Sylvie-Anne Goldberg, Paris, Le Cerf, 1993, articles « Historiographie », pp. 524-526, et « Wissenschaft des Judentums », pp. 1175-1178.

(2) En Bohême, une partie des Juifs cherche à s'assimiler au mouvement national tchèque. Cf. Catherine Servant, « Au commencement du Calendrier tchéco-juif, 1881-1890 », in : Maurice Godé, Jacques Le Rider, Françoise Mayer, (éd.), *Allemands, Juifs et Tchèques à Prague. Deutsche, Juden und Tschechen in Prag, 1890-1924*, Bibliothèque d'Études Germaniques et Centre-Européennes, Université Paul-Valéry de Montpellier, pp. 339-352.

résistances à l'assimilation des traditionalistes. Partout, les manifestations d'antisémitisme, parfois la discrimination officielle, qui peut aller, en Roumanie autour de 1866 jusqu'aux expulsions et aux massacres, ou aux pogromes dans l'Empire russe après 1881, vont contribuer à remettre en cause l'intégration des Juifs dans les « nations » et à susciter différents courants « nationalistes » juifs, qui, comme le sionisme, proposent eux aussi de nouvelles visions de l'histoire de leur peuple.

Jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale, les structures étatiques ne coïncident donc que rarement, et toujours imparfaitement, avec des nations définies restrictivement par la langue : le fait ne se rencontre que dans les nouveaux États-nations balkaniques, indépendamment de leur réalité pluriethnique (1). Or, comme le dit bien le Hongrois István Bibó, même en Europe centrale, « l'idée moderne de la nation est un concept politique par excellence : son point de départ est un cadre étatique dont un peuple, animé de sentiments démocratiques et nationaux, veut s'emparer et qu'il entend sauvegarder » (2). Ce cadre peut être un horizon d'attente et tout en même temps la fiction symbolique d'une réalité étatique perçue comme permanente, donc présente. En effet, jusqu'au début du XIX^e siècle, les sociétés d'ordres et les nations nobiliaires (en Autriche, Bohême, Moravie-Silésie, Hongrie, Croatie, Transylvanie, et même, sous des formes un peu différentes, dans la Pologne écartelée) divergent sur ce plan des communautés chrétiennes orthodoxes sous domination ottomane, organisées autour de l'Église dans le cadre du système du millet et selon des procédures coutumières.

Dans le cas des sociétés où les diètes anciennes se transforment en parlements après 1860, la permanence d'une sphère politique, pratique et symbolique à la fois, à laquelle coopèrent les aristocraties, va permettre, dans des conditions chaque fois spécifiques, au discours sur la nation culturelle et ethnique d'intégrer la conscience d'une continuité historique identifiée à celle des institutions. Il importe peu à ce niveau que celles-ci aient profondément changé en plusieurs siècles. On retrouve cette vision en Pays Tchèques, en Croatie, en Hongrie où elle revêt aussi la forme particulière d'une représentation de la permanence de la capacité législative de la nation. Elle prend dans ces pays, entre 1790 et 1860 et définitivement avec le Compromis austro-hongrois de 1867, les traits du « Droit d'État ». Selon ses argumentations,

(1) Mais leurs divisions administratives internes ne respectent pas forcément les limites des minorités allogènes.

(2) István Bibó : *Misère des petits États centre-européens*, Paris, L'Harmattan, 1986, p. 142.

la nation magyare et la nation tchèque, mais aussi la nation croate, doivent retrouver leur identité politique et la maîtrise de leurs institutions propres, confondues avec celles de leurs États « historiques » ayant survécu dans leurs constitutions, réputées toujours valides, à leur intégration dans le cadre de l'Empire habsbourgeois, dont la souveraineté directe est ainsi mise en cause. Le discours juridico-politique est donc ici une composante inextricable du « réveil » national, parce qu'il rend possible de renouer par-dessus deux ou trois siècles avec les formes anciennes des royaumes historiques électifs des XVI^e et XVII^e siècles, et de faire de la nation-postulat qu'est l'idée de communauté culturelle et linguistique moderne l'héritière en ligne ininterrompue des nations politiques anciennes. Ce type de légitimation n'entre pas forcément en conflit avec les argumentaires fondés sur la langue et la culture. Cependant, lorsqu'il vise à justifier un droit sur des territoires revendiqués par d'autres nationalités, il se révèle très souvent incompatible avec un autre genre de « droit historique », enraciné soit dans la mise en avant de l'autochtonie d'une des populations (par exemple les Slovaques en 1848 en Hongrie), soit dans une tradition de conquête (les Hongrois), soit dans le souvenir des batailles et des héros médiévaux (les Serbes). Les nations – ethnies magyare, tchèque, croate pour une part, et peut-être aussi polonaise en Galicie, se construisent en tous cas, dans le cadre habsbourgeois, dans l'action politique au cœur d'un conflit sur la notion de souveraineté, conflit qui ne peut se résoudre, avant 1918, que par des compromis successifs. Seuls les Hongrois, avec celui de 1867 qui réorganise la structure même de la Monarchie des Habsbourg, peuvent dès lors mettre en œuvre dans les nouvelles frontières d'une Grande Hongrie réunissant les territoires réputés magyars, une politique intérieure d'État-nation, même si, en 1868, des accords secondaires concèdent une autonomie culturelle et administrative à la Croatie et à la Galicie. En Pologne, où les trois Partages et les insurrections ont entraîné la destruction des institutions anciennes ou leur remplacement par d'autres sur le modèle de celles de la Russie, de la Prusse et de l'Empire autrichien, c'est la nation qui incarne en son sein la survie de l'ancienne République nobiliaire : tant que le peuple existe, il supplée en quelque sorte l'idéal d'un État national, selon l'hymne connu : « La Pologne n'est pas morte puisque nous sommes vivants »... (1).

Dans les Balkans, les premiers États autonomes se détachent beaucoup plus tôt à l'intérieur de l'Empire ottoman en conjuguant les acquis de leurs révoltes et de leurs luttes de libération avec la protection des

(1) Voir plus loin l'analyse éclairante de Daniel Beauvois.

Puissances occidentales et de la Russie (1). Ces nouveaux États, la Serbie d'abord en deux fois, en 1819 et en 1831, puis les Principautés moldo-valaques en 1829 (2), sont d'emblée perçus de l'intérieur comme la nation d'une seule communauté ethnique et linguistique. Ils surgissent dans des contextes de vraie rupture avec les organisations politiques et étatiques précédentes : l'Empire romain d'Orient pour la Grèce, les principautés et les royaumes médiévaux pour les Serbes et les Bulgares. Or ces émancipations s'accompagnent, en corollaire, de l'absence d'institutions d'éducation modernes, qu'il va falloir créer. C'est alors que le régime de protectorat russe direct établi dans les Principautés roumaines au début de leur autonomie y importe la conception de l'instruction publique d'État, et que la diaspora serbe du Banat et de la Bačka fournit instituteurs et cadres à la nouvelle Serbie. Dans des degrés à nuancer, l'analphabétisme y domine ; et très souvent manque une langue littéraire, parfois même un consensus sur une *koiné*, une forme commune et reconnue de la langue vernaculaire. Enfin, les imprimeries et les livres y sont rares : mais ici, il faudrait distinguer plus finement entre les pays qui « créent » leur État dès le début du XIX^e siècle et les autres, comme la Bulgarie ou, plus mal lotie encore, l'Albanie. En effet, une fois l'autonomie acquise, Serbie et Principautés roumaines se dotent d'institutions culturelles où viennent s'éduquer, à côté de Moscou et Belgrade, puis Vienne et Prague, les élites modernes bulgares, et de nombreux livres en bulgare sont aussi imprimés sur leur sol avant 1878 (3).

Quoi qu'il en soit, ce sont donc paradoxalement les régions et les peuples sans réseau scolaire ancien, et les moins touchés par la modernisation des Lumières, qui se transforment les premiers en États-nations. Mais ils ne contrôlent au départ qu'une superficie restreinte des terres perçues comme ancestrales : l'arrondissement de l'espace vital « naturel » de la nation et la « récupération » de ses « frontières historiques » constituent dès lors un but qui dépasse, comme on le sait avec les guerres récentes en Yougoslavie, les limites du XIX^e siècle. La « Grande Roumanie », la « Grande Serbie », la « Grande Bulgarie » conjuguent les références à l'histoire et, surtout, à un passé mythique

(1) Quoique théoriquement encore sous la souveraineté de la Porte jusqu'au Traité de Berlin, en 1878, pour la Serbie et la Roumanie. Le même traité reconnaît seulement l'autonomie de la nouvelle principauté de Bulgarie (sans la Roumélie qui lui est réunie en 1885), en diminuant sensiblement le territoire que lui donnait, quelques mois plus tôt, le traité de San Stefano.

(2) La Grèce, qui n'est pas traitée dans ces pages, obtient quant à elle la reconnaissance de son indépendance complète en 1831.

(3) Tous les manuels d'histoire cités par Dessislava Lilova ont été imprimés en dehors de la Bulgarie actuelle.

et intemporel avec l'assimilation à la nation-ethnie des territoires où vivent des locuteurs roumains, serbes, bulgares. Dans la Monarchie des Habsbourg, on l'a vu, l'idée de la Grande Hongrie, réalisée après le Compromis austro-hongrois par le rattachement des pays reconquis sur les Turcs depuis la fin du XVII^e siècle, ou celle des « frontières historiques » des Pays Tchèques, disposent en outre des arguments du « droit d'État » qui revendique l'indivisibilité des territoires des couronnes de Saint-Étienne et de Saint-Venceslas. Mais dans tous les cas, la nation moderne, comme l'écrit pour l'Empire des Habsbourg l'historien et homme politique tchèque František Palacký, en 1865, dans son « Idée de l'État Autrichien » (*Idea státu rakouského*), « est une communauté particulière, vivante, une personne morale et politique ». Avec ses symboles et ses mythes, elle est devenue avant tout une individualité qui traverse le temps, une entité éternelle, dont le génie s'incarne dans la langue, dans un sol, et dans le cœur de ses fils.

II. LES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT

En 1763, neuf ans avant le premier partage de la Pologne, Frédéric II de Prusse promulgue le *General-Landschule Reglement*, qui place sous le contrôle de l'État l'instruction publique. Les souverains éclairés de Vienne, Marie-Thérèse et Joseph II réforment à partir de 1747 les universités des pays sur lesquels ils règnent ; certaines comptent parmi les plus anciennes de l'Europe centrale (1). Les facultés de médecine, de droit, de philosophie et de théologie reçoivent des directeurs soumis à l'État par le contrôle des nouvelles commissions des études, et ceux-ci ne sont plus des Jésuites. Des chaires, parfois de simples cours, introduisant des disciplines modernes ou pratiques, sont instaurées. La seule université de Hongrie, fondée par les Jésuites en 1635 à Nagyszombat (Trnava, en Slovaquie aujourd'hui), est transférée à Buda. Des décrets réorganisent les cursus universitaires sous Joseph II en 1783, puis après sa mort en 1791, en 1805, et à plusieurs reprises encore jusqu'en 1848. En outre, suivant le modèle prussien, entre 1774 et 1785 selon les pays, des règlements scolaires rendent obligatoire l'instruction élémentaire pour tous les enfants entre 6 et 12 ans, et les réseaux des écoles, des collèges et des lycées sont transformés. L'instruction doit être le moyen privilégié de discipliner les masses et de transformer les comportements et les idées, par l'intériorisation des principes de

(1) Prague, la première fondée sur le territoire du Saint-Empire en 1348, puis Cracovie et Vienne.

l'État éclairé (1). Le préambule de l'*Allgemeine Schulordnung* de 1774, valable pour les pays autrichiens et tchèques et pour la Frontière militaire, s'exprime clairement là-dessus : « L'éducation de la jeunesse des deux sexes est vitale pour le bonheur de la nation ».

Est mis en place un dispositif d'enseignement à trois étages : une *Trivialschule* au moins dans chaque paroisse, une *Hauptschule* dans chaque ville capitale de cercle ou de district, et tout au-dessus, des lycées dont le nombre est alors fortement réduit. La formation des maîtres est assurée de manière uniforme dans des écoles normales qui, dotées d'imprimeries, publient des manuels scolaires approuvés. Sauf dans les écoles « triviales », c'est-à-dire primaires, où la langue maternelle est conservée, l'allemand et le latin sont les langues recommandées, jusqu'au décret de 1784 imposant l'allemand comme langue unique de l'administration – et par conséquent de l'instruction d'État. Une organisation similaire est introduite en Hongrie par la *Ratio educationis* de 1777 et en Transylvanie par la *Norma regia* de 1781, qui ne s'applique cependant que dans les établissements catholiques et orthodoxes. Le latin y est, jusqu'en 1784, la langue des écoles secondaires, des lycées et des écoles normales, et comme ailleurs, l'enseignement dans les paroisses est donné dans les langues vernaculaires : hongrois, slovaque, roumain, allemand, serbe, croate, ruthène. Cependant, la *Ratio educationis* recommande l'apprentissage de l'allemand par tous les enfants, et, dans cette fin, demande d'annexer toujours aux livres scolaires traduits dans les diverses langues leur traduction allemande en regard de chaque page : car « nul ne doute que l'allemand ne soit la plus utile des langues pour la jeunesse hongroise » (2). Dans le Banat, l'ordonnance spécifique de 1776 permet d'enseigner à tous les niveaux en serbe et en roumain, ce qui provoque plus tard, indirectement, l'essor de ces langues par l'imprimerie scolaire. Le décret germanisateur de Joseph II est révoqué à sa mort, mais le nouveau règlement scolaire de 1805 (de 1806 en Hongrie) parachève les réformes et exige partout l'allemand dans l'éducation, sauf en Hongrie où le latin, localement déjà concurrencé par le hongrois, demeure la langue obligatoire des lycées et des universités. Les écoles triviales de villages enseignent pourtant toujours les rudiments dans les langues vernaculaires, et cet état de choses perdure jusqu'aux pratiques magyarisatrices du dernier tiers du

(1) Sur cet aspect programmatique de la réforme : James Van Horn Melton, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge University Press, 1988.

(2) Je remercie ici Éva Ring, de l'université de Budapest, qui m'a fourni ses notes manuscrites sur les modernisations scolaires en Hongrie aux XVIII^e et XIX^e siècles, dont je tire cette citation.

XIX^e siècle en Hongrie. Dans toute la monarchie des Habsbourg est utilisé comme livre de lecture l'adaptation que le réformateur du système scolaire, Johann Ignaz Felbiger, donne du *Kinderfreund* (L'Ami de la jeunesse) de Rochow, dont il existe des éditions dans les différents idiomes au moins jusqu'en 1850.

Ces statuts scolaires restent valables jusqu'aux réformes de Sommarugo en 1848 et, surtout, de Leo Thun en 1849-1850. En s'inspirant du modèle berlinois, Thun modernise d'abord profondément l'université de la monarchie en donnant à chaque établissement une autonomie académique, donc en diminuant le poids du contrôle de l'État : les universités de Prague et de Vienne sont même désormais considérées comme des communautés, qui élisent en leur sein leurs représentants. L'organisation et le contenu de l'enseignement sont aussi réformés. L'ancien cursus humaniste de philosophie, dont l'enseignement en deux ans servait déjà depuis 1805 de propédeutique aux facultés de droit et de médecine, est supprimé à l'université et intégré comme classes supérieures dans les lycées. Les nouvelles facultés de philosophie sont divisées en cinq sections de sciences, de mathématiques, de sciences naturelles, d'histoire, et de littérature, philologie et orientalisme. Le règlement des études de 1850 laisse les étudiants libres de choisir leurs cours. Les universités de l'Empire s'ouvrent désormais aux professeurs étrangers, qui sont surtout des Allemands. Mais à Prague, où la faculté de philosophie compte déjà, en 1855/1856, 60,9 % d'étudiants tchèques, des professeurs tchèques sont aussi nommés, qui enseignent dans cette langue au moins pendant quelques années. Partisan de l'égalité des langues, qui est l'un des mots d'ordre du régime de néo-absolutisme après la répression des révolutions de 1848, Thun réintroduit aussi les langues vernaculaires dans les lycées, mais de façon très inégale en pratique. On envoie ainsi en Hongrie, après la défaite de la guerre d'indépendance de 1848-1849, des professeurs de langue allemande, malgré la politique affichée d'égalité. En Bohême, il existe pourtant déjà dix gymnases tchèques en 1866 ; il y en aura 26, et 33 « écoles secondaires réales » jusqu'en 1914. Avec les lois de 1868, le tchèque devient langue d'enseignement dans les lycées, qui se partagent désormais entre établissements tchèques et allemands. Des lycées en slovène s'ouvrent alors aussi en Carniole et en Carinthie. En Transylvanie, où il existe des écoles et des lycées hongrois, « saxons » et roumains, le développement des institutions d'enseignement accuse alors, semble-t-il, un certain retard (1).

(1) Voir Béla Köpeczi et al. : *Histoire de la Transylvanie*, Budapest, 1992, pp. 553-558.

Toutes les transformations ultérieures des institutions et du régime se traduisent aussi par des réformes de l'enseignement, dont les principales ont lieu en 1868, et, en Cisleithanie, en 1872, 1900 et 1908. En Hongrie qui, après le Compromis austro-hongrois de 1867, a la maîtrise de sa politique intérieure, le baron József Eötvös, le plus grand auteur du libéralisme hongrois, nommé ministre des Cultes et de l'Instruction en 1868, peut d'abord mettre en application les réformes élaborées alors qu'il occupait les mêmes fonctions pendant la révolution de 1848. Elles reconnaissent aux nationalités non magyares le droit à leur culture et à leur langue. À partir du ministère de Kálmán Tisza (1875-1890), la volonté de renforcer l'État hongrois, dans une situation démographique où les Magyars sont toujours moins de 50 % de la population, conduit cependant à des mesures de magyarisation forcée, d'abord à l'initiative de la « gentry » – la petite noblesse – qui tient l'administration dans les districts des provinces, les comitats, puis, très vite, avec le soutien du gouvernement. C'est un historien, fonctionnaire du comitat de Zemplén, Béla Grünwald, qui lance le mouvement en théorisant, dans son livre *Felvidék* (1), la mort programmée de la nation hongroise sous les assauts des « panslaves » que sont pour lui les partisans des mouvements d'éveil nationaux des Slovaques, mais aussi des Croates et des Serbes de Hongrie (2). La *Matica slovenská*, principale institution culturelle et d'édition des Slovaques, est abolie en 1875 après douze années d'existence, les lycées en slovaque sont fermés l'un après l'autre en 1874 et 1875. La pression assimilatrice s'accroît sous les ministères d'István Tisza, (1903-1905 et 1913-1917), fondateur en 1910 du Parti National du Travail, mais aussi pendant l'intermède où la coalition du Parti de l'Indépendance et du Parti de 1848 est au pouvoir, de 1906 à 1909. Les écoles primaires des minorités nationales disparaissent alors complètement.

En Pologne, les propositions de modernisation de la Commission de l'Éducation Nationale en place juste après le Premier Partage, en 1773, ne peuvent être appliquées. Le pays se trouve ensuite concerné par les politiques d'éducation des trois puissances qui se le répartissent. En Galicie-Lodomérie, dans la partie de la Pologne autrichienne depuis 1772, un réseau scolaire élémentaire est créé dans les villages après 1777 : sous Joseph II s'ouvrent 500 petites écoles, accueillant les enfants sans distinction confessionnelle. La politique linguistique de Vienne en Galicie favorise d'abord l'allemand. L'université de Lwów, fondée

(1) C'est-à-dire « le haut pays » : la Haute-Hongrie, aujourd'hui la Slovaquie.

(2) Lászlo Szarka, *Szlovák nemzeti fejlődés – Magyar nemzetiségi politika 1867 – 1918/Slovenský národný vývin – národnostná politika v Ukorsku 1867-1918*, Bratislava, Kalligram, 1999, pp. 67-95, 218-246.

en 1784, est allemande, et l'allemand est déclaré en 1824 l'unique langue d'enseignement dans la province. Une chaire de polonais s'ouvre pourtant à Lwów en 1826. L'éveil culturel des Ruthènes (les Ukrainiens de Galicie), qui forment 45 % de la population de toute la Galicie, est soutenu par Vienne. Un *Studium ruthenicum* est ouvert en 1808 à l'université de Lwów, et c'est à Przemysl que paraît en 1834 la première grammaire ukrainienne. En Galicie orientale, les lois scolaires de 1868 établissent, à côté du polonais, l'ukrainien comme langue d'enseignement à tous les niveaux d'étude.

Après l'insurrection de novembre 1830 à Varsovie, les établissements d'enseignement secondaire et supérieur polonais sont fermés du côté russe. En Russie, Catherine II avait publié en 1786 un « statut des écoles publiques » s'inspirant des expériences prussiennes et habsbourgeoises. Il prévoyait une instruction publique sous contrôle de l'État pour toutes les classes sociales, mais non obligatoire. Des « écoles populaires » sont ensuite créées : en 1801, 11 % des enfants fréquentant ces écoles primaires sont des serfs, et à Moscou, où ces derniers représentent vers 1790 plus de la moitié de la population, cette proportion s'élèverait à 50 %. Le nombre de ces écoles passe de 8 en 1782 à 316 en 1796 pour tout l'Empire. Rappelons, pour situer un ordre de grandeur, que dans la seule Bohême, il existe déjà plus de 2000 écoles triviales (primaires) en 1790 et que près de 60 % des enfants des classes d'âge concernées y sont alors scolarisés. Le projet de Catherine II prévoit la création d'universités, mais c'est le tsar Alexandre I^{er} qui concrétise vraiment les intentions de réforme de son aïeule. Il met en place un système à quatre niveaux d'écoles élémentaires et de districts, de gymnases et d'universités. En 1812, 30, 2 % des élèves des écoles primaires et secondaires sont des Polonais et, en 1830, l'université de Vilna possède le double d'étudiants que celle de Moscou (1) D'après la statistique de 1830, la Russie possède 6 universités, 6 autres écoles supérieures, 62 lycées ou gymnases, 416 écoles de districts, 718 écoles élémentaires et 402 écoles privées (2). Dès 1817, le régime devient restrictif, et le statut des gymnases de 1828 réserve leur fréquentation et celle des universités, auxquelles est imposé un *numerus clausus* de 300 étudiants, à la noblesse. Les statuts de 1864 confient les écoles élémentaires aux districts. En Pologne prussienne, dans la province de Poznań, le polonais reste la langue de l'enseignement dans la première

(1) Daniel Beauvois : « Écoles et enseignement dans le monde slave », in : *Histoire mondiale de l'éducation*, publiée sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Vial, t. 3, de 1815 à 1945, Paris, PUF, 1981, p. 117.

(2) Cf. Georges K. Epp : *The Educational Policies of Catherine II*, Peter Lang Verlag, Frankfurt/M. Bern, New-York, Nancy, 1984, pp. 170-176

moitié du XIX^e siècle, et les professeurs vont se former à Halle, Francfort, Berlin et dans les autres universités allemandes.

Les pays de l'Europe du sud-est balkanique commencent plus tard la construction de leur réseau d'éducation publique. Mirela Luminița Murgescu traite en détail, dans son article, de la situation en Pays Roumains. En Serbie, le développement de l'enseignement est lent et tardif jusqu'en 1840. En 1815, il n'existait dans le pachalik de Belgrade que trois écoles privées. En 1839, on y compte 72 écoles primaires, 3 gymnases de 3 classes, un de 5 classes et le lycée de Belgrade, soit moins de 3000 élèves pour 800 000 habitants. Un ministère de l'Instruction publique est créé en 1833 : en vingt ans, le nombre des écoles quintuple, et le lycée de Belgrade (la *Velika škola*) se transforme en université, incomplètement au début. Une Société scientifique serbe voit le jour en 1848, un an après la Bibliothèque nationale (1). En 1910, la statistique scolaire officielle indique 117 734 enfants scolarisés à l'école primaire, pour 7 440 à l'école secondaire et 934 étudiants à l'université de Belgrade (2). En Bulgarie, l'enseignement obligatoire est instauré en 1879, après la création de la nouvelle Principauté autonome. D'après Bernard Lory, elle reste cependant un « vœu pieux » pendant quarante ans, puisque entre 1878 et 1900, la moitié des générations d'enfants concernés n'aurait pas été scolarisée. En 1887, 28,8 % de la population des villes est alphabétisée, contre 10,7 % dans les campagnes, et en 1900, ces chiffres s'élèvent à 52,1 % et à 23,9 % (3). Le nouveau gouvernement n'impose pas la langue bulgare aux écoles musulmanes, mais ne les finance guère. Avant la création de l'instruction publique d'État, on trouvait des écoles dans les monastères orthodoxes et des écoles coraniques pour les Turcs et la minorité pomaque. Les partisans du mouvement « d'Éveil » national ouvrent aussi, au début du XIX^e siècle, des écoles « gréco-slaves » et y enseignent en bulgare sur le modèle des nouvelles écoles grecques. Pendant la première moitié du XIX^e siècle se met en place un réseau scolaire d'instruction mutuelle et des gymnases financés par les communautés urbaines bulgares, qui compte plus de 1500 établissements jusqu'en 1878 (4). Une

(1) Georges Castellán, *Histoire des Balkans, XIV^e-XX^e siècles*, édition élargie, Paris, Fayard, 2000, pp. 237-240.

(2) Charles Jelavich : « Milenko M. Vukičević : from Serbianism to Yugoslavism », in Dennis Deletant, Harry Hanak, *Historians as Nation-Builders : Central and South-East Europe*, London, Macmillan Press and School of Slavonic and East European Studies, University of London, 1988, pp. 106-123

(3) Bernard Lory : *Le sort de l'héritage ottoman en Bulgarie : l'exemple des villes bulgares, 1878-1900*, Éditions Isis, Istanbul, 1985, pp. 173, 192.

(4) Milcjo Lalkov, Trendafil Mitev : *100 Years Sofia University. History and Present Day*, Sofia, Kliment Ohridski University Press, 1988, pp. 6-7.

université, qui ne comprend encore que trois ans d'études, est créée à Sofia en 1888. Beaucoup de ses premiers enseignants sont des Slaves venus d'autres pays, Russes et Tchèques surtout. Avant cette date, les jeunes intellectuels et les futurs enseignants bulgares vont étudier à l'étranger, surtout, pour plus de la moitié d'entre eux, dans les universités de l'Empire russe.

III. L'HISTOIRE DANS LES CURSUS D'ÉTUDES : L'EXEMPLE DE LA MONARCHIE DES HABSBOURG

L'histoire avait déjà une place dans les collèges et dans les universités jésuites en Pologne (1) et dans la Monarchie des Habsbourg au sein de l'art oratoire et des humanités. Au XVIII^e siècle, elle s'introduit dans les cours d'éthique et de philosophie morale. Cependant, une demande existe chez les futurs juristes pour un autre type d'histoire, dispensé par exemple dès 1671 à l'université de Salzbourg (2). Dans le même sens, une chaire d'histoire est créée à la faculté de droit de l'université de Vienne en 1729 et des cours d'histoire ecclésiastique et biblique sont donnés par un nouveau professeur de droit public à la faculté de philosophie de Gratz (3). De même, une chaire d'histoire et d'éloquence est fondée à la faculté de droit de Prague en 1746 (4). La réforme de Marie-Thérèse, en 1747, prévoit pour les étudiants de philosophie des cours d'histoire obligatoire, enseignée par des exemples tirés de la vie des empereurs romains. Le même type d'enseignement est dispensé aux jeunes nobles de l'académie militaire de Vienne, en allemand mais aussi en tchèque. Les apprentis juristes reçoivent aussi des cours d'histoire ecclésiastique, de statistique et de sciences de l'État. Les réformes de 1774, et surtout celles de Joseph II, prévoient des cours d'histoire dans les classes de grammaire des lycées.

En 1784, Gottfried van Swieten, l'artisan de la réforme de Joseph II, impose pour la première fois, d'abord à Vienne et à Prague, puis dans les autres universités de la monarchie, l'enseignement conjoint et obligatoire de l'histoire universelle des Lumières et de « sciences auxiliaires » de l'histoire (diplomatique, héraldique, numismatique et

(1) Voir l'article de Daniel Beauvois.

(2) Confiée à l'ordre bénédictin ; Salzbourg ne fait pas alors partie des territoires habsbourgeois.

(3) Walter Höflechner : *Das Fach Geschichte an der Universität Graz, 1729-1848*, Graz, Akademische Druck-u-Verlagsanstalt, 1975, p. 7.

(4) F. Kavka, J. Petrání et al. : *Dějiny univerzity Karlovy, 1348-1990*, vol. II., 1622-1802, Karolinum, Prague 1996, p. 99.

antiquités), pour lesquelles il prescrit deux chaires différentes. Les manuels doivent être alors approuvés par les commissions d'études. Sont utilisés à Vienne et à Prague l'*Histoire universelle* d'August Ludwig Schlözer dans son édition viennoise de 1786, et celle du premier professeur viennois, Remer. À Prague, le premier professeur d'histoire universelle est un franc-maçon éclairé, Ignaz Cornova, qui enseigne parallèlement l'histoire de la Bohême et porte une attention spéciale à celle de la culture et de la littérature. La diète de Bohême crée en outre, en 1792, une chaire de littérature tchèque à l'université de Prague, tenue par Pelcl qui écrit et professe aussi l'histoire de son pays. Membre éminent de la Société savante du royaume, Cornova est lui aussi l'auteur de plusieurs livres d'histoire de la Bohême, d'un style très vivant, et il s'attire quelques ennuis en rééditant, avec des commentaires s'appliquant à la situation contemporaine de son pays, l'ouvrage fondamental de Stranský, célèbre juriste protestant du XVII^e siècle opposant aux Habsbourg, qui traite des institutions du royaume avant les réformes imposées en 1627 par Ferdinand II pour le rendre héréditaire et affaiblir les prérogatives des états à la diète. Dans la personne de Cornova se combinent déjà, tout autrement que chez un Palacký quatre ou cinq décennies plus tard, le souci de la nation – ici dans une acception juridico-politique et historique –, et celui de la modernité savante. En Hongrie et en Transylvanie, au même moment, les manuels d'histoire hongroise comme ceux d'histoire universelle – où Schlözer, encore une fois, se tient en bonne place – en allemand ou traduits et adaptés de l'allemand en latin ou en hongrois déjà, se multiplient littéralement à partir de 1777 (1). La première *Ratio educationis* prévoit certes l'enseignement de ces deux types d'histoire dans les lycées, mais il semble que beaucoup d'entre eux aient surtout été utilisés dans les institutions protestantes, mieux constituées que les écoles catholiques, qui doivent être rétablies dans une grande partie du pays après la reconquête sur les Turcs. En revanche, les lycées luthériens des comitats du nord – ouest du royaume (en Slovaquie actuelle), sont en contact avec les universités allemandes avant les réformes de Marie-Thérèse, et, dans la Grande Plaine, l'académie calviniste de Debrecen régit un réseau de 21 collèges secondaires et de 200 écoles paroissiales, même pendant la période de la domination ottomane (2).

Pendant les guerres napoléoniennes, le gouvernement de Vienne cherche à développer un patriotisme commun à ses pays, autour du rôle

(1) Sándor Márki : *Történettaniítás a közepiskolai új tanterv szellemében*, Budapest, Singer és Wolfner Kiadása, 1902, pp. 44, 70-74.

(2) Je me base ici encore sur les notes manuscrites sur l'enseignement de l'histoire en Hongrie, communiquées par Éva Ring, que je remercie.

et des hauts faits de la Maison de Habsbourg. En 1808, une chaire d'histoire de l'Empire autrichien est introduite dans les facultés de droit de la Monarchie, tout au moins à Vienne et à Prague. Cependant, la réaction post-révolutionnaire ne favorise pas l'enseignement de l'histoire à l'université, où elle va perdre les positions acquises sous les despotes éclairés. Des éléments restent pourtant dispensés dans les lycées sans discontinuité. De 1802 à 1848, l'histoire universelle n'intervient plus que pendant les deux premières années des facultés de droit, et la troisième année est réservée à l'histoire de la monarchie, c'est-à-dire des guerres, des traités, et des actes de la dynastie régnante, et à celle de l'Allemagne. De 1824 à 1841, l'histoire universelle n'est plus matière obligatoire, exceptée pour les étudiants boursiers, et seuls sont prescrits aux étudiants de droit des cours d'histoire allemande et autrichienne. Les étudiants de philosophie ne sont plus tenus d'apprendre l'histoire sous aucune de ses formes (1). Les effets d'une telle mesure ne se font guère attendre : entre 1820 et 1830, à l'université de Prague tout au moins, les professeurs d'histoire universelle ne font même pas leurs cours, à cause du trop petit nombre d'inscrits.

Après la Révolution de 1848, où Palacký s'est illustré à la fois comme historien et comme le principal leader politique de la nation tchèque, le premier ministre Schwarzenberg met son veto à sa nomination à l'université en avril 1849. En revanche, à sa place, son protégé Tomek, qui choisit alors contre Palacký le camp gouvernemental, est nommé à la nouvelle chaire d'histoire autrichienne en langue tchèque. Il a cent étudiants en 1849 mais, contrecoup du régime de néo-absolutisme qui maltraite les militants de la cause nationale, deux seulement en 1855. Dans les gymnases et les lycées, les réformes de Leo Thun prévoient des cours d'histoire et d'ethnographie (*Heimatkunde*) de l'Autriche, et un enseignement d'histoire universelle dans les trois dernières classes des écoles « réales », qui sont de nouveaux gymnases et lycées ne mettant pas autant l'accent sur les humanités classiques que les autres.

Le Diplôme d'Octobre 1860 et la Patente de Février de 1861 ouvrent l'ère constitutionnelle moderne dans la Monarchie. Après neuf ans de modernisation par en haut, connus comme le temps de « l'absolutisme de Bach », pendant lesquels, au nom de l'égalité des langues et de la nécessité d'un État commun à tous, étaient étouffées toutes les manifestations d'expression publique libre des sociétés civiles, et opprimés les mouvements nationaux, ceux-ci relèvent la tête. Le parti de Palacký en Bohême et celui de Deák en Hongrie boycottent la Diète de Vienne.

(1) F. Kavka, J. Petrář *et al.*, *op. cit.*, vol. III, p. 66.

L'heure est au Droit d'État et, avec lui, à l'exaltation orchestrée dans toute la société des grandes figures historiques nationales. L'histoire est dans la rue, dans les cabinets de lecture, les bals, les associations, les casinos et autres lieux publics. Les journaux, les feuilletons, les romans historiques, mais aussi la peinture, l'architecture, l'opéra, la musique à programme rappellent sans cesse les composantes d'une lecture simplifiée du passé, dont les effets au présent forgent les identités nationales. C'est dans ce contexte d'embrassement national qu'interviennent les réformes de l'instruction publique de 1868 et les suivantes. La tension entre l'histoire savante, d'un côté, et de l'autre une demande sociale d'histoire nourrie des représentations majoritaires de nations désormais pleinement historicisées, devient l'un des traits constitutifs des dernières décennies de la Monarchie des Habsbourg.

IV. HISTOIRE FONDATRICE, HISTOIRE « SCIENTIFIQUE », HISTOIRE SCOLAIRE

L'histoire, fortement interpellée et sollicitée pour informer et justifier, n'a pourtant pas été dans tous les cas réduite au seul service de la politique et du discours national, dans la mesure où il existe toujours plusieurs types de récits historiques. Le temps même où les nations modernes cherchent dans le passé de quoi légitimer leur « renaissance » et leurs revendications culturelles et politiques voit la concurrence d'au moins trois, sinon quatre grands modèles d'histoire.

Le premier, radicalement nouveau, est l'histoire de la nation telle que la pratique en France un Michelet. Elle a en Europe centrale des liens forts avec les mouvements d'émancipation politique. Elle n'y est du reste pas représentée également chez tous les peuples. Cette histoire peut avoir des prétentions et une valeur scientifiques en son temps : le Polonais Joachim Lelewel en serait un précurseur et František Palacký, le grand historien national des Tchèques, l'une des meilleures incarnations, lui qui combine dans son œuvre une connaissance exhaustive des sources disponibles, l'érudition méthodologique des Lumières, la philosophie de l'histoire de Hegel et l'assimilation de la leçon libérale d'un Guizot avec la mise en circulation de mythes fondateurs (1). Cet assemblage entre la scientificité, la philosophie politique moderne et le grand

(1) La meilleure biographie récente de Palacký (en tchèque) est celle de Jiří Kořalka, *František Palacký (1798-1876). Životopis*, Prague, Argo 1998. Palacký, qui est entre 1830 et la révolution de 1848 l'historiographe de la Diète de Bohême, publie d'abord pour elle, et en allemand, les premiers volumes de son histoire du royaume, *Geschichte von Böhmen*, de 1836 à 1845. Puis il abandonne l'allemand et commence à rédiger en tchèque, non plus l'histoire de la Bohême, mais celle de « la nation tchèque en Bohême

récit organique de la nation ne semble pas se retrouver avec le même dosage dans les Balkans dans la première moitié et au milieu du XIX^e siècle (1). Ceci est à mettre en relation avec la faiblesse ou l'absence du mouvement des Lumières, grand producteur d'éditions critiques, dans cette région. À la différence des Polonais, des Tchèques, des Hongrois qui, avant les travaux de l'*Aufklärung*, possèdent quantité d'annales médiévales et une tradition d'historiographie humaniste et baroque, les auteurs qui veulent alors doter leur nation d'une histoire sont beaucoup plus dépourvus de références (2), à l'exception des histoires rédigées par quelques moines orthodoxes au XVIII^e siècle, ou catholiques au XVI^e siècle en Dalmatie. Ils sont alors dans une autre posture fondatrice, devant édifier à la fois une tradition savante et une tradition nationale. D'autre part, ils évoluent dans des contextes socio-culturels où l'épopée orale tient souvent lieu à elle seule de littérature fondatrice et d'histoire, dans des proportions inconnues en Europe centrale (3). L'historien roumain Mihail Kogălniceanu qui, étudiant à

et en Moravie ». La publication du premier tome en tchèque coïncide avec la révolution de mars 1848 à Prague. Par la suite, il rédige tous les autres dans cette langue. Pour lui, le moment d'apogée de la nation tchèque se situe au XV^e siècle : avec le hussitisme, et avant Luther, les Tchèques ont, les premiers parmi les nations européennes, proposé à l'humanité l'idéal de la liberté de conscience et de la démocratie. Par cela même, ils dépassent le particularisme étroit de la nation et atteignent à l'universel. La démocratie et la liberté sont pour Palacký, consubstantielles à l'histoire de la nation tchèque, et pour lui, l'idée nationale est, au XIX^e siècle, l'équivalent de l'idée religieuse au XV^e. L'identité et le but national des Tchèques s'incarnent donc ensemble dans l'idéal de la démocratie. légué par leurs prédécesseurs avant l'arrivée des Habsbourg.

(1) Paparrigopoulos pourrait-il en fournir une sorte d'équivalent pour la Grèce ? Mais le lien établi avec l'Antiquité profite et se nourrit des études d'humanités classiques, ce qui fait de ce pays un cas un peu particulier, différent en tout cas de la Bulgarie, de la Serbie et de la Roumanie.

(2) Certains de ces récits circulent longtemps anonymement au XIX^e siècle : c'est le sort de la première histoire des « Slaves bulgares » écrite en 1762 par le moine du Mont Athos Paisii Hilendarski, qui ne lui sera attribuée qu'en 1871 par l'historien fondateur de l'histoire professionnelle en Bulgarie, Drinov. Cf. Franklin James Clark : « Father Paisii and Bulgarian History », *The Pen and the Sword : Studies in Bulgarian History*, East European Monographs, Boulder, Columbia University Press, New York 1988, pp. 87-111, qui donne un bon aperçu des difficultés qu'a rencontrées la constitution d'une histoire bulgare dans la Bulgarie du XIX^e siècle. Dans ce contexte, la professionnalisation de l'histoire passait plutôt par le recours à l'histoire universelle, comme le montre l'article de Dessislava Lilova.

(3) Comme le rappelle le livre récent d'Anne-Marie Thiesse (*La création des identités nationales*, Paris, Le Seuil, 1999), il existe partout des émules d'Ossian et de faux manuscrits (dont les prototypes pourraient être le Dit d'Igor en Russie et les manuscrits de Dvůr králové et de Zelená hora en Bohême), dont la fonction est d'ancrer l'être de la Nation dans l'intemporel de l'Epos. Cependant, leur inscription dans le contexte littéraire et historiographique varie selon qu'il existe ou non des littératures vernaculaires et une histoire déjà constituées avant leur « invention ».

Berlin avec Savigny et Ranke, publie en 1837 à 19 ans le premier volume en français de son *Histoire de la Valachie, de la Moldavie et des Valaques transdanubiens* et sera en 1876-1878 ministre des Affaires Étrangères des Principautés Unies, correspondrait assez bien à ce genre de figure (1). Mais même si le rapport à la scientificité varie dans les ingrédients de l'Epos national, il s'agit pourtant, comme l'écrit bien Daniel Fabre, de mettre partout « en intrigue la longue construction nationale, dans l'écriture de l'histoire comme connaissance et comme mythe, autorisé et partagé, de la nation. Tous historiens ! Sous-entendu : historiens de la nation. C'est le mot d'ordre des écrivains, des artistes et des gouvernants attachés, au-delà de leurs divergences, à produire le corps symbolique manquant » (2).

Cette histoire dont le sujet est la nation elle-même coexiste avec un second type d'histoire, qui est l'histoire « professionnelle », enseignée dans les universités et parfois aussi dans les lycées. Ses conceptions et ses contenus ont connu en un siècle des mutations fondamentales, en passant de l'histoire biblique, des généalogies et de la rhétorique à l'éru-dition critique des sources, d'une part, et, d'autre part, à la vision nouvelle de l'histoire universelle des Lumières, telle que l'établissent Voltaire en France, Gibbon et Robertson en Angleterre, et en Allemagne un Schlözer et un Müller. La conception de cette histoire universelle change du reste au cours du XIX^e siècle : de philosophie de l'Humanité et de la civilisation, elle se fait plutôt histoire chronologique des grands États et civilisations du monde, c'est-à-dire, passé le récit de l'Antiquité classique, de l'Europe essentiellement. La nouvelle histoire nationale entretient avec l'histoire universelle des rapports complexes et multiples, dont l'article de Dessislava Lilova donne un aperçu pour la Bulgarie, mais sans les épuiser, car ils peuvent prendre ailleurs d'autres aspects, de la juxtaposition jusqu'à toutes les formes de concurrence symbolique.

Avec Alexander von Humboldt et Ranke à Berlin, l'histoire, discipline autonome, entre sur la voie qui débouche, à la fin du siècle, sur la conception positiviste. Leo Thun, encore lui, crée sur le modèle du séminaire de Göttingen et de Berlin, mais aussi sur celui de l'École des

(1) Voir Barbara Jelavich : « Mihail Kogălniceanu : Historian as Foreign Minister, 1876-1878 », in : Dennis Deletant, Harry Hanak, *Historians as Nation-Builders : Central and South-East Europe*, London, Macmillan Press and School of Slavonic and East European Studies, University of London, 1988, pp. 87-105.

(2) Daniel Fabre : « L'atelier des héros », in : Mission du Patrimoine ethnologique de la France, cahier 12, sous la direction de Pierre Centlivres, Daniel Fabre et Françoise Zonabend, *La fabrique des héros*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1999, p. 272.

Chartes de Paris, un institut de recherche historique, l'*Institut für Österreichische Geschichtsforschung*, où viendra se former une grande partie des historiens professionnels de la Monarchie des Habsbourg et de l'Europe du sud-est. Des écoles historiques universitaires émergent en Hongrie, en Bohême, en Autriche dès la décennie 1850 (1). Le Tchèque Wácslav Wladiwoj Tomek est un bon représentant de cette historiographie qui, déjà, à l'instar d'un Fustel de Coulanges en France, veut établir les faits sur la base d'une étude pointilleuse des documents.

Tomek fait aussi partie de ceux qui, toujours vers 1850, ont cru un temps possible d'écrire et d'enseigner une histoire qui ne serait ni une histoire nationale, ni une histoire de la dynastie, ni une histoire universelle, et pas non plus une interprétation de la place d'un peuple particulier dans la civilisation humaine. Lui-même développe une conception qu'il appelle « synchronique » de l'histoire de la Monarchie des Habsbourg, dans laquelle une place égale doit être accordée à tous les pays qui se sont placés sous leur sceptre en 1526. Il l'enseigne dans ses cours à l'université de Prague, pour lesquels il rédige alors deux manuels, l'un d'histoire de l'Empire autrichien et l'autre d'histoire de la Bohême. Il rompt de la sorte avec un modèle alors dominant, centré sur la Maison de Habsbourg et sur la Basse-Autriche, où se trouve Vienne, capitale de l'Empire. Ce qui finit d'ailleurs par lui attirer la disgrâce de Thun et du gouvernement. D'autres esprits cherchent des solutions analogues pour concilier l'inconciliable, la pluralité des nations dans un même Empire. Les nations défaites après l'échec de la Révolution de 1848 sont désormais le lieu symbolique de l'intégration des populations, mais leurs conflits réciproques empêchent le fonctionnement de tout État commun placé au-dessus d'elles. Dans la brochure qu'il publie à Prague en 1854, l'un des fondateurs de l'Institut pour la recherche historique autrichienne à Vienne, Helfert, cherche à faire de l'histoire le moyen du Bien public général, en puisant d'une part dans le passé des exemples qui prouvent la variabilité des frontières et des territoires « nationaux », d'autre part en proposant de subordonner la nationalité à la citoyenneté sur le modèle de la « Grande Nation » française (2). Pour lui, les historiens ont à jouer un rôle essentiel de

(1) Marlène Laruelle donne dans son article une reconstitution du milieu des historiens professionnels allemands et tchèques à l'université de Prague, et du processus qui mène les Tchèques jusqu'au contrôle de toute la production d'histoire scolaire dans leur langue. En ce qui concerne l'historiographie hongroise, voir : Tibor Baráth : *L'histoire en Hongrie (1867-1935)*, Paris, 1936 (Extrait de la *Revue Historique*, t. CLXXVII, 1936.

(2) Josef Alexander Helfert : *Über Nationalgeschichte und den gegenwärtigen Stand ihrer Pflege in Oesterreich*, Prague, J.G. Calve, 1854. Sur Helfert et l'action de l'Institut für Österreichische Geschichtsforschung, voir aussi : Walter Leitsch, « East Europeans Studying History in Vienna (1855-1918) », in Dennis Deletant, Harry Hanak (éd.), *op. cit.*, pp. 139-156.

réconciliation des peuples de la Monarchie, en relativisant par leurs travaux d'érudition l'idée de la nation ethnique et linguistique. L'histoire nationale devient chez lui « non l'histoire d'un groupe racial particulier parmi les familles du genre humain, de langue et de couleur si nombreuses, mais l'histoire de populations vivant ensemble sur un même territoire, et sous la même règle politique, sous les liens d'une même autorité, sous la protection de la même loi. L'histoire nationale de l'Autriche est pour lui celle de « l'État commun » et du « Peuple commun » (1). Elle est la seule alternative « scientifique » et critique à l'histoire nationaliste, et en même temps un engagement moral et politique à prendre, puisqu'il y va ici de la survie d'une patrie commune. Mais l'érudition du chartiste, comme on sait, ne suffit pas à rassembler les peuples de l'Empire dans une vision commune de leur destin, et l'Institut pour la recherche historique autrichienne forma surtout d'excellents spécialistes des sciences auxiliaires de l'histoire, des collaborateurs des *Monumenta Germaniae Historica* et des *Regesta Imperii*, et aussi quelques historiens qui évitèrent de se situer nationalement dans leurs travaux, comme Gindely à Prague.

Cependant, cette vision de l'histoire qui rassemble et ne sépare pas ne disparaît pas tout à fait dans l'Empire des Habsbourg. Même dans la Hongrie magyarisatrice entre 1875 et 1914, les instructions officielles n'adoptent pas toujours le ton chauvin de l'historien Béla Grünwald et de ses émules des associations de promotion de la nation hongroise ; si les manuels préconisés pour les écoles primaires prônent les acquis civilisateurs des Magyars et nient toute identité particulière aux autres nationalités, les livres en usage dans les lycées intègrent pourtant les acquis de l'histoire universitaire. En Cisleithanie, les instructions officielles de 1884 pour les nouveaux programmes d'histoire refusent la « nationalisation » du contenu des cours d'histoire et insistent sur la nécessité de mettre l'accent dans les lycées sur l'histoire universelle, en tant qu'histoire de ce que les hommes ont en commun. Ces textes font immédiatement l'objet de féroces railleries de la part... d'inspecteurs scolaires autrichiens qui veulent voir enseigner, quant à eux, non une histoire à leurs yeux dépassée, fictive et irréniqnement vague, mais celle de « leur » nation, la nation allemande, sur le modèle adopté dans les gymnases prussiens (2). Quant au nouveau manuel d'*Histoire du*

(1) J. A. Helfert, *op. cit.*, pp. 1-2.

(2) Voir Ludwig Heinz Sommerbauer : *Konzeptanalyse des Geschichtsunterrichtes und der Schulhistoriographie in Österreich und Frankreich im 20. Jahrhundert. Untersuchung am Beispiel der Darstellung des Barockzeitalters in den Lehrbüchern*, 3. Geschichtsunterricht und Schulhistoriographie in Österreich, 3.1. Die Zeit der Monarchie,

Royaume de Bohême que Tomek, presque septuagénaire, et devenu recteur de l'université tchèque de Prague, publie en 1885, il s'achève sur une critique ouverte et argumentée de la politique de Vienne à l'égard des Tchèques de 1848 à 1860. Ce qui pour nous parfait l'image d'une société à la fois polarisée à l'extrême par les nationalismes, et pouvant cependant offrir, à la fin du XIX^e siècle, des espaces ouverts à la liberté d'expression et d'action, et à la science un même degré d'autonomie et de professionnalisation que dans les grands pays d'Europe occidentale. Enfin, dans toutes les grandes villes de la Monarchie, à Vienne, Prague, Budapest, Cracovie, Zagreb, le dernier tiers du XIX^e siècle voit l'éclosion de brillantes écoles historiques, en contact avec les milieux professionnels européens, surtout allemands, mais aussi français, en particulier par les comptes rendus critiques échangés avec la *Revue historique* de Gabriel Monod. Ce qui est vrai d'ailleurs aussi de l'école historique roumaine.

Certains manuels scolaires destinés à l'enseignement primaire, pourtant, présentent à la fin du XIX^e siècle un dernier type d'histoire, bien éloigné de l'histoire universitaire, et de toute réflexion critique. Certes, ils continuent la tradition ancienne de l'éducation par la morale ; mais le culte de la nation y a remplacé la religion, et il arrive qu'il prime sur l'exactitude des faits. Le mythe est le matériau prépondérant de cette histoire vulgarisatrice du Génie national, mais il n'est pas véhiculé par un discours articulé autour d'une démonstration cohérente et argumentée, et il n'est formulé que par des énoncés qui se suffisent à eux-mêmes, comme les moyens d'une propagande qui ne distille plus que des slogans et des images déjà omniprésentes. Les manuels hongrois d'histoire pour les écoles primaires magyarisées en régions slovaques s'en rapprochent. C'est bien dans cet esprit que parle Spiru Haret, trois fois ministre de l'Éducation nationale de Roumanie entre 1897 et 1910, lorsqu'il assigne à l'étude de l'histoire le but de convaincre les enfants de la grandeur unique de leur peuple, en lui montrant ses souffrances passées et sa grandeur présente : « Il faut inculquer aux enfants le sentiment que la patrie roumaine est la plus belle, que la langue roumaine est la plus sonore, la plus pleine de douceur... » (1). Dans un tel cas, les extraits de textes littéraires, de chroniques, de chants épiques populaires dont la lecture est expliquée aux enfants en complément de la leçon du maître, ne font que renforcer une croyance, une vulgate d'ores et déjà intangible. Les recueils de morceaux choisis apparaissent ainsi

3.1.1 Die « Instructionen » des Jahres 1884 im Spiegel der zeitgenössischen Fachdidaktik, Dissertationen der Universität Wien, 159, Vienne, Verlag Verband der Wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs, pp. 36-48.

(1) Mirela Luminița Murgescu, *infra*, p. 115.

comme des vecteurs particulièrement efficaces de l'endoctrinement nationaliste, tout au moins dans le cas roumain présenté ici, et dans le cas serbe étudié par Charles Jelavich (1). Le collègue n'est pas indemne : Vukičević, membre du cercle d'intimes du roi Pierre I^{er}, professeur d'histoire dans un lycée de Belgrade, est l'auteur d'un manuel d'*Histoire de la Nation serbe pour les écoles secondaires* approuvé par l'État de Serbie, qui connaît six éditions successives entre 1902 et 1914. Ils enseignent à la jeunesse la primauté des Serbes sur tous les autres Slaves qui, dans les temps anciens, « se nommaient tous des Serbes ». Ils font – jusqu'à la dernière édition, en 1914 – des Croates et des Slovènes des Serbes s'exprimant dans des dialectes minoritaires, et déclarent serbes la Dalmatie, la Croatie, la Slavonie, l'Istrie, la Bosnie, l'Herzégovine, le Monténégro, la Vieille Serbie (le Kosovo), la Bačka et le Banat. « Toutes les terres où l'on peut trouver des gens connaissant les héros serbes, Marko Kraljević, le Prince Lazar, le Tsar Dušan... ; toutes celles dont les habitants parlent serbe sont la Patrie du Peuple Serbe », qu'il dépeint par ailleurs comme la victime séculaire permanente de la perfidie de ses voisins (2).

Enfin, dans un dernier avatar, l'histoire cède la place à l'ethnographie en deux types de circonstances. D'abord, dans les périodes et les lieux où les gouvernants encouragent le nationalisme strictement culturel, pour barrer la route à son expression politique et à la transformation des sociétés hiérarchiques en sociétés libérales plus ouvertes, et pour « jouer » les nationalités dominées contre les autres. C'est ce qui se passe dans la Russie tsariste : les études slaves et les collectes ethnographiques menées dans l'Ukraine de la Rive Droite du Dniepr doivent, en théorie, documenter le folklore de l'un des peuples de l'Empire, tout en se servant de l'antagonisme des Ukrainiens et des Polonais contre ces derniers, qui dominent socialement les premiers (3). L'Empire autrichien de Metternich encourage ainsi un *Volksgeist* qu'il veut inoffensif en soutenant vers 1820 les recherches en philologie slave du Slovène Kopitar ou de l'Allemand Linde, auteur d'un grand dictionnaire du polonais puis, vers 1835, les *Antiquités*

(1) Charles Jelavich : *South Slav Nationalism and Yugoslav Union before 1914*, Ohio State University Press, Columbia 1990, chapitre 2, « The Serbian, Croatian and Slovenian Educational Systems » ; *Id.*, « Milenko M. Vukičević : from Serbianism to Yugoslavism », *op. cit.*, pp. 106-123.

(2) *Id.*, pp. 106-107.

(3) Catherine B. Clay présente de façon détaillée dans ce volume l'instrumentalisation de l'ethnographie en Ukraine russe, mais aussi une conséquence imprévue de l'introduction de cette discipline (contre la nationalisation de l'histoire) et des Etudes slaves à l'université de Kharkov, où elles fournissent les bases scientifiques à l'affirmation plus tardive de l'existence d'une « nation » moderne ukrainienne.

Slaves et l'*Ethnographie Slave* du Slovaque devenu Pragois, Šafařík (1). Kollár, le « Herder slave », est appelé à Vienne en 1849. Quant à Čelakovský, détenteur de la première chaire de littérature et de grammaire slaves comparées d'Europe, ouverte à Breslau par le gouvernement prussien en 1846, il rejoint brièvement les rangs des enseignants de l'université de Prague en 1850, à l'heure où l'égalité proclamée des langues et des nations dans la monarchie s'y résume à l'introduction très temporaire de quelques cours en tchèque. Josef Jireček, l'un des assistants tchèques du ministre réformateur de l'école et de l'université de l'Empire, le comte Leo Thun, collecte de son côté données littéraires et folkloriques pendant les années dites « de l'absolutisme de Bach » (1851-1859). Il est l'oncle de ce Konstantin Jireček qui va s'illustrer en Bulgarie trente ans plus tard comme l'auteur de la première grande histoire scientifique du pays, mais aussi comme ministre de l'Instruction Publique de la jeune Principauté balkanique (2). Autrement dit, les périodes de centralisation peuvent se montrer favorables à la mise en avant des coutumes et du folklore. Lorsque des nationalités sont ou se sentent en situation de domination, le repli sur l'ethnographie entre dans le contexte d'une double alternative : à l'engagement politique impossible, d'abord, mais encore au travail sur l'histoire nationale à l'heure où n'est plus souhaitée officiellement que celle de l'Empire. Cependant, dans un deuxième temps, triomphe l'Être de la Nation, et tout au moins dans la Monarchie des Habsbourg, chaque société nationale dotée d'institutions politiques est désormais littéralement imbibée du récit canonique de son passé propre. Dans ce moment qui est aussi, à Vienne, à Prague, à Budapest, celui de la conjoncture intellectuelle critique des années 1880-1900, et de la différenciation accrue des disciplines, la sociologie concurrence l'histoire comme science de la société, et l'histoire universitaire positiviste n'est plus non plus la « science » de la nation. Celle-ci s'expose désormais dans les musées et les expositions de « natiographie » (3). C'est désormais l'ethnographie que l'on peut trouver désignée comme telle, et c'est elle aussi qui nourrit la nouvelle orientation de l'histoire culturelle : « L'ethnographie », lisons-nous dans la

(1) La graphie « Šafařík » est la forme tchèque d'un nom qui est en slovaque moderne « Šafárik », et c'est celle qu'utilisait cet auteur qui, comme Kollár, refusait la séparation linguistique (et ethnique) des Tchèques et des Slovaques.

(2) Konstantin Jireček : *Istoriya na Bălgarite*, 1^{re} édition en tchèque et en allemand, 1876.

(3) Le mot slave qui traduit « ethnographie », *národopis* (en tchèque et en slovaque par exemple) ne permet pas de distinguer entre « ethnos » et « nation », alors que le mot hongrois *néprajz* est plutôt un décalque de l'allemand *Volkskunde*.

définition qu'en donne en 1901 le grand dictionnaire encyclopédique tchèque d'Otto, « est la science dont le sujet est la Nation et l'intégralité de son existence. L'anthropologie traite de l'Homme, du représentant de l'espèce zoologique *Homo* : elle est donc une sorte de science naturelle de l'homme. L'ethnographie, quant à elle, prend pour objet la Nation comme un ensemble social, elle s'intéresse à toutes ses conditions politiques, sociales, morales, culturelles et historiques, à toutes ses particularités, coutumes, habitudes, à sa langue et à sa littérature, à son art, à ses traditions, enfin à tout ce qui peut contribuer à une connaissance approfondie de son existence spécifique » (1).

L'histoire romantique qui découvre à travers le temps l'essence et la mission de son peuple, l'histoire professionnalisée, et la spécialisation des sciences sociales qu'illustre ici la mutation de l'ethnologie vers 1880 ou 1890, correspondent à l'avènement à l'âge adulte de générations successives. À travers l'écoulement du temps, elles gardent cependant plus de points de contacts qu'il ne le semble à première vue. En réalité, leurs rapports ne sont pas diachroniques. Le socle forgé par les fondateurs de l'histoire nationale survit à l'appropriation par l'université des règles et des normes méthodologiques qui régissent le milieu professionnel et désignent à leurs pairs les historiens de métier. Non seulement parce que, hors des institutions d'enseignement, il tisse les liens d'une communauté – d'une société nationale – avec elle-même, en tant qu'elle se perçoit comme intangible et unique, par-delà les vicissitudes des siècles. On le retrouve aussi, plus ou moins reconnaissable, dans la périodisation des histoires nationales. Prenons une dernière fois l'exemple de Palacký. Dès ses premiers travaux, avant la rédaction de son grand œuvre, l'*Histoire de la nation tchèque en Bohême et en Moravie*, il commence à dessiner ce qui sera, jusqu'à nos jours, le schéma canonique des époques de l'histoire tchèque, en donnant au XVI^e siècle au royaume de Bohême – c'est-à-dire au pays – une personnalité juridico-politique propre et un rôle au moins égal à celui de ses souverains, et en thématissant la rupture de 1620, après la bataille perdue par les états à la Montagne Blanche (2). La leçon est transposable dans les autres contextes nationaux : seuls diffèrent les événements butoirs. Le consensus sur les périodes du passé national est l'un des liens entre l'histoire savante et l'histoire émotionnelle éprouvée par tous. Or, un

(1) *Ottův slovník naučný*, t. 17, p. 1051, Prague, Otto, 1901.

(2) Jaroslav Pánek : « František Palacký jako zakladatel moderního českého badání o raném novověku », in : *František Palacký : 1798/1998. Dějiny a dnešek*, Prague, Historický ústav AV ČR, 1999, pp. 139-162.

tel « memento » des défaites et des victoires de la nation, réduit à sa plus simple expression, est aisément manipulable. Il a pu fournir en tous cas aux régimes communistes des éléments d'auto-légitimation d'autant moins discutables qu'ils étaient conformes au découpage des manuels savants. La propagande rejoint ainsi à la fois le mythe et la science.

Marie-Élizabeth DUCREUX
Centre de recherches historiques,
EHESS/CNRS

Bibliographie complémentaire

Daniel BEAUVOIS, *Histoire de la Pologne*, Paris, Hatier, 1995.

Id., *Lumières et société en Europe de l'est. L'université de Vilna et les écoles polonaises de l'Empire russe, 1803-1832*, Lille-Paris, 1977, 2 vol.

Id., « Écoles et enseignement dans le monde slave », in : *Histoire Mondiale de l'Éducation*, publiée sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Vial, t. 3, de 1815 à 1945, Paris, PUF, 1981, pp. 115-133.

István BIBÓ, *Misère des petits États d'Europe de l'Est*, Paris, L'Harmattan, 1986, 2^e édition Paris, Albin Michel, 1993.

Georges CASTELLAN, *Histoire des Balkans, XIV^e-XX^e siècle*, édition augmentée, Paris, Fayard, 2000.

Pierre CAUSSAT, Dariusz ADAMSKI, Marc CREPON, *La langue, source de la nation. Messianismes séculiers en Europe centrale et orientale (du XVIII^e au XX^e siècle)*, Sprimont, Mardaga, 1996.

M. CAUVIN, « L'Autriche », in : *Histoire Mondiale de l'Éducation*, publiée sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Vial, t. 3, de 1815 à 1945, Paris, PUF, 1981, pp. 157-159.

Franklin James CLARK, « Education and National Consciousness in the Balkans », in : *The Pen and the Sword : Studies in Bulgarian History*, East European Monographs, Boulder, Columbia University Press, New York 1988, pp. 24-57.

Richard J. CRAMPTON, *Bulgaria 1878-1918. A History*, East European Monographs, Boulder, Columbia University Press, New York 1983.

Dennis DELETANT, Harry HANAK, *Historians as Nationbuilders. Central and South-East Europe*, Londres 1988.

Marie-Élizabeth DUCREUX, Antoine MARES (éd.), *Enjeux de l'histoire en Europe centrale*, à paraître, Paris, L'Harmattan, 2001.

Id., « Entre catholicisme et protestantisme : l'identité tchèque », *Le Débat*, n° 59, mars-avril 1990, pp. 106-125.

Catherine DURANDIN, *Histoire de la nation roumaine*, Bruxelles, Éditions Complexe, 1994.

Id., *Histoire de la Roumanie*, Paris, Fayard, 1995.

Daniel FABRE, « L'atelier des héros », in : Pierre Centlivres, Daniel Fabre et Françoise Zonabend, *La Fabrique des Héros*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1999, pp. 272-273.

Wolfgang HÄUSLER, « Geschichtsforschung, Humanität und Nationalität », in : *Mitteilungen des Instituts für österreichische Geschichte*, Wien, 100/1992, pp. 376-409.

Jörg K. HOENSCH, *Histoire de la Bohême*, Paris, Payot 1987, 2^e éd. 1992.

Id., *Geschichte Polens*, Stuttgart, 1983.

Keith HITCHINS, *The Rumanian National Movement in Transylvania 1792-1848*, Cambridge, Mass., Cambridge Monographs Series 61, 1969.

Miroslav HROCH, *Social Preconditions of National Revival in Europe : A Comparative Analysis of the Social Composition of Patriotic Groups among the Smaller European Nations*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

Charles JELAVICH, *South Slav Nationalism and Yugoslav Union before 1914*, Ohio State University Press, Columbia 1990.

Charles JELAVICH, Barbara JELAVICH, *The Establishment of the Balkan National States*, Seattle, University of Washington Press, 1977.

Andreas KAPPELER, Fikret ADANIR, Alan O'DAY, *The Formation of National Elites*, Aldershot-New York, 1992.

Andreas KAPPELER, *Petite histoire de l'Ukraine*, Paris, IRENISE et Institut d'Études Slaves, 1997.

Id., *La Russie, Empire multiethnique*, Paris, IRENISE et Institut d'Études Slaves, 1994.

Zenon E. KOHUT, « The Development of a Ukrainian National Historiography in Imperial Russia », in : Thomas Sanders (éd.), *Historiography of Imperial Russia ; The Profession and the Writing of History in a Multinational State*, M.E. Sharpe, Armonk, New-York, London, 1999, pp. 453-477.

Béla KÖPECZI *et al.*, *Histoire de la Transylvanie*, Budapest, 1992.

Jiří KORÁLKA, *Die Tschechen im Habsburgerreich und in Europa 1815-1814. Sozialgeschichte Zusammenhänge der neuzeitlichen Nationsbildung und der Nationalitätenfrage in den böhmischen Ländern*, Vienne-Munich, 1991.

Philippe LEMARCHAND (dir.), *L'Europe centrale et balkanique. Atlas d'histoire politique*, Bruxelles, Éditions Complexe, 1995.

Ľubomír LIPTAK, *Petite histoire de la Slovaquie*, Paris, IRENISE et Institut d'Études Slaves, 1996.

Erik LÖNNROTH, Karl MOLIN, Ragnar BJÖRK, *Conceptions of National History*. Proceedings of Nobel Symposium 78, Berlin-New York, Walter de Gruyter, 1994.

Bernard LORY, *Le sort de l'héritage ottoman en Bulgarie : l'exemple des villes bulgares, 1878-1900*, Éditions Isis, Istanbul, 1985.

Antoine MARÈS (éd.), *Histoire et pouvoir en Europe médiane*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Bernard MICHEL, *La mémoire de Prague : conscience nationale et intelligentsia dans l'histoire tchèque et slovaque*, Paris, Perrin, 1986.

Bernard MICHEL, *Nations et nationalismes en Europe centrale, XIXe-XXe siècle*, Paris, Aubier, 1995.

Mirela Luminița MURGESCU, « In Search of the Perfect Citizen : Official Discourse in the Romanian Schools (1831-1864) », *Revue des Études Sud-Est Européennes, civilisations- mentalités*, t. XXXIII, 1995, (Bucarest) n° 1-2, pp. 66-72.

Dušan NEČAK, « Die Einstellung der modernen slovenischen Geschichtsschreibung zur Österreichischen Geschichte (Einsichten und Fragen) », in : Herwig WOLFRAM, Walter POHL (éd.), *Probleme der Geschichte Österreichs und ihrer Darstellung*, Wien, Verlag der österreichische Akademie der Wissenschaften, 1991, pp. 249-257.

Ervin PAMLENYI (dir.), *Histoire de la Hongrie*, Roanne, 1974.

Krzysztof POMIAN, *L'Europe et ses nations*, Paris, Gallimard, 1990.

Robert B. PYNSENT, *Questions of Identity (Czech and Slovak Ideas of Nationality and Personality)*, Budapest, Central European Press, 1994.

Miloš ŘEZNÍK, Ivana SLEZÁKOVÁ (éd.), *Nations-Identities-Historical Consciousness. Volume dedicated to Professor Miroslav Hroch*, Prague, 1997.

Thomas SANDERS (ed.), *Historiography of Imperial Russia. The Profession and Writing of History in a Multinational State*, M.E. Sharpe, Armonk, New York, London England, 1999.

André SELLIER, Jean SELLIER, *Atlas des Peuples d'Europe centrale*, Paris, La Découverte, dernière édition 2000.

Catherine SERVANT, *Critique et nation. La naissance de la critique dans les lettres tchèques (1860-1890)*, Bibliothèque d'Études Germaniques et Centre-Européennes, vol. V, Université Paul-Valéry de Montpellier, Montpellier, 2000.

Gerald STOURZH, *Die Gleichberechtigung der Nationalitäten in der Verfassung und Verwaltung Österreichs 1848-1918*, Vienne, 1985.

Id., « Der Umfang der österreichischen Geschichte », in : Herwig Wolfram, Walter Pohl (éd.), *Probleme der Geschichte Österreichs und ihrer Darstellung*, Wien, Verlag der österreichische Akademie der Wissenschaften, 1991, pp. 3-27.

Peter F. SUGAR, Péter HANÁK, Tibor FRANK, *A History of Hungary*, Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press, 1990.

Jenö SZÚCS, *Les trois Europe*. Paris, L'Harmattan, 1985.

Victor L. TAPIÉ, *Monarchies et peuples du Danube*. Paris, Fayard, 1969.

Otto URBAN, *Petite Histoire des Pays Tchèques*, Paris, IRENISE et Institut d'Études Slaves, 1996.

Id., *Die Tschechische Gesellschaft 1848-1914*, 2 vol., Vienne-Cologne-Gratz, Böhlau, 1992.

Steven Bela VARDY, *Modern Hungarian Historiography*, East European Quarterly, Boulder, Columbia University Press, New York and Guilford, Surrey, 1976.

János VARGA, *A Hungarian Quo Vadis. Political Trends and Theories of the Early 1840s*, Budapest, 1993.

Stephen VELYCHENKO, « Rival Grand Narratives of National History : Russian/Soviet, Polish and Ukrainian Accounts of Ukraine's Past (17 ; 71-1991) », *Österreichische Osthefte*, Jahrgang 42/2000, Heft 3-4, pp. 139-154

Adam WANDRUZSKA, Peter URBANITSCH (éd.), *Die Habsburger Monarchie. 1848 bis 1918*, vol. III/1 et III/2 : *Die Völker des Reiches*, Vienne 1980.

Herwig WOLFRAM, Walter POHL (éd.), *Probleme der Geschichte Österreichs und ihrer Darstellung*, Wien, Verlag der österreichische Akademie der Wissenschaften, 1991.

LA CONSCIENCE HISTORIQUE POLONAISE AU XIX^e SIÈCLE, *entre mythographie et historiographie*

par Daniel BEAUVOIS

Ce n'est pas de l'image du Polonais véhiculée par les ouvrages français qu'il sera question ici, même s'il est probable que, sous celle-ci, l'on pourrait souvent trouver la manière dont les Polonais ont voulu se présenter eux-mêmes au monde. De Henri de Valois abandonnant le trône de Pologne, en 1574, pour devenir Henri III en France, jusqu'à Ubu dans son royaume de nulle part, en passant par toutes les figures de la bravoure, des révolutions, de l'exil, cette analyse de représentations qui vont du réel à l'imaginaire a déjà été faite d'une manière pratiquement exhaustive dans le livre de F. Rosset (1). Le but du présent article est de tenter de pénétrer dans la fabrication de leur histoire par les Polonais eux-mêmes, dans une période où ils se trouvaient sans État et offraient, de ce fait, une situation très particulière en Europe. Pour mesurer la spécificité de leurs réactions, la rendre plus intelligible, il nous a paru nécessaire de commencer par un bref rappel de ce qu'était l'histoire dans la république polono-lituanienne encore intacte, avant 1772, et de terminer par la restauration de l'État, en 1918, qui marque une sorte d'aboutissement – partiel et inachevé – des constructions et de la mémoire qui s'élaborèrent au cours du XIX^e siècle. Parce que partielle et inachevée, la solution de 1918-1921 devait rester, comme on sait, lourde de menaces au XX^e siècle.

I. L'HISTORIOGRAPHIE D'AVANT LE TROISIÈME PARTAGE

Pas plus que les histoires occidentales, celle de la Pologne, vers 1770, n'était constituée comme science. Elle ne bénéficiait pas d'institutions spécialisées. Mais elle ne dégageait pas non plus de réflexion

(1) F. Rosset : *L'Arbre de Cracovie. Le mythe polonais dans la littérature française*, Paris, éd. Imago, 1996, bibliogr., index.

théorique comparable à celles d'un Gibbon ou d'un Montesquieu. La déliquescence du politique y favorisait la pérennisation d'un baroque où foisonnait une méta-histoire qui doublait d'irréalité la faiblesse de l'État. Les chroniques latines médiévales, si elles étaient connues d'un très faible nombre de nobles instruits ou des gens d'Église, n'étaient sollicitées que pour renforcer les conceptions quelque peu délirantes du « sarmatisme », vaste construction légitimatrice de la confiscation de la vie publique par une étroite oligarchie aristocratique, au détriment d'un roi élu, sans pouvoir, et d'un peuple réduit au servage. Gallus anonymus (XII^e siècle) convenait peu, car il était le seul à prôner un pouvoir royal fort. Vincent Kadłubek (1150-1223) et Jan Długosz (1415-1480), avec leur justification du servage, étaient plus exploitables, mais la fin du XVI^e et le XVII^e s. avaient plus habilement conforté l'idéologie sarmatique en inventant des généalogies romaines aux grandes familles, ou en imaginant une ethnogénèse caucasienne à la noblesse, vue comme une essence conquérante et supérieure à la masse paysanne inerte. À la veille du premier partage de 1772, ce type de vision historique était encore courant. En 1760, le prince J.A. Jabłonowski lança un concours, doté d'un prix, à qui prouverait l'existence du roi Lech en 550, de façon à compléter son très mythique *Index genealogiarum slavonicarum*, mais Lech resta dans les limbes de la légende (1).

La curiosité pour l'origine de ces mythes, jointe à la crainte des voisins qui menaçaient la souveraineté du pays, infléchit certes, quelque peu, la conscience historique du temps. Les grands se firent volontiers collectionneurs ou « antiquaires », rassemblant dans leur « cabinet » des objets qui les mettaient au diapason de Paris ou Venise (2). Dans la partie la plus pénétrée par les influences allemandes, on amorça même une réflexion sur l'histoire du droit et des institutions. G. Lengnich (1689-1774), un professeur du lycée de Gdańsk, marqué par l'érudition critique germanique, rédigea, en 1740, encore en latin, une *Historia polona a Lecho ad Augusti II mortem* où les légendes étaient mises en question, puis il dédia aux frères Załuski, promoteurs de la première bibliothèque publique à Varsovie, les deux volumes de son *Jus publicum Regni Poloni* (1742-1746), mais, dans l'ensemble, c'était toujours la logomachie « républicaine » des Sarmates qui prévalait, avec sa perversion des notions historiques et du vocabulaire. La « nation » était la noblesse, les « citoyens » les nobles, la *res publica* n'avait cure du bien

(1) Voir l'excellente étude de J. Maślanka : *Literatura a dzieje bajeczne* (La littérature et l'histoire fabuleuse), Varsovie, 1984.

(2) K. Pomian : *Collectionneurs, amateurs et curieux. Paris-Venise XVI^e-XVIII^e siècles*, Paris, Gallimard, 1987.

public, la « liberté » était l'arbitraire nobiliaire. Jean Fabre a bien montré naguère, dans son édition de Rousseau pour la collection *Pléiade*, combien le citoyen de Genève avait été dupe de ce langage, sur la foi des textes traduits que lui fournissait Michel Wielhorski (1730-1814), l'un des chefs de la Confédération de Bar, qui se piquait d'être historien, mais n'était qu'un propagandiste du conservatisme. Une autre variante de l'histoire, telle que la pratiquaient alors quelques amateurs, était la visée moralisatrice et édifiante que l'on trouvait dans des *silvae rerum*, recueils d'*exempla* où l'on ne se donnait presque pas la peine de mettre l'histoire en discours, afin de laisser parler d'eux-mêmes des textes souvent disparates.

Ce degré zéro de l'écriture historique disparut progressivement, à mesure que les Lumières occidentales touchèrent enfin la Pologne, dans le dernier tiers du XVIII^e siècle. L'urgence d'une réforme de la société et des institutions, qui s'exprima au lendemain du premier partage par la création d'une Commission de l'Éducation Nationale (1773) et qui culmina le 3 mai 1791, par la rédaction de la première constitution de l'Europe continentale, s'accompagna d'un large appel aux références historiques, notamment aux exemples de civisme de l'Antiquité ou de la Renaissance, mais ceux-ci, surtout intégrés à des discours ou des articles de presse polémiques, ne constituaient toujours pas des synthèses cohérentes, ni n'offraient de tableau construit. Les publicistes et réformateurs les plus mordants (H. Kołłątaj, S. Staszic), tout pénétrés qu'ils fussent de la philosophie et de l'historiographie occidentales, ne furent pas des historiens et, dans son énorme effort de rédaction de nouveaux manuels scolaires pour les écoles jésuites sécularisées par l'État, la Commission de l'Éducation Nationale réussit à élaborer, entre autres, un précis de droit naturel, mais non un manuel d'histoire (1), ce qui pérennisa longtemps le pauvre élaborat du jésuite T. Waga (1739-1801), *Brève histoire des princes et des rois de Pologne*, réédité pour la dernière fois... en 1864.

L'histoire savante connut, toutefois, une première manifestation, en cette époque de redressement civique qui allait éveiller les alarmes des voisins et précipiter la fin de la Pologne en 1792, puis en 1795. Pour la première fois, le dernier roi, Stanislas Auguste, créa une fonction d'historiographe qu'il confia, en 1775, à A. Naruszewicz (1733-1796). Celui-ci publia, en polonais, de 1780 à 1786, les six volumes (de II à VII) de son *Histoire de la nation polonaise*. Il laissa inédit le volume I sur les origines, qui ne satisfaisait pas aux exigences de la Raison (il fut publié

(1) A. Jobert : *La Commission de l'Éducation Nationale polonaise et son œuvre d'instruction civique*, Grenoble, 1940.

post mortem en 1824). Bien que conduite seulement jusqu'au XVI^e siècle, cette première histoire « éclairée » marqua le passage du temps immobile, de la vision providentielle et théocratique des « républicains » sarmates, à l'idée de Progrès par cycles où l'auteur, encore tributaire de la conception des grands hommes à la Plutarque, s'efforçait d'établir que seuls des rois forts avaient pu éviter l'anarchie provoquée par la noblesse. De servante de l'oligarchie, l'histoire devenait servante de la monarchie. Cette idée fut retenue par tout le camp réformateur car, malgré sa lourdeur et sa diffusion réduite, l'*Histoire* de Naruszewicz contribua à introduire dans la constitution de 1791 – dans un mouvement inverse de celui de Paris – l'idée d'un nécessaire renforcement et de l'hérédité du pouvoir royal. Cette nouvelle conception n'était évidemment pas indépendante du fait que le roi avait gratifié l'auteur des bénéfices de l'évêché fictif de Smolensk (cette ville était russe depuis 1667).

II. LE NOUVEAU BESOIN D'HISTOIRE, 1795-1831

La commotion intellectuelle et affective provoquée par la disparition de l'État polono-lituanien et l'annexion de ses trois tronçons par les voisins eut des effets très divers sur la conscience historique des habitants, ou plus exactement sur celle de la noblesse, seul ordre, répétons-le – avec l'infime bourgeoisie – capable d'une opinion.

Tandis que la majorité ressentit cet écroulement assez douloureusement, la frange aristocratique la plus cosmopolite, qui ne s'exprimait qu'en français, s'accommoda sans état d'âme de son changement de citoyenneté. Un historien important comme Jean Potocki (1761-1815) eût été plus remarqué s'il s'était donné la peine de faire tirer ses ouvrages à plus d'une dizaine d'exemplaires, dans des villes d'Allemagne ou de Russie. Surtout connu aujourd'hui comme romancier et voyageur, il se voulait avant tout chercheur. Tandis que la Pologne agonisait, il parcourait la Basse Saxe pour y trouver les traces archéologiques des « antiquités slaves ou vendes », prouvant la présence, jusqu'au bord de l'Elbe, d'une civilisation antérieure aux Germains et différente d'elle. Citoyen du monde, avec le français pour langue, il vit sans chagrin sa patrie disparaître et tout son effort d'historien, dans les nombreux recueils de chroniques ou les études sur l'histoire des régions ruthènes de l'ancienne Pologne qu'il publia jusqu'à sa mort, témoignèrent d'un effort très original pour recomposer l'Europe de l'Est selon un nouveau schéma civilisationnel. L'Europe des Lumières, où la Pologne s'était en vain située, ayant abouti au naufrage des partages, il importait de reconstruire une autre légitimation au sein d'un nouvel

univers, à défaut d'une réelle universalité. C'est ainsi que toutes les œuvres historiques de J. Potocki vinrent désormais s'inscrire dans une mise en évidence du caractère homogène et spécifique du monde slave, dans la promotion d'une Slavie s'étendant de l'Elbe au Caucase, qu'il ne cessa de parcourir et de fouiller. Comme Fichte et Hegel pour le monde germanique, il fut le chantre d'un rééquilibrage des forces à l'Est, après l'ébranlement tellurique des partages. L'émergence de Bonaparte, l'usurpateur, dévaluait encore plus, à ses yeux, le pôle français, aussi Saint-Pétersbourg devint-il, au fil des ouvrages, le centre fédérateur de toutes les terres slaves, ce que l'on perçoit parfaitement dans les épîtres dédicatoires successives à Catherine II, à Paul I^{er}, à Alexandre I^{er}, même si le corpus documentaire restait surtout tourné vers les témoignages antiques et médiévaux. Les voyages en différents points de ce nouvel univers donnaient à ces recherches un versant d'histoire immédiate et d'ethnographie qui enhardirent Potocki à concevoir pour sa nouvelle maîtresse, la Russie, une vaste politique impérialiste faite d'annexions en Transcaucasie, ainsi qu'autour de la Chine et de l'Inde (1). L'histoire se faisait l'auxiliaire, le pivot même, d'une idée dont les Russes eux-mêmes ne comprirent l'intérêt politique que presque un siècle plus tard : le panslavisme. On peut rattacher à cette reconversion de l'universalisme des Lumières en universalisme racial, sous égide russe, l'approche plus folklorisante et littéraire de *O Słowiańszczyźnie przed chrześcijaństwem* (Du monde slave avant le christianisme) que publia alors Z.D. Chodakowski (1784-1825) ou les écrits « slavophiles » de P. Woronicz, I.B. Rakowiecki, etc. On trouva aussi une tentative de légitimation des conquêtes slaves de Napoléon dans les recherches linguistico-ethno-historiques que le Prince Alexandre Sapieha conduisit en Dalmatie, Bosnie-Herzégovine et Monténégro, publiées à Breslau, en français, puis en polonais, sous forme de récit de voyage, en 1811. Il s'agissait là, inversement, de prouver une fraternité raciale et culturelle du Duché de Varsovie avec les provinces illyriennes. Mais, dans l'ensemble, l'indifférentisme cosmopolite et l'alibi consolateur de la slavité furent très minoritaires dans la réflexion historique qui s'imposa après 1795.

Une fois leur État disparu, les Polonais conscients réalisèrent avec stupeur qu'ils étaient eux-mêmes un sujet de réflexion sur la grandeur et la décadence des nations. L'histoire se chargea alors d'adoucir ce choc, en multipliant les parallèles avec les *Considérations* que Montesquieu avait développées en 1734, à propos de l'Empire romain. Le

(1) D. Beauvois : « Aux sources du panslavisme : les Lumières polonaises et le monde slave (1795-1820) », *Revue des études slaves* (VIII^e congrès international des slavistes, Zagreb, septembre 1978), LI/1-2, pp. 33-42 et « Les sinuosités politiques du comte Jean Potocki », *Europe*, mars 2001.

thème de la survie par la culture, de la supériorité des vaincus dans ce domaine, devint central. Le souvenir de la patrie perdue devenait brusquement la plus précieuse des valeurs. À peine consommée, la catastrophe devint objet d'étude et de réflexion : était-elle évitable ? Quelles étaient ses origines ? Au dehors ou au dedans ? Qui étaient les coupables ? Pendant les 123 ans d'effacement de l'État polonais de la scène européenne, ces questions allaient tarauder les historiens.

Aujourd'hui encore, cette longue perte de souveraineté est ressentie par certains spécialistes comme une cause d'attardement dans le développement de la connaissance historique en Pologne (1). Il peut, en effet, sembler que la Pologne partagée ne se hissa pas au même niveau de constitution de l'histoire en discipline organisée que le monde allemand, avec Stein, sa Société d'histoire ancienne de l'Allemagne (1819) et les publications de sources des *Monumenta Germaniae Historica*, ou que celui de la création, en France, de l'École des Chartes (1821), des grandes fresques d'A. Thierry, de travaux comparables à ceux de la Société d'histoire de la France de Guizot, ou encore que les *Rolls series* anglaises à partir de 1857, mais nous allons constater que cette modestie un peu complexée n'a sans doute pas lieu d'être. Il est, en revanche, incontestable que l'état de frustration intellectuelle dans lequel travaillèrent sans cesse les historiens polonais du XIX^e s. donna souvent à leurs travaux une orientation ou une tonalité très spécifiques.

Malgré les trois dominations étrangères subies, l'oppression fut loin d'être uniforme et constante. L'histoire put s'élaborer, au gré des libéralisations qui régnèrent toujours, en une sorte de rotation providentielle, dans au moins un des tronçons : le pouvoir russe fut très clément avant 1825-1830, puis ce fut le pouvoir prussien jusqu'au milieu du siècle et enfin l'autrichien de 1867 à 1918.

Très vite, dans le premier tiers du siècle, l'action des grands aristocrates éclairés fut relayée par des institutions officielles. Elle resta importante avec la constitution de bibliothèques comme celle des Ossolinski à Lwów, désormais autrichienne (l'*Ossolineum*), comme celle des Raczyński ou des Działyński, dans leurs propriétés de Poznań devenues prussiennes. La famille Czartoryski fut aussi à l'origine de l'un des premiers « lieux de mémoire » créés dans l'esprit des futurs musées historiques : le « Temple de la Sibylle », dans le jardin de son palais de Puławy, devint un lieu d'exposition de divers objets

(1) C'est ce que semble suggérer A.F. Grabski, *Zarys historii historiografii polskiej* (Esquisse d'histoire de l'historiographie polonaise), Poznań, 2000, p. 85, ouvrage, par ailleurs, indispensable pour une vision globale et équilibrée.

symboliques de la grandeur passée ou récente de la Pologne que l'on faisait visiter aux hôtes nombreux. Mais l'essentiel se situa ailleurs.

À Varsovie, sous régime prussien, se constitua, en 1800, une Société des Amis des Sciences, véritable académie qui eut la chance de se développer, après 1807, sous la protection française du Duché de Varsovie, puis, de 1815 à 1831, sous l'égide russe du Royaume de Pologne. Nombreux furent ses membres à s'y occuper, de près ou de loin, de l'histoire. Retenons cette formule de l'historien J. Albertrandi (1731-1808), son premier président, ancien bibliothécaire du roi : « Incapables de remettre sur pied l'existence politique de notre patrie déchue, nous voudrions au moins, sous le couvert des sciences, lui assurer une certaine substance ». Cette volonté amena la Société, vers la fin du Duché, à rédiger le plan d'une grande histoire nationale confiée à plusieurs auteurs. Elle ne vit jamais le jour, malgré quelques études partielles de T. Czacki ou S. Bandtkie, mais elle déboucha sur un succès surprenant, très caractéristique de l'époque. La Société confia à J. U. Niemcewicz (1758-1841) la composition d'une histoire chantée, accompagnée de partitions musicales. Ces *Chants historiques*, conçus pour la jeunesse, à une époque où l'enseignement à domicile était courant – nonobstant la multiplication des écoles – se retrouvèrent sur tous les pianos de salon des plus humbles gentilhommières, repris en chœur lors de toutes les réunions amicales ou familiales. Commencés en 1810 et publiés en 1816, à Varsovie, ils connurent de nombreuses rééditions jusqu'au milieu du siècle (1). Les longues odes rimées de ce recueil étaient également accompagnées d'illustrations de facture néo-classique et de commentaires en prose, le tout, aux dires de la préface de l'auteur, chantant « les aventures les plus glorieuses, les actions les plus belles, ainsi que les victoires des rois et grands capitaines ». Niemcewicz expliquait qu'avant Hérodote avaient existé les récits traditionnels des mères : « Les destructeurs du monde peuvent bien anéantir des nations, confisquer et faire disparaître les livres où sont inscrits les heurs et malheurs de l'humanité, mais ils n'éteindront jamais, sur les lèvres des mères, ces chants par lesquels elles rappellent à leurs enfants qu'ils eurent une patrie ». Il tirait cette conviction et cette volonté de faire pénétrer l'histoire dans l'intimité domestique de l'exemple des Juifs, de celui des bardes germains, celtes, scandinaves, dont avait aussi parlé Gibbon, de la force évocatrice d'Homère, d'Ossian, du Tasse et n'hésitait pas à se référer au souffle de la Marseillaise. Tous les témoignages postérieurs

(1) J. U. Niemcewicz : *Śpiewy historyczne z muzyką i rycinami* (Chants historiques avec musique et gravures), Varsovie, 1816. Chaque roi et chaque héros faisaient l'objet d'un chant, le dernier étant consacré à Joseph Poniatowski, fidèle de Napoléon, que la censure russe n'osa d'abord pas éliminer.

sur l'écho très large de cette approche émotionnelle de l'histoire montrent combien Niemcewicz, qui avait été aide de camp de Kościuszko, en 1794, et que l'on devait retrouver parmi les dirigeants du gouvernement provisoire, lors de l'insurrection de 1830-1831, sut trouver le mode d'inculcation le plus adéquat pour une époque assoiffée d'héroïsme individuel : l'expression orale, la voix, le rythme. Au seuil du romantisme, Clio était ici la sœur la plus proche d'Euterpe, la muse du dithyrambe.

Pendant la même trentaine d'années, dans la partie russe de l'ancienne république, l'amitié du prince A.J. Czartoryski avec le tsar Alexandre I^{er} lui permit de prendre le titre de curateur, c'est-à-dire de vice-ministre de l'Instruction publique pour toute l'immense zone de l'ancien Grand Duché de Lituanie (actuelles Lituanie, Biélorussie, Ukraine à l'ouest du Dniepr). Il y développa un grand réseau d'écoles secondaires polonaises, confiées à la tutelle de l'université de Vilna qui retrouva un rôle de quasi capitale, contrôlant aussi les éditions et la presse. Les écoles qui s'étaient déjà développées ici, au temps de la Commission polonaise de l'Éducation Nationale, donnèrent à l'histoire une place qu'elle n'avait pas eue auparavant, renforçant ainsi, paradoxalement, sous régime russe, la polonité de territoires où elle était très minoritaire. La culture prédominante de la paysannerie était lituano-ruthène. Les identités lituanienne, biélorusse et ukrainienne s'en trouvèrent entravées pour longtemps.

Ce fut d'ailleurs en Ukraine rive droite (provinces de Kiev, Volhynie et Podolie) que l'esprit patriotique polonais se manifesta avec la plus vive ostentation dans sa revendication d'une « histoire malgré tout ». Le principal inspecteur scolaire à qui l'université de Vilna avait presque donné carte blanche, l'aristocrate T. Czacki, était, sur cette question comme sur d'autres, en correspondance assidue avec l'un des « jacobins » polonais les plus connus, H. Kołłątaj, réfugié dans cette région après sa captivité autrichienne. Le fait que l'ancien Grand Duché de Lituanie fût désormais inclus dans l'Empire russe ne lui posait aucun problème : « L'histoire russe est tout à fait nécessaire, concédait-il, mais que les maîtres de nos écoles n'imaginent pas que parler de l'histoire de notre pays soit une offense au Gouvernement... À côté des obligations que nous avons à l'égard d'un Gouvernement encore nouveau pour nous, il nous est loisible de tourner nos sentiments vers notre patrie disparue... L'indifférence forcée est aussi condamnable que le respect forcé » (1) ; et de regretter le faible niveau des connaissances

(1) T. Czacki, recommandations aux moines de l'école de Dąbrowica, 25 juillet 1803, Bibl. Czartoryski, Cracovie, ms. 3446 (en polonais).

historiques qu'il avait constaté chez les élèves. H. Kollataj agissait dans le même sens auprès de Mirowski, l'un des rares professeurs d'histoire en titre, à Krzemieniec, la plus grosse école de la région (300 élèves en 1803, 600 après 1810) pour lequel il élaborait tout un exposé sur sa conception de cet enseignement. Il invitait cet enseignant à inaugurer l'année par un discours sur l'utilité de l'histoire polonaise pour l'histoire russe et celle de l'Europe, puis glissait sur des considérations théoriques précieuses pour nous : l'histoire, disait-il, « est la base la plus sûre de toutes les sciences morales ». Après avoir expliqué aux élèves la relativité des connaissances, il proposait de résorber les contradictions en présentant la marche de l'humanité vers la Justice et la Vérité, en étudiant autant les erreurs que les réussites. Cette leçon, proche de Condorcet, avec la même confiance en « l'esprit humain », supposait une attitude active de l'élève, capable de juger des textes sous la conduite d'un pédagogue lui disant *comment* les lire. Pour réaliser cette ambition, le professeur était invité à lire les *Leçons d'histoire prononcées à l'École normale* de Paris par Volney. L'histoire moderne devait être préférée à l'ancienne. Des notions « d'histoire de l'histoire » devaient permettre aux élèves de discerner la Vérité de la mythologie, mais, à vrai dire, toute la bibliographie qu'indiquait l'ancien réformateur de l'université de Cracovie, restait marquée par des chronologies anciennes et des ouvrages peu susceptibles d'ouvrir l'élève à l'histoire nationale récente. La conscience du besoin existait. Le satisfaire restait difficile (1).

Ce constat paraît plus évident encore si l'on considère le tirage de *l'Histoire des rois...* de Waga et du vieux manuel de Skrzetuski (plus de 5 000 exemplaires en tout) dont l'université de Vilna inondait encore ses écoles entre 1816 et 1822 (2). Ce marasme ne s'expliquait pas encore par l'hostilité russocentrique qui se manifesta après 1820, mais il est évident que l'esprit qui régna à Saint-Pétersbourg dès 1810, avec le ministre Razumovski, n'était pas favorable à un quelconque développement de l'histoire. Joseph de Maistre veillait à convaincre ce ministre que cette matière portait en elle quelque chose de diaboliquement stimulant pour l'esprit critique. « Jamais l'histoire n'est entrée comme objet d'enseignement, et qui exige un professeur, dans aucun système

(1) H. Kołłataj : *Rada dla Jmć. Pana Mirowskiego, jakim sposobem najpożyteczniej dawać można Historię i Geografię w szkołach publicznych* (Conseils à M. Mirowski pour la meilleure façon d'enseigner l'histoire et la géographie dans les écoles publiques), 12 août 1805, dans *Hugona Kollataja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim* (Correspondance de H. Kołłataj avec T. Czacki), t. III, Cracovie, 1844, pp. 171-194 et 243.

(2) D. Beauvois : *Lumières et société en Europe de l'est, l'université de Vilna et les écoles polonaises de l'Empire russe, 1803-1832*, Lille-Paris, 1977, t. II, pp. 753-754.

d'éducation publique... lui écrivait-il. L'histoire est dans les livres, celui qui veut la savoir n'a qu'à lire. Faites seulement ordonner que certaine heure de la journée (celle des repas, par exemple, comme dans nos maisons religieuses) sera invariablement consacrée à la lecture d'un cours complet d'histoire (Rollin, par exemple, ou Crévier, car on n'a rien fait de mieux)... Il faut prendre garde aux livres d'histoire car nul autre genre de littérature n'est plus infecté... » (1).

Le curateur Czartoryski, avant de tomber, lui aussi, dans la réaction de la Sainte Alliance, après 1820, déplora plusieurs fois, auprès du recteur de Vilna, que l'histoire nationale ne fût pas à la place que la survie patriotique eût exigé. En 1818, il préconisait encore d'inverser la méthode, de réserver l'histoire ancienne pour la dernière des six années du secondaire et de commencer par l'histoire polonaise dans les petites classes, de façon que la majorité des élèves pauvres, qui quittaient l'école très tôt, emportassent au moins des notions plus vivantes que celles concernant l'Antiquité. Même si le Comité aux écoles de l'université approuva cette idée, en 1820 (2), elle ne trouva aucune application, comme en témoignent les préparations de cours d'Adam Mickiewicz, le poète et futur professeur du collège de France, qui enseigna l'histoire à Kovno (Kaunas) en 1822-1823 : l'Antiquité y demeurerait écrasante, l'histoire polonaise n'étant brièvement abordée qu'en 4^e année parmi des notions d'histoire de la chrétienté n'allant pas au-delà du XVII^e siècle (3).

On sait cependant que la culture classique omniprésente n'était pas un obstacle au développement du raisonnement sur l'histoire. Habilement manipulée par les maîtres les plus subversifs, elle fournissait, au contraire, une masse de parallèles et d'exemples de civisme ou de vertu qui palliait l'absence de l'histoire contemporaine. C'est ce qui valut à J. Uldyński, successeur de Mirowski à Krzemieniec, d'être suspendu, en 1826. L'exploitation du thème de la patrie qu'il tirait de son excellente connaissance des historiens allemands de l'Antiquité (4) était

(1) J. de Maistre : *Lettres et opuscules inédits du comte J. de Maistre*, Paris, 1851, t. II, p. 310, 11/23 juin 1810.

(2) D. Beauvois : *Lumières et société...*, op. cit., t. II, p. 796.

(3) Notes du cours d'histoire de Mickiewicz à Kowno du 1^{er} septembre 1822 au 1^{er} avril 1823, Bibl. Czartoryski, Cracovie, ms. Ew. 2079.

(4) Cf. l'article que lui a consacré J. Dybiec : « Działalność dydaktyczna i naukowa Jozefa Uldyńskiego w Krzemieńcu » (L'activité didactique et de recherche de Joseph Uldyński à Krzemieniec), dans *Przegląd historyczno-oświatowy*, 1968, pp. 308-315. Ce professeur s'inspirait des études de F. Rühs : *Propédeutique des études historiques*, J. Müller : *24 livres d'histoire universelle*, B. Niebuhr : *Histoire de Rome*, A. Heeren : *Histoire des États de l'Antiquité*.

tellement entraînant que ses élèves les plus doués comblaient eux-mêmes la carence en études du passé récent : l'un traduisait la *Guerre de Trente ans* de Schiller, l'autre l'*Histoire de la Révolution française* de Lacretelle. Révolutionnaires ou patriotiques, les textes tolérés en annexe des programmes jusqu'en 1820 furent proscrits au-delà. Le professeur de Miedzybóź (également en Ukraine) qui, cette année-là, faisait traduire des passages des *Massacres de septembre* de Mercier à ses élèves et chanter les *Chants historiques* de Niemcewicz, achetés à Varsovie, fut réprimandé à Vilna.

Autour de 1823-1824, le procès des étudiants de Vilna, auquel nous allons revenir, fit suspecter tous les historiens de l'enseignement secondaire. Celui de Poniewież, en Lituanie, fut aussi suspendu, le 24 mars 1824, parce qu'il parlait de l'histoire de Pologne « d'une manière qui ne peut être tolérée aujourd'hui ». En fait, avec le ministre Chichkov, le nationalisme russe et russificateur commençait à s'instaurer. Le Comité aux écoles de Vilna ayant eu à examiner le manuscrit d'un nouveau manuel dû à Miklaszewski, le recteur Pelikan y trouva « des expressions tout à fait inconvenantes pour la jeunesse » et conclut son rapport en ces termes : « Il me semble d'ailleurs inutile qu'à part l'histoire nationale [russe] que donnent les professeurs de russe, on enseigne encore, en plus, l'histoire d'un peuple quelconque ». Les Russes natifs capables d'enseigner l'histoire de l'Empire étant très rares encore dans ces provinces, l'introduction officielle du vieux manuel russe en usage dans les « écoles populaires » de Russie ne fut pas suivie d'effet général avant les années 1830, mais l'histoire polonaise avait ici vécu, ce qui n'était finalement pas éloigné de la situation française où l'histoire était bannie après la classe de seconde depuis 1821, puis fut tout à fait éliminée, en 1826, et réduite à une heure par semaine jusqu'en troisième (1).

À la tête du réseau scolaire, à l'université de Vilna, l'histoire possédait une seule chaire, parmi les cinq consacrées aux sciences politiques. Elle ne connut qu'une brève période de grand rayonnement, en 1822-1823, mais son évolution même est révélatrice de la place accordée à cette discipline. La Commission de l'Éducation Nationale y avait nommé, en 1781, un ex-jésuite anticlérical qui mourut en 1805 sans laisser de souvenir particulier, puis le recteur Śniadecki, éminent astronome et mathématicien, très patriote polonais imbu des Lumières, resta sourd pendant dix ans aux rappels du curateur Czartoryski pour que cette chaire fût pourvue. Peut-être ne voyait-il aucun candidat suffisamment Polonais pour un tel poste, mais son attitude nous semble

(1) A. Garnier : *Frayssinous, son rôle dans l'université*, Paris, 1925, p. 322.

plutôt la pointe extrême d'une des apories des Lumières, celle-là même qui ressurgit aujourd'hui avec le déconstructionnisme, si l'on pousse sa logique à fond. « Cette matière n'exige que de la mémoire et du bon sens, avec une élocution facile et claire. Former quelqu'un pour cela ne demande pas beaucoup d'effort, écrivait-il au prince Czartoryski, et même si, selon moi, cette matière est importante au lycée [...], à l'université, je la considère comme inutile. Connaissant les faits de l'histoire de l'Humanité et des peuples, le seul bon sens de l'homme doit l'amener à les juger et les critiquer » (1). Il semble que, comme Kottaj, le recteur accordait beaucoup d'importance à la publication de sources, à la constitution d'un vaste *thesaurus* de la culture nationale, mais qu'il considérait, dans son immense modestie face à la relativité de tous les faits, que concevoir une synthèse était trop audacieux et donc inaccessible. En 1814, avec beaucoup de réticences, il finit par accepter, en qualité de remplaçant, le jeune Joachim Lelewel que Czacki avait formé à Krzemieniec et que les Czartoryski recommandaient. Il n'appréciait cependant nullement ce jeune insolent qui se faisait une tout autre idée que lui des possibilités et de la mission de l'histoire. Dès 1818, Lelewel quittait ce milieu néo-classique rigide pour la toute nouvelle université de Varsovie. Le curateur songea alors à pousser Uldyński de Krzemieniec, puis s'enflamma pour Z.D. Chodakowski, mais, après dix-sept ans de vacance de la chaire, un concours fut lancé, en mars 1820, qui ramena triomphalement J. Lelewel. Celui-ci ne commença ses cours qu'en janvier 1822 dans l'enthousiasme des étudiants qui, depuis 4 ou 5 ans, avaient constitué des sociétés secrètes d'auto-perfectionnement, les Philarètes et les Philomathes (Amis de la vertu et Amis de la connaissance). Les procès verbaux de séances qu'ils ont laissés montrent combien l'histoire, toujours conçue comme vivier d'exemples civiques, occupait une place centrale dans leurs préoccupations. Le retour de Lelewel, qu'ils adoraient, provoqua une vague d'agitation qui, jointe à la découverte par la police des sociétés sus-nommées, entraîna un procès. Lelewel, qui venait d'être nommé doyen, fut expulsé par le ministre Chichkov et retourna à Varsovie, en août 1824. En 1830, il y fut l'âme de l'insurrection. Histoire et politique ne sont jamais très loin en Pologne.

J. Lelewel (1786-1861), appelé parfois le Michelet polonais, n'évita pas toujours mieux que ses devanciers de se perdre dans les chronologies lointaines ou les événements guerriers, comme en témoigne son *Histoire ancienne de l'Inde* ou son *Histoire ancienne* (1818), mais quelques-uns de ses écrits théoriques montrent qu'il était conscient de

(1) Jugements de Jan Śniadecki sur l'histoire, dans ses lettres à A.J. Czartoryski du 19 avril 1808 et 19 avril 1809, Bibl. Czartoryski, ms. Ew. 3069.

la nécessité d'une vision globale des cultures, dans leurs aspects matériels autant qu'intellectuels. Son traité de méthodologie appelé *Historyka*, sa dissertation pour le concours de 1821, *De l'histoire, de ses ramifications et des sciences connexes*, les notes de ses cours prises par des étudiants et heureusement conservées, nous révèlent un professeur réellement novateur, sachant ajouter à l'approche documentaire des Lumières (Bacon, Hume, Locke), l'idéalisme à la mode en Allemagne (Kant, Fichte, Schelling), pour obtenir ce qu'il appelle une « histoire combinatoire », c'est-à-dire des éclairages croisés et une prise en compte des pesanteurs impliquées par l'origine des sources : sociétés, groupes, classes, cultures et par leurs interactions. Si l'on songe que le grand historien russe que l'on portait aux nues à ce moment était Karamzine, avec sa glorification de l'autocratie et sa vision impériale, on mesure le fossé entre ce sommet de la réflexion occidentale et l'aliénation politique qui ne devait plus quitter les historiens russes. La vénération que la jeunesse de Vilna voua aussitôt à ce professeur (bien sensible dans la vibrante épître de Mickiewicz, déjà connu comme poète, *A Joachim Lelewel*) sanctionnait la place que l'histoire avait prise dans leur vie. Celle-ci était très liée à la mise en évidence, dans les cours du maître, de l'identité particulière de l'ancien Grand Duché de Lituanie que Karamzine prétendait russe (1). Il n'est pas exagéré de dire que la pensée politique polonaise du XIX^e siècle, celle de l'insurrection de 1830-1831 et celle de l'émigration, où Lelewel lui-même allait partir, est largement issue de sa vision historique.

La hauteur de la mission de l'historien s'exprime idéalement dans ces paroles de Lelewel : « Celui qui conçoit combien d'efforts sont nécessaires pour devenir un véritable historien, sentira facilement pourquoi cette corporation est précisément le dernier et le plus haut produit de la culture nationale. Un peuple donnera d'abord d'excellents poètes, des sages distingués, des philosophes profonds, des savants de toutes sortes, mais il manquera toujours d'historiens » (2).

(1) Lelewel s'intéressa à l'identité de la Lituanie historique dans les compléments à l'*Histoire de Waga* qu'il édita à Vilna en 1824, puis il les développa et les publia, en 1839, à Leipzig sous le titre *Dzieje Litwy i Rusi aż do Unii z Polską* (Histoire de la Lituanie et de la Ruthénie jusqu'à l'union avec la Pologne en 1569).

(2) D. Beauvois : *Lumières et société...*, op. cit., t. I, pp. 274-278.

III. LA SCHIZOPHRÉNIE DE LA CONSCIENCE HISTORIQUE

Le remplacement de Lelewel par un certain Kukolnik, Russe et professeur de russe, en août 1824, n'était que le signe avant-coureur de la russification totale de l'enseignement après l'écrasement de l'insurrection, en 1831. Vilna et Varsovie devinrent alors des villes de province de l'Empire russe – La revue polonaise *Biblioteka Warszawska* (La bibliothèque de Varsovie, 1840) et *Atheneum*, 1842, à Vilna ne risquaient plus de renouveler la vision historique. Cracovie était en léthargie, la Poznanie prussienne était peu dynamique. La production historique survécut surtout dans la « Grande émigration » c'est-à-dire parmi les 7 000 à 8 000 exilés qui se revendiquèrent, en France principalement, comme les garants de la pérennité de la nation. Quelle histoire apprirent désormais les dizaines de milliers d'élèves restés au pays ? Et celle qui s'élabora en France put-elle traverser indemne la crise profonde provoquée par ce nouvel ébranlement ?

S'il fut un moment où il conviendrait de parler de déformation ou même de pathologie de la conscience historique générale, ce fut bien ce deuxième tiers du XIX^e siècle, qui laissa d'ailleurs des séquelles jusqu'au-delà de 1918. L'échec dramatique du sursaut national de 1830-1831 rendait toute histoire « sereine et normale » – si tant est que ces concepts eussent un sens dans les pays qui ignoraient ce qu'étaient des entraves à leur développement intellectuel – sinon impossible, du moins très problématique. Encore aujourd'hui, la vision très nationocentrique des histoires européennes fait que les Polonais occultent systématiquement l'imposition des schémas étrangers auxquels, pourtant, il fut impossible à leurs ancêtres d'échapper. À présent niée ou ignorée, l'histoire des vainqueurs, des co-partageants du pays, fut pourtant la seule que quelques générations de Polonais durent apprendre dans les écoles, pendant quelques décennies, dans une autre langue que la leur. Le postulat facilement avancé *a posteriori* est que, même germanisé ou russifié, l'enseignement historique, obligatoirement reçu, ne laissait pas de trace, était une obligation pour passer les examens, mais marquait si peu les esprits qu'il n'était pas nécessaire d'en parler. Voire ! Si aucune histoire de l'historiographie polonaise ne mentionne les noms des auteurs de manuels russes ou germaniques, si aucun mémoire ne les évoque autrement que péjorativement, c'est que l'on veut sciemment les chasser du souvenir. Certaines mentions de mémorialistes montrent que nombreux furent les élèves qui se laissèrent prendre au jeu qu'implique tout enseignement, qui est aussi endoctrinement. Le zèle existait. Bon gré, mal gré, il fallait se couler dans le moule. Pouvaient-ils feindre à chaque instant ? Ces bonnes notes, ces prix, ces

médailles dont certains auteurs polonais de souvenirs tirent une fierté et qui leur permirent d'occuper, dans la hiérarchie sociale des trois Empires, des places qui ne furent pas toujours médiocres, étaient le résultat d'heures, de semaines, d'années, de décennies, de ce siècle pendant lequel ils durent apprendre la gloire des tsars (Ah, les manuels inusables d'Ilovaïski et Elpatiev !) ou la supériorité des Germains. Il est difficile d'évaluer le degré d'adhésion ou de rejet que suscitérent les cours d'histoire officielle, mais il est peu crédible que ces leçons, qui occupèrent beaucoup du temps scolaire, n'aient pas modelé, dans une mesure qui reste à évaluer, la vision de l'espace et du temps des élèves.

Cette obération, ce gommage total de strates entières de longues tentatives d'acculturation par des voisins est d'ailleurs l'une des caractéristiques de tous les peuples de l'Europe du Centre-Est. Il est révélateur qu'un peu plus tard, les identités renaissantes ou émergentes des Litvaniens, Biélorussiens ou Ukrainiens effacèrent de même, au maximum, la présence séculaire des Polonais dans leur histoire. L'historien se fait souvent effaceur de traces. Une visite guidée de Lviv, en Ukraine, laisse aujourd'hui difficilement voir la prédominance polonaise de cinq siècles à Lwów, comme un guide de Wrocław n'évoque guère le passé de Breslau. Si, par ailleurs, il est vrai que l'adoption du point de vue des dominateurs était une feinte, alors, on peut risquer l'hypothèse que la feinte, par nécessité, devint la seconde nature des Polonais. Cette attitude fut d'ailleurs érigée en mérite national dans le personnage de Konrad Wallenrod que Mickiewicz créa pendant son exil en Russie, de 1825 à 1829. Elle fut souvent reprochée par les Russes ou les Ukrainiens comme preuve de la dissimulation congénitale des Polonais. Ivan Franko, l'un des plus grands intellectuels ukrainiens du début du XX^e siècle, engagea à ce sujet une polémique célèbre. On s'étonnait naguère encore de la capacité des élèves polonais, lorsqu'ils étaient occupés par l'URSS, à se dédoubler, on parlait de schizophrénie entre l'enseignement officiel et la tradition familiale. On oubliait que ce dédoublement avait deux siècles d'existence. Il est cependant remarquable qu'au XIX^e siècle, très rares furent les historiens polonais qui se mirent au service de l'histoire des occupants. L'exception qui confirme la règle fut, fin XIX^e-début XX^e siècle, Waliszewski, auteur de grandes monographies sur les tsars de Russie.

Si la répression culturelle impitoyable du milieu du siècle entraîna cette stérilisation de la production et de la diffusion de l'histoire dans les limites géographiques de l'ancienne Pologne, son contrecoup, chez les émigrés, fut d'une autre nature. Ici (à Paris surtout), la diffusion était à peu près libre, mais ce furent les contenus qui, dans la fièvre

romantique, perdirent souvent le sens de la réalité. Quelques esprits, parmi lesquels Niemcewicz, fondèrent, en 1836, une Société historique qui vint tenter de s'ajouter à la Société littéraire qui s'était créée dès 1832 ; mais, en 1854, ces deux sociétés se fondirent en une seule, qui existe encore de nos jours, la SHLP (Société historique et littéraire polonaise) dont le siège et la riche bibliothèque sont dans l'Île-Saint-Louis. Cette fusion dit assez le primat du littéraire et donne le sens d'une évolution dont l'empreinte fut très profonde. Lelewel, trop proche des républicains français, fut expulsé par le ministre de l'Intérieur de Louis Philippe et s'installa à Bruxelles. Ses *Remarques sur l'histoire de Pologne et de son peuple* (1836) étaient trop éloignées de l'esprit aristocratique des Czartoryski qui, à l'Hôtel Lambert, guidaient l'évolution d'une vision historique cantonnée à la commémoration de la constitution nobiliaire du 3 mai 1791. Lelewel s'enferma, en Belgique, dans des recherches érudites de numismatique et se marginalisa. Les ouvrages à prétention historique qui parurent alors, souvent en français, tendaient soit, par les arguments d'une propagande très verbeuse, à gagner l'opinion internationale à la cause polonaise, soit à régler des comptes quant aux responsabilités dans l'échec de la récente insurrection (1), mais le phénomène central de l'époque romantique est l'abandon quasi général de tout ce qui, depuis le début des Lumières, tendait à lier l'histoire aux faits, aux documents, à une certaine prétention à la scientificité. Comme le montre excellemment un recueil d'études publié par A. van Crugten (2), le romantisme de l'émigration entraîna les lecteurs polonais vers « le mythe (qui) est de l'histoire contée en poésie ».

Les poètes, jusqu'au milieu du siècle, puis les auteurs de romans historiques, puis de nouveau les poètes, à l'époque du symbolisme, tentèrent, souvent avec succès, de se substituer, dans la conscience collective, aux rares historiens qui tentaient de s'accrocher au réel. L'absence de proposition explicative des malheurs de la Pologne poussa les littérateurs à offrir toute une nouvelle méta-histoire où se mêlaient des visions consolatrices et euphorisantes du passé ou, pis encore, des théories historiosophiques dont le mysticisme abscons entraîna d'authentiques mouvements de pathologie collective, assimilables à ceux des sectes.

(1) Parmi les premiers, on peut citer les nombreuses publications de L. Chodźko (1800-1871), auteur surtout de *La Pologne historique, littéraire, monumentale et illustrée* (6 éditions entre 1835 et 1846) et, parmi les seconds, Louis Mierostawski, *Histoire de la révolution de Pologne 1815-1835*, Paris, 1836, ou Karol Sienkiewicz (1793-1860), bibliothécaire du prince Czartoryski.

(2) Jan Rubès, A. van Crugten : *Mythologie polonaise*, Bruxelles, 1998.

La forme la plus bénigne de « décollage » de l'histoire vers l'irrationnel est décrite par Jan Prokop dans le recueil sus-cité (1). Il s'agissait d'un retour au temps immobile des légendes. L'expérience historique de tous les héros récents : Kościuszko, Dąbrowski, Napoléon, Poniatowski était « coulée dans le bronze de l'univers des symboles » et devenait une para-réalité utilisable *ad libitum* lors de commémorations rituelles. Ces héros récents venaient rejoindre dans le même magasin d'accessoires les vieilles figures, aussi irréelles, de Casimir le Grand ou Jean Sobieski. La charge de Somosierra s'associait à la victoire de Vienne contre les Turcs. Cette imagerie, que nous dirions d'Épinal, n'avait rien de plus cocardier que ce que développaient, parallèlement, toutes les histoires nationales d'Europe. On en retrouva l'expression picturale dans les grandes compositions historisantes du peintre Jan Matejko dans le dernier tiers du siècle, à Cracovie, lorsque l'Empire austro-hongrois permit à ses nationalités de s'exprimer. Le premier Musée national polonais, ouvert dans la belle Halle aux draps, le 7 octobre 1879, tout comme les scènes historiques de l'illustrateur Grottger, vinrent donner des sortes d'images saintes à l'imaginaire. Au début du XX^e siècle, ces figures jouèrent pour les Polonais le même rôle que celles, pour nous, du *Tour de la France par deux enfants*. Comme les Français en deuil de l'Alsace-Lorraine, les Polonaises vêtues de noir toute leur vie, étaient en deuil de la nation.

Plus inquiétantes furent les interprétations mystiques du prétendu destin de la Pologne que les trois grands poètes-mages du romantisme : Mickiewicz (1798-1855), Słowacki (1809-1849) et Krasiński (1812-1859) trouvèrent, à leur arrivée en France, alors que les circonstances les avaient eux-mêmes frustrés de toute participation aux événements insurrectionnels de leur pays. La presse française de 1831 avait, en effet – surtout l'*Avenir* de Lamennais, mais aussi les écrits de Montalembert et toute une série de journaux républicains de province (2) – soulevé un immense mouvement de compassion pour le pays martyr. Tout un vocabulaire hyperbolique s'était propagé dans les colonnes de cette presse, que les poètes polonais s'empressèrent de reprendre à leur compte et d'amplifier. La Pologne « Christ des nations » – expression trouvée chez Barthélémy – devint l'une des idées-clés de Mickiewicz qui, à peine arrivé en France, écrivit ses *Livres du pèlerinage polonais* où s'exprima, dans un style biblique, un messianisme véhément, les Polonais devenant les messagers d'un Évangile nouveau. La Pologne devenait, en Europe, l'agneau sacrificiel qui devait racheter les péchés

(1) *Ibid.*, pp. 25-38.

(2) D. Beauvois (Dir.) : *Pologne, l'insurrection de 1830-1831, sa réception en Europe*, Lille, 1982.

de l'impiété générale. C'est aussi le lieu de souligner ici que la poésie se substitua non seulement à l'histoire, mais qu'elle devança l'action de l'Église. L'assimilation postérieure de la Pologne à un bastion du catholicisme est une erreur courante. Ce fut la poésie romantique qui opéra la conversion mystique, l'Église prenant le train en marche.

Cette théosophie appuyée sur une pseudo-histoire débouchait, chez Mickiewicz, sur une double postulation quelque peu contradictoire. L'une visait, à travers le souvenir des persécutions que le poète, encore étudiant, avait endurées à Vilna, à dynamiser la nation en une révolte prométhéenne. Ce fut le cri de Konrad, le héros des *Aïeux*, drame symbolique (1832) doublement historique, puisque l'interdiction, en mars 1968, de cette évocation d'un procès de 1824, fut encore capable de soulever toute la jeunesse de Pologne, avant notre mai 1968. L'autre postulation suggérait que la Pologne-Lituanie, pays d'une douceur rurale idyllique, était capable d'offrir à l'Europe une régénération cathartique. Ce fut l'immense poème en douze chants de *Pan Tadeusz* (Messire Thaddée, 1834) qui décrivait de manière attendrie – et totalement anachronique – la petite noblesse de la fin du XVIII^e siècle et offrait ce souvenir sucré en consolation aux Polonais. On trouve encore aujourd'hui des Polonais qui connaissent par cœur cette bible qui substitua le rêve à la réalité. A. Wajda en a encore tiré un film en 2000.

Le comble de la confusion des genres fut atteint lorsque le Collège de France, en 1840, créa pour ce poète, une chaire de Littérature slave (notons bien cet étrange singulier, qui ne fut transformé en pluriel qu'après un débat à la Chambre, sous Napoléon III) où le titulaire se mit à répandre, au milieu des tranches d'un public surtout polonais, les élucubrations qu'il tenait de son maître, nous dirions aujourd'hui son gourou, Towiański, lequel se présentait comme la réincarnation de Napoléon. Mickiewicz fut privé d'enseignement dès 1844, mais le towianisme et une vision très échevelée de la mission historique de la Pologne eurent encore cours quelques années (1), avant que les roubles russes ne vinssent établir dans l'histoire slave des Français une russophilie qui ne se démentirait plus.

Les autres poètes de cette époque exaltée concoururent à donner à cette sublimation du passé polonais un aspect encore plus désincarné et fantastique. À partir d'épisodes vaguement historiques, J. Słowacki

(1) Le successeur français au Collège de France de Mickiewicz, Cyprien Robert, répandit une vision beaucoup plus sobre de la Pologne qui resta toutefois marquée par un polono-centrisme qu'inspirait et finançait le prince Czartoryski, cf. L. Kuk, *Wielka emigracja a powstanie słowianofilstwa francuskiego* (La Grande émigration et la naissance de la slavophilie française), Toruń, 1991.

écrivit une série de drames et de poèmes où, dans un style encore plus flamboyant, il développa aussi le thème du prométhéisme (*Kordian*, 1834, construit sur un projet d'attentat avorté contre Nicolas I^{er}). Il présenta une préhistoire polonaise totalement arcadienne et légendaire (*Balladyna*, 1839) ou déforma complètement la réalité des rapports ukraino-polonais au siècle précédent (*Le Songe d'argent de Salomé*, 1843). Le sommet fut atteint dans ses dernières œuvres, qui furent surtout découvertes et admirées à la fin du XIX^e siècle, la *Genèse par l'Esprit* et le *Roi-Esprit*. « La thèse (était) que, depuis l'aube des temps, tous les dirigeants de la Pologne étaient un seul et même « Roi-Esprit » qui subissait des métamorphoses successives et dont la mission, définie par Dieu, était d'amener l'existence de la nation polonaise à sa forme finale parfaite » (1). Cette vision était celle d'un pur angélisme, d'un peuple d'anges.

Sans vouloir ici rappeler toutes les efflorescences plus ou moins morbides de ces mythes romantiques, disons simplement que l'école poétique de la Jeune Pologne, qui se développa, à la fin du siècle, en Galicie, sous régime autrichien, surtout à Cracovie, et qui correspondit un peu à notre époque symboliste, leur donna une nouvelle vie. Le plus mythogénique des artistes fut alors S. Wyspianski (1869-1907) qui, à travers son théâtre, exploita l'insurrection de 1830 (*La Varsoviennne*, 1898), mit en scène l'historien-politicien dont nous avons parlé (*Lelewel*, 1899) ou provoqua une réflexion sur le rôle historique de la noblesse, de l'intelligentsia et de la paysannerie (*Les Nocces*, 1901). Mais, créateur complet, Wyspianski, qui a laissé de somptueuses peintures et vitraux Art Nouveau, n'hésita pas à inventer lui-même, nouveau Viollet le Duc, des lieux de mémoire artificiels, comme ce projet de « reconstruction » du château royal du Wawel, à Cracovie, et de toute la colline où il se dresse, édifiant ainsi pour la Pologne un « Walhalla », tout à la fois panthéon et forteresse nationale, prolongeant l'« imagination historique » dont il avait fait preuve dans sa pièce *Akropolis* (1904) (2). La peinture d'un Jacek Malczewski (1854-1929), toute pleine de scènes historiques tirées vers le symbole fantastique, joua le même rôle.

Ce bref rappel des dérivés de la conscience historique polonaise du XIX^e siècle ne saurait s'achever sans insister sur le rôle capital, notamment dans la jeunesse de la fin du siècle et du début du XX^e, des romans

(1) A. van Crugten, *op. cit.*, p. 17.

(2) Cette transposition architecturale du mythe national est très finement analysée par J. Blonski dans l'article « Walhalla/Wawel », in J. Rubès, A. van Crugten, *op. cit.*, pp. 39-58.

historiques, en particulier de ceux de H. Sienkiewicz (1846-1916). Peu d'œuvres réussirent, avec un brio à la Alexandre Dumas, à faire accréditer autant de déformations et de stéréotypes négatifs, xénophobes et cocardiens. Des générations d'écoliers devaient se nourrir des passionnantes aventures de *Par le fer et par le feu* (1884), où l'écrasement par les Polonais des rébellions ukrainiennes du XVII^e siècle creusait un peu plus l'hostilité entre ces deux peuples. Les jeunes gens se délectèrent de même de l'héroïsme de leurs ancêtres brisant *Les chevaliers teutooniques* (1900), ou se détournèrent avec piété et dégoût des « turpitudes » du naturalisme de Zola, en vibrant d'émotion aux persécutions des bons chrétiens de *Quo Vadis ?* (1896), en se nourrissant des valeurs inébranlables de la famille noble et chrétienne enracinée dans son terroir, dans son *dwór* (la résidence rurale), comme *La Famille Połaniecki* (1895) ou en s'indignant de la violence de classe des Rouges (*Tourbillons*, 1910) (1). Ce type de littérature concourut à former la vision nationaliste du passé qui fut l'une des composantes du puissant parti N.D. (National-Démocrate) de R. Dmowski, la tendance polonaise la mieux représentée au traité de Versailles. Il faudrait, évidemment, citer bien d'autres visions romanesques qui, bien souvent, se substituèrent, dans la « conscience nationale », à une vision plus saine de l'histoire. Qui dira l'impact, en l'occurrence, des stéréotypes concernant les voisins de la Pologne véhiculés par les romans « fin de siècle » de Weysenhoff ou de Rodziewiczówna (2) ?

IV. LES ALÉAS DE L'HISTOIRE PROFESSIONNELLE À LA FIN DU XIX^e SIÈCLE

Après Sébastopol, la partie russe de la Pologne connut une courte période de libéralisation qui se traduisit par la création de l'École

(1) Plusieurs études réunies par Z. Stefanowska et J. Sławinski sous le titre *Dzieło literackie jako źródło historyczne* (L'Œuvre littéraire comme source historique), Varsovie, 1978, posent le problème théorique des rapports de la fiction et du réel de manière très approfondie. Pour une approche des idées moralisatrices et édifiantes de H. Sienkiewicz appliquées à l'histoire, cf. D. Beauvois, Introduction à *Quo Vadis ?* Paris, Flammarion, G.F., 1983, pp. 1-35.

(2) La question des stéréotypes polonais suscités par la littérature a été très étudiée ces dernières années. Citons seulement Z. Naliwajek, I. Zatorska : *Figures du héros national*, Varsovie, 1996 ; H.H. Hahn : *Historische Stereotypenforschung*, Oldenburg, 1995 ; W. Wrzesiński : *Wokół stereotypów Niemców i Polaków* (Autour des stéréotypes des Allemands et des Polonais), Wrocław, 1993 ; T. Walas : *Narody i stereotypy* (Peuples et stéréotypes), Cracovie, 1995 ; D. Beauvois : *Les confins de l'ancienne Pologne*, Lille, 1988 (recueil sur l'imaginaire relatif à la Lituanie, Biélorussie et Ukraine du XVI^e au XX^e siècles) ou, du même, « The polish national idea », *The International History Review*, Vancouver, VII, I, 1985, pp. 1-74.

Principale à Varsovie (1862), établissement qui renoua avec l'enseignement de l'histoire et bénéficia des lumières positivistes du petit groupe qui, sous la direction de J. Bartoszewicz, anima la section historique de la revue, déjà citée, *Biblioteka warszawska*. Dans les anciens territoires de l'est de la Pologne-Lituanie, la Russie créa, à Vilna et à Kiev, des commissions archéographiques, mais il s'agissait d'y constituer une histoire russo-centrique où le lointain passé orthodoxe serait appelé à venir légitimer la présence russe et l'éviction des Polonais, sans laisser s'exprimer la moindre velléité lituano-ruthène locale. Le libéralisme prussien, qui permit à une Société des Amis des Sciences de Poznań d'éditer, en 1853, des *Œuvres complètes* de Lelewel, toujours exilé à Bruxelles, ne dura pas non plus. En 1869, l'École Principale fut fermée, en conséquence de la nouvelle insurrection de 1864, et une université purement russe ouvrit ses portes à Varsovie. On ne devait plus y enseigner l'histoire polonaise avant les cours de l'« Université volante » de 1905 et la création, la même année, de la Revue historique (*Przegląd Historyczny*) qui existe toujours. Un groupe d'historiens continua cependant d'œuvrer dans l'ombre d'institutions privées, comme nous allons le voir, et même à se constituer en école. L'Allemagne de Bismarck ne se montra pas, comme on sait, plus clément. À peine peut-on y relever quelques sujets historiques polonais traités par la Société scientifique de Thorn (Toruń) autour de 1875.

L'embellie vint de la Galicie occupée par l'Autriche où, après 1867, affluèrent la plupart des intellectuels opprimés ailleurs. Les universités de Cracovie et Lwów connurent une renaissance remarquable. Pour la première fois, des chaires d'histoire par spécialités furent créées et subdivisées par niveau de compétence : professeurs, docents, assistants. La personnalité dominante fut d'abord celle du professeur J. Szujski (1835-1883) qui s'imposa également pour le poste de premier secrétaire général de l'Académie polonaise des Sciences (*Akademia Umiejętności*) dont Vienne permit l'ouverture en 1872.

Ce climat exceptionnel et unique de développement culturel en Galicie se manifesta également à Lwów, où fut créée la première revue professionnelle d'histoire, le *Kwartalnik Historyczny* qui, lui aussi, existe toujours (1886). Pour la première fois, la discipline disposait ainsi de l'appareil complet des institutions et des vecteurs de diffusion qui font l'histoire au sens d'aujourd'hui. En 1891, commença à paraître une *Bibliographie de l'histoire de Pologne*, annuelle, rédigée par L. Finkel.

Bien entendu, cette floraison n'était permise par François-Joseph qu'à condition qu'elle fût respectueuse du trône et de l'autel. Le père spirituel de l'école de Cracovie – qui englobait toute la Galicie – fut

donc un prêtre, le Père W. Kalinka, qui était d'ailleurs de Lwów. Le fondateur du *Kwartalnik Historyczny* était également un ecclésiastique, le Père Liske. Les facilités de diffusion par la parole, les cours, les conférences, ou par l'édition, firent que l'école galicienne sembla occuper tout le terrain historiographique, mais, peu à peu, une position opposée – plus discrète, mais très féconde – s'affirma à Varsovie, même si elle ne trouva souvent à se faire imprimer qu'en Galicie.

En une très grande simplification – car les arguments étaient désormais développés dans d'épaisses thèses universitaires – on peut dire que l'école de Galicie était pessimiste quant à sa vision du passé et celle de Varsovie optimiste, mais ces nuances n'allèrent jamais jusqu'à la polémique.

L'ouvrage de Kalinka sur la fin du règne de Stanislas Auguste imposait la vision masochiste de Polonais qui avaient eux-mêmes provoqué leur perte et expiaient justement leurs fautes. Ces vues très sombres n'étaient pas étrangères au mysticisme quelque peu morbide, hérité du baroque, avec son goût pour l'auto-flagellation. Tout en dénonçant le rôle des poètes romantiques, Kalinka s'inscrivait dans l'attente d'une rédemption lancée par Mickiewicz, car les écrits de l'émigration circulaient enfin ici. J. Szujski, tête de file des intellectuels conservateurs, éditeur des *Dossiers de Stanczyk* (du nom d'un fou du roi) qui promouvaient une politique assez servile vis-à-vis de Vienne, se voulait, dans son *Histoire de Pologne* (4 volumes, 1862-1866), puis dans son condensé très remanié (1880), un anti-Lelewel, anti-révolutionnaire. Sa justification du rôle de prétendu « rempart de la chrétienté » de la Pologne, sa glorification de l'expansion catholique vers l'est, contre l'orthodoxie et l'islam, rendaient vaines ses timides tirades contre l'arbitraire des magnats de ces régions. Ce même conservatisme traditionaliste se retrouvait dans la vision de Michał Bobrzyński (1849-1935) dont l'aspiration au gouvernement fort qui avait toujours manqué à la Pologne trouvèrent un large écho lors du coup d'état de Pilsudski, en 1926. Seul S. Smolka (1854-1924), formé à Göttingen, ne se définissait pas en fonction de cette problématique et, ayant succédé à Szujski dans la chaire d'histoire de Pologne, il tenta d'appliquer un esprit critique un peu plus dégagé de l'obsédante « question polonaise ». Cette tendance fut accentuée par S. Kutrzeba (1876-1940), qui s'orienta vers une très féconde approche de l'histoire du droit.

Face à ce bloc conservateur surtout inféodé à l'Autriche, les chercheurs de Varsovie trouvaient dans le mécénat privé une plus grande liberté de conception. Comme T. Korzon (1839-1918) qui dirigea, à partir de 1897, la bibliothèque des Zamoyski, ils se voulaient « positi-

vistes », c'est-à-dire cherchaient dans le passé des raisons d'espérer, les germes d'un nouveau dynamisme, la mise en évidence de forces que l'histoire – uniformément nobiliaire parce qu'écrite par des nobles – avait jusque-là négligées. Revenant aux Lumières, ils croyaient au Progrès. La bourgeoisie, la noblesse éclairée, devinrent, sous leur plume, des thèmes vivants. W. Smolenski montra de même, contre Kalinka, tout ce qui annonçait une renaissance au moment de la chute de la Pologne, les capacités de régénération qu'annonçait la fin du XVIII^e siècle. Ces historiens furent surtout les premiers à pratiquer une histoire tout à la fois sociale, économique, institutionnelle, culturelle et à rechercher ce qui, dans tous ces domaines, était porteur d'avenir.

Comme on le voit, si l'histoire polonaise de la fin du XIX^e siècle – dont l'impact scolaire fut faible car l'analphabétisme, même en Galicie, restait énorme – commençait, par ses méthodes et son style, à se rapprocher des autres histoires européennes, son contenu restait encore strictement natio-centrique et peu enclin aux révisions radicales qui allaient s'imposer à l'issue de la Première Guerre mondiale.

Un seul homme politique, Jarosław Dąbrowski, général de la Commune de Paris, tué sur ses barricades, avait posé en termes raisonnables la question d'une indispensable révision des conceptions historiques quant à la frontière de l'est de la Pologne et des peuples qui vivaient dans l'ancienne république. Aucun historien du XIX^e siècle, de quelque horizon qu'il fût, n'avait réfléchi à la légitimité des identités émergentes à l'est, que Piłsudski laissa sous le boisseau à Riga, en 1921, et que Staline et Churchill firent reconnaître à Téhéran, en 1943, au prix des horreurs que l'on sait (ou que l'on devrait savoir) et dont Hitler chercha, par l'holocauste, la « solution » si épouvantable.

Vue pour ce qu'elle fut surtout, l'un des plus puissants facteurs nationaux, l'histoire de Pologne du grand XIX^e siècle fut d'une remarquable efficacité. À la veille de 1914, ce n'était pas la modernisation des approches historiques qui retenait l'attention de la jeunesse aisée, capable d'étudier, mais toujours, et plus que jamais, les chœurs du patriotisme. On eût pu s'enorgueillir de voir S. Waszyński soutenir, en 1905, la première habilitation en histoire ancienne, à Cracovie, ou F. Bujak, soutenir, la même année, la sienne en histoire de l'économie. Quelques-uns, certes, trouvèrent passionnantes les voies ouvertes par A. Kraushar ou A. Brückner vers l'histoire de la culture, mais l'historien qui les dominait tous en popularité, qui bénéficiait déjà de ce qui est devenu aujourd'hui la médiatisation, était S. Askenazy (1866-1935) dont les travaux sur Napoléon, sur Poniatowski, sur les légions polonaises de Bonaparte lui valurent de siéger à la Société des Nations à ses

débuts et d'enflammer la jeunesse avide d'action militaire qui s'apprêtait à suivre Pilsudski, fourbissant ses armes en cachette dans les sociétés de gymnastique (sokols) ou de scouts. L'histoire militaire devait très vite occuper une place de choix dans la Pologne restaurée. Des compagnons de Pilsudski, héritiers d'Askenazy : M. Sokolnicki (1880-1967) ou M. Kukiel (1885-1973), ne cessèrent de glorifier le rôle de la lutte armée dans le maintien de l'idée polonaise.

Cet immense effort d'un siècle pour préserver la mémoire doit cependant être relativisé. Clio eut beau déployer toutes ses séductions à Versailles et y offrir toutes les postulations développées par ses serviteurs dans les décennies précédentes, avec force cartes et statistiques « indubitables », ce fut une Histoire aveugle et imprévisible qui imposa, dans les convulsions et la violence, des formes géopolitiques inattendues. Nous voici revenus au point de départ. L'époque des Lumières n'avait peut-être pas tort de tant hésiter à mettre en ordre les matériaux. Toutes ces constructions téléologiques, toutes ces écoles légitimatrices de conceptions sans cesse défaits, nous invitent à inventer toujours de nouvelles approches du passé, en restant conscients que les générations suivantes les effaceront (1). L'utilité et la dignité de l'histoire sont dans cet effort et cette modestie.

Daniel BEAUVOIS
Centre d'histoire des Slaves
Université Paris I

(1) Pour un aperçu sur l'évolution ultérieure, D. Beauvois : « Être historien en Pologne : les mythes, l'amnésie, la "Vérité" », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome XXXVIII, 1991, pp. 353-386 ou « Les tentatives du politique pour faire obstacle à la connaissance historique sont-elles illusoire ? », dans Y. Beauvois et C. Blondel (Dir.) : *Qu'est-ce qu'on ne sait pas en histoire ?* Lille, 1998, pp. 47-68.

LE RÔLE DE L'ETHNOLOGIE UNIVERSITAIRE **dans le développement d'une nation ukrainienne** **dans l'Empire russe, 1830-1850**

par Catherine B. CLAY

L'un des problèmes du nationalisme ukrainien réside dans ses origines et dans la question de savoir à qui ou à quoi reviennent le mérite, la faute, ou plus simplement la responsabilité de la conception d'une nation et d'une langue ukrainiennes. En 1863, Valouev, ministre impérial russe, affirme que l'ukrainien a été inventé par des « intellectuels petits-russiens et polonais ». Comment faut-il comprendre cette phrase ? D'abord, elle indique que l'existence d'une langue ukrainienne apparaît comme un fait désormais durable, mais que pour lui cette langue a été créée, et créée par des intellectuels non russes. On peut y voir aussi un refus de différencier Polonais et Ukrainiens, ou l'indice d'une confusion quant à la genèse de cette langue. Par cette déclaration, Valouev espérait couper cours à toute revendication d'authenticité de la part de ceux qui préconisaient l'usage d'une langue ukrainienne distincte du russe et du polonais. Les contestations d'authenticité sont fréquentes dans le champ de la politique culturelle, et la représentation que se faisait Valouev de l'ukrainien constitue un exemple de la stratégie impériale russe pour contrer les mouvements régionaux et nationaux en plein essor pendant ce temps connu comme « l'ère des Grandes réformes ». Pour lui, donc, des intellectuels, non-Russes et qui plus est aristocrates, ne faisant donc à ses yeux aucunement partie du peuple, du *narod*, avaient introduit une nouvelle langue pour servir des objectifs propres (1). Avec retard, il se rendait compte, à l'instar d'autres

(1) Dans le cas qui nous occupe, un glissement se produit dans la signification de la démarche qui consiste à « aller vers le peuple », à jeter un pont entre le « peuple », *narod*, et l'État, entre le moment des « Slavophiles », influencé par des aristocrates, et le milieu du siècle : alors, les gens éduqués, sans distinction de rang social, se prétendent les mieux préparés à représenter le peuple. Peu à peu, au cours des années 1850 et des décennies suivantes, cette revendication prétend tirer sa légitimité d'une authenticité de plus en plus fondée sur des observations objectives, recueillies grâce à un

acteurs de la politique impériale, du rôle joué par les spécialistes de la langue et de la culture ukrainiennes, qui au départ, vers 1830, avaient œuvré au service de l'empire dans le droit fil de la politique impériale et qui, en l'espace de deux générations, avaient transformé et politisé ce type d'études.

Valouev n'avait sans doute pas complètement tort d'attribuer aux intellectuels une part de responsabilité dans la conception de la langue et de la nation ukrainiennes. Alors qu'un groupe ethnique peut exister sans avoir conscience de lui-même, une nation doit être construite ou découverte (1), une « communauté imaginée », selon la formule de Benedict Anderson (2). Cent vingt ans après Valouev, l'historien O. Pritsak a soutenu que la langue ukrainienne était issue des études ethnographiques des professeurs de l'université de Kharkov, surtout Polonais et Russes, avec quelques Ukrainiens qui, selon lui, créèrent une langue littéraire à partir de leur propre poésie et des dialectes de la rive gauche du Dniepr. Pour Pritsak, même le mot « *Ukrainsky* » proviendrait de Kharkov. Dans ses travaux sur la politique linguistique, il indique ce que doit l'ukrainien aux travaux d'ethnographes d'origine polonaise ou russe, à cause de l'absence d'une langue vernaculaire identifiée comme telle (3).

En première analyse, les universités de Kiev et de Kharkov dominèrent bien les recherches nationales et culturelles dans les années 1830. 1840 et 1850. Les recteurs et les professeurs d'histoire ancienne et de littérature slaves, de folklore et de chanson traditionnelle slaves contribuèrent avec leurs étudiants au développement de l'idée de ce que c'est que d'être Ukrainien. L'étude du nationalisme et celle de la construction d'une identité nationale au XIX^e siècle doivent donc aussi s'ancrer dans le contexte universitaire.

travail de terrain, en arguant du contact prolongé et de la familiarité avec le peuple, c'est-à-dire d'une authenticité basée sur la science. Voir David Saunders : *The Ukrainian Impact on Russian Culture, 1780-1850*, Edmonton, 1985.

(1) W. Connor : « A Nation is a Nation, is a State, is an Ethnic Group, is a... » *Ethnic and Racial Studies*, 1, octobre 1978, p. 4.

(2) B. Anderson : *Imagined Communities ; Reflections on the Origins and Development of Nationalism*, Londres, Verso Press, 1991.

(3) O. Pritsak : « Prolegomena to the National Awakening of the Ukrainians during the 19th c. » in : R. Sussex and J.-C. Eade (eds), *Culture and Nationalism in 19th century Eastern Europe*, Slavica, 1983.

I. ORIGINES ET MODELES

Beaucoup a été écrit sur l'émergence des recherches ethnographiques, folkloriques et statistiques menées au XIX^e siècle dans l'Empire russe (1). Celles-ci se trouvèrent sans aucun doute impulsées et soutenues par la volonté politique, comme les autres enquêtes contemporaines du même genre menées en Europe centrale, du sud et de l'est – en Grèce (2), Finlande (3), Allemagne (4) et Ruthénie (5) – que les historiens ont analysées. En Russie tout spécialement, le développement de ces disciplines, et particulièrement de l'ethnographie, offrit aux intellectuels russes et ukrainiens un cadre relativement souple pour participer à la politique culturelle de l'Empire. L'enseignement et la pratique par des universitaires, qui faisaient alors office de pionniers, de disciplines telles que l'ethnographie ou l'ethnologie dans les universités impériales dans les années 1830, 1840 et 1850, donna un espace de germination aux mouvements culturels romantiques, et ceux-ci, à partir de 1850-1860, donnèrent naissance à des recherches explicites sur la nation.

Cet aspect de l'histoire de l'Ukraine est aujourd'hui en partie oublié parce que les Ukrainiens les plus actifs au niveau politique vivaient alors en Galicie, dans l'est de l'Empire autrichien, et que seul un petit nombre résidait dans la Russie tsariste. Or, jusqu'à ces dix dernières années, les universitaires soviétiques et russes se sont focalisés sur la Russie proprement dite, notamment parce que leurs recherches étaient soumises à l'approbation du gouvernement, mais aussi parce que le savoir universitaire s'est construit selon une

(1) Par exemple, les histoires de l'ethnographie et des études de folklore en Russie et en Union Soviétique par Pypine, Tokarev, Azadovskii ; les monographies plus récentes de Youri Slezkine, Daniel Brower, etc. ; les thèses et des articles de Catherine Clay, Nathaniel Knight, Robert Geraci, etc. Voir tout spécialement : David Saunders : *The Ukrainian Impact on Russian Culture, 1750-1850*, University of Toronto Press, 1985, and Orest Pelech : *Toward a Historical Sociology of the Ukrainian Ideologies in the Russian Empire of the 1830s and 1840s* (Thèse de Ph.D. non publiée, Princeton, 1976.)

(2) M. Herzfield : *Ours Once More : Folklore and Ideology and the Making of Modern Greece*, Austin, 1982.

(3) W. Wilson : *Folklore and Nationalism in Modern Finland*, Bloomington, 1976.

(4) W. Smith : *Politics and the Sciences of Culture in Germany, 1840-1920*, New York, 1991.

(5) J.-P. Himka : *Galician Villagers and the Ukrainian National Movement in the Nineteenth Century*, Edmonton, 1988 et « The Ukrainian and All-Russian Ideas in Galicia », Paper for the International Workshop, *Peoples, Nations, Identities : The Russian Ukrainian Encounter*, Columbia University, 1994.

mentalité beaucoup plus intégrationniste que séparatiste (1). En outre, de profondes lacunes théoriques et empiriques existent dans la littérature consacrée à l'histoire de l'éducation en Europe centrale et orientale, alors que les politiques scolaires et universitaires des États démocratiques et libéraux sont beaucoup mieux connues. Un récent ouvrage collectif financé par la Fondation européenne de la science, *Schooling, Educational Policy and Ethnic Identity, Comparative Studies on Governments and Non-Dominant Ethnic Groups in Europe, 1850-1940* (2) prend pour objet un aspect négligé de l'histoire socio-éducative comparée de l'Europe contemporaine. Une de ses conclusions est qu'après 1850, « pratiquement dans tous les États, les groupes dominants percevaient l'éducation comme un moyen de socialisation politique. Ils ont donc institué un contrôle social ou, au pire, interdit d'étudier dans la langue maternelle. Les groupes ethniques minoritaires donnent à l'éducation une importance primordiale pour promouvoir leur identité nationale, assurer leur cohésion ethnoculturelle et créer ou faire revivre des aspirations ethno-nationalistes » (3). L'éducation peut servir à imposer l'identité du colonisateur aussi bien que l'identité indigène, au prix d'un conflit entre les deux parties. « Pratiquement tous les groupes ethniques minoritaires voyaient l'éducation comme un mécanisme [...] de création de "nations" (4). » Les chapitres consacrés dans l'ouvrage de l'ESF aux cas finnois et polonais montrent bien que l'instruction – et en particulier l'enseignement de disciplines universitaires telles que la littérature, l'histoire et l'étude du folklore – a contribué à la progression du nationalisme en Finlande pendant l'occupation russe (1815-1917), comme dans les régions polonaises sous contrôle russe. Le gouvernement impérial répliqua au « scandinavisme » et aux mouvements culturels polonais par un conservatisme parfois très dur (5). Or, une dynamique semblable se manifeste aussi en Ukraine, et le rejet de l'ukrainien par Valouev donna le coup d'envoi de la réaction impériale à l'« ukrainisme » naissant. La bibliographie existante en

(1) D. Saunders : « What makes a Nation a Nation ? Ukrainians Since 1600 », *Ethnic Studies* (1988). Cf. aussi son *Ukrainian Impact on Russian Culture* (1984).

(2) J. Tomiak (ed.) : *Schooling, Educational Policy and Ethnic Identity* (abrégé en SEPEI). New York and Dartmouth, European Science Foundation, New York University Press, 1991, p. 3.

(3) *Ibid.*, p. 8.

(4) *Ibid.*, p. 10.

(5) M. Kuikka : « Educational Policy in Finland under Russian Domination, 1850-1917 », pp. 87-110 ; et J. Miąso : « Educational Policy and Educational Development in the Polish Territories under Austrian, Russian and German Rule, 1850-1918 », pp. 163-185 ; les deux contributions dans J. Tomiak (ed.) : *Schooling, Educational Policy and Ethnic Identity* (NY and Dartmouth NYUP, 1991).

histoire de l'éducation fournit des approches théoriques appréciables et d'utiles études de cas ; cependant, l'Ukraine n'y a pas encore été analysée, et les réalités socio-ethniques et institutionnelles de la période précédente, des années 1830 aux années 1850, de même que l'incidence de l'enseignement universitaire, restent à explorer.

Un modèle : l'historien Lelewel et l'éveil de la conscience nationale polonaise

Au début du XIX^e siècle, l'action des historiens des universités de Vilnius et de Varsovie et leurs rapports à la conscience nationale polonaise ont fourni un modèle aux universitaires des régions ukrainiennes. Joachim Lelewel, comme professeur d'université et comme auteur, à Vilnius (Wilno, Vilna) et à Varsovie, contribua au développement de la conscience nationale polonaise (1). Entre 1815 et 1818, il développe une méthode historique qui asseoit les fondements de l'histoire comme discipline universitaire. Pour lui, l'histoire de la nation est une sous-catégorie de « l'étiologie », et « le moyen permettant de déterminer les causes et les conséquences des événements historiques ». Lelewel insiste sur la nécessaire prise en compte par l'historien de l'anthropologie, des statistiques et de la politique. À son époque, l'anthropologie comprenait « l'ethnologie, les traits physiques de l'homme, la nature de la langue, la religion [...] et le caractère national qui permet de reconnaître la force et la disposition d'une nation particulière [...] » (2). Lelewel préconise d'utiliser trois types de sources : les traditions, les récits d'événements anciens (contes et fables) avec la poésie épique, enfin les bâtiments, les médailles, les monuments, etc. (3). D'après son biographe, sa connaissance du passé et sa foi en l'avenir stimulèrent avant 1830 le développement de la conscience nationale parmi les intellectuels de Vilnius et de Varsovie, les deux centres de la culture polonaise (4). Son œuvre et son approche de la recherche historique – du point de vue des sources qu'il privilégiait et de l'accent mis sur l'apport d'autres disciplines – nous paraissent rejoindre l'évolution en cours dans les universités de Kharkov et de Kiev de 1820 à 1840.

(1) Joan S. Skurnowicz : *Romantic Nationalism and Liberalism, Joachim Lelewel and the Polish National Idea* (NY, Boulder, Colorado UP, 1981), p. 21.

(2) J. Skurnowicz, *op. cit.*, p. 22.

(3) *Ibid*, p. 21.

(4) *Ibid*, p. 129.

Le rôle de la réaction impériale dans le cas polonais, et le sort de ses victimes, individus ou groupes, est aussi instructif. Pendant cette période, le gouvernement s'engage dans une lutte contre la philosophie. En 1824, Lelewel est relevé de ses fonctions (1), et l'université de Vilnius est fermée dès le début de l'agitation de 1830-31. Daniel Beauvois considère cette fermeture comme « l'un des plus grands exemples de génocide culturel de l'histoire (2) ». La destruction de ce centre florissant de la culture des peuples dominés, « symbole et source de la civilisation polonaise des provinces de l'ouest, [...] marqua un coup d'arrêt au développement culturel, l'intention étant d'éliminer l'influence polonaise dans la région (3) ».

II. LA PREMIÈRE GÉNÉRATION UNIVERSITAIRE À KIEV ET À KHARKOV

Malgré les lacunes de la recherche, la culture universitaire en Ukraine et son rôle dans l'élaboration du concept d'une nation ukrainienne peuvent être reconstitués si l'on s'intéresse aux premiers professeurs, promoteurs ou médiateurs de l'identité culturelle au XIX^e siècle. Durant les premières décennies, de nombreux écrivains, universitaires et voyageurs parcoururent et étudièrent la terre de l'ancienne *Rus*. Leur fascination pour ses coutumes aboutit à la formation d'un corpus important de *bytopisane*, c'est-à-dire d'écrits sur les modes de vie traditionnels, souvent concentrés sur le sud-ouest de l'Empire. Les études les plus rigoureuses accusent une nette influence des approches de l'histoire naturelle allemande. Les ministères impériaux de l'Intérieur et des Domaines de l'État menèrent de leur côté des études statistiques (4). Au sein même de la région, la collecte des données dans les campagnes attirait universitaires et écrivains ukrainiens. Historiens, juristes, spécialistes de littérature, auteurs et traducteurs inspirés par le romantisme culturel, contribuèrent ainsi, dans les années 1830, 1840 et 1850, aux débuts d'un mouvement ukrainien teinté de nationalisme romantique.

(1) P. Christoff : *The Third Heart, Some Intellectual-Ideological Currents and Cross-Currents in Russia, 1800-1830*, The Hague, Paris, 1970, pp. 91-92, qui cite A. Koyré : *La philosophie et le problème national en Russie*, Paris, 1929, pp. 46, 52-67.

(2) D. Beauvois : *Lumières et société en Europe de l'Est : l'université de Vilna et les écoles polonaises de l'Empire russe, 1803-1832*, 2 vols., Paris, 1977, pp. 214, 399, 888, 911 ; cité dans C. Whittaker : *The Origins of Modern Russian Education : An Intellectual Biography of Count Sergei Uvarov, 1786-1855*, *op. cit.*, N. III UP, 1984, pp. 192-193.

(3) Whittaker, *op. cit.*, p. 193.

(4) Lincoln : *In the Vanguard of Reform*, De Kalb, 1982.

Au début du XIX^e siècle, l'histoire, l'ethnographie et l'étude du folklore, alors même qu'elles avaient été encouragées par le gouvernement pour des motifs d'ordre différent, devinrent ainsi à la fois un moyen d'expression et d'action pour deux générations d'intellectuels. La première génération faisait partie d'un groupe social en voie de constitution qui, quoi que favorable au nationalisme culturel, situait pourtant son activité dans le contexte impérial de russification impliquée par le concept de « Nationalité officielle » du règne de Nicolas I^{er}, sous les ordres du ministre Oubarov. Comme A. Kappeler et d'autres l'ont montré, un grand nombre de ces promoteurs de l'identité nationale s'exprimaient et écrivaient en russe et étaient de loyaux sujets du tsar (1). Pour la seconde génération, constituée d'étudiants de la première, l'histoire, l'étude du folklore et l'ethnographie furent des voies menant à une affirmation du sentiment national ukrainien. Toutefois, ces intellectuels se trouvaient confrontés au défi posé par leur travail au service d'un Empire centralisateur et leur quête d'une identité régionale et nationale.

À partir de 1830, une forte coloration paysanne, proche d'une sensibilité populiste, caractérise les approches des professeurs d'ethnographie et de folklore, et de leurs étudiants, et confère un esprit commun à leurs travaux. À la suite de Herder et des frères Grimm, ces chercheurs des provinces ukrainiennes voulurent faire du peuple, du *narod*, l'authentique dépositaire de l'histoire et de la culture régionales. Formant une élite indigène en train de se définir, ils se comportèrent en leaders et promoteurs de tentatives pour construire ou maintenir une ethnicité régionale dans la Russie impériale. Le terme d'« Ukraine », « *Ukraïna* », cette région si longtemps contestée, signifie « terre-frontière » (2). Revendiquée pendant des siècles à la fois par la Pologne et la Russie, elle subit une série de conquêtes et de partages et un état de subordination qui, au début du XIX^e siècle, aboutit à une situation socio-ethnique particulière. Il n'existait pas de classe supérieure ukrainienne, surtout dans la partie occidentale de la Galicie ; personne n'exerçait de « leadership » national, ni l'aristocratie ukrainienne, polonisée aux XVI^e et XVII^e siècles, ni le clergé grec catholique uniate ou les élites urbaines, qui avaient été polonisées, quant à elles, au XVII^e siècle (3). Alors qu'ailleurs, les porte-

(1) A. Kappeler : *Petite histoire de l'Ukraine*, Paris, 1997, pp. 96-97.

(2) Plus récemment, Anna Reid : *Borderland, A Journey through the History of Ukraine*, Westview Press, 1999.

(3) J. Miaso : « Educational Policy and Educational Development in the Polish Territories under Austrian, Russian and German Rule, 1850-1918 », p. 168, in : J. Tomiak (ed.) : *Schooling, Educational Policy and Ethnic Identity*, NY et Dartmouth, NYUP, 1991.

parole des mouvements romantiques nationaux pouvaient définir la nation, un vide existait ici pour identifier le peuple ukrainien. Dans ce contexte, l'université était la seule institution capable de susciter un « leadership » national. Issus de milieux sociaux variés, les jeunes gens qui entraient dans les universités impériales russes acquéraient une culture et des valeurs communes. Ainsi, une intelligentsia prenait vie (1). Pour l'historien fédéraliste A. Chtchapov, le sentiment national de l'aristocratie n'était pas aussi fort qu'on l'a prétendu ; ce groupe ne s'intéressait pas au peuple dont il ne comprenait pas les préoccupations, au contraire de ceux qui étaient issus « par la naissance et par le sang » du milieu des gens simples (2). L'expérience universitaire vécue sur le sol de l'Ukraine aboutit ainsi à faire des professeurs et des étudiants issus du clergé, de la petite noblesse pauvre ou de la paysannerie, la première génération d'intellectuels ukrainiens (3).

Cette première génération, celle du règne du tsar Nicolas I^{er}, se sentait attirée par l'étude de l'histoire, de la langue, de la littérature et du folklore, auxquelles la création des universités de Kharkov et de Kiev ouvrait un nouvel espace. Leurs travaux furent souvent soutenus généreusement par le gouvernement. La plupart d'entre eux, et en premier lieu M.A. Maksymovytych, adhéraient en effet à la doctrine de la « Nationalité officielle » du comte Ouvarov, ou bien s'inspiraient des idées d'intellectuels russes qui, comme les frères Kirievsky, cherchaient à définir la « nationalité » (*narodnost*) russe. Ces travaux étaient d'ailleurs utilisés pour contrecarrer l'influence polonaise, jugée alors comme la menace la plus sérieuse pour la région. Prise entre son travail au service de l'Empire et une identité régionale qui commençait à se former, cette première génération fit ainsi l'expérience de loyautés contradictoires.

L'université de Kharkov, fondée en 1804, devait être la principale université des régions occidentales de l'Empire russe. Pour A. Kappeler, elle eut des effets positifs sur le mouvement national ukrainien débutant, tout en restant au centre du développement intellectuel russe en Ukraine (4). Ses statuts du 5 novembre 1804 lui don-

(1) Selon Aleksandr Herzen (*My Past and Thoughts*), plusieurs historiens russes ont montré ceci. Cf. C. Whittaker : *The Origins of Modern Russian Education : An Intellectual Biography of Count Sergei Uvarov, 1786-1855*, N. III UP, 1984 ; A. Gleason : *Young Russia. The Genesis of Russian Radicalism in the 1860s*, Viking Press, 1980 ; F. Venturi : *Roots of Revolution*, etc.

(2) A. Kimball : « Who were the Petrashevtsy ? » *Mentalities*, 5, 1988, 2:1-13.

(3) J. Miaso, *op. cit.*, pp. 167-68.

(4) A. Kappeler : *Petite histoire de l'Ukraine*, *op. cit.*, pp. 96-97.

naient pour objectif la transmission du savoir pour préparer la jeunesse à entrer au service de l'État. « Parmi les sciences enseignées à l'université, il y a celles nécessaires à ceux qui désirent être utiles à eux-mêmes et à la Mère Patrie, quel que soit leur rôle dans la société ou le service qu'ils choisissent (1) ». Le projet de Karazine, le fondateur de l'université de Kharkov, n'était pas de copier les universités allemandes, car « en Russie, tout devrait être nouveau et autocréé, comme elle l'est elle-même ».

À la date de 1819, malgré la publication de quelques livres d'intérêt local et de travaux consacrés au chef cosaque B. Khmel'nitsky, l'université ne produisait encore que peu de recherches sur une thématique « ukrainienne ». Le premier numéro du « Messenger de l'Ukraine », *Ukrainski vestnik*, parut en 1816, édité par I.A. Sreznnevski, mais la revue s'éteignit bientôt avec lui. P.P. Artemovskiy-Goulak (né en 1791) intégra l'université en 1817 comme professeur de polonais puis devint professeur extraordinaire d'histoire russe à partir de 1820. Il s'intéressait beaucoup à la langue ukrainienne et à l'histoire de la région (2). De nombreux Russes furent recrutés comme professeurs sous le ministère Ouarov après 1827 (3). Dans les années 1830, le centre de gravité passa de Kharkov à l'université Saint-Vladimir de Kiev, « création d'Ouarov à part entière (4) » pour affirmer l'hégémonie culturelle russe sur les Polonais (5).

Pendant le mandat d'Ouarov au ministère de l'Éducation, les universités de Russie connurent un véritable âge d'or. Celles d'Ukraine profitèrent de la vague d'ukrainophilie à la mode à Saint-Pétersbourg pour lutter contre l'influence polonaise. L'enthousiasme mis à appliquer, à Kiev et à Kharkov, les réformes d'Ouarov eut des effets bénéfiques sur l'épanouissement culturel de la région (6). Cependant, ces réformes ministérielles eurent aussi une conséquence inattendue, l'éveil « des sentiments séparatistes ukrainiens et panslaves nuisibles à l'idéal impérial (7) ».

(1) J. Flynn : *The University Reform of Tsar Alexander I 1801-1835*, op. cit., Catholic UP, 1988, p. 24 ; voir aussi son article : « V.N.Karazin, the Gentry, and Kharkov University », *Slavic Review*, v. 28, 1969, 209-220, p. 48. Assez paradoxalement, le résultat final fut une université de type allemand, organisée suivant le modèle de Göttingen.

(2) J. Flynn, op. cit., p. 139.

(3) J. Flynn, op. cit., pp. 174, 180.

(4) C. Whittaker, op. cit., p. 193.

(5) *Ibid*, p. 98.

(6) A. Kappeler, op. cit., pp. 96-97.

(7) C. Whittaker : *The Origins of Modern Russian Education...*, op. cit., p. 164.

Les réformes s'exprimaient par une série de règlements ou statuts. Celui de 1835 avait pour objectif le recrutement de professeurs de meilleur niveau, et russes (qualificatif qui englobait alors les Ukrainiens). D'après l'autobiographie de M. Kostomarov, « l'année 1835 fut remarquable dans l'histoire de l'université de Kharkov : l'on y expérimenta une sorte de rajeunissement. Les différentes facultés reçurent des forces neuves, des enseignants revenant de l'étranger où le ministre les avait envoyés terminer leurs études (1) ». En 1840, la proportion de professeurs étrangers y était passée de 39 % à 13 %. Ces enseignants adaptèrent en général le cursus aux nouveaux champs de recherches portant sur l'Ukraine (2). Le mouvement en faveur d'une histoire plus « scientifique », fondée, suivant les conceptions de Lelewel, sur l'étude de documents locaux originaux, donnait l'orientation générale (3). Oouvarov voulait que tous les professeurs d'histoire de l'Empire utilisent le manuel qu'il avait fait écrire par un historien de Saint-Pétersbourg, N. Oustrialov. Sans doute fut-il obéi, mais dans les universités de l'Ukraine, les historiens enrichirent ce manuel de leurs propres points de vue. A. Stavrosky, professeur à Kiev, le compléta, par exemple, d'extraits de l'*Histoire du peuple russe* de Polevoï, ouvrage qu'Oouvarov trouvait suspect, et P.P. Artemovskiy-Goulak, à Kharkov, lui ajouta des pages sur la culture locale (4).

(1) Cité par C. Whittaker, *ibid.*, p. 160 : citation de la thèse d'O. Pelech : *Ukrainian Ideologies*, p. 147.

(2) C. Whittaker, p. 162. Le nouveau statut « abandonnait [aussi] les programmes encyclopédiques du passé : les étudiants [...] étaient obligés de s'inscrire dans des "matières principales", surtout dans les disciplines nationales comme l'histoire et la littérature russes, afin de devenir des citoyens accomplis et patriotes ». Le statut pourvoyait aux besoins de nouveaux départements en histoire de la Russie, en langue et littérature russes, en histoire comparée et en littérature des peuples slaves. Oouvarov espérait peut-être qu'une orientation autochtone slave se substituerait à celle, plus classiciste, des programmes des universités allemandes.

(3) *Ibid.*, p. 163.

(4) *Ibid.*, p. 163. Le statut de 1842, avec les deux principes de *Lehrfreiheit* et de *Lernfreiheit*, introduisit un nouveau système pour Saint-Vladimir, comportant deux semestres avec un examen unique au bout de quatre ans, au lieu de contrôles annuels. Les étudiants suivaient un programme fixe la première année, puis s'inscrivaient dans un minimum de sept cours de leur choix, en accord avec le doyen. Les professeurs pouvaient élaborer de nouveaux cours mais n'avaient pas le droit d'enseigner hors de leurs universités. Cette réforme représenta une véritable libéralisation des règles universitaires et augmenta la liberté des étudiants comme des professeurs, mais de nombreux responsables de Saint-Pétersbourg trouvèrent que cela perturbait la vie universitaire et le nouveau système ne fut pas appliqué ailleurs. *Ibid.*, p. 177. Whittaker cite M.F. Vladimírsky-Boudanov : *Istoria Imperatorskago universiteta St Vladimira*, Kiev, 1884, pp. 317-318.

Ouvarov justifiait la promotion des études slaves comme un moyen supplémentaire de « comprendre la nationalité (*narodnost*) russe, afin de renforcer la vigueur de l'esprit russe ». Il fonda et dota financièrement quantité de bourses dans ce domaine. À l'époque, Ouvarov et les autres membres du gouvernement redoutaient par-dessus tout le potentiel révolutionnaire des cours d'histoire de la faculté de philosophie. Ces enseignements perdirent de leur audience au fur et à mesure que les études slaves progressaient (1). D'ailleurs, en fondant l'université Saint-Vladimir à Kiev, Ouvarov voulait explicitement « éclairer » les intellectuels des régions occidentales et les amener à adhérer à la « mission » de la Russie et au service de l'Empire, en leur faisant abandonner l'étude de la philosophie au profit de la culture et de l'histoire locale. Ce faisant, il ouvrait la boîte de Pandore.

L'inauguration de l'université Saint-Vladimir en 1834 (2) s'accompagna bien d'un déplacement du centre de gravité des études slaves de Kharkov à Kiev. Les cours d'histoire ancienne des Slaves constituèrent une nouvelle étape vers la différenciation d'une culture et d'un éthos spécifiquement ukrainiens. Le premier recteur de l'université de Kiev, un des intellectuels les plus importants de la première génération, tint ici un rôle central. M.A. Maksymovytsch (1804-1873) donne l'exemple type de ces intellectuels qui travaillèrent activement à la fois au service de la Russie impériale, et du renforcement de l'identité régionale ukrainienne. Il créa un département d'antiquités slaves et, en 1837, un musée qui suscita de nombreux travaux ethnographiques. Le nouveau recteur était né en Ukraine, mais avait commencé sa carrière à Moscou (3). Il joua un rôle crucial pour promouvoir l'ethnographie et la culture dans les universités de l'Empire, et même en dehors de l'Empire. Venant de Tcherkassy et de Poltava, il avait reçu une première formation de botaniste à Moscou, avant de devenir historien et spécialiste du folklore. En 1827, il publia un recueil de chants petits-russiens (c'est-à-dire ukrainiens) qui reçut bon accueil, et fut, semble-t-il, très apprécié par Pouchkine, puis inspira une grande partie de l'œuvre de fiction de Gogol. Ce qui n'empêcha pas l'influent critique littéraire V. Bielinski de dénigrer le travail de Maksymovytsch, parce que, comme la majorité des critiques de la capitale, il rejetait l'ukrainien considéré comme relevant

(1) *Ibid.*, pp. 164-165.

(2) J. Flynn, *op. cit.*, p. 188. Cf. aussi M. Hamm : *Kiev, A Portrait*, Princeton, 1993, pp. 62-67, 94-100.

(3) J. Flynn, *op. cit.*, p. 189. Mais les Polonais restaient numériquement le groupe le plus nombreux à la faculté et parmi les étudiants.

d'une simple culture paysanne (1). Ce rejet piqua au vif les intellectuels ukrainiens et relança au milieu du siècle leurs recherches sur la culture ukrainienne au sein des institutions impériales russes (2). Mais la publication de son recueil permit à Maksymovytych de quitter son poste de professeur de botanique et d'occuper des fonctions plus hautes. En 1830, le discours apologétique sur l'œuvre de Pierre le Grand et sur les « Lumières » russes qu'il prononça à Moscou le désigna à l'attention d'Ouvarov et d'autres responsables. L'enseignement en russe, disait-il, rendait le meilleur service aux étudiants formés dans les universités, « la jeunesse patriote recevant une éducation russe ». Il fallait exiger de la noblesse qu'elle fût à la fois éclairée et au service de l'Empire. L'instruction doit « élever notre nationalité (russe) en développant l'amour pour la Mère-Patrie » ; les « véritables "Lumières" [...] reposent sur l'éducation religieuse et morale du cœur et de la volonté », aussi « les écoles doivent-elles offrir une éducation complète et multiforme » (3). Ses prises de positions publiques en 1830 et 1832 étaient donc très proches de l'idée de « Nationalité officielle » du comte Ouvarov, qui lui faisait confiance. Aussi, lorsqu'il postula en 1834 au poste de professeur de littérature russe au département créé dans la nouvelle université de Kiev, l'obtint-il immédiatement, avec de surcroît les fonctions de recteur (4) et de doyen de la faculté d'histoire et de philologie. Maksymovytych adhéraît au projet d'Ouvarov d'intégrer les jeunes Polonais au système russe. La seule langue retenue pour l'instruction fut donc le russe (5). Les effectifs de l'université passèrent de 62 étu-

(1) Les groupes dominants continuèrent à qualifier d'« arriérées » les minorités, selon une étude comparative d'histoire de l'éducation aux XIX^e et XX^e siècles. K. Erikson, et al. : « Governments and Education of Non-Dominant Ethnic Groups in Comparative Perspective », p. 391, in J. Tomiak (ed.) : *Schooling, Educational Policy...*, op. cit.

(2) Cf. l'ethnographie littéraire d'A. S. Afanassiev-Tchoujbinsky publiée dans *Morskoï sbornik*, 1856-1862, citée dans C. Clay : « From Savage Ukrainian Steppe to Quiet Russian Field », in B. Krawcenko (ed.) : *Ukrainian Past, Ukrainian Present*, NY, 1994.

(3) M. Hruchevsky : « Malorossiiskii piesni Maksymovytycha i stolittia ukrainskoï naukovoï pratsi » *Ukrainskii istoryk* 21:1-4, 1984, pp. 132-47 [repris de *Ukraina*, Organ Ist. Sektzii Akademii, kn. 6, 1927, pp. 1-13.]. Cf. le travail de Bohdan Medvidskyi : « Zbirnyk 'Ukrainski narodni pisni' Mykhaila Maksymovytycha » *Sucasnist*, 1984, 12:16-34.

(4) M.A. Maksymovych : « Ob utchastii Moskovskago universiteta v prosvechenii Rossii » *Russkii zritel'* No. XXI-XXII 1830 3-19. « O russkom prosvechchenii » *Teleskop* 1832, n° 2, pp. 169-90. Voir aussi *Entsiklopediïcheskii slovar IV*, SPB 1891, pp. 535-536.

(5) C. Whittaker, op. cit.

dians en 1834 à 263 en 1836 (1). En 1837, lors d'une visite d'Ouvarov à Kiev, Maksymovytych prononça un discours sur la « Nationalité officielle » appliquée à l'histoire de Kiev et aux objectifs de l'université. Les Polonais, les jésuites et les uniates étaient dépeints comme les ennemis du développement historique de Kiev et de la Russie, et les étudiants de Kiev (dont plus de la moitié était Polonais et catholiques) s'entendirent exhorter à servir fidèlement le tsar et la Mère Patrie, sans qu'aucune mention fût faite ici de l'orthodoxie ou de la religion.

Maksymovytych tira parti de sa formation de naturaliste, de son expérience de chercheur et de sa fonction de recteur pour devenir une sorte d'imprésario de l'*éthos* ukrainien. Il prépara les trois premiers volumes de l'*Almanach kiévien* (1840-1852) et deux autres recueils de chants traditionnels ukrainiens. Il organisa le plan d'une expédition ethnographique de très grande ampleur, impliquant la coopération des provinces russes, biélorusses et petites-russiennes (ukrainiennes), et définit avec précision les frontières ethnographiques entre les trois peuples, dans le but d'établir une carte ethnographique détaillée. L'enquête prévue n'eut pas lieu, mais les projets de Maksymovytych suscitèrent l'intérêt et fournirent probablement des orientations pour celles qui furent réalisées plus tard (2).

Les historiens ukrainiens du XX^e siècle attribuent au recueil de Maksymovytych une grande importance dans la mise au clair de l'histoire de l'Ukraine (3). Pour l'historien Gorlenko, « Maksymovytych doit surtout sa renommée à ses travaux d'ethnologue et au rôle qu'ils ont joué dans le développement de la conscience nationale ukrainienne moderne (4) ». M. Hruchevsky, dans les années 1920, reconnaît la dette des études ukrainiennes à son égard et à son rôle à l'université de Kiev. Il souligne l'efficacité impressionnante avec

(1) Ikonnikov : *Biografitcheskii slovar*, pp. 379-97. Pour son rôle comme membre de la faculté à Saint-Vladimir, consulter D.F. Ostrianine : *Svirogljad M.O. Maksimovitcha* (K1960) pp. 10-13. PG. Markov : *MOM : vidatnii istorik XIX st.* (K1973), pp. 27-35, O. Pellech, pp. 92-118. Mais James Flynn se méfie de cette source d'Ouvarov et de l'emploi qu'en fait Pellech.

(2) S. Ponomarov : « M.A. Maksymovych », *Zhurnal MNP* (oct. 1871) pp. 216-217.

(3) En 1838, l'université ferma brièvement parce que du « matériel subversif », en fait des écrits du grand poète polonais Mickiewicz, furent trouvés dans une chambre d'étudiant. Flynn, *op. cit.*, pp. 192-193.

(4) Gorlenko : « Kiev – Tsentri etnografitcheskoi nauki na Ukrainie », *Sovetskaia etnografiia*, 1982, 6 : pp. 91-93.

laquelle Maksymovytych jongla avec la politique culturelle complexe de son époque, et la qualité de sa formation scientifique : « Ni le romantisme en histoire, ni les instructions ministérielles n'ont empêché Maksymovytych de mener jusqu'au bout des analyses documentées, réalistes, démonstratives et conformes aux faits. [...] Sa formation de naturaliste lui a permis de transférer les méthodes des laboratoires vers l'histoire et la philologie, sous le couvert d'une phraséologie religieuse, officielle et patriotique (1). » Dans le sillage de Maksymovytych, de nombreux autres intellectuels de sa génération et de la suivante adoptèrent cette attitude pleine d'ambivalences, mais contrôlée.

À ce propos, P. Christoff, pour les années 1820 et 1830, parle de vies « vécues avec des cœurs empruntés (2) ». Le point de vue d'un contemporain de Maksymovytych, N.M. Rojaline, donne un bon contrepoint à la rhétorique du recteur et à son engagement affiché pour la nationalité (*narodnost*) russe. Rojaline est issu « d'une famille ukrainienne spoliée [...], sans argent ni position sociale ». Étudiant à Munich, il fait part à un ami russe, dans une lettre de 1830, de la perplexité provoquée en lui par l'idée d'identité nationale et il préconise une ouverture aux autres cultures : « Nous possédons un caractère national, mais nous n'en connaissons pas la vraie nature, Dieu merci ! ce qui veut dire que nous ne sommes pas brütés et que nous sommes prêts à emprunter tout ce qui pourra nous servir [...]. » Il vit une série d'expériences tumultueuses hors de Russie, ce qui se traduit dans ses lettres. Il est surpris par la « solide structure de l'enseignement allemand », puis fâché envers lui-même, « empli de chagrin pour la Russie actuelle », prêt à travailler dur pour « rembourser à la Russie la pauvre éducation qu'elle [m'a] donnée », tout en restant « fermement convaincu que [la Russie] est promise au rôle le plus brillant dans tous les champs de la connaissance ». Il conclut par cette prière : « Puisse Dieu nous accorder seulement la fermeté, la magnanimité et l'absence de préoccupations mesquines. Car la science, comme les royaumes, est une chose que seuls les héros peuvent bâtir (3) ». Ces réflexions dévoilent le cheminement intérieur d'un Ukrainien de la première génération, partagé entre l'identité régionale (nationale) et impériale. Son refus de l'idée d'une identité ukrainienne séparatiste, qu'il qualifiait de préoccupation insignifiante, lui valut de faire par la suite une brillante carrière en langues

(1) M. Hruchevsky : « Malorossiiskiiia... », *op. cit.*, pp. 136-37.

(2) P. Christoff : *The Third Heart*, *op. cit.*, pp. 109-111.

(3) *Ibid.*, p. 111, citant d'après *Russkii Arkhiv*, 1906, n° 2, p. 240.

et en littérature à l'université de Moscou, où il fut aussi un traducteur reconnu de Goethe (1).

Les professeurs de l'université de Kharkov, Lounine et I.I. Sreznevski (1812-1880), inspirèrent, comme Maksymovytch, des travaux romantiques d'histoire et de folklore. Ces publications, de même qu'un nouveau projet d'envergure, l'Expédition archéographique (dans les années 1840), mobilisèrent un grand nombre de jeunes Ukrainiens pour une collecte de données sur la culture et le mode de vie des paysans ukrainiens, le relevé de plans de leurs maisons et la retranscription des chants retraçant les hauts faits de héros populaires tels que Bondarenko ou Karmaliouk (2).

À côté des coutumes et de l'histoire, la langue était au centre de leurs investigations. Izmaïl Sreznevski, philologue, slaviste et historien, commença sa carrière vers 1830 comme professeur adjoint en histoire des langues et des études slaves à l'université de Kharkov. Intéressé par le folklore ukrainien, il étudia les dialectes slaves et compila de nombreux dictionnaires. Il s'attachait tout particulièrement à l'ethnographie et à la mythologie ukrainiennes. Il sut lui aussi tirer avantage de l'essor des études slaves sous le ministère Ouarov, qui l'admonesta un jour en ces termes : « Travaillez ! Sachez que chacun de vos pas non seulement peut, mais doit marquer la prochaine génération (3) ». Après une période de voyages et de collecte d'informations dans les pays slaves, il enseigna quelque temps à Kharkov et soutint sa thèse en 1846, devenant le premier docteur en philologie slave. Son approche en la matière consistait à étudier les anciens Slaves pour comprendre la vie et les coutumes de ceux de son temps. Le premier, il soutint l'existence de liens entre l'histoire de la langue et celle de la population contemporaine. En 1847, il quitta Kharkov pour l'université de Saint-Pétersbourg, où il continua d'influencer les travaux de nombreux étudiants, tels que A. Pypine ou Lamansky. Au cours de la décennie 1850, il devint directeur du département de langue et littérature slaves de l'Académie des Sciences, et aida ses collègues à publier les résultats de leurs enquêtes en Ukraine. Sreznevski exprimait dans son œuvre un vif attachement au mode de vie des paysans (4).

(1) *Ibid.*, p. 109.

(2) Gorlenko : *Ukazatel' raboty* c. 168 ; cité dans Gorlenko, *op. cit.*, pp. 91-93.

(3) Whittaker, *op. cit.*, p. 164.

(4) *Sovetskaia istoricheskaia entsiklopediia* v. 13, p. 766 ; M. Iou. Dostal : « I.I. Sreznevskii kak slavist », *Sovetskoe Slavianovedenie*, 1980 (3), pp. 90-105.

III. LA SECONDE GÉNÉRATION

La seconde génération d'intellectuels qui émergea à partir de 1840 se montra déjà moins ambivalente que la première, et aussi plus consciente de la complexité des relations ethnico-politiques en Russie impériale. Quelques-uns d'entre eux envisageaient une Ukraine non plus seulement distincte, mais séparée. Quelques actes explicitement révolutionnaires d'étudiants des universités de Kiev et de Kharkov, qui réclamaient la justice sociale ou le fédéralisme, attirèrent l'attention de la police impériale (1). Cependant, la violence de la répression impériale en 1825, 1830 et 1848, contribua certainement à raréfier ces prises de positions politiques. Le repli sur l'engagement universitaire était donc nettement plus fréquent. Ces étudiants, avant et après 1848, étudiaient la langue, la littérature, l'histoire et l'ethnographie dans la même optique que les étudiants de Lwów, en Galicie autrichienne qui, depuis 1830, travaillaient sur l'idiome ukrainien local, recueillaient des chants traditionnels et popularisaient une poésie nouvelle dans leur langue. Le gouvernement autrichien ne voyait pas encore ces activités d'un mauvais œil, et ces recherches purent contribuer à l'éveil d'un sentiment d'identité ukrainienne, d'autant que Vienne s'en servait, elle aussi, pour tenter d'étouffer les activités nationalistes des Polonais (2). Du côté russe de la frontière, l'attitude impériale envers l'« Ukrainisme » et le séparatisme ukrainien, qui se manifesta pour la première fois publiquement en 1847, fut tout sauf clémentine. Depuis vingt ans au moins, la bureaucratie et l'intelligentsia avaient nié l'existence de l'Ukraine en tant que nation particulière. Après les événements de 1848, l'université impériale ferma ses portes aux étudiants pro-ukrainiens, qui, à quelques exceptions près, constituent la génération qui nous occupe ici.

Taras Chevtchenko (1814-1861), Panteleimon Koulich (1819-1897) et Mykola Kostomarov (1817-1885) furent les trois collecteurs de données ethnographiques les plus populaires et les plus charismatiques. Ayant l'expérience d'enquêtes menées à Kiev et à Kharkov, ils semblent avoir à leur tour initié de nombreux étudiants et collègues à la recherche ethnographique à partir de 1840, puis contribué à former les générations suivantes dans l'étude de la culture ukrai-

(1) Selon les travaux récents du chercheur polonais Józef Miąso, le soulèvement de novembre 1830 dans la Pologne contrôlée par les Russes contribua à réveiller la conscience nationale en Galicie. Des étudiants, des séminaristes et des paysans ukrainiens participèrent aux complots pour l'indépendance galicienne.

(2) J. Miąso, *op. cit.*, p. 168.

nienne, qu'ils voyaient préservée dans le « *narod* », le peuple (1). Tous trois participèrent à la fameuse Expédition archéographique et s'intéressaient aux chants traditionnels et à la langue des paysans ukrainiens. Toutefois, leurs approches divergeaient. Chevtchenko donnait la première place à l'art et à ses propres créations littéraires. En 1840, une de ses œuvres, *Kobzar* présentait pour la première fois l'ukrainien comme « une langue littéraire capable d'exprimer les pensées les plus profondes et les sentiments les plus subtils (2) ». Koulich, quant à lui, préférait les chants populaires, et Kostomarov privilégiait l'histoire, qu'il concevait comme celle de la société, de la culture et de la vie matérielle régionales et locales et non celle de l'accomplissement du pouvoir impérial (3). Ensemble, ils commencèrent à populariser l'ethnographie « scientifique » en Ukraine, alors qu'il n'existait pas encore de département d'ethnographie ni même de cours spécifiques dans les deux universités.

En 1847, un grand nombre d'intellectuels ukrainiens ayant participé à des collectes de données se trouvèrent impliqués dans le procès d'un groupe connu sous le nom de « Confrérie de Cyrille et Méthode ». Seule une poignée d'entre eux, dont Chevtchenko, Kostomarov et Koulich, se virent infliger des peines sévères. Ces mesures gouvernementales rendaient difficile le climat des recherches ethnographiques. Après 1847, les jeunes gens qui s'étaient intéressés au peuple ukrainien se dispersèrent. Leurs activités suspectes valurent à Chevtchenko, Kostomarov et Koulich l'emprisonnement et l'exil. Le moins touché des trois fut peut-être Kostomarov : en exil à Saratov, il continua à écrire sur des personnages historiques tels que Stenka Razine (1857) et Bohdan Khmelnytsky (1860).

La carrière d'un quatrième membre de cette génération, A. Afanassiev-Tchoujbinsky, illustre la variété des domaines ouverts aux recherches ethnographiques, si l'on acceptait de s'en tenir à ce qui était officiellement ou officieusement toléré, comme l'avait fait

(1) A. Tchoujbinski : « Vospominania o T. G. Shevchenke », Saint-Petersbourg, 1861 ; G. Luckyj : *Between Gogol and Shevchenko*.

(2) O. Pritsak : Introduction à A. Kappeler, *op. cit.*, Paris, 1997, p. 16.

(3) T. Prymak : « Mykola Kostomarov and East Slavic Ethnography in the 19th c. » *Russian History* 18, n° 2, été 1991, pp.163-186 ; N.I. Kostomarov : « Autobiografia » *Russkaia mysl'* XXXIII, 1885, n° 5, p. 33 ; J. Flynn : « The Affair of Kostomarov's Dissertation : A Case Study of Official Nationalism in Practice », *Slavonic and East European Review* LII, 1974, n° 127, pp. 188-196.

M.A. Maksymovytych dans la génération précédente. Après 1848, des articles d'ethnographie pouvaient être publiés dans les *Gubernskie Vedomosti* (les « Nouvelles du Gouvernement provincial »), les revues universitaires, les recueils de la Société géographique ou être édités par le département de langue et littérature de l'Académie des Sciences (1). Entre 1847 et 1849, Afanassiev-Tchoujbinsky travailla à la chancellerie de la province de Voronej et fut le rédacteur en chef des pages non-officielles des *Gubernskie Vedomosti*. Il y introduit des débats sur l'histoire, le peuple, la région, l'Empire et l'avenir et écrivit lui-même des articles sur la société et la religion dans les revues *Poltava* et *Kherson*. Avec le temps, il chercha de plus en plus à étendre son audience au-delà de l'université.

Vers la fin des années 1840, un affrontement éclata à Saint-Pétersbourg, à l'Académie et à l'université, entre les partisans de l'Allemand Ber et ceux du Russe Nadiejdine à propos de deux disciplines nouvelles, l'ethnographie et la géographie. Ce conflit se solda par l'éviction de Ber, qui n'était pas Slave, mais aussi par le refus d'établir des distinctions entre les différents Slaves de l'est (2). Pour de nombreux membres de la Société géographique impériale russe, les « Petits-Russiens » – les Ukrainiens – ne devaient être étudiés que comme un sous-ensemble des « Grands-Russiens », c'est-à-dire des Russes.

Malgré l'attitude assimilatrice de l'Académie de Saint-Pétersbourg, les universités de Kiev et de Kharkov continuèrent à étudier l'Ukraine et à chercher à isoler un éthos ukrainien. Vers 1850, l'université de Kiev créa une « commission pour la description du district scolaire de Kiev ». Celle-ci élaborait une série d'instructions académiques et diffusa un programme d'ethnographie dans de nombreuses régions d'Ukraine (3). Elle disposait d'un vaste réseau de correspondants, et son exemple semble avoir influencé la Société géogra-

(1) A.V. Blium : « Fol'klorno-etnograficheskie materialy 'Gubernskikh Vedomostei' v otsenke tsarskoi tsenzury (po dokumentam komiteta 2-go Aprelia 1848 g.) », *Sovetskaiu etnografiia* vol. 1, 1971, pp. 111-114.

(2) C. Clay : *Ethos and Empire : The Literary Ethnographic Expedition of the Imperial Russian Naval Ministry, 1855-1862*, pp. 45 f ; thèse non publiée pour le Ph.D., University of Oregon, 1989 ; W. Berelowitch : « Aux origines de l'ethnographie russe : La Société de géographie dans les années 1840-1850, » *Cahiers du Monde russe et soviétique* vol. XXXI (2-3), 1990.

(3) *Programma dlia etnograficheskogo opisania gubernii Kievskogo utchebnogo okruga sost. V. D. Dabijeu i A. L. Mellinskim*, Kiev, 1854, cité dans V.F. Gorlenko : « Kiev... », *op. cit.*, p. 93.

phique de Saint-Pétersbourg, qui lança à son tour une enquête à grande échelle dans les provinces européennes de l'Empire (1).

Toujours vers 1850, Afanassiev-Tchoujbinsky s'impliqua plus fortement dans les intérêts de l'Empire, en s'intéressant à la vie traditionnelle et à la langue ukrainiennes. Par l'intermédiaire de la commission de la zone scolaire de Kiev, il travailla avec V.V. Tarnovsky sur la famille élargie ukrainienne, apportant une contribution importante à la théorie de la famille (2). Les compilations historiques et statistiques du gouverneur Ivan Funduklei encourageaient l'essor des recherches régionales et, en 1851, une nouvelle commission fut chargée de superviser les publications sur la flore, la faune, la géologie et l'économie locales (3). Une dernière commission universitaire se consacrait à l'histoire et à l'archéologie régionales. Quand celle de Kiev créa en 1854 une section d'ethnographie, le premier organisme ethnographique officiel d'Ukraine, elle lança une série d'expéditions et d'enquêtes. Elles furent menées par le professeur de l'université de Kiev A.L. Metlinsky, l'historien N.A. Markevitch et Afanassiev-Tchoujbinsky, qui en tira une analyse de la langue « petit-russienne » (ukrainienne) pour le département de langue et littérature russes de l'Académie impériale des Sciences, et une étude du « mode de vie » pour la Société impériale russe de Géographie (4).

Avec l'ouverture apportée par « l'ère des Grandes réformes » d'Alexandre II, l'université n'était plus le seul endroit où se conceptualisait la nation. Auteurs et enquêteurs purent alors diffuser beaucoup mieux les articles d'ethnographie provenant d'Ukraine, et ils firent preuve d'une ingéniosité redoutable pour trouver soutiens et débouchés à leurs travaux. Dans les années 1850, leur intérêt se concentra sur le *narod*, le peuple de la région, mais aussi désormais sur une Ukraine possédant un passé nettement séparé du passé russe, ou tout au tout au moins distinct. Les nouveaux intellectuels ukrainiens n'œuvraient plus d'abord pour l'Empire, mais combinaient

(1) V. F. Gorlenko : « Kommissiia dlia opisaniia gubernii Kievskogo utchebnogo okruga ». *Otcherki istorii russkoi etnografii, fol'kloristiki i antropologii*, 1965, v. III, t. 91.

(2) Gorlenko : « Kiev... », p. 93, cite Tarnovsky : « O delimosti semeustv v Malorossii » *Trudy Komissii dlia opisaniia guberniia Kievskogo utchebnago*, 1853, t. 11 ; et Afanassiev-Tchoujbinsky : « Ukazatel' rabot. » s. 133.

(3) M. Hamm : *Kiev, A Portrait*, Princeton, 1993, p. 98.

(4) A. Afanassiev-Tchoujbinsky : « Byt' malorusskogo krestianina preumichestvenno v Poltavskoi gubernii » *Vestnik IRGO* ch. XIII, kn. 1, 129, SP, 1855.

leurs fonctions à son service à une recherche de plus en plus difficile de leur propre identité ethnique au sein de cet Empire. À la fin des années 1850, plusieurs journaux publièrent en russe des articles d'ethnographie sur l'Ukraine (1). En 1861, le désir de voir ce type de textes et d'autres écrits publiés en ukrainien poussa Chevtchenko, Koulitch et Kostomarov à lancer une revue, *Osnova*. Chevtchenko mourut avant la parution du premier numéro, mais Kostomarov et Koulitch la reprirent en main et la vouèrent à l'étude du passé ukrainien, tout en contribuant à forger la langue ukrainienne écrite. Le journal parut en ukrainien et en russe pendant deux ans. La fin de sa publication marque celle de « l'ère des Grandes réformes » et le début d'une période de sévère répression contre les manifestations de nationalisme, culturel ou non (2).

En 1862, I. Andrievski, professeur à Saint-Pétersbourg, résuma en ces termes les acquis des deux dernières décennies dans les universités : « On doit reconnaître aux universités le mérite d'avoir préparé une génération entière à rejeter le servage de son cœur. [...] Elles lui ont fait admettre la nécessité de réformer le système judiciaire. [...] Elles lui ont enfin donné des outils rationnels, aptes à la recherche critique des fondations historiques, ethnographiques, géographiques, culturelles et économiques de notre vie nationale ; en un mot, elles ont introduit toutes les branches de la science dont l'État autant que la société ont désespérément besoin (3) ».

La Russie impériale semble bien avoir préparé, par la création des universités de Kiev et de Kharkov et l'orientation qu'elle leur a donnée à leurs débuts, le terrain qui permit à deux générations d'acteurs de commencer à élaborer librement « l'ukrainisme ». La politique d'Ouvarov tenait au fait que la Russie impériale redoutait autant la puissance des idées révolutionnaires abstraites venant

(1) V.E. Goussev : « Problemi etnografi i narodnoi poezii v russkikh jurnalakh 50-60 gg. XIX v. », *Otcherki istorii russkoi etnografii, fol'kloristiki i antropologii* I, vol. XXX, *Trudy Instituta Etnografii im. N.N. Miklukhho-Maklaia*, Moscou, 1956.

(2) Par exemple, le rédacteur en chef de *Vestnik Evropy*, Stasiulevitch, renvoya Kostomarov de la rédaction parce que celui-ci avait accepté un article de Koulitch considéré comme trop séparatiste. Pour plus d'informations, voir l'article de A. Pogorelskin « A.N.Pypin's Defense of the Ukraine : Sources and Motivation », *IV^e Congrès mondial des études soviétiques et d'Europe de l'est*, Harrogate, England, 1990. Drahomanov écrivit pour *Vestnik Evropy* de 1870 à 1876.

(3) Whittaker, *op. cit.*, p. 182 ; P. Alston : *Education and the State in Tsarist Russia*, Stanford, 1969, p. 52.

d'Europe occidentale et d'Europe centrale que le nationalisme polonais. C'est cette stratégie de réaction qui suscita des programmes universitaires associés au nationalisme culturel russe, ses instigateurs pensant que tous les Slaves de l'est y seraient confondus. Cependant, cette politique eut aussi pour résultat la constitution d'un milieu universitaire, au sein duquel étudiants et professeurs ukrainiens conceptualisèrent peu à peu un éthos particulier à la nation ukrainienne, axé sur la paysannerie et sur la revendication d'une histoire propre.

De nombreux chercheurs ont décrit le rôle ambigu de « parrainage » par le gouvernement impérial du développement des sciences et des institutions culturelles, ouvrant ou fermant tour à tour l'accès aux disciplines sensibles et contrôlant strictement les autres (1). À l'aube de l'insurrection polonaise de 1863, le gouvernement impérial, appuyé par une grande partie de la presse, prit de nombreuses mesures de répression (2). Un journaliste conservateur du *Ruski vestnik* (« Le messager russe »), Katkov, dénonça « l'ukrainophilie » ; la revue de Chevtchenko, Koulitch et Kostomarov, *Osnova* fut interdite, de même que toute publication en ukrainien (3). Le mot « *ukrainski* », « ukrainien » fut banni, seul le terme « petit-russien » devant être employé à sa place. C'est dans ce contexte que le ministre de l'Intérieur Valouev, dénonça l'ukrainien comme une création d'intellectuels petits-russiens et polonais (4). Après quoi,

(1) Cf. les contributions de Loren Graham, Daniel Alexandrov, et d'autres à la Conférence internationale « Regionalism, Local Interests and Science : The Historical Legacy for the Baltics, Russia and Ukraine, » Saint-Petersburg University, June, 1995 ; qui sont aussi parus dans le *Russian Journal of Natural History and History of Sciences*.

(2) Plus tard, au cours des années 1880, cette répression prit un tour explicitement antisémite et pro-slave, avec des pogromes. Beaucoup plus tard apparut une variété soviétique de l'anti-ukrainisme.

(3) En ce qui concerne les mesures de répression de la politique ukrainienne de la Russie, consulter D. Saunders : « Russia's Ukrainian Policy, 1847-1905 », contribution donnée au séminaire « Peoples, Nations, Identities : The Russian Ukrainian Encounter », Columbia University, 1994.

(4) Au début des années 1870, la politique impériale sembla tolérer la culture ukrainienne. En 1872, une antenne de l'IRGO s'ouvrit à Kiev et provoqua des recherches scientifiques locales et des mouvements intellectuels dynamiques. Elle publia des chants historiques et des études ethnographiques de la paysannerie ukrainienne, parmi d'autres publications par Drahomanov, Antonnovitch et surtout P.P. Tchoubinsky, dont les travaux occupent la première place dans l'histoire de l'ethnographie ukrainienne d'après les historiens de l'ethnographie impériale et soviétique Pypine et Tokarev. Mais plus tard, en 1876, après le décret d'Ems, la représentation de pièces en ukrainien fut interdite, et seules les publications académiques en ukrainien furent encore acceptées.

d'autres vagues d'intellectuels ukrainiens prirent le relais et donnèrent au concept de nationalité ukrainienne ses contours actuels (1).

Catherine B. CLAY
Université de Shippensburg
Traduit de l'anglais par Manuel Benguigui
et Marie-Élizabeth Ducreux.

(1) Les recherches futures peuvent emprunter bien des voies. Une approche par étude de cas pourrait examiner les politiques de l'éducation, le développement des institutions et les pratiques pédagogiques dans l'Ukraine du XIX^e siècle en tant qu'arènes de débats et de conflits sociaux et idéologiques, arènes qui étaient le siège de luttes entre des forces externes et des facteurs locaux, nationaux et supranationaux. Reprendre les travaux et les discours des slavistes des années 1840 et 1850, tels que A. Kh. Vostokov et P. Šafařk (1795-1861) (Cf. L.P. Lapteva : « P.I. Chafarik v russkoï dorevoliutsionnoi literature » dans *Sborník Narodního Muzea v Praze*, Rada C. Literární historie 1967, 12 (5), pp. 253-337) de même qu'I.I. Sreznevski, donnerait une vue plus complète de la dynamique et des échanges entre le panslavisme et la nation ukrainienne en cours de formation. Cf. L.P. Lapteva : « Osnovnie Linii Razvitiia Nautchnogo Slavianovedeniia V Rossii v XIX-natchale XX vieka » dans *Vestnik MU Seriia 8 : Istoriia* 1977 32 (2), pp. 52-66. D'autres recherches pourraient examiner des sources sur la fondation des sociétés historiques, telles que la Société historique de Nestor le chroniqueur, à Kiev. Au début des années 1820, la recherche historique à Kiev se développa beaucoup avec M. Berlinsky et plus tard avec M.A. Maksymovych. Eux et plusieurs groupes de chercheurs enthousiastes rendirent populaire l'étude de l'histoire et posèrent les bases pour la création, des décennies plus tard, de cette Société historique de Nestor le chroniqueur. Cf. *Ukrainsk'kyi Istoryk* 1975, 12 (1-2), pp. 29-43 ; (3-4), pp. 43-60 ; 1976 13 (1-4), pp. 57-70.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE À L'UNIVERSITÉ CHARLES DE PRAGUE, 1882-1918

par Marlène LARUELLE

Jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, l'histoire n'est pas une discipline autonome dans les universités : elle est soumise à la philosophie, à la théologie et au droit et ne constitue qu'un « réservoir d'exemples ». Tout au long du XIX^e siècle, d'abord en Allemagne (c'est la polémique entre Hegel et Ranke) puis dans le reste de l'Europe, les historiens vont chercher à démontrer que le type de connaissance sur le passé qu'ils proposent ne peut être pris en charge par la philosophie : seule la recherche empirique, l'étude des faits et non les spéculations métaphysiques sur le sens de l'histoire, font progresser la connaissance.

Une formation spécialisée s'avère alors nécessaire pour accéder au « métier » d'historien, en particulier par la réalisation d'une thèse mettant en œuvre les normes de la scientificité propre à la discipline. Avec cette professionnalisation, l'historien devient un salarié, un fonctionnaire. Lorsque l'histoire s'éloigne de la philosophie, elle doit également éviter d'être absorbée par les facultés de droit, centre premier de formation des fonctionnaires de l'État : dans le monde habsbourgeois, l'histoire est également partie prenante de la *Staatslehre*, de la science de l'État. Existe ainsi dans cet espace une opposition récurrente entre histoire de la nation et histoire de l'État impérial, opposition qui réapparaîtra dans l'enseignement de l'histoire entre universités tchèque et allemande.

I. UNE DOUBLE UNIVERSITÉ : DIVISION NATIONALE ET DIVISION SCIENTIFIQUE

Les années 1880 voient la conjonction d'un processus européen d'institutionnalisation de l'histoire au sein du monde universitaire et de conditions nationales propres aux pays tchèques. Ces derniers participent à ce mouvement occidental général par la création de revues

spécialisées, la fondation de sociétés de spécialistes, la revendication d'une place propre au sein des cursus universitaires. Cette tendance se double cependant de deux problématiques propres : tout d'abord, la concurrence nationale entre germanophones et Tchèques, qui amène à la partition de l'université binationale (dite *utraquiste* en tchèque) en 1882, ensuite la constitution de débats sur l'histoire comme principal mode de discours sur la nation.

En Europe centrale, les historiens ont en effet joué un rôle majeur dans la formation de l'identité nationale dans la première moitié du XIX^e siècle. Ils étaient à cette époque des philosophes de formation, des intellectuels hors du système universitaire et l'histoire disposait d'une place publique qu'elle se refusera toujours à perdre. Les tensions du milieu historien tchèque et plus précisément de la jeune école constituée autour de Jaroslav Goll (1846-1929) sont alors intenses : l'histoire universitaire perd de son pouvoir public et se trouve en concurrence avec de nouveaux milieux qui agissent dans le champ public, comme les journalistes et les hommes politiques. Comment poursuivre le discours engagé du « père de la nation », František Palacký (1798-1876) (1) sur l'histoire tchèque, tout en réfutant certaines de ses thèses historiques et des conceptions souvent vieillies ? Les historiens tchèques sont ainsi pris à partie entre leurs traditions publiques et la volonté de « scientificiser » leur discipline et de l'asseoir au sein de l'université.

1. Différents milieux professionnels en concurrence

Pour s'affirmer en tant que communauté professionnelle, les historiens de l'université tchèque devront faire face à un double conflit avec deux autres milieux, forts différents mais revendiquant eux aussi ce même héritage « palackyen » de l'histoire. Le premier est constitué par une ancienne génération d'historiens appelés les *Musejníci*, membres du Musée national et participant à ses publications « éveillistes » (2). Ils ont une conception « conservatrice » de l'histoire, tant sur le plan

(1) Palacký organise le premier parti politique national tchèque, qui prend son essor lors de la révolution de 1848 et qui dominera la scène politique jusqu'aux années 1880 sous le nom de parti « vieux-tchèque ». Par ses publications, et surtout par son *Histoire de la nation tchèque en Bohême et en Moravie* (en allemand depuis 1836, en tchèque depuis 1848), il fonde dans le même temps l'historiographie tchèque moderne (bien qu'il ait eu en réalité de nombreux prédécesseurs depuis la fin du XVIII^e siècle) donnant à la nation éponyme un rôle majeur dans l'histoire de la Bohême-Moravie.

(2) Par le terme « éveilliste », traduction du tchèque *buditelský*, on entend quelque chose à caractère pédagogique, didactique, qui se veut constructeur et révélateur pour la nation et pour son identité : une attitude de l'histoire ou de la littérature qui se veut plus qu'une science humaine, qui se dote d'un rôle et d'une « mission » envers la nation.

national (refus de remettre en question le discours de Palacký, dénonciation du nationalisme tchèque moderne) que sur le plan scientifique (partisans des « Manuscrits » (1), travail plus « éveilliste » que scientifique). Souvent fils « d'Éveilleurs » (les fils de Palacký, de Šafařík, de Čelakovský), ils sont au sommet de leur carrière dans les années 1860, restent liés au mouvement national de ces années et ont un rôle plus actif dans les associations qui assuraient la nation d'une représentation alors plus autonome qu'en milieu universitaire.

Ces historiens constituent donc, socialement, une classe bien particulière, puisqu'ils occupent essentiellement des fonctions d'archiviste, de bibliothécaire, de conservateur (à l'exception de Josef Kaloušek (1838-1915), professeur de l'université binationale) et sont souvent membres des deux académies tchèques, conservatrices, protocolaires et peu créatrices (l'Académie tchèque pour les belles-lettres, la science et l'art, et la Société royale tchèque). Cette génération intermédiaire entre Palacký et l'École de Goll a pourtant à sa tête la forte personnalité de W.W. Tomek (1818-1905), premier professeur d'histoire enseignant en tchèque (1849) mais qui n'appartient pas réellement à la tradition « éveilliste » de Palacký.

Le deuxième groupe avec lequel les historiens universitaires entreront en conflit est celui de T.G. Masaryk (1850-1937), futur président de la Tchécoslovaquie. Masaryk, professeur de philosophie à l'université tchèque dans les années 1880, attire autour de lui un certain nombre de disciples, dont la formation est littéraire ou sociologique (domaines dont le dynamisme sera supérieur à celui du milieu historien au sein de la faculté des Lettres) plus qu'historienne. Il introduit dans les milieux universitaires nationaux la philosophie française et le positivisme comtien, les Lumières anglo-saxonnes, la sociologie tout juste fondée, l'esthétisme et les interrogations éthico-religieuses de nombre de penseurs de la deuxième moitié du XIX^e siècle. Le mouvement réaliste qui prend forme autour de lui (au sein de l'université : Jaroslav Goll et Antonín Rezek (1853-1909) en histoire, Jan Gebauer en philologie), consacré par la victoire face aux partisans des Manuscrits, domine alors une grande partie du monde intellectuel tchèque et se place, dans

(1) Des manuscrits censés prouver l'antériorité de la littérature tchèque sur l'allemande sont « découverts » par Hanka en 1817. Tout au long du siècle, malgré les doutes exprimés par certaines personnalités, les « Manuscrits » restent l'une des grandes fiertés du sentiment national tchèque. Dans les années 1880, la polémique rebondit. En 1886, Masaryk dénonce la mystification et appelle à un patriotisme éthique posant comme fondement de la fierté nationale la recherche de la vérité. La querelle des Manuscrits et la défaite de ses partisans provoquent un choc profond dans la société tchèque et particulièrement dans ses couches cultivées.

l'esprit du criticisme positiviste, en concurrence avec l'herbartisme à la mode (1). La revue créée par Masaryk, *Athenaeum*, montre l'exemple pour toute une génération de jeunes intellectuels, exemple dont s'inspirera également l'école de Goll : il faut rattacher la science tchèque à ce qu'on fait de mieux en Occident, remettre en question le romantisme du discours scientifique national, revendiquer la spécialisation de chaque domaine de recherche, etc. (2).

Ces deux milieux avec lesquels la jeune communauté universitaire historique sera en conflit ne sont pourtant pas de même nature : Masaryk et Goll appartiennent en effet à une seule et même génération intellectuelle et combattront aussi ensemble, en particulier lors de la lutte contre les Manuscrits et les historiens « conservateurs ». Si l'un des conflits est générationnel, le second a lieu au sein d'une même génération et doit ainsi être nuancé puisque les plus jeunes disciples de Goll chercheront la conciliation.

En pays tchèques, la naissance d'une science historique universitaire prend donc place dans un contexte intérieur complexe : il lui faut dépasser les anciens milieux non universitaires s'occupant d'histoire ; répondre à l'émulation et à la concurrence d'autres sciences humaines et des sciences sociales naissantes ; garder un droit à « dire » l'histoire de la nation dans les cadres pensés par Palacký ; s'insérer dans les nouveaux courants occidentaux et, surtout, montrer sa supériorité face à l'université allemande en faisant de l'histoire des pays tchèques une spécialité des Tchèques. Ces cinq objectifs apparaîtront alors dans les stratégies d'institutionnalisation de l'histoire au sein de l'université et seront à la charge de la grande école historiographique nationale, celle constituée par Jaroslav Goll dès la création de l'université tchèque en 1882.

(1) L'herbartisme peut être considéré comme la doctrine philosophique et pédagogique officielle de l'Autriche et de l'université binationale de Prague au milieu du XIX^e siècle. L'hegelianisme a eu peu de succès en pays tchèques, comparé à son officialisation en Prusse. L'herbartisme correspond mieux à l'état de la pensée en pays tchèques : il garde nombre des traits éveillistes et éclairés de la science tchèque, préserve le culte de la raison, même à l'époque romantique, poursuit la tradition de Bolzano, etc.

(2) Le réalisme masarykien entre ensuite dans le champ du politique au début des années 1890 : il se veut la réponse à une certaine modernité, récusant le libéralisme et se posant en élément provocateur de la politique traditionnelle de la nation : critique virulente des Vieux-Tchèques et des Jeunes-Tchèques, refus de tout radicalisme national, social ou du droit d'État, appel à une politique dite « des petits pas » qui tienne compte des réalités autrichiennes de la nation tchèque, etc.

2. La naissance d'une université tchèque

Le dernier tiers du XIX^e siècle est une époque de grande émulation intellectuelle pour les Tchèques, qui bénéficient d'une conjoncture nationale unique. Après l'introduction de constitutions dans la Monarchie des Habsbourg, en 1860 et 1861, et surtout après le Compromis austro-hongrois de 1867, la vie politique des Tchèques s'est diversifiée ; le parti « jeune-tchèque » concurrence dès lors le traditionnel parti unitaire de Palacký et de Rieger, qu'il supplante dans l'électorat après 1874. D'autres partis politiques se créent, dont pour quelques-uns, surtout après 1890, le national ne constitue plus l'élément de référence premier (socialistes, sociaux-chrétiens, etc.). Les Tchèques disposent désormais aussi d'une présence nationale à tous les échelons de la stratification sociale, d'une économie nationale solide, de caisses d'épargne, d'une bourgeoisie revendiquant un rôle politique au sein de la Cisleithanie, et de masses précocement alphabétisées et à forte conscience nationale.

La fin du XIX^e siècle est une époque de luttes nationales intenses au sein de la monarchie habsbourgeoise, en particulier entre Tchèques et Allemands. Les premiers boycottent pendant longtemps le Reichstag de Vienne, tandis que les seconds font de même à la Diète de Bohême. Les ordonnances Badeni de 1897 ne feront que cristalliser l'opposition allemande à toute politique de Vienne favorable aux Tchèques (1). L'école est au cœur des enjeux de cette lutte et l'université, par le rôle qu'elle joue dans la formation des élites intellectuelles, mais également des professeurs du secondaire, est pleinement impliquée dans les débats scolaires et nationaux de l'époque.

En 1882, la division de l'université Charles en une université allemande et une université tchèque est ressentie par les Tchèques comme une victoire ambiguë. Ces derniers souhaitent en effet garder une université binationale, mais en créant une chaire tchèque pour chaque chaire allemande et une curie nationale au sein de chaque faculté. Les Allemands refusent catégoriquement cette « tchéquisation » et préfèrent appeler à la création d'une nouvelle université qui ne pourrait revendiquer l'héritage et le prestige de l'université historique des pays

(1) En 1893-1894, les autorités autrichiennes arrêtent les chefs de l'organisation « Omladina », très présente dans le monde étudiant et qui entrait en contact avec des organisations polonaises et ukrainiennes en prônant une politique pro-slave pour les Tchèques. Les clubs politiques et certains journaux sont interdits. En 1897, le gouvernement du comte Badeni tente de calmer l'agitation en publiant de nouvelles dispositions linguistiques qui autorisent l'usage du tchèque dans les rapports avec les institutions. Les germanophones de Bohême-Moravie s'insurgent contre de telles résolutions.

tchèques. La proposition allemande est retenue par Vienne tout en donnant aux Tchèques un droit égal à l'utilisation du nom d'université « Charles » (1).

La société tchèque ne connaît une indépendance complète sur le plan intellectuel qu'avec la création de cette université nationale, qui organise et institutionnalise la science tchèque, offre une nouvelle réceptivité aux courants de pensée occidentaux non germaniques et sert de vivier intellectuel à la nation. La mort de F. Palacký en 1876 met symboliquement fin à la période glorieuse et fondatrice du Réveil national et sa disparition va permettre une remise en question de certaines de ses décisions politiques et scientifiques. Les Tchèques ne regretteront donc pas longtemps les choix de Vienne et plaideront très rapidement, mais sans succès, pour la création d'une deuxième université tchèque en Moravie (2). L'école historique de Goll n'oubliera jamais cet objectif et adoptera une stratégie d'habilitation dans des domaines où aucun poste n'est disponible, afin de montrer à Vienne que la société tchèque possède les ressources intellectuelles pour une deuxième université (3).

Comme la culture, la science, et tout particulièrement l'histoire, peut se révéler un champ propice à l'expression des différences nationales. Si la partition de l'université Charles a ses racines dans les luttes nationales et politiques de l'époque, elle suscite également des différences scientifiques et épistémologiques dans l'enseignement de l'histoire et cristallise l'opposition entre histoire de la nation et histoire de l'État : alors que l'université tchèque développe, au fil des années, une histoire de plus en plus « nationale », l'université allemande poursuit une histoire étatique et impériale de l'espace austro-allemand (4).

(1) L'université de Prague a été fondée en 1348 par l'empereur Charles IV, roi de Bohême, dont elle porte le nom. Elle fut la première université de l'espace centre-européen et de l'Empire.

(2) En 1855, le ministre Léo Thun ferme en effet l'université binationale d'Olo-mouc qui connaissait une forte baisse de fréquentation de la part des étudiants. Seule, la faculté de théologie est maintenue mais elle devient une institution autonome.

(3) C'est par exemple le cas de Glücklich et d'Urbánek, habilités en histoire autrichienne mais sans espoir de poste jusqu'en 1918.

(4) Il serait alors intéressant de voir si l'université allemande des années 1919-1938 « nationalise » son cursus d'histoire en se centrant sur l'histoire de la nation allemande et non plus seulement sur celle de l'État habsbourgeois.

3. La baisse qualitative et quantitative de l'université allemande après 1882

Malgré leur satisfaction lors de la partition de l'université Charles, la position des universitaires germanophones de Bohême est en réalité beaucoup plus complexe à gérer que celle des Tchèques. Les milieux universitaires germanophones sont ainsi surpris par le rapide succès, quantitatif et qualitatif, de l'université tchèque. Ils se trouvent également déchirés entre l'épanouissement intellectuel de l'Empire allemand, l'attraction de l'université viennoise et la volonté d'affirmer, dans le champ de l'histoire, leur présence et leur attachement à la Bohême.

Les professeurs germanophones étaient pourtant partis vainqueurs dans la lutte nationale qui les opposaient à leurs collègues tchèques : l'université allemande obtient la continuité juridique de l'université binationale (à partager avec les Tchèques), elle dispose du plus grand nombre de professeurs, garde les instituts, les bibliothèques, les laboratoires, les sceaux historiques et les lieux les plus glorieux (comme le Clementinum, aujourd'hui la Bibliothèque nationale) mais doit partager les archives (1). Elle ne peut surtout pas croire à la possibilité d'un enseignement complet et de haut niveau donné dans une autre langue que l'allemand. Les germanophones se sentent pourtant en minorité dans la capitale tchèque et l'université va peu à peu refléter cet isolement en Bohême : il faut ainsi attendre 1906 pour voir instaurer le premier lectorat de tchèque à l'université allemande. Les nombreux projets de déplacement de l'université pour une ville moins slave que Prague et plus allemande, comme Liberec, ont toujours échoué, les professeurs pressentant la baisse de prestige que cela entraînerait.

L'université allemande, qui se trouvait pourtant en position de force lors de la scission de 1882, souffre rapidement de sa position de carrefour : elle n'est bien souvent qu'un lieu de passage pour de jeunes *dozent* venus d'Allemagne, qui y obtiennent leur premier titre de professeur, mais qui la quittent rapidement pour poursuivre une carrière plus brillante à l'université de Vienne (2). L'université allemande de Prague vit en effet dans l'ombre de celle de Vienne et des hauts lieux universitaires allemands de l'époque. Les postes changent de titulaires à un rythme bien supérieur à celui de sa collègue-concurrente tchèque ; les étudiants les plus brillants attendent des bourses leur permettant de pour-

(1) La faculté de théologie ne sera divisée qu'en 1891-92. Les instances ecclésiastiques craignaient, avec raison, qu'il n'y ait plus assez de prêtres pour les zones allemandes, car l'immense majorité des étudiants en théologie était tchécophone.

(2) Le parcours le plus classique est Innsbrück, Gratz, Prague, Vienne.

suivre leurs études à l'étranger ; les chaires sont instables, et leurs titulaires s'y investissent peu. Alors que Prague est le sommet de carrière d'un tchécophone, elle n'est qu'une étape pour un germanophone.

Cet affaiblissement n'est pas uniquement dû à l'instabilité des professeurs : la relève intellectuelle semble absente, les méthodes vieillissent sans être renouvelées et le nombre d'étudiants est en baisse. L'université allemande subit, là encore, une rude concurrence de la part de Vienne : quitte à faire des études en allemand, autant les faire dans la capitale de l'Empire. 90 % des étudiants germanophones de Moravie et Silésie et 21 % de ceux de Bohême vont ainsi faire leurs études à Vienne. La baisse du nombre des étudiants est visible dès la deuxième moitié des années 1880 : 1 100 contre 1 700 pour l'université tchèque. Au début du XX^e siècle, l'université allemande n'a plus que 40 % du nombre des étudiants de sa concurrente tchèque, et sa faculté des Lettres stagne à 544 étudiants (en 1905-1906) face aux 1 486 Tchèques.

Sur le plan social, la communauté estudiantine germanophone est plus stable que la tchèque puisqu'elle ne connaît pas d'élargissement aux couches sociales modestes, toutes tchécophones : la moitié des étudiants de l'université allemande provient donc de familles de commerçants et d'artisans, des classes moyennes et supérieures. Les plus pauvres des germanophones et des Juifs vivent hors de la communauté allemande de Prague et sont souvent assimilés à des Tchèques.

4. Une politisation et une nationalisation virulentes

La mort de František Palacký en 1876, ainsi que le lent affaiblissement électoral de son parti, resté proche de la noblesse germanophone, accentuent la concurrence entre Allemands et Tchèques. L'université allemande, tout autant que sa collègue tchèque, est politiquement engagée. Après les ordonnances de Badeni de 1897, elle devient, de libérale, nationalement agressive, en particulier parmi les associations estudiantines allemandes (1), très nationalistes et souvent antisémites.

L'histoire et le nationalisme sont en effet intimement liés, du côté allemand également. La majorité des historiens germanophones est proche du parti libéral allemand dirigé par Ludwig Schlesinger. August Fournier (1850-1920), professeur d'histoire générale, est député de la Diète de Bohême, ce qui est également le cas d'Adolf Bachmann (1849-1914), professeur d'histoire autrichienne. Spécialiste de la Bohême à

(1) La plus riche et ancienne, *Lese- und Redehalle des deutschen Studenten in Prag*, existe depuis 1848.

l'époque des Jagellons et du roi Georges de Poděbrady (XV^e-début XVI^e siècle), membre puis président du parti libéral allemand, Bachmann fait une carrière brillante tant en politique (sur les traces de Schlesinger) qu'au sein de l'université (il en est le recteur en 1902), dont il est la grande figure historique.

Bachmann veut faire une synthèse de haut niveau de l'histoire tchèque en allemand (deux tomes sont publiés en 1898 et 1905), surpassant l'œuvre vieillie de Palacký et celle, jugée trop vulgarisatrice, de Schlesinger. Il prend nettement position contre la création d'une seconde université tchèque en Moravie, s'élève dans ses cours contre la pensée palackyenne et reprend la tradition de son prédécesseur von Höfler, celle d'une histoire politique et engagée, en s'opposant très violemment à l'école de Goll. Il faut attendre 1913, avec l'arrivée de Koss, pour que le cursus d'histoire de l'université allemande dispense un cours d'histoire slave (principalement les Pays tchèques, rarement le monde slave du sud, jamais la Russie). Les cours de Koss semblent cependant moins polémiques que ceux de Bachmann, qui est le seul, dès 1882 si ce n'est avant, à s'intéresser à l'aspect politique et identitaire de l'histoire. C'est ainsi qu'il propose des cours sur les « points litigieux et les tournants de l'histoire austro-bohême », sur la « Hongrie sous Mathias Corvin », sur « la situation du droit d'État de la Bohême en Allemagne », etc.

Cette opposition nationale et scientifique connaît cependant quelques exceptions, comme le montrent les cas de Julius Lipper (1839-1909) et celui d'Antonín Gindely (1829-1892). Le premier, maréchal suprême et député à la Diète de Bohême, publie à la fin du siècle *Sozialgeschichte Böhmens in vorhussitischer Zeit*, qui propose une version concurrente des précédents travaux de Palacký. Sa méthode positiviste, inspirée du modèle allemand auquel Lipper a été formé pendant une décennie passée en Allemagne, est cependant appréciée par les deux grands historiens tchèques Jaroslav Goll et Josef Pekař (1870-1937) dans les conclusions qu'il tire sur la société slave ancienne et sur la colonisation germanique médiévale. Le second, quant à lui, s'est refusé à choisir entre deux sentiments nationaux qu'il ne jugeait pas contradictoires, et ce alors que les deux nations ont perçu la rupture de 1882 comme totale. Gindely décide ainsi de rester professeur d'histoire à l'université allemande, bien qu'il ait longtemps été considéré par Palacký comme son successeur officiel. Il connaît alors, après 1882, une position difficile, rejeté par les deux nationalités.

5. L'évolution du cursus d'histoire : enseignements et doctorats

La faculté des lettres allemande compte plus d'une soixantaine d'enseignants ; 643 thèses y sont soutenues entre 1882 et 1918, dont 91 en histoire. Le nombre de thèses en histoire, s'il évolue peu (entre une et cinq par an), est en réalité, tout au long de la période, en chute libre proportionnellement au nombre général de thèses soutenues (8 doctorats par an en 1887 pour 76 en 1913).

Le cursus en histoire de l'université allemande progresse de toute façon peu en comparaison de sa concurrente tchèque : seules quelques nouvelles chaires sont créées (il en existe 8 en 1883 et seulement 11 en 1914) et les domaines enseignés restent extrêmement classiques. La faculté allemande a ainsi toujours eu deux chaires en histoire antique (grecque et romaine), mais n'a jamais proposé de cours d'Antiquités slaves ou germaniques. L'ethnographie n'arrive qu'en 1889 mais reste dans le domaine de l'exotisme et des civilisations « primitives » et ne constitue qu'un cours optionnel au sein de la chaire de géographie occupée par Lenz. Aucun cours n'est consacré à la folkloristique ou aux mondes paysan et ouvrier, tous restent concentrés sur « les grands hommes d'État et les généraux » et les périodes historiques sont très classiquement divisées selon les règnes. Trois chaires d'histoire sont destinées à l'Occident (Werunsky en médiévale, Gindely en moderne, Fournier en contemporaine), tandis que Bachmann est seul à assurer l'histoire de l'Autriche et accessoirement celle du monde tchèque. Le cursus de l'université allemande est donc nettement moins national que celui de l'université tchèque.

Lorsque l'Autriche est proposée comme seul objet d'enseignement, elle est étudiée sous un angle comparatif avec la Prusse ou est assimilée au Saint Empire romain germanique. C'est donc une histoire de l'Autriche toujours vue sous l'angle étatique, constitutionnel, liée à l'Allemagne et au monde occidental et ignorante de ses nationalités, qui est proposée à l'université allemande. L'Autriche est perçue comme un tout et aucun cours, sauf certains de ceux de Bachmann, ne semble reconnaître la pertinence des questions nationales et encore moins des questions sociales.

Les sujets de thèse reflètent de manière assez précise le cursus d'histoire, ce qui n'est pas forcément le cas, comme on le verra, à l'université tchèque. Les thèses en histoire du XIX^e siècle, thème jugé novateur et trop politisé, sont quasiment inexistantes (seules, quatre sont soutenues au début du siècle mais traitent en réalité d'histoire de la musique et de l'art), l'Antiquité classique reste minoritaire mais plus importante

qu'à l'université tchèque : les périodes médiévale et moderne dominent donc largement, d'un tiers environ chacune.

Sur le plan des thématiques, le Saint Empire et l'Allemagne se retrouvent à peu près à égalité (environ un tiers des sujets) avec l'histoire plus proprement autrichienne (1). Un quart des sujets concerne le monde tchèque : dominant alors les périodes pré-hussite et hussite, où le sentiment religieux semble recouvrir en partie le sentiment national tchèque, ainsi que l'évolution du droit d'État de Bohême et la question difficile de l'appartenance ou non de la Bohême au Saint Empire, interrogation à laquelle les germanophones répondent positivement et les Tchèques négativement. Les thèmes des sujets soutenus à l'université allemande en histoire tchèque restent donc proches de ceux soutenus à l'université tchèque : les réflexions sur la période hussite et la continuité/discontinuité juridique de l'État de Bohême constituent les principaux enjeux politiques et nationaux chez les germanophones également. Le reste du monde slave est absent (un seul sujet sur la Pologne, aucun sur la Russie). Bachmann a donc su s'assurer d'un public étudiant et a cherché à constituer une école germanophone d'histoire des pays tchèques. La jeune génération est d'ailleurs peut-être encore plus sensible que la précédente aux enjeux nationaux et religieux de l'histoire tchèque au regard de la situation des Allemands en Bohême au début du siècle.

6. Deux nations, deux traitements de l'histoire

Les programmes de cours ainsi que les sujets soutenus en thèse montrent que le schisme national entre Tchèques et germanophones recoupe également (à l'origine ou par la suite ?) un certain nombre de différences méthodologiques et conceptuelles dans le traitement de l'histoire. Alors que les Tchèques s'identifient principalement – mais non uniquement, on le verra – à une histoire nationale, au sens de populaire, les germanophones peuvent jouer sur trois plans : celui de l'Empire, qui est lui-même double, se rattachant soit au seul Saint Empire, soit à l'État autrichien moderne, et celui de la Couronne de Bohême. Cette diversité de références identitaires n'a pas permis aux germanophones de développer un discours neuf sur leurs liens avec les Pays tchèques, et ce alors que les Tchèques y ont consacré toute leur énergie.

(1) Les sujets le plus fréquemment traités par les thèses en histoire allemande sont Frédéric II et III, Maximilien I^{er}, Albert I^{er}, Luther et, en histoire autrichienne, Joseph II et Marie-Thérèse bien sûr, mais également Rodolphe II, Ladislav-le-Posthume ou bien encore la naissance de l'Empire autrichien en 1806.

Les historiens germanophones ont en effet peu investi l'espace tchèque, à l'exception notable de Bachmann, décidé à prouver le rôle majeur des Allemands dans l'histoire du pays et conscient de la nécessité de contrer l'appropriation narrative exclusive des Pays tchèques par les Tchèques. Ces derniers, au contraire, ne se sont pas limités à travailler leur histoire nationale (même si elle est majoritaire), ils ont également saisi l'enjeu d'un discours historique tchèque sur l'Empire habsbourgeois. C'est ainsi que tant Josef Pekař que Kamil Krofta (1876-1945) ont poursuivi des recherches doubles, réfléchissant sur la place des Tchèques dans l'histoire de l'Autriche puis de l'Autriche-Hongrie et ne laissant pas les germanophones détenir seuls ce type de discours. Les Tchèques ont donc, au sein même de la discipline universitaire, suivi une double voie, celle de la « nation » et celle de l'entité juridique du Royaume de Bohême, tandis que les Allemands n'ont pas su mettre assez en valeur ce patriotisme étatique et territorial.

Les intérêts de la communauté historique allemande sont ainsi restés plus classiques et surtout plus ouverts sur l'Occident et l'Antiquité gréco-romaine. L'importance thématique de l'Allemagne et de l'Autriche en tant qu'empires illustre cependant nettement à quelle identité voulaient se rattacher majoritairement les professeurs et étudiants de l'université allemande. C'est l'Empire, et non la nation au sens linguistique ou ethnique, qui constitue le référent identitaire premier des germanophones de Bohême-Moravie.

Les différences dans l'enseignement de l'histoire entre Tchèques et germanophones dépendent également des réseaux de recherche dans lesquels sont insérés les historiens. Alors que les germanophones restent exclusivement dans le monde germanique (formés par les écoles de Ranke et de Waitz), les Tchèques, bien que très présents dans les universités allemandes, développent également des réseaux de « désencerclement » avec la France (chez Seignobos et Monod) et l'Italie (l'école de Rome), puis avec le monde slave, russe et yougoslave. L'historiographie allemande est ainsi longtemps restée marquée par l'école de Ranke et sa tradition d'une histoire politique et factuelle. L'historiographie française apporte au contraire aux Tchèques ses premières interrogations en histoire sociale et en histoire des mentalités, qui préfigurent la révolution des *Annales*. Le classicisme de l'histoire chez les germanophones s'oppose ainsi nettement aux nouveaux courants de l'historiographie tchèque, les sujets de recherche limités sur l'Allemagne et l'Autriche contrastant avec l'histoire nationale centrée des tchécoslovaques.

Si l'historiographie tchèque hésite parfois entre le positivisme sociologisant de l'école méthodique française de Monod et Seignobos et

l'historicisme allemand des néo-kantiens, elle s'oriente cependant nettement vers l'histoire économique et sociale, voire vers une histoire culturelle encore folklorisante, et non vers le culte des grandes personnalités historiques des écoles allemandes. Le positivisme tchèque de la fin du siècle, bien que nombre de ses représentants soient formés en Allemagne, se refuse donc à adopter un positivisme « dur » et théorisé : il se limite au respect du fait et de la manière de l'établir, à une sobriété certaine dans l'exposition, à une défiance vis-à-vis de toute spéculation philosophique, et il continue d'accorder un rôle pédagogique important à la science pour le présent comme pour le futur.

La nécessité pour les historiens tchèques de constituer un discours s'appropriant l'État de Bohême, cherchant la place de la nation en Autriche tout en se différenciant du monde germanique les invite en effet à s'ouvrir aux nouveaux courants de l'historiographie : l'ethnographie européenne, l'histoire des mondes paysan et ouvrier et l'histoire sociale permettent de donner vie à la nation tchèque depuis des temps anciens et de contourner les disparitions politiques du Royaume, son absence de réalité juridique internationale, ses défaites militaires, ses rois « étrangers », etc.

À la fin du XIX^e siècle, les historiens universitaires des deux nationalités n'ont donc bien souvent que poursuivi (en les légitimant scientifiquement, ce qui n'empêche pas les innovations) des discours identitaires qui les précédaient. Alors que les Tchèques s'identifient plus (mais pas uniquement) à un monde paysan en voie de promotion sociale, les Allemands de Bohême-Moravie se rattachent au patriotisme étatique des grands hommes d'État autrichiens et à la permanence d'un État « allemand » depuis Charlemagne. L'histoire de l'université allemande se place donc dans la continuité de la *Staatslehre* et reste une « histoire-droit », tandis que les Tchèques reprennent la tradition herderienne d'une « histoire-philosophie nationale ».

II. L'ENTRÉE DE L'HISTOIRE À L'UNIVERSITÉ TCHÈQUE

Les premières décennies de la nouvelle université tchèque voient le milieu historique s'institutionnaliser : il lui faut trouver l'autonomie scientifique face aux germanophones et instaurer un cursus le plus complet possible après la partition nationale, tout en s'insérant, dans le même temps, dans les courants contemporains occidentaux qui cherchent à détacher l'histoire de sa matrice philosophique et à en faire une discipline à part entière, possédant tous les critères de scientificité de l'époque. Ces deux aspects restent inséparables dans l'engagement

institutionnel de l'école historiographique de Jaroslav Goll : systématisation des chaires et des cursus, développement de la technique du séminaire, maîtrise de tout le champ de l'histoire nationale et orientation des étudiants vers cette dernière, etc.

1. La systématisation du cursus d'histoire

Les réformes du ministre de l'Enseignement, Léo Thun, commencées en 1849, aboutissent à la mise en place en 1872 d'un nouveau système universitaire ayant une réelle valeur scientifique et fondé sur le modèle allemand. Les examens proposés sont doubles : soit le concours pour l'enseignement secondaire, soit un doctorat validant un cursus en huit semestres (1). Les passerelles entre disciplines restent cependant courantes puisqu'il est possible et même habituel de commencer, par exemple, par suivre les cours de littérature et de s'inscrire finalement en dernière année pour un doctorat en histoire.

De 1882 à 1918, 986 doctorats sont soutenus à l'université tchèque, dont 142 en histoire. Le succès de la faculté de philosophie, qui unit toujours sciences humaines et sciences exactes, est très rapide puisqu'elle passe de 141 étudiants inscrits en 1891-1892 à 1 486 en 1905-1906. L'origine sociale des étudiants reflète la tchéquisation de l'université : les enfants de petits fonctionnaires, de médecins et d'instituteurs, de commerçants et d'artisans mais également de familles paysannes constituent les principaux effectifs de la nouvelle université. Le nombre d'étudiants en histoire (suivant les séminaires) tourne longtemps autour d'une cinquantaine avant de connaître une brutale augmentation en 1911-1912 (110 étudiants et étudiantes). Domaine classique comme la philosophie et la philologie, l'histoire perd pourtant du prestige au profit de la bohémistique et des nouvelles disciplines comme la sociologie ou la littérature moderne comparée.

En 1882, l'histoire dispose déjà d'un cursus propre au sein de la faculté de philosophie. Avec la slavistique, elle est le domaine le mieux constitué de la nouvelle faculté puisque c'est elle qui compte le plus de professeurs tchèques et de cours en tchèque dans l'université binationale. Sept enseignants sont ainsi présents dès le premier semestre de cours : W.W. Tomek en histoire autrichienne, Jaroslav Goll et Antonín Rezek en histoire générale médiévale et moderne, Josef Kaloušek en histoire tchèque, Josef Emler (1836-1899) en sciences auxiliaires,

(1) Le doctorat comporte trois épreuves : un mémoire à soutenir, un examen sur la matière choisie et un examen sur une matière proche. Les épreuves sont payantes (de 20 à 40 florins pour chaque examen).

Hostinský en histoire de la musique et Tyrš en histoire de l'art. En 1917, le nombre de postes a doublé : sur quatorze enseignants, sept sont professeurs ordinaires, trois professeurs extraordinaires et quatre *dozent*.

La systématisation des enseignements est visible dans les brochures éditées par l'université au début de chaque semestre : alors que, dans les premières années, les professeurs sont encore classés selon leurs titres, très rapidement s'instaure une séparation thématique : les chaires sont conçues comme fixes, indépendantes de leur titulaire, les thèmes étudiés ne sont plus laissés à la discrétion des professeurs, les nouveaux venus sont recrutés pour une chaire précise qui leur préexiste et leur survivra. L'histoire culturelle, l'histoire de l'art ainsi que les sciences auxiliaires sont considérées comme des domaines annexes de l'histoire.

Le nombre de cours proposés en histoire va plus que doubler entre 1882 et 1918, passant d'une dizaine à environ 20-25 par semestre. Deux vagues successives de créations de cours sont visibles. Entre 1882 et 1886, leur nombre augmente rapidement puis stagne jusqu'en 1897 avant de connaître une nouvelle hausse au tournant du siècle et de se stabiliser autour d'une vingtaine dès 1906. Le semestre d'été propose moins de cours que le semestre d'hiver bien qu'il y ait toujours plus d'inscrits aux examens de fin d'année. Il existe deux types de cours, ceux d'une heure et ceux de plusieurs heures (jusqu'à 4 ou 5 hebdomadaires), les professeurs ayant environ un « grand » et deux « petits » cours par semaine.

L'institutionnalisation des séminaires marque la volonté des historiens d'afficher un savoir « technique ». Ayant été l'un des grands enjeux de conflit avant la division nationale de l'université, un séminaire d'histoire en langue tchèque est créé dès 1882, immédiatement pris en main par l'école de Goll (1). Cette dernière, qui se réfère au modèle allemand du séminaire, cours pratique en petit effectif, affiche ainsi sa « scientificité » et son « technicisme » historique face aux partisans d'un enseignement plus classique et littéraire de l'histoire. Pekař introduit des cours de propédeutique théorique pour les premier et deuxième semestres, tandis que les exercices personnels ne commencent qu'au troisième. Un second séminaire, en archéologie, sera créé en 1907 par Vysoký. L'année 1912-1913 voit la multiplication de la technique du séminaire : en sciences auxiliaires avec Gustav Friedrich (1871-1943), en épigraphie avec Groh, en histoire de l'art avec Chytil.

(1) Les cours du séminaire se multiplient par la suite avec la hausse du nombre d'étudiants. Ainsi, en 1918, toutes les grandes figures de l'école de Goll animent un séminaire : Pekař, Šusta, Bidlo, Novotný, Krofta.

2. Vers une histoire « nationale »

La spécialisation des chaires est géographique avant d'être chronologique : histoire universelle ou générale, histoire autrichienne, histoire tchèque, histoire de l'Europe de l'Est. L'ancienne génération, qui avait commencé sa carrière dans l'université binationale, n'a d'ailleurs pas de spécialisation chronologique dans ses cours : tant Goll que Kalousek enseignent toutes les périodes de l'histoire respectivement de l'Occident et des Pays tchèques. Les divisions apparaissent plus tardivement : il faut par exemple attendre 1906 pour que la chaire d'Europe de l'Est se divise en une chaire d'histoire byzantine et balkanique (médiévale) et une chaire d'histoire russo-polonaise (moderne et contemporaine).

Une chaire d'antique n'est créée qu'en 1904 et se dédouble en histoire grecque – histoire romaine en 1910 seulement. La concurrence ancienne avec la philologie pour l'enseignement de l'histoire antique perd d'ailleurs en intensité, dans la mesure où l'école de Goll ne forme pas réellement d'antiquisants et qu'elle abandonne presque volontiers ce domaine si peu national. Les sciences auxiliaires se sont quant à elles longtemps limitées à la paléographie et à l'héraldique. Avec le départ à la retraite de Emler et l'arrivée de Friedrich en 1898, les cours deviennent plus thématiques : étude des documents papaux, impériaux et royaux, réforme du calendrier de Grégoire XIII, formulaires médiévaux, étude des abréviations, etc. Au début du siècle apparaissent de nouveaux cours sur la diplomatie privée qui illustrent une révolution dans l'utilisation des sources. L'histoire de l'Occident reste du domaine de Goll puis de Josef Šusta (1874-1945) et n'attire pas à elle de nombreux doctorants.

Dans les brochures annonçant les cours, l'histoire autrichienne reste la moins détaillée et la plus « à l'ancienne ». Pekař précise ainsi très rarement le contenu de son cours et son découpage est uniquement chronologique. Kamil Krofta fut le premier à apporter une spécialisation thématique dans ce domaine (il est habilité en 1905 en histoire constitutionnelle de l'Autriche). Entre 1882 et 1918, l'enseignement de l'histoire autrichienne évolue : les cours ne sont plus consacrés uniquement à une histoire générale de l'Empire considérée du point de vue de l'État (qui reste du domaine de Pekař), mais sont réinvestis et orientés vers les Pays tchèques : tant Kamil Krofta que le *dozent* Julius Glücklich (1876-1950) proposent ainsi des cours « mixtes » (1), prenant en compte la situation nationale au sein de la Cisleithanie.

(1) Les cours des professeurs ont rarement été conservés dans les archives. On dispose cependant de quelques textes manuscrits qui permettent d'illustrer la présence de

En 1882, la seule chaire d'histoire tchèque est celle qui est occupée par Josef Kaloušek. Ses cours portent principalement sur les époques les plus anciennes : le haut Moyen-Âge, les chroniques de Kosmas (début du XII^e siècle) et de Dalimil (début du XIV^e siècle), Charles IV, Georges de Poděbrady, l'histoire des institutions, etc. Jusqu'à son départ à la retraite en 1908, il n'enseigne le hussitisme que pendant un semestre, en 1890-1891. Il faut donc attendre les dernières années du siècle (1898) et la création d'une deuxième chaire attribuée à Václav Novotný (1869-1932) pour qu'existe un cours consacré quasi exclusivement au hussitisme.

L'arrivée de Josef Šimák (1870-1941) en 1906 permet ensuite de constituer une chaire en histoire moderne des pays tchèques (de la défaite des états tchèques face aux armées impériales en 1620 à la constitution de l'Empire autrichien en 1806). Le cursus en histoire tchèque ne devient donc complet qu'au début du siècle : l'époque ancienne est traitée en ethnographie ou en archéologie, l'histoire médiévale chez Novotný, l'histoire moderne chez Šimák. Par la suite, les cours se dédoublent avec l'arrivée de nouveaux *dozents* : Novotný se consacre par exemple au Moyen-Âge tchèque en général tandis que Urbánek se spécialise sur le hussitisme. Le XIX^e siècle ne dispose pas d'une chaire particulière mais les cours sur l'Autriche de cette époque (dispensés par Julius Glücklich), à la différence de l'université allemande, sont en grande partie consacrés à la question nationale et permettent alors l'expression de la position tchèque.

À la différence également de l'université Charles allemande, l'université tchèque a très rapidement cherché à proposer plusieurs cours en ethnographie. C'est ainsi que Josef Píć (1847-1911), qui est habilité en 1883, propose des cours très généraux en ethnographie slave classique, couvrant alternativement les deux frontières mentales du monde tchèque : soit le monde slave dans son ensemble, en y incluant la Russie, soit la monarchie autrichienne, en prenant en compte toutes ses nationalités. Lubor Niederle (1865-1944) se voit ensuite attribuer (en 1891) une chaire en archéologie, préhistoire et en « histoire anthropologique » sur le monde slave et européen. Čeněk Zíbrt (1864-1932) est enfin nommé (en 1893) en histoire culturelle, où il reprend les découpages chronologiques classiques de l'histoire nationale en les

la question tchèque dans des cours portant officiellement sur le XIX^e siècle autrichien. Dans l'introduction à son cours sur « Les fondements actuels de l'appareil autrichien », en octobre 1913, Kamil Krofta tente par exemple de dédramatiser la Patente du 27 juillet, qui met fin à l'autonomie tchèque et cherche à justifier la position pragmatique du parti jeune-tchèque auquel il appartient.

conjuguant à des thématiques culturelles (superstitions, commerce, ordres, monde rural, mœurs, récits de voyage, miniature, imprimerie, prospectus, incunables, satires, etc.).

Ces trois nouvelles matières permettent ainsi à l'université tchèque de contribuer à un discours scientifique sur la nation incluant également l'aspect ethnographique. L'école de Goll apprécie l'apparition de ces nouveaux cours en ce qu'ils permettent à l'université de concurrencer l'un des domaines clés du Musée national, celui de l'ethnographie et des « Antiquités slaves ». Pourtant, deux des trois titulaires de ces cours occupent une place à part au sein de la communauté universitaire historique : ni Píe ni Zíbrt ne sont en effet des membres de l'école de Goll, ils appartiennent même au milieu des *Musejníci* et des académies (1). Leur carrière n'en sera alors que plus ralentie puisqu'ils resteront *dozents* respectivement 26 et 20 ans. Leur acceptation de cette situation somme toute humiliante eu égard aux postes importants qu'ils occupent par ailleurs révèle alors le prestige atteint par l'université tchèque et par ceux qui peuvent y enseigner, même en qualité de *dozent*.

3. La prédominance de l'histoire religieuse et de l'histoire médiévale

Même si les chaires en histoire tchèque furent longues à créer, l'existence de ces trois cours en ethnographie permet aux étudiants qui le désirent de suivre un cursus quasi complet en histoire tchèque ou slave. Les étudiants semblent d'ailleurs plébisciter cette histoire nationale, puisque les sujets de thèse se révèlent extrêmement tchéco-centrés. Les sujets en Antiquité et sur l'Occident sont rarissimes et le reste du monde slave fait l'objet de peu d'attention (alors qu'il constituera l'une des orientations majeures du cursus durant l'Entre-deux-guerres). L'Autriche reste bien évidemment présente, mais n'est pas sans relation avec l'histoire nationale : elle est en effet principalement étudiée en histoire médiévale, lors des conflits avec les dynasties tchèques pour le trône impérial, et en contemporaine, permettant alors d'analyser la situation actuelle des Tchèques dans l'Empire.

Les thématiques tchèques représentent plus des trois quarts des sujets de thèse (110 sur 142). L'histoire médiévale constitue la valeur sûre de l'histoire tchèque : 78 doctorats sont soutenus en médiévale contre 28

(1) Píe est à la tête de la commission d'archéologie de l'Académie tchèque et rédacteur des *Památky archeologické*, Zíbrt est directeur de la bibliothèque du Musée national, il dirige la première revue nationale d'ethnologie, *Český lid*, et est l'auteur d'une magistrale bibliographie de l'histoire tchèque en six volumes.

en moderne et 14 en contemporaine. Le nombre de doctorats en médiévale va en augmentant proportionnellement par rapport aux autres périodes. Même en excluant la période hussite, le Moyen-Âge tchèque domine et semble bénéficier d'une valeur nationale supérieure puisqu'il incarne une Bohême indépendante de l'Autriche et au cœur de l'histoire occidentale. L'époque hussite et réformée constitue le premier sujet de recherche, avec un tiers de l'ensemble des doctorats. Cette époque est pourtant peu présente en tant que telle dans le cursus d'enseignement, ce qui laisserait supposer, soit que les professeurs, tout en n'enseignant pas officiellement sur la question, invitent leurs jeunes disciples à se plonger dans le sujet hussite, sujet « national » par excellence ; soit que l'intérêt des étudiants pour ce thème ne vient pas uniquement du milieu universitaire historique mais également de milieux extérieurs.

Les sujets de thèse restent de manière générale intensément nationaux et révèlent les enjeux cachés du débat national face aux Allemands. Tous les grands moments cristallisateurs de l'identité nationale constituent déjà les thèmes les plus étudiés : les grandes dynasties nationales tchèques du Moyen-Âge, l'âge d'or d'une Bohême capitale du Saint Empire sous Charles IV, la période de la Montagne Blanche (1620) qui voit la perte symbolique de l'indépendance tchèque, la révolution de 1848 qui scelle le schisme entre Tchèques et Allemands de Bohême-Moravie, etc. L'élément le plus caractéristique des doctorats tchèques est l'écrasante domination de l'histoire religieuse, essentiellement médiévale et moderne. Alors que les doctorats de l'université allemande se concentrent sur l'histoire politique et militaire, les jeunes historiens tchèques sont tournés, pour ne pas dire obsédés, par l'histoire religieuse. Cette dernière est suivie, mais de loin, par l'histoire sociale et économique médiévale, en ce qu'elle propose des éléments d'explication au hussitisme.

4. L'évolution du « marché » scolaire et universitaire

S'il est difficile de retrouver la trace de tous les étudiants ayant soutenu une thèse en histoire, on peut cependant percevoir les évolutions principales du marché professionnel de l'histoire. Alors que la première génération des étudiants d'histoire à l'université tchèque s'oriente, dans une immense majorité, vers l'enseignement secondaire et les professions historiennes « techniques » (bibliothécaires, conservateurs de musées, archivistes), la génération du tournant de siècle est plus journalistique et politique. La Première Guerre mondiale et la création d'un État tchécoslovaque ne feront ainsi qu'augmenter, parmi les jeunes

historiens, cette volonté d'une carrière publique où l'histoire est plus un moyen qu'une fin en soi. L'enseignement secondaire reste cependant le débouché premier pour au moins la moitié des étudiants.

Cette évolution confirme les tensions que connaît le milieu historien entre 1882 et 1918 : les historiens sont désormais formés à l'université, à l'intérieur d'un cursus propre institutionnalisant de mieux en mieux ses exigences scientifiques. Dans le même temps, l'histoire continue d'être présente dans la sphère du grand public, l'instrumentalisation politique et sociale du discours historique se poursuit au détriment même de son aspect techniciste et professionnaliste. Paradoxalement, la nouvelle génération du début du siècle est donc scientifiquement mieux formée que la précédente, tout en se refusant à exercer des carrières strictement historiennes.

5. Promotions et carrières du milieu historien

Si l'on ne peut pas proposer ici de tableau prosopographique de l'ensemble du milieu historien tchèque, notons que l'école de Goll prend très rapidement possession de tous les nouveaux postes universitaires. En termes de promotion, les domaines peu classiques de l'histoire (en particulier l'ethnographie et l'histoire culturelle) attendent plus longtemps que l'histoire générale ou l'histoire tchèque la création de nouvelles chaires. La médiévale et la moderne dominant tandis que l'Antiquité est laissée aux philologues (1) et que la contemporaine s'impose peu à peu.

Tous les *dozent* et professeurs extraordinaires enseignant à l'université binationale sont nommés professeurs ordinaires dans les premières années de l'université tchèque. La scission nationale crée en effet un « appel d'air » en faveur de ceux qui sont déjà en place. Le quota historien est cependant très vite bloqué : entre 1889 et 1897, pas un seul professeur n'est nommé tandis que les *dozent* restent peu nombreux. Alors que nombre d'autres disciplines de la faculté des Lettres bénéficient de nouvelles chaires, l'histoire stagne : la nouvelle université ne créa rien dans cette discipline, puisqu'elle était le domaine tchèque déjà le mieux représenté de l'ancienne faculté des Lettres binationale.

Être nommé à un poste de *dozent* – et donc devoir poursuivre une carrière parallèle – peut se révéler une voie de garage, comme ce fut le

(1) Cf. le destin malheureux de l'un des seuls candidats tchèques à la chaire d'Antiquité, Justin V. Prašek.

cas pour Pícc et Zíbrt. Par contre, après la nomination comme professeur extraordinaire, l'accès au grade de professeur ordinaire n'est plus qu'une question administrative. La majorité des historiens sont restés de deux à dix ans professeurs extraordinaires. Les deux promotions les plus rapides sont celles de deux concurrents de la première génération de l'école de Goll, Václav Novotný, qui n'est resté que deux ans professeur extraordinaire et Pekař, qui l'est resté trois. Ce dernier connaît la carrière la plus rapide du milieu historien tchèque puisque dès 1898, il est nommé par Goll coprofesseur du séminaire et membre de la commission d'enseignement. Avant la Première Guerre mondiale, les postes de professeur extraordinaire en histoire sont de nouveau bloqués (Kamil Krofta est le dernier à être nommé en 1905) : la seconde génération de l'école de Goll, dont certains étaient déjà *dozent* au début du siècle, devra donc attendre la création du nouvel État tchécoslovaque pour voir la section d'histoire bénéficier de nouvelles chaires.

Le rapport à l'enseignement secondaire est ambigu. Il constitue pour la majorité des historiens un passage obligé, bien que les grandes figures de la première génération de l'école de Goll y aient échappé (comme Pekař). Le nombre de postes universitaires n'augmentant plus au début du siècle face au nombre croissant d'étudiants, les historiens de la deuxième génération, aussi brillants et soutenus soient-ils, se voient obligés de passer par le secondaire. L'obtention d'un poste d'assistant du séminaire d'histoire ou d'un poste de *dozent* sont seuls à ouvrir la voie de l'université après plusieurs années d'attente.

Les fonctions académiques des historiens au sein de l'université illustrent la place prépondérante qu'ils y occupent. Jusqu'en 1894, des historiens sont présents au sénat universitaire quasiment tous les ans. Ils connaissent une nouvelle phase de domination dans les années 1904-1912 (avec Goll, Niederle et Pekař), puis réapparaissent dans les dernières années de la Première Guerre mondiale. La commission de la bibliothèque de l'université connaît elle aussi les longs règnes des historiens : Emler jusqu'en 1902, puis Niederle jusqu'en 1907. Goll règne sans partage (rapidement secondé par Pekař) pendant toute la période sur la Commission de l'enseignement secondaire ainsi que sur les séminaires : diriger la formation des professeurs du secondaire assure la diffusion d'une école historiographique (cf., en France, l'enjeu de l'agrégation).

Les réseaux politiques ne jouent pas un rôle déterminant, le principal pour le jeune candidat étant d'être soutenu par ses pairs déjà en place et qui, par leur fonction au ministère, dans les organes politiques ou académiques, aideront à la création de nouvelles chaires. Les liens avec

le pouvoir (adhésion à un parti politique, nominations académiques) se constituent donc plutôt une fois l'historien en place. La participation active des historiens à la politique nationale est considérée comme naturelle en Pays tchèques, où le modèle de Palacký, à la fois historien et homme politique, reste très présent. Cette tradition est cependant poursuivie de manière complexe par l'école de Goll. Ce dernier est souvent présenté comme refusant tout engagement politique, ce qui ne l'a pas empêché d'être membre de la Chambre haute du Reichstag à Vienne. La première génération de l'école (celle de Pekař) sera pourtant moins engagée politiquement que la seconde, prise dans la tourmente des années 1910-1918.

Les instances de consécration de l'historien universitaire sont à la fois multiples et limitées : le militantisme politique, une grande activité éditrice (comme Zřbrt par exemple) ou la reconnaissance par le public ne peuvent remplacer la cooptation des pairs, et principalement par Goll puis par Pekař. Ils peuvent même jouer en défaveur de certains : ce fut le cas de Krofta, longtemps jugé par Pekař trop vulgarisateur dans ses nombreuses publications et donc ralenti dans sa carrière universitaire. C'est principalement la sympathie personnelle (la promotion rapide de Pekař, le « préféré » de Goll, a ainsi souvent été critiquée), ainsi que le besoin ressenti par la communauté historienne de telle ou telle spécialité, qui aident à la création d'une chaire.

6. Après l'université, investir les milieux académiques

La position dominante de l'école de Goll au sein de l'université tchèque ne serait pas complète dans le champ de l'histoire si Goll n'avait pas également décidé d'investir l'Académie tchèque pour les belles-lettres, la science et l'art, qui domine largement la philologie mais qui est également le siège d'historiens plus « conservateurs », devant leur nomination à l'empereur François-Joseph lui-même (1). Ce milieu demeure longtemps complètement fermé au groupe d'*Athenaeum* comme à la jeune école historiographique : tant Masaryk que Goll, malgré leur opposition, appartiennent à la même génération et ont en commun nombre d'attitudes scientifiques modernistes jugées inacceptables par ces partisans des Manuscrits qui rejettent plusieurs fois de suite leur nomination.

Si le siècle d'or de l'Académie fut le XVIII^e, la fin du XIX^e siècle voit son affaiblissement scientifique majeur. L'Académie a en effet du mal à trouver sa place au sein du nouveau milieu scientifique puisqu'elle

(1) C'est le cas de W.W. Tomek, J. Emler, J. Kaloušek, Antonín Randa et Emil Otto.

ne propose pas de recherche « pointue » ou neuve mais uniquement des travaux généraux jugés « d'utilité publique » : édition de sources, dictionnaires linguistiques ou biographiques, travaux bibliographiques, etc. Tous les espaces historiens sont déjà occupés par l'université, le Club historique et sa revue (1), et même le Musée national et la *Matices česká* (2) restent plus dynamiques. La commission archéologique, que Pfc présidera pendant quinze ans, reste conservatrice mais est néanmoins la seule section à faire réellement un travail de recherche sur l'archéologie, la préhistoire et le folklore, et s'intéresse également à la sauvegarde des monuments historiques. Elle vaudra à Pfc le respect de Goll, et ce malgré leurs désaccords.

N'ayant pas réussi à y rentrer, l'école de Goll cherche dans un premier temps à faire pression de l'extérieur sur l'Académie afin qu'elle se dote d'un programme précis, par exemple le centième anniversaire de la naissance de Palacký, en 1898. Goll réussit ensuite à succéder au poste de Tomek en 1907 mais met plusieurs années à investir réellement l'Académie, ses disciples se voyant attribuer dans le meilleur des cas des postes sans droit de vote. Si l'école de Goll doit attendre la disparition de l'Empire habsbourgeois pour dominer les instances académiques, elle n'en a pas moins développé une politique d'entrisme dans ces institutions plus liées au pouvoir que l'université.

III. QUAND L'UNIVERSITÉ PREND POSSESSION DE L'HISTOIRE

Cette professionnalisation de l'histoire que l'on a pu suivre au sein du cursus universitaire ne se limite pas à une structuration interne de la profession. Elle donne également au milieu historien une visibilité au sein de la société tchèque, visibilité qui permet la reconnaissance cette fois-ci extérieure de la profession et qui, surtout, donne aux historiens patentés par leurs pairs le droit au discours historique national. C'est alors qu'entre en jeu le Club historique (*Historický klub*), première en temps et en qualité des associations historiennes tchèques. Son histoire illustre pleinement la création d'une communauté scientifique historique : ancienne association estudiantine, le Club est repris en main par les universitaires et devient alors le corps professionnel des historiens, l'instrument majeur de promotion de l'histoire dans la société tchèque.

(1) Voir plus loin.

(2) Association d'édition puis de promotion de la culture tchèque, créée par souscription en 1831.

1. Une association estudiantine pour la promotion de l'histoire en langue tchèque

Le Club historique est né au début des années 1870 de la volonté des étudiants tchèques de bénéficier de cours d'histoire en tchèque. Après avoir hésité à créer une section d'histoire au sein du club des philologues, déjà bien organisé, la vingtaine d'étudiants historiens décide de se réunir hebdomadairement afin d'entendre l'exposé scientifique de l'un des siens en tchèque. Sans moyens financiers, le Club joue cependant un rôle majeur dans la formation des historiens puisqu'il comble l'absence de séminaire en langue tchèque à l'université et s'oppose au séminaire en allemand dirigé par Emler. Il a donc, dès sa naissance, une fonction hautement nationale et non seulement historique : il n'est pas tant là pour promouvoir l'histoire que pour développer l'histoire *en tchèque*.

Avec la création d'une université tchèque et la possibilité d'une formation intellectuelle en langue nationale, le Club perd sa principale fonction. Si les philologues se réorganisent rapidement, le Club ne sait comment se développer et les étudiants y sont de moins et moins nombreux. Son président Josef Teige comprend alors que ce dernier doit maintenant s'élargir vers le grand public et non plus fonctionner pour le cercle trop étroit des étudiants en histoire : si une activité d'édition se révèle un rêve impossible, faute de moyens financiers, la constitution d'une bibliothèque devient la principale raison d'existence du Club historique.

Dans la deuxième moitié des années 1880 apparaissent les prémises de ce qui sera le mouvement estudiantin des années 1890. Le Club tient de plus en plus de réunions avec l'association *Slovanstvo*, les débats sur la Russie et la littérature russe se font plus nombreux, une certaine orientation panslave se développe sous l'influence de J. Heyduk. Les réorganisations du Club se succèdent, avec ses présidents, Rezek, Zíbrt puis Tobolka. Le nombre de membres réaugmente lentement, les soirées deviennent plus régulières, le centenaire de la naissance de Palacký en 1898 redonne un regain d'activités bien que les polémiques soient nombreuses (1). Le système de conférences est alors réorganisé, le règlement de la bibliothèque facilité, les conférences sont réorientées dans

(1) Le club refuse, par exemple, de participer à la pose de la première pierre d'un monument consacré à Palacký, pour des raisons de désaccords politiques et personnels entre Jeunes-Tchèques. Les polémiques au sein même du Club seront également virulentes pendant l'affaire Hilsner, durant laquelle Masaryk défend un Juif injustement accusé de crime rituel. La majorité du Club se prononce pour le camp antimasarykien sous couvert de non-politisation.

le but de servir aux étudiants de première année, d'aider à la préparation des examens de l'enseignement secondaire en formant une culture générale en histoire de la musique ou de l'art, etc. Pourtant, seule la moitié des étudiants en histoire est alors membre du Club.

2. La première institution historique tchèque

Le Club historique connaît un tournant en 1904, lorsque Pekař propose de le transformer en une maison d'édition et en une association regroupant l'ensemble du milieu historique, étudiants, professeurs du secondaire et universitaires. Ces derniers deviennent alors la tête pensante de l'association, occupant tous les postes de décision et reléguant les étudiants dans une section propre, limitée à une sorte de défense syndicale de leurs droits. Dorénavant, tous les universitaires seront membres du Club et toutes ses fonctions seront occupées par des universitaires. Le Club se trouve d'ailleurs dans les bâtiments mêmes de l'université, symbole de l'étroite interpénétration qui unira dorénavant les deux institutions. Cette professionnalisation du Club ne signifie pas un renfermement sur le milieu universitaire mais au contraire une plus grande ouverture sur le secondaire comme sur la société tchèque dans son ensemble : le Club ne peut survivre en tant qu'association élitiste et uniquement scientifique, il doit représenter l'histoire au sein de la société, prendre en compte les intérêts du « grand public ».

Les statuts de 1904 élargissent ainsi ceux de 1872 en donnant la possibilité d'être membre actif du Club à toute personne ayant une instruction académique ainsi qu'à tout étudiant. Peuvent alors adhérer les bibliothécaires, les archivistes et les membres du clergé, tous nombreux à s'occuper d'histoire régionale, ainsi que des personnes morales comme la *Malice česká*, l'Union des philologues tchèques, le Club pour la promotion des sciences naturelles, la municipalité de Prague, etc. Sont également membres fondateurs ou d'honneur du Club non pas des historiens mais des personnalités de la vie publique littéraire et politique (1). Le Club est ouvert à toutes les nationalités mais sa langue officielle reste le tchèque. L'association renforce également et surtout ses liens avec le secondaire, invitant les professeurs à s'abonner à ses publications. Elle organise pour eux des conférences, sorte de « formation continue » en histoire, prend de plus en plus en compte l'histoire régionale et se soucie du devenir de la profession en publiant de nombreux articles qui dénoncent le manque de postes en histoire et la mauvaise information des étudiants se destinant à l'enseignement.

(1) Par exemple Jirásek, Vrchlický, Alois Škampa, Fr. Táborský, V.B. Třebižský, etc.

Dans les premières années de sa création, le Club cherche à collaborer avec le petit milieu des géographes, puisque l'immense majorité des étudiants choisissent pour les examens d'enseignement la combinaison histoire-géographie. L'intérêt pour la géographie ne cesse cependant de diminuer, surtout après la réorganisation de 1904. Pekař délaisse alors ouvertement les liens avec la géographie. Cette dernière est par ailleurs séparée du cursus d'histoire en 1906 pour constituer un enseignement propre au sein même de la faculté de Philosophie tout en restant principalement enseignée à la faculté des Sciences naturelles, sous des formes qui ont peu en commun avec les approches historiques.

Le Club historique est donc passé de l'organisation estudiantine à une institution publique de grande ampleur, structurant les membres d'une communauté scientifique autour de paradigmes communs. Si ses réflexions sont devenues plus scientifiques, le Club n'en garde pas moins un aspect « éveilliste » très net, se donnant pour mission de transmettre à la société tchèque le goût de l'histoire nationale.

3. Les activités d'édition du Club historique : une personnalité de la vie publique tchèque

Entre 1882 et 1918, un immense labeur collectif est réalisé et permet la mise au point d'une multitude d'outils indispensables à l'exercice du « métier » d'historien : bibliographies, inventaires d'archives, publication de textes originaux, catalogues, index, manuels scientifiques, etc. Un nouvel outil s'impose de façon définitive : la revue scientifique. La principale activité du Club rénové afin de développer sa « visibilité » dans la société tchèque devient donc l'édition. Dès 1905, il édite la *Revue historique tchèque* (*Český Časopis Historický*), la grande revue historique nationale créée en 1895 de manière autonome, ainsi qu'une bibliographie annuelle et des manuels scolaires à partir de 1911. Le Club historique réussit son coup de force puisque le *Český Časopis Historický* restera la première revue d'histoire tchèque dans l'Entre-deux-guerres malgré la concurrence de nouvelles revues historiques spécialisées (1).

L'idée d'une revue historique en tchèque avait connu de nombreux échecs depuis les années 1870. Elle est relancée sans succès en 1883 par Antonín Rezek après la disparition de la seule revue spécialisée dans le domaine, *Sborník historický*. Dans les années 1890, tant les universitaires que les étudiants sont en manque d'un cadre d'expression

(1) Devenue la *Revue d'histoire tchécoslovaque* jusqu'en 1992, la revue existe toujours et a repris son nom d'origine.

commun. Goll, sur demande estudiantine, réussit à trouver une maison d'édition, Bursík a Kohout, et propose le cadre général de la revue tandis que Rezek se charge des détails du contrat. La nouvelle revue se veut indépendante et scientifique, ouverte à la jeune génération estudiantine (1) et s'inspire ouvertement des expériences française et allemande de la *Revue historique* et de *Historische Zeitschrift*. Cette publication est d'ailleurs saluée par Ernest Denis et Gabriel Monod et reçoit le soutien, en pays tchèques même, de grandes personnalités scientifiques (2).

La naissance de *Český Časopis Historický* officialise les nouveaux courants historiographiques nationaux et scelle la division avec les *Musejníci*, qui la regardent de manière on ne peut plus réservée : seul Kaloušek accepte d'y participer à condition qu'elle ne prenne pas parti contre les « Manuscrits » (3). L'école de Goll, qu'était censée unifier la nouvelle *Revue historique tchèque*, connaît cependant des divisions internes dues à des luttes tant personnelles que scientifiques et politiques entre les deux principaux co-rédacteurs, Novotný et Pekař. Ce dernier, au fur et à mesure de la prise de distance de Goll, règne en maître sur le *Český Časopis Historický*, conserve son haut niveau scientifique à la revue mais lui fait aussi subir ses amitiés et inimitiés.

Český Časopis Historický se veut une plate-forme d'expression pour les élèves de l'école de Goll, qui sont alors nombreux à y publier des parties de leur thèse (4). Elle sert de caisse de résonance aux tensions entre le milieu universitaire historien et les « non-historiens » s'occupant d'histoire, essentiellement Masaryk. Le début des années 1910 voit ainsi un regain de tensions autour des thèmes du hussitisme et du Réveil national, et *Český Časopis Historický*, tribune de Pekař et de ses sympathisants, s'oppose publiquement, mais non sans tensions internes, à l'instrumentalisation politique de l'histoire par les milieux soutenant la philosophie de l'histoire tchèque développée par Masaryk.

(1) La revue sera ouverte à « nos anciens et actuels élèves, en un mot à l'école historique sortie du séminaire historique de l'université tchèque et des exercices de l'époque précédente » (lettre de Rezek à Kameníček du 25.1.1895).

(2) Jindřich Vančura, Jaroslav Št'astný, Jaroslav Vlček, František Kameníček, Rudolf Dvořák.

(3) Les « gens du Museum », les *Musejníci*, s'organisaient quant à eux autour de la plus ancienne revue « scientifique » et nationale en tchèque, la *Revue du Musée National*, fondée en 1827.

(4) Par exemple Josef Cihula, Jaroslav Fikerle, Ladislav Hofman, Vladimír Kybal, Fridrich Macháček, Bedřich Mendl, Antonín Markus, Josef Ružička, František Hrubý, Karel Stloukal.

Face aux problèmes financiers de la revue, Pekař décide, en 1904 et contre l'avis de Goll, de faire publier *Český Časopis Historický* par le Club historique, scellant ainsi leur interaction (1). Pekař joue ainsi coup double : il se sert du réseau créé par le Club pour diffuser la revue dans les écoles, les archives et toutes les autres institutions (2) et donne au Club réorganisé une nouvelle fonction, celle de maison d'édition, ce qui le relance dans le milieu étudiant. Le Club se donne également une mission bibliographique affirmée en éditant une bibliographie désormais annuelle des travaux historiques parus en tchèque ou sur les pays tchèques (3).

La principale activité éditrice du Club, après *Český Časopis Historický*, est celle des manuels scolaires. La publication de manuels en histoire est non seulement financièrement intéressante, permettant alors de publier des livres plus « pointus », mais elle est également et surtout le principal mode de « visibilité » de la communauté historique au sein de la société tchèque. Elle permet de créer des liens étroits avec le secondaire, d'orienter le discours historique proposé aux masses d'élèves scolarisés, d'innover toutes les sphères sociales où l'histoire est présente.

En 1910-1911, l'Autriche propose une réforme scolaire de grande envergure. Le Club, en particulier J.V. Šimák, saisit cette occasion pour critiquer les manuels existants, désuets et rédigés dans un tchèque archaïque. Le Club demande alors à Jaroslav Bídlo (1868-1937), Josef Šusta et Hýbl de concevoir de nouveaux manuels, une version longue pour les gymnases, une courte pour les « *reálky* », les écoles secondaires « réales ». Le premier tome sur l'Antiquité est approuvé en 1911 par le Ministère autrichien, le second, du Moyen-Âge aux Temps modernes, l'est en 1913. Les manuels du Club sont alors présents dans plus de 70 écoles sur 100 en Bohême. Face à un tel succès, Pekař publie en 1914 *Dějiny naše říše [Histoire de notre empire]*, manuel des classes supérieures. Le Club sera dorénavant le partenaire principal du ministère de l'Éducation et participera activement à toutes les réformes scolaires, en particulier celles du nouvel État indépendant en 1919. Les

(1) Le Club en tant que tel a juridiquement peu de pouvoir sur *Český Časopis Historický* puisqu'il n'est consulté par la rédaction que pour les questions financières et non pour les questions scientifiques. L'interaction entre les deux est pourtant sans précédent puisque les membres du comité de rédaction de la revue sont tous les grandes figures de proue du Club historique.

(2) En 1904, le Club compte 296 membres, dont 108 fondateurs, 112 collaborateurs et 76 actifs (étudiants).

(3) 20 % des articles parus dans *Český Časopis Historický* sont également consacrés à des questions historiographiques.

professeurs du secondaire sont ainsi, qu'ils le veulent ou non, entièrement « encadrés » par l'école de Goll : elle les forme à l'université lors des séminaires et des cours de préparation au concours d'enseignement, elle maîtrise leur outil de travail, le manuel, et oriente leur culture générale historique par le biais de la *Revue historique tchèque* et des conférences.

Le Club ne se limite pas à une activité d'édition de manuels pour se faire connaître en tant que communauté scientifique parmi le grand public tchèque. Il publie également des recueils d'articles pour les anniversaires ou les départs à la retraite des universitaires, se spécialise dans les commémorations historiques les plus diverses (1), organise des conférences dans ses bâtiments puis, par la suite, envoie des conférenciers, professeurs ou doctorants, sur demande d'autres institutions. Il édite nombre de livres et de petits fascicules de ses membres, ainsi que des articles déjà parus dans la *Revue historique tchèque* (*Český Časopis Historický*) et certaines conférences, devenant l'une des principales maisons d'édition des universitaires. Il poursuit l'une des innovations du Club à sa création, qui est d'organiser des sorties culturelles et historiques dans Prague et ses environs, ainsi que des soirées annuelles permettant au milieu de se reconnaître en tant que tel. L'une de ses principales fonctions restera cependant la gestion et la constitution d'une bibliothèque, par achats mais surtout par donations de professeurs ou d'institutions. À partir de 1907, la bibliothèque du Club s'unit à celle du séminaire historique, atteignant alors plus de 10.000 livres en 1918, ce qui fait d'elle la bibliothèque universitaire la plus importante de tout l'Empire.

4. L'histoire ou la nation au cœur des préoccupations du Club historique ?

Le nationalisme culturel et politique du Club historique, présent dans ses fondements étudiantins même, ne s'est jamais affaibli. En 1897, après les attaques de Mommsen contre les Tchèques, le Club élit membres d'honneur Pekař et le Polonais Osvald Balzer qui lui ont répondu. En novembre 1918, l'immense majorité des universitaires

(1) Il est par exemple partie prenante de l'exposition folklorique en 1893, membre du comité pour la célébration de Hus en 1895, il milite pour la création d'une seconde université tchèque, s'inscrit pour le soutien architectural du vieux Prague. Il participe en 1878 à la commémoration du cinq-centième anniversaire de la mort de Charles IV, en 1892 au quatre-centième anniversaire de la naissance de Komenský, en 1900 au transfert du corps de Kollár, en 1903 aux funérailles de Rieger, en 1909 aux cinq cents ans du décret de Kutná Hora, en 1915 au cinq centième anniversaire de la mort de Jan Hus sur le bûcher, etc.

demande le départ de Goll, critiqué pour ses prises de position pro-autrichiennes pendant la guerre. Ce départ marque la sortie publique, politique et scientifique, du fondateur de la première grande école historiographique tchèque. Après l'indépendance, le Club n'hésitera pas non plus à se rapprocher du nouveau pouvoir puisqu'il deviendra la tribune officielle des historiens et le porte-parole, dans les années 1930, de la Société historique tchécoslovaque.

Les activités du Club ont montré à quel point la constitution en milieu professionnel des historiens a pour but non seulement la promotion d'une histoire plus scientifique et « techniciste », détachée de sa matrice philosophique et ayant ses propres règles de validité et de reconnaissance, mais également la maîtrise, par ces historiens patentés, du discours historique sur la nation face aux milieux masarykiens. Ces conflits ont pour enjeu fondamental des questions en réalité nationales à propos de la place des Tchèques au sein de l'Empire habsbourgeois et de leurs choix politiques. L'histoire est alors l'un des principaux éléments du débat national, un moyen mais non une fin. Pour les universitaires, cependant, les luttes contre les milieux masarykiens restent inextricablement liées, dans l'expérience personnelle de chacun, avec la constitution et la défense d'une profession, avec sa reconnaissance par les autres disciplines universitaires et par leurs pairs occidentaux, principalement allemands et français : une histoire tchèque et en tchèque existe, tant nationalement face aux Allemands et à l'Occident, que scientifiquement face aux autres disciplines et aux politiques.

*
* *

L'école de Goll a eu conscience d'inaugurer une tradition, de jouer un rôle fondateur dans la constitution d'une historiographie nationale, elle a compris l'enjeu de la transmission du savoir et de ses normes scientifiques. Il faut en effet attendre son époque pour que l'historien cesse d'être un « auteur » et devienne l'un des chaînons d'une communauté historique se partageant les recherches. L'institutionnalisation de l'histoire, la conquête d'un objet et d'une méthode spécifiques et l'élaboration d'un système de valeurs collectives créent un consensus sur les normes du métier et permettent de faire front commun contre les « adversaires ». En vingt ans, la fonction d'historien a été complètement bouleversée par l'imposition des normes d'un univers professionnalisé. En même temps qu'un savoir technique qu'elle a aidé à constituer avec ses séminaires et ses publications, c'est toute une stratégie, une conduite et un ensemble de normes que l'école de Goll a réussi à imposer, au point de ne pas connaître de concurrents dans le domaine de l'histoire universitaire tchèque.

L'université, dans les années 1890, est devenue le premier centre de recherche et de divulgation de la science, tandis que les associations traditionnelles datant du Réveil national sont réduites à des activités éditoriales. La génération des années 1880 qui investit la nouvelle université tchèque avait encore été formée par une université binationale et un milieu tchèque marqué par les cadres de pensée du Réveil national. À la fin du siècle apparaît une nouvelle génération d'universitaires directement formés par l'université tchèque, laquelle constitue leur seule référence.

Ces facteurs contribuent puissamment à créer un sentiment d'appartenance à une même communauté professionnelle. L'unité de la discipline s'affirme alors au travers du Club historique, qui prend très rapidement possession de tous les champs d'action publique possible, de la bibliographie spécialisée aux manuels scolaires et aux conférences grand public, de la revue des universitaires à la bibliothèque des étudiants. Ce succès restera visible dans l'Entre-deux-guerres, où la deuxième puis la troisième générations de l'école de Goll domineront tous les champs de l'histoire et constitueront une histoire officielle en charge de légitimer le nouvel État tchécoslovaque. De nouvelles scissions apparaîtront cependant dans les années 1930, en particulier entre Pekař et Jan Slavík (1885-1978). Ces débats seront, tout autant que leurs prédécesseurs, la conjonction de polémiques scientifiques (par exemple, l'arrivée en histoire de la pensée weberienne) et d'oppositions nationales et politiques (par exemple, l'interprétation de la figure du chef de guerre hussite Jan Žižka). Si l'institutionnalisation universitaire de l'histoire reste incompréhensible sans une référence à ces débats historiques, ceux-ci la dépassent en réalité et se poursuivront une fois même l'histoire organisée en discipline scientifique.

Comme l'école « méthodiste » française, l'école de Jaroslav Goll a, en une vingtaine d'années, réussi à dominer l'ensemble du milieu historien national, contrôlant les chaires universitaires, le choix des sujets de thèse et participant à l'élaboration des programmes scolaires. Elle a sans trop de difficultés éliminé l'opposition des *Musejníci* qui, question de génération, disparaît peu à peu au début du XX^e siècle. L'une des missions de l'école de Goll après la Première Guerre mondiale sera alors non seulement la constitution tant attendue d'une deuxième université à Brno, mais également l'investissement des structures académiques officielles et la définition du rapport et de l'interaction avec le nouveau pouvoir tchécoslovaque.

Le conflit entre l'école de Goll et les milieux masarykiens n'a, quant à lui, vu ni réel vainqueur ni vaincu (1). Les seconds ont toutefois connu une victoire politique avec la consécration de Masaryk en tant que nouvelle figure de proue de l'identité tchèque-tchécoslovaque. Si la première génération de l'école de Goll, et Goll lui-même, ont eu une position ambiguë vis-à-vis de l'idée tchécoslovaque, la deuxième génération s'est par contre ouvertement ralliée à Masaryk, et ce même avant le début de la guerre (comme le montre par exemple le parcours du jeune Ladislav Hofman) (2). Pour la majorité des nouveaux historiens formés par l'université, les contradictions entre une formation scientifique spécialisée et le désir d'une histoire publique et nationalement engagée disparaissent avec la création de l'État indépendant, qui rend possible la réconciliation entre les deux approches, entre l'héritage de Goll et la fidélité à Masaryk.

L'école de Goll a ainsi réussi son pari épistémologique fondateur, celui d'assurer au discours historique un espace public dans la société tchèque tout en donnant à la discipline une assise universitaire solide face aux autres sciences humaines et à la concurrence germanique. L'histoire enseignée à l'université Charles tchèque après 1882 amène donc à une rupture complète avec la traditionnelle *Staatslehre* des universités allemandes en se donnant pour objet plus la « nation » que « l'État ». Elle reste ainsi proche de la conception herdérienne d'une histoire-philosophie nationale, tradition inaugurée par Palacký dans les années 1840 hors du milieu universitaire, tout en récusant une telle conception littéraire de l'histoire et en s'ancrant dans les nouveaux modes de scientificité qui définissent aujourd'hui encore le paradigme historien.

Marlène LARUELLE

Centre français de recherche en sciences sociales (Prague)
Institut national de langues et civilisations orientales (Paris)

(1) L'un des erreurs de l'école de Goll fut peut-être de trop avoir ignoré le Réveil national, qui n'est que très rarement au programme des cours d'histoire ou sujet de doctorat, délaissant ce champ aux historiens de la littérature. C'est dans cette brèche que s'engouffre pourtant Masaryk, qui réussit à associer hussitisme et Réveil national, nation tchèque ancienne et contemporaine.

(2) Ladislav Hofman (1876-1903), «historien masarykien», est le symbole extrême des valeurs de la deuxième génération de l'école de J. Goll : spécialiste du hussitisme et du XIX^e siècle, il est opposé à la primauté du critère de l'État sur celui, masarykien, d'idéal d'humanité. Il est proche des décadents et des anarchistes, membre du mouvement progressiste, revendiquant un subjectivisme historique à la Renan, passionné d'esthétisme et d'éthique, influencé par H.G. Schauer, etc.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DANS LES ÉCOLES ROUMAINES, 1831-1944

par Mirela-Luminița MURGESCU

« Le passé est en nous, comme celui du chêne séculaire
vit en lui tout entier. » (1)

« L'histoire des Roumains est un long récit de souffrances et d'incessants combats. Plus sans doute que tout autre endroit au monde, notre terre est pétrie du sang de nos ancêtres, elle est fertilisée par les ossements de nos héros, ses défenseurs. Aussi l'école élémentaire, qui est celle du peuple, a-t-elle la pieuse tâche d'enseigner, avant tout, leur vie et leurs hauts faits. Tous les autres aspects de l'histoire doivent être laissés de côté pour les degrés supérieurs de l'instruction. Certes, les formes anciennes d'organisation sociale, les relations économiques, les progrès de l'industrie, la vie culturelle peuvent être mentionnés en passant : mais cette façon de procéder est tout autre chose qu'un enseignement détaillé de l'histoire à l'école primaire. La nature elle-même seconde le but que nous avons fixé à l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire : l'âge des enfants veut qu'on les enchante en leur racontant les exploits héroïques qui les captivent, que leur jeune esprit comprend plus aisément. Voilà, pour un maître habile, le vrai trésor capable d'éveiller dans le cœur du futur citoyen l'amour de la patrie et avec lui le moyen d'accomplir à coup sûr la mission nationale confiée à notre école primaire » (2).

Ainsi s'exprime en 1921 Costescu, l'auteur d'un manuel de didactique de l'histoire pour les différents niveaux du cycle scolaire. Aux lendemains de la Première Guerre mondiale, dont la Roumanie sort considérablement agrandie, l'école primaire doit inculquer une histoire personnifiée, héroïque et guerrière, que ses concepteurs souhaitent réduire à la transmission du panthéon national. L'initiation à l'histoire

(1) Sujet de synthèse proposé par le programme officiel d'histoire des écoles secondaires roumaines en 1942.

(2) Gh. N. Costescu : *Metodica predării istoriei Românilor* (La Didactique de l'histoire des Roumains), 2^e édition, Bucarest, 1921, p. 38.

conçue comme discipline savante est réservée aux gymnases et aux lycées. On verra que cette distinction, loin d'être une nouveauté en Roumanie, s'y trouve consacrée par un demi-siècle de tradition pédagogique. Toute discipline scolaire possède sa propre histoire, elle-même conditionnée par la réalité sociopolitique et culturelle. Comme l'écrit Philippe Joutard, « traiter de l'enseignement de l'histoire à l'école [...] n'est pas un sujet neutre. On connaît en effet le rôle joué par la mémoire historique dans la constitution de l'identité nationale [...]. Siècle après siècle se constitue une mythologie historique [...]. L'école apparaît donc très tôt aussi comme un instrument privilégié pour populariser cette histoire mythologique » (1). Partageant ces considérations, nous étudierons la place et le rôle de l'histoire dans le système éducatif roumain au XIX^e et dans la première moitié du XX^e siècle en analysant son insertion dans les cursus scolaires. Nous repérerons les fonctions qu'on lui a spécifiquement attribuées au sein des autres disciplines scolaires et les valeurs qu'on lui a prêtées, en nous arrêtant sur le type d'investissement éducatif dont elle a fait l'objet dans les pays roumains.

Avant d'aller plus loin, il faut préciser le cadre spatial et temporel, et avec lui les limites de notre analyse. Elle porte en effet sur le cheminement de l'histoire dans les écoles du territoire souvent désigné comme le « vieux Royaume » au XIX^e siècle, par opposition à la Roumanie de l'Entre-deux-guerres et d'aujourd'hui. Ce terme s'applique aux principautés de Valachie et de Moldavie jusqu'en 1858, appelées après 1859 Principautés unies puis, de 1881 à 1920, Royaume de Roumanie. Ces deux principautés présentent de nombreuses similitudes en ce qui concerne notre objet ; elles ont cependant conservé jusqu'à leur union, en 1859, une existence politique distincte. Jusqu'à la guerre russo-roumaine contre la Turquie (1877-1878) et la Paix de Berlin (1878), la Valachie et la Moldavie se trouvent encore sous la suzeraineté de l'Empire ottoman.

Le Royaume de Roumanie n'est créé qu'en 1881, avec la dynastie allemande Hohenzollern-Sigmaringen (2). Alors, il comprend la Moldavie et la Valachie, mais aussi la Dobroudja, reçue en compensation des districts sud de la Bessarabie attribués à la Moldavie en 1856 au Traité de Paris mais annexés par la Russie en 1878. Dans les autres territoires historiquement habités par des Roumains, la Transylvanie, la Bessarabie et la Bucovine, le processus de construction de l'identité

(1) Philippe Joutard : « L'enseignement de l'histoire », in : François Bedarida (dir.) : *L'Histoire et le métier d'historien en France, 1945-1995*, Paris, 1995, p. 45.

(2) Charles I^{er} de Hohenzollern-Sigmaringen règne déjà dans les Principautés-Unies depuis 1866.

nationale et sa transformation en conscience collective ont connu des conditions politiques et sociales très différentes de celles de la Valachie et de la Moldavie. La transmission des connaissances historiques à travers l'enseignement dans ces régions aurait ainsi exigé des analyses différentes, qui dépassent le cadre de cet article. Par le Traité de Bucarest en 1913, la Roumanie reçoit encore le « Quadrilatère » (au sud de la Dobroudja) qui lui sera repris en 1940. Après la Première Guerre Mondiale, l'État Roumain devenu Grande Roumanie s'agrandit de la Transylvanie, de la Bucovine et de la Bessarabie. Ses frontières sont encore modifiées en 1940 et en 1944-1945 (1). L'évolution compliquée du statut politique et territorial de la Roumanie fait comprendre, en partie, pourquoi l'apprentissage scolaire de l'histoire n'a jamais pu être un sujet neutre : l'histoire des Roumains s'est en effet élaborée et constituée avant l'existence de la Roumanie territoriale moderne. Toute recherche sur l'espace roumain doit tenir compte des réalités politiques concrètes et des changements de frontières ; elle doit aussi être au fait des problèmes de dénomination.

I. L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DANS LES PROGRAMMES ET LES INSTRUCTIONS

1. Les « Règlements organiques »

Au début du XIX^e siècle, dans les Principautés moldave et valaque, l'éducation se voit assigner des perspectives qui dépassent la formation d'une élite administrative. La fondation, en 1818 à Bucarest, de l'École de Saint Sava (*Sfântul Sava*) par le Transylvain Gheorghe Lazăr va déjà dans ce sens. Mais l'organisation des écoles demeure encore à cette date très dépendante des initiatives privées, l'action de l'État étant alors extrêmement réduite. Le besoin d'institutions pour la formation d'une élite administrative se fait certes sentir, mais il n'existe encore ni politique cohérente, ni administration centralisée.

Or, à la suite de la guerre russo-ottomane de 1828-1829, cette situation va rapidement changer sous l'influence de la Russie. Par le Traité d'Andrinople, celle-ci occupe les Principautés roumaines de 1829 à 1834 et y établit ensuite un protectorat jusqu'en 1856. Le modèle russe fait de l'éducation l'affaire de l'État. La « puissance protectrice »

(1) En 1940, après le Pacte germano-soviétique et l'Arbitrage de Vienne, et malgré l'alliance de la Roumanie avec l'Allemagne : perte d'une partie de la Transylvanie au profit de la Hongrie, de la Dobroudja du sud au profit de la Bulgarie, de la Bessarabie et de la Bucovine du nord au profit de l'Union Soviétique ; en 1947, confirmation au Traité de Paris de la réintégration à la Roumanie de la Transylvanie (accomplie dès 1944-1945).

élabore immédiatement ce que l'on appelle les deux *Règlements* ou *Statuts organiques*, l'un pour la Valachie, l'autre pour la Moldavie. Ils vont tenir lieu de constitutions, régler le fonctionnement politique et administratif jusqu'à la fin du protectorat et organiser une instruction publique dans chacune des principautés. Deux commissions distinctes composées de membres originaires de chaque principauté, rédigent deux règlements scolaires autour de deux principes fondamentaux : une instruction d'État, un enseignement en langue roumaine. « Jusqu'à ce moment, l'école avait été le produit d'une bienfaisance et d'une charité princière : cette Constitution faisait d'elle une institution permanente de l'État. Chaque ville importante devait avoir une école publique et « nationale », se substituant à celles créées auparavant grâce à l'initiative d'un boyard ou d'un marchand qui voulait faire le bien en éclairant les esprits » (1). Deux bureaux, ou départements, pour l'instruction publique, intitulés *Eforia Școlilor* en Valachie et *Epitropia Învățăturii Publice* en Moldavie, contrôlent dès lors l'administration des écoles. Leurs attributions ne sont pas uniquement administratives, mais aussi financières et scientifiques. L'élaboration des programmes, le contrôle et l'approbation des manuels scolaires, la nomination et la révocation des professeurs, l'établissement des cursus, de l'organisation de l'année scolaire et même des horaires sont de leur ressort. Ces Règlements organisent le réseau scolaire dans les Principautés roumaines en quatre degrés : écoles primaires ou « débutantes » (*incepatoare*), secondaires ou « humanistes » (*umanioare*), correspondant au gymnase, « études complémentaires ». c'est-à-dire donnant un enseignement complétant celui qui était dispensé au gymnase, et enfin « cours spécialisés », constituant une forme d'enseignement supérieur comprenant l'étude des lois, des mathématiques et de l'agriculture (2). Pour la période dite « du Règlement organique », la série d'instructions publiées par le département d'Instruction publique de Valachie (*Eforia Școlilor*) fournit un programme d'éducation bien défini ; les buts assignés à l'éducation sont les mêmes en Valachie et en Moldavie. Sans entrer davantage dans les détails du programme éducatif de cette période, où l'historiographie roumaine distingue « l'époque du Règlement » (*regulamentara*) et celle « suivant le Règlement » (*post-regulamentara*) (1831-1856) (3), notre

(1) N. Iorga : *Istoria învățământului românesc* (Histoire de l'enseignement roumain), Bucarest, 1928, p. 195.

(2) Gabriel Bădărău : « Organizarea și conținutul învățământului public în Moldova între anii 1832-1848 » (L'organisation et le contenu de l'enseignement public en Moldavie de 1832 à 1848), I-III, *Anuarul Institutului de Istorie și Arheologie A. D. Xenopol*, 1980, XVII, pp. 345-361, XVIII, pp. 211-231, 1982, XIX, pp. 375-393.

(3) Mirela-Luminița Murgescu : « In Search of the Perfect Citizen, Official Discourse in the Romanian Schools (1831-1864) », *Revue des études sud-est européennes*, XXXLII, 1995, 1-2, pp. 65-72.

intérêt se concentrera désormais sur l'histoire comme discipline scolaire.

2. Entre la religion et la géographie : l'absence relative de l'histoire avant 1860

Comme le montre l'étude des plans d'instruction pour les écoles des deux Principautés pendant la première moitié du XIX^e siècle, l'histoire trouve alors difficilement sa place dans le curriculum scolaire. Les raisons en sont complexes et multiples ; elles tiennent à la situation extérieure comme aux rapports, souvent tendus, avec le protecteur russe, mais aussi aux tentatives des autorités politiques pour consolider et maintenir le régime existant. Les conceptions éducatives officielles, essentiellement moralisantes, ne contribuent pas à favoriser l'entrée de l'histoire dans les programmes éducatifs : « L'instruction publique était pensée pour maintenir l'ordre social et en fonction des besoins des différentes classes de la société [...] ; son fondement, du plus bas au plus haut niveau d'instruction, devait être la religion et la soumission aux devoirs envers la société (1) ».

Les programmes officiels se montrent donc assez sommaires, se contentant d'énumérer les matières prescrites par année d'étude sans ajouter de commentaires sur la façon de les enseigner, ni sur les objectifs recherchés. Cependant, voulant éviter que chaque maître d'école traite à sa convenance les disciplines scolaires, les autorités suppléent au laconisme des programmes en publiant des instructions sur l'enseignement de chaque matière. Ces instructions insistent sur l'obligation qu'ont les instituteurs d'inculquer aux écoliers « des pensées honnêtes, l'amour de Dieu et du prochain, les devoirs envers la patrie, le respect et le dévouement pour le prince et pour ses lois »(2). Dans une première étape, les programmes pour l'école primaire n'accordent aucune place à l'histoire et ne prévoient que l'étude du catéchisme orthodoxe, de la lecture, de l'écriture, du calcul, de l'économie ménagère, ainsi que de la géographie. L'histoire n'intervient qu'à partir des niveaux d'études supérieurs au primaire.

Une première modification de cet état de choses survient en Moldavie dans les programmes des écoles primaires pour l'année scolaire 1843-1844 : l'enseignement abrégé de l'histoire de la patrie (comprise

(1) V. A. Urechia : *Istoria școalelor de la 1800-1864* (Histoire des écoles entre 1800 et 1864), Bucarest, 1892, vol. II, pp. 317-318. Instructions de septembre 1847.

(2) V. A. Urechia : *Istoria școalelor...*, op. cit., vol. I, p. 202.

ici au sens strict, c'est-à-dire la Moldavie) y est prévu pendant la seconde et la troisième années scolaires (1). En Valachie, en revanche, le nouveau programme de 1847 ne prévoit toujours que l'enseignement des rudiments et du catéchisme, précisant qu'après avoir appris par cœur en première année les prières, les enfants doivent employer, à partir du début de la deuxième année, les heures de lecture à lire l'Évangile et d'autres livres religieux et moraux. Seul, le programme pour les écoles élémentaires urbaines prévoit un minimum de connaissances historiques(2). En 1850, toujours en Valachie, le programme prescrit comme manuel de lecture religieuse et morale en quatrième et dernière année *L'Ami de la jeunesse (Prietenul tinerimii)* (3) et, tout en admettant que des rudiments d'histoire de la patrie puissent être dispensés aux élèves des écoles rurales pendant les heures de lecture (4), il fait de la discipline historique le privilège et le « plaisir » (*sic*) des écoles urbaines. Ce programme valaque de 1850 introduit dans les 3^e et 4^e classes des écoles primaires rurales et urbaines des notions de géographie physique et humaine du monde et, surtout, un exposé détaillé de la géographie non seulement de la Valachie mais aussi de la Moldavie. L'histoire prescrite à petites doses n'est toujours que celle de la Valachie, patrie au sens étroit du terme ; mais la géographie (moins suspectée alors que l'histoire, après la Révolution de 1848, d'encourager de grands et dangereux desseins ?) doit traiter des deux Principautés roumaines encore politiquement séparées. En Moldavie, le département « pour la réorganisation de l'Instruction publique » (*Epitropia Învățăturilor Publice*) introduit au même moment l'étude des vies des hommes illustres de la nation avec un abrégé de l'histoire de la (petite) patrie ; mais elle reste, là encore, réservée aux écoles primaires urbaines. La campagne et les masses paysannes n'ont donc pas encore, en théorie du moins, accès à l'histoire par l'école.

Aux niveaux supérieurs, c'est-à-dire à partir du gymnase (école dite « *umaniore* »), les programmes d'études incluent l'enseignement de l'histoire nationale, limité à la Valachie, ou à la Moldavie, mais aussi

(1) *Ibid.*, p. 253.

(2) V.A. Urechia : *Școlile sătești în România. Istoricul lor de la 1830-1867* (Les écoles villageoises en Roumanie. Leur histoire de 1830 et 1867), Bucarest, 1868, p. 12.

(3) Il s'agit du livre de Fr. Wilmsen, *Der deutsche Kinderfreund, ein Lesebuch für Volksschule*, traduit en roumain et imprimé à Bucarest en 1846 par I.C. Paulescu (5 rééditions entre 1848 et 1856). Une première traduction en roumain, due à I.M. Meheși, était parue à Sibiu (en Transylvanie) en 1837.

(4) « Pendant les cours de lecture, le maître donnera notamment aux élèves de cette classe des connaissances d'histoire – surtout de l'histoire de la Valachie » (*Idem, Istoria Școalelor...*, *Histoire des écoles...*, III, p. 24).

l'enseignement de l'histoire universelle. Celui-ci débute par un cours d'histoire sainte.

En dépit des progrès de l'instruction au XIX^e siècle, un décalage persiste donc entre les écoles urbaines et les écoles rurales, ainsi qu'entre l'éducation des filles et celle des garçons (1). Le programme d'enseignement primaire prétend répondre à des nécessités sociales. Comme ailleurs en Europe, l'aspect moral et religieux de l'éducation s'y mêle aux visées pratiques, car il s'agit de mettre à la disposition de la nation des citoyens obéissants et utiles. En Valachie, les nouveaux programmes primaires de 1858 comprennent des abrégés d'histoire sainte ; mais ils ne prescrivent pour les 3^e et 4^e années que des éléments de géographie, universelle et valaque, sans aucune référence à des notions particulières d'histoire. L'étude de l'histoire nationale et universelle commence à peine au gymnase (1).

3. L'entrée d'une histoire « roumaine » dans la scolarité primaire

En 1860, des *Instructions pour les inspecteurs généraux, les inspecteurs des départements, les sous-inspecteurs et pour les instituteurs des communes* recommandent pourtant en Valachie, à côté de l'étude de l'histoire sainte, celle d'un abrégé d'histoire des Principautés roumaines (2). En Moldavie, le système d'éducation progresse plus rapidement : autour de 1860, les programmes des écoles primaires rurales s'étoffent et rattrapent le niveau des écoles primaires urbaines. D'après le rapport de l'inspecteur George Radu Melidon sur l'évolution des écoles de Moldavie, en 1860, les élèves des écoles rurales apprennent la religion dans les trois classes du cursus et reçoivent, dans la dernière, des notions d'histoire, sous forme de récits de la vie des princes moldaves. Dans les écoles primaires urbaines de garçons, qui comptent quatre années d'études, la religion est enseignée dans toutes les classes, alors que la géographie, l'arithmétique, l'histoire naturelle et le dessin le sont pendant trois ans et que la grammaire comme l'histoire sont réservées aux deux dernières classes. Cette étude de l'histoire doit d'abord consister dans les biographies des princes moldaves, puis dans l'évocation de l'histoire des Roumains.

(1) *Programă pentru cursul învățăturilor ce s-au urmat prin școlile primare din văpsele capitalei, câtu și în gimnaziu, de la 1 Septembrie 1858 până la 2 iunie 1859 și de regula după care au a se urma esamenele publice în aceste școale* (Programme à suivre dans les écoles primaires de la capitale et aussi dans les écoles gymnasiales, du 1^{er} septembre 1857 au 2 juin 1859, et règles des examens publics de ces écoles), București, 1858, p. 1.

(2) *Instrucțiunea publică* (L'instruction publique), décembre 1860, p. 361.

Les instructions relatives à l'enseignement précisent le contenu des programmes, qui restent laconiques. Elles considèrent par exemple, en Moldavie, que l'étude de l'histoire à l'école primaire doit se faire en parallèle à celle de la géographie. D'autre part, le maître ne doit pas enseigner une sèche chronologie ou une succession de faits insignifiants, mais éveiller la jeune génération aux plus nobles sentiments, au patriotisme le plus enthousiaste et le plus désintéressé. Pour atteindre ces buts, il doit éviter d'amples digressions sur l'histoire des peuples voisins et se limiter à ce qui est nécessaire pour comprendre l'histoire roumaine. Le seul moyen d'attirer l'attention des enfants est, selon ces instructions officielles, de se concentrer sur un nombre restreint de personnages historiques célèbres. C'est la raison pour laquelle elles introduisent les vies des princes roumains dans la 3^e classe des écoles primaires rurales, et ne commencent qu'en 4^e classe l'enseignement d'une histoire abrégée des Roumains. « On fera le cours d'histoire sur le ton du récit », est-il précisé (1). L'agrégation d'un savoir historique de base autour de héros et de personnages historiques sera une constante de l'enseignement de l'histoire.

La loi sur l'Instruction publique de 1864 modifie le système scolaire. Il comprend désormais l'école élémentaire obligatoire (quatre années), le gymnase (trois ou quatre années) et le lycée (qui englobe le gymnase et quatre années d'études supplémentaires). L'instruction élémentaire est constituée des disciplines suivantes : lecture, écriture, catéchisme, hygiène, grammaire, géographie, histoire ainsi que des notions élémentaires de droit administratif, le calcul, le système métrique et les poids (2).

4. De l'histoire sainte à la geste de tous les Roumains

L'école élémentaire continue à fonctionner, après 1864, selon les conceptions éducatives antérieures. Les discussions du Conseil général de l'instruction montrent la lenteur et la difficulté de l'élaboration de nouveaux programmes scolaires et la constante des finalités assi-

(1) *Instrucțiuni relative la predarea diferitelor materii după programa școlilor primare și să tești date în 1859/1860* (Instructions relatives à l'enseignement des différentes matières d'étude d'après le Programme des écoles primaires et rurales, données en 1859/1860), dans V. A. Urechia : *Opere complete. Didactica, Œuvres complètes. Didactique*, vol. I, série D, Bucarest, 1883, pp. 12-13.

(2) C. Lascar, I. Bibiri : *Colecțiunea legilor, regulamentelor, programelor și diferitelor deciziuni și dispozițiuni generale ale acestui departament de la 1864-1904* (Collection des lois, règlements, dispositions et décisions générales du département [d'Instruction] de 1864 à 1904), București, 1901-1904, I, p. 11.

gnés à l'enseignement. À l'occasion de l'inauguration des activités de ce Conseil général de l'instruction, le ministre de l'Instruction publique pose sans détours la question de ces finalités : « Obliger un villageois à envoyer son fils à l'école de 8 à 12 ans ne signifie pas avoir, par cela même, assuré la régénération nationale. Celui qui sait lire et écrire n'est pas toujours un brave homme, utile à soi-même, à sa famille, à sa patrie. Combien est importante à cet égard la responsabilité du programme d'instruction primaire [...] ; ce programme ne doit pas être compris comme une pure classification mécanique de matières à dispenser selon les classes et les moments de la journée, comme cela a été le cas il y a quelque trente ans. Montrez-moi donc, Messieurs, la direction que l'Instruction publique doit prendre pour que le grand principe de l'obligation scolaire soit une source d'amélioration et non un moyen supplémentaire d'augmenter les plaies que nous devons au contraire guérir » (1).

Le programme des écoles rurales adopté en 1864 reste en vigueur jusqu'en 1878, et celui des écoles urbaines des deux sexes jusqu'en 1876-1878. Les différences entre les écoles urbaines et les écoles rurales se maintiennent, comme la place qu'occupe la religion (2). Ainsi, un cours d'histoire sacrée est prévu pour la 3^e classe des écoles rurales. Le programme d'éducation religieuse dans les écoles urbaines spécifie que, pendant les deux premières années, les enfants apprennent brièvement l'histoire de l'Ancien et du Nouveau Testaments et, pendant les deux années suivantes, les prières et le catéchisme orthodoxe, qui comprend les obligations morales et sociales du bon chrétien et du bon citoyen (3). Dans les écoles de village, l'histoire est décrite comme un exercice de « mémorisation des biographies des plus fameux princes roumains » (4). En ville, garçons et filles doivent étudier pendant deux ans « un abrégé d'histoire de la Roumanie jusqu'à la colonisation de la Dacie » dans la 3^e classe et « jusqu'à nos jours » dans la 4^e (5). Le Conseil général de l'instruction adopte en 1876 et en 1878 de nouveaux programmes destinés aux écoles primaires urbaines puis rurales. Celui pour les écoles primaires urbaines destine aux enfants de troisième année l'apprentissage de l'histoire roumaine jusqu'à Michel le Brave

(1) *Buletinul Instrucțiunii Publice* (Bulletin de l'Instruction publique), septembre 1865, p.90.

(2) C. Lascar, I. Bibiri, *op. cit.*, I, pp. 897-898.

(3) *Ibid.*, p. 898.

(4) *Ibid.*

(5) *Ibid.*, p. 898.

(fin du XVI^e siècle). À l'histoire moderne et actuelle du pays peut donc être consacrée une année entière (1).

Le changement de la place consacrée à l'histoire nationale est surtout flagrant dans les écoles de village, où elle manquait presque complètement. Le programme de 1878 montre clairement cette évolution. Les objectifs en sont aussi beaucoup plus strictement définis. L'histoire nationale occupe désormais deux années d'étude sur les quatre du cursus. Les vertus patriotiques par l'exemple des héros en fait toute la matière. Les élèves de la seconde classe doivent désormais « lire et relire » les vies de Trajan, Decebal (2), Radu Negru (3), Dragos (4), Mircea le Vieux (5), Alexandru le Bon (6) ; ceux de la dernière classe, celles de Vlad l'Empaleur (7), Étienne le Grand (8), Michel le Brave (9), Petru Rares (10), Matei Basarab (11), Vasile Lupu (12), Constantin Brâncoveanu (13), Grigore Ghica (14) et Tudor Vladimirescu (15).

(1) Le programme spécifiait : « l'abrégé de l'histoire des Roumains de l'origine jusqu'à Michel le Brave » (la 3^e classe) et « l'abrégé de l'histoire des Roumains de Michel le Brave jusqu'à nos jours » (4^e classe) (*Ibid.*, p. 974).

(2) L'empereur romain Trajan (98-117) représente dans le panthéon historique roumain l'un des pères fondateurs du peuple roumain avec Decebal, roi des Daces (87-106). Vaincu par les armées romaines, ce dernier se serait suicidé.

(3) Radu Negru est le fondateur légendaire de l'État de la Valachie, dont le fondateur historique est Basarab I (vers 1310-1352).

(4) Dragoș, noble roumain de Maramures (région du nord de la Transylvanie), passé en Moldavie, est considéré comme le fondateur de l'État de la Moldavie vers 1359.

(5) Mircea le Vieux, prince de Valachie (1386-1418) et symbole de la lutte contre les Turcs.

(6) Alexandre le Bon, prince de Moldavie (1400-1431). Le couple Alexandre le Bon-Mircea le Vieux est perçu comme l'organisateur de l'État roumain.

(7) Vlad l'Empaleur, prince de Valachie (1448, 1456-1462, 1476), symbole du prince vaillant maintenant l'indépendance de l'État contre les Ottomans. Bien que l'un des modèles historiques du légendaire Dracula, il est très populaire dans la mémoire collective des Roumains à cause de sa politique très autoritaire de renforcement de l'État. Dans les périodes ressenties comme des moments de faiblesse politique, il est invoqué par la mémoire commune comme un sauveur pur et dur.

(8) Étienne le Grand, prince de Moldavie (1457-1504), symbole de la lutte pour l'indépendance. Les manuels scolaires du XIX^e siècle font de ses campagnes militaires en Valachie des tentatives de réalisation de l'unité des Roumains.

(9) Michel le Brave, prince de Valachie (1593-1601) réunit en 1600 pour quelques mois la Valachie, la Moldavie et la Transylvanie. Il est le personnage qui incarne deux éléments fondamentaux de l'identité roumaine : la lutte pour l'indépendance et l'unité nationale.

(10) Petru Rares, prince de Moldavie (1527-1538, 1541-1546).

(11) Matei Basarab, prince de Valachie (1632-1654).

(12) Vasile Lupu, prince de Moldavie (1634-1653).

(13) Constantin Brâncoveanu (1688-1714), décapité à Constantinople avec ses quatre fils et un de ses gendres, considéré comme un martyr ayant préféré à l'abjuration de la foi chrétienne la mort pour lui-même et ses fils.

(14) Grigore Ghica, prince de Moldavie (1774-1777).

(15) Tudor Vladimirescu (1780-1821) chef du mouvement révolutionnaire de 1821 en Valachie, qui aboutit à rétablir des gouvernements nationaux (*domniile pământene*) dans les deux Principautés (sous mandat russe à partir de 1829).

Pour mieux pénétrer l'univers éducatif de l'époque, il est nécessaire de prendre encore en compte la place de la géographie et de la religion dans ce nouveau programme. Les connaissances de géographie deviennent de plus en plus précises et localisées, en allant du particulier au général : la 3^e classe étudie la géographie du département et la 4^e celle de la Roumanie, mais aussi des autres territoires habités par les Roumains hors des frontières d'alors : la Transylvanie, la Bessarabie, la Bucovine, les régions au sud du Danube peuplées par les Aroumains. L'organisation de l'État, les pouvoirs du prince régnant et la carte de l'Europe font partie du programme de cette 3^e classe. L'instruction civique prend une part de plus en plus grande au sein du cours de religion. Le catéchisme pour la 4^e classe se transforme ici en une étude en trois parties des devoirs de l'homme : ceux qu'il a envers Dieu (la doctrine et les prières), ceux qu'il a envers soi-même (les règles d'hygiène élémentaire), et ceux qu'il a envers son semblable et sa patrie (les droits et les devoirs civiques) (1).

Dans les écoles urbaines, le programme de 1878 reste fidèle, pour la 3^e classe, aux biographies d'hommes illustres, avec adjonction de personnages à la liste prescrite pour les écoles rurales. En 1883, le programme de ces dernières ne contient plus de liste de héros ; il se contente d'indiquer que les enfants des villages n'étudieront, au cours des deux dernières années de l'école primaire, que « de courtes biographies tirées de l'histoire des Roumains »(2).

À partir de 1891 cependant, les programmes scolaires, de plus en plus détaillés, guident plus étroitement les maîtres à travers les difficultés de leur enseignement. En 1893, le nouveau programme pour les écoles primaires révèle un changement d'attitude important à l'égard de l'histoire au niveau élémentaire (3). L'histoire des Roumains est désormais enseignée pendant trois ans. La première année est consacrée aux légendes, à partir des récits locaux, et à l'histoire de la ville ou du village, à partir d'un monument historique ou d'un champ de bataille de la région. Le recours au légendaire doit éveiller chez les enfants le goût de l'histoire et être conçu comme l'antichambre de son

(1) C. Lascăr, I. Bibiri : *Colecțiunea legilor, regulamentelor, op. cit.*, p. 978.

(2) *Ibid.*, p. 1019.

(3) Ce programme garde la différence entre l'école urbaine et rurale, notamment en ce qui concerne la quantité de matière prévue pour chaque catégorie d'école. En général, le contenu prévu pour les écoles rurales est réduit par rapport à celui qui est proposé pour les écoles urbaines. Le programme de 1893 connaît des modifications minimales en 1895, 1898, 1903, 1910, qui déplacent certaines leçons d'un trimestre à un autre ou d'une année à une autre.

enseignement. Soutenu par la légende, le maître expose aux enfants certains moments historiques. Pour rendre une leçon vivante et attractive, le programme recommande aux instituteurs d'utiliser des poèmes et des fragments littéraires (1). Deux ou trois de ces œuvres littéraires choisies par le maître doivent être entièrement mémorisées ; les autres seront racontées en faisant une grande place aux citations.

En deuxième année est abordé l'enseignement de l'histoire contemporaine. La première leçon porte sur le roi Charles Ier et sa famille. Elle est suivie d'une chronologie régressive, avec des leçons sur la Guerre d'indépendance (1877-1878), la bataille de Plevna (pendant la même guerre), l'élection de Charles I^{er} (1866), l'union des Principautés (1859). On reprend ensuite à l'envers l'étude de cette histoire en commençant par la légende de la fondation de Rome jusqu'à Charles I^{er} et aux événements contemporains. En dernière année, on répète entièrement l'histoire des Roumains, mais cette fois en l'abordant par l'histoire des Daces et de la Dacie et en la continuant avec plus de détails jusqu'à la proclamation du royaume (1881) (2). L'étude de l'histoire des Roumains à l'école primaire s'achève triomphalement par une leçon dédiée à « l'état actuel de la Roumanie par rapport à son passé » (3).

Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, l'étude du passé est limitée à l'histoire des Principautés roumaines, Valachie et Moldavie, complétée par quelques références aux autres territoires habités par des Roumains par le biais d'événements à forte charge symbolique : la conquête de la Transylvanie par les Hongrois, l'état des Asanești au sud du Danube (4), la perte de la Bessarabie en 1812 et de la Bucovine en 1774, les révoltes paysannes de Horia, Closca et Crisan en Transylvanie en 1784. À partir du programme de 1895, on exige expressément de donner plus d'informations sur ces territoires, qui ne font pas alors partie du royaume de Roumanie (5).

(1) « Pour toutes les légendes que l'on va traiter dans la 2^e classe primaire, il existe des poésies ou de merveilleux morceaux en prose, par exemple *Mircea [le Vieux]* et *les ambassadeurs [turcs]* d'après D. Bolintineanu, etc. (*Programul studiilor în școlile primare urbane și rurale de ambe-sexe* – Le programme des études dans les écoles primaires mixtes, urbaines et rurales, 1893, dans C. Lascar, I. Bibiri, *op. cit.*, p. 1061).

(2) Autrement dit, le programme officiel juxtapose et combine les deux mythes d'origine des Roumains, Rome et la Dacie (note de M.E. Ducreux).

(3) *Ibid.*, pp. 1061-1062.

(4) Asănești, dynastie d'origine valaque au sud du Danube (XII^e-XIII^e siècle), fondatrice du II^e royaume (țarat) bulgare.

(5) *Programul studiilor școlilor primare urbane și rurale de ambe-sexe* (Le programme des études aux écoles primaires mixtes, urbaines et rurales), 1895, *Id.*, *ibid.*, p. 1169.

Le programme scolaire de 1891 s'accompagne d'une série de directives : « La cible que doit poursuivre le maître en enseignant l'histoire des Roumains est d'inculquer aux enfants l'attachement pour leurs ancêtres et pour tout le peuple roumain, et d'abord pour les grands hommes qui l'ont beaucoup servi par leurs hauts faits. Dans ce but, l'instituteur doit mettre en évidence les exploits grandioses de la nation roumaine ; il doit réduire au niveau de compréhension des enfants les prouesses étincelantes des braves, pour que les enfants puissent y voir le passé du peuple roumain » (1).

Nous avons déjà souligné le fait que seule l'histoire roumaine est enseignée à l'école primaire, l'histoire universelle étant réservée aux niveaux d'études supérieurs, à partir du gymnase et du lycée, que ne suit qu'un pourcentage réduit de la population d'âge scolaire. Pourtant, le programme de 1893 ne veut pas laisser les enfants du primaire sans aucune idée de l'histoire universelle ; chaque fois qu'« on rencontre un peuple avec qui les Roumains entrent en contact pour la première fois, l'instituteur doit le présenter brièvement, décrire ses coutumes et faire un bref récit de son rôle dans l'histoire » (2). L'histoire universelle est ainsi pour l'enfant de l'école primaire une histoire des contacts, si toutefois les instituteurs se conforment aux directives du programme.

5. L'histoire universelle ou celle des Roumains ?

L'enseignement de l'histoire au gymnase et au lycée répète le contenu du cours du niveau inférieur au niveau supérieur : l'histoire nationale enseignée en 4^e année au gymnase est en général reprise en 3^e ou 4^e année de lycée, c'est-à-dire en classe terminale (3). Mais une série de prises de position demandent à la fin du XIX^e siècle l'intégration de l'histoire nationale dans l'histoire universelle, tout en maintenant l'accent sur la première. Car, comme l'exprime par la suite avec acuité G.I. Ionescu-Gion, « l'élève quitte le lycée avec l'idée très nette que son peuple n'a joué aucun rôle dans l'histoire universelle,

(1) « Instrucțiuni relative la aplicarea programei școlilor rurale » (Instructions relatives à la mise en pratique du programme des écoles rurales), *Monitorul Oficial* (Le moniteur officiel), 1891, n° 195, 4-16 décembre, p. 5192.

(2) C. Lascar, I. Bibiri, *op. cit.*, p. 1061.

(3) *Programa pentru studiile gimnaziale și liceale* (Programme pour les études gymnasiales et de lycée) (1864) ; *Programa studiilor în gimnaziile reale* (Programme des études dans les gymnases « réels ») (1874) ; *Programa studiilor din licee și gimnaziile reale* (Programme des études dans les lycées et les gymnases « réels ») (1888), dans *id.*, *ibid.*

qu'aucun des faits de ses ancêtres n'a eu d'influence sur l'évolution de l'humanité toute entière, et que par conséquent leurs actes n'ont pas eu l'honneur éternel d'être acceptés au sein des fastes de l'histoire universelle, que la vie et le passé roumain sont absolument isolés de ceux des autres peuples ; qu'une muraille de Chine a entouré et séparé les pays roumains des autres pays d'Europe ; qu'aucun lien, aucun rapprochement, aucun synchronisme entre les faits de notre histoire nationale et celles des autres ne peut être établi » (1).

Dans l'Entre-deux-guerres la fréquentation de l'école obligatoire est étendue à sept années. Les quatre premières années d'enseignement primaire sont communes à tous les enfants. Ensuite, intervient une bifurcation possible : soit le gymnase et le lycée, soit trois ans supplémentaires à l'école élémentaire. Cette séparation nous montre clairement la conception dominante des buts de l'éducation dans la société roumaine. Sur les quatre années de l'enseignement primaire obligatoire, l'histoire est présente pendant les trois ans (2). Au gymnase et au lycée, l'histoire des Roumains n'est réintroduite qu'à la dernière année, les années précédentes étant consacrées à l'histoire universelle. Cependant, en ce qui concerne les trois années de prolongation du primaire, les prescriptions sont plus simples, identiques à celles qui régissaient l'instruction primaire depuis le tournant des années 1860. Le programme officiel considère expressément que « le programme d'histoire pour les 5^e, 6^e et pour la 7^e a un caractère presque exclusivement national, et est constitué par l'histoire des Roumains ; il apporte un approfondissement sur les époques et les personnalités les plus marquantes de notre histoire, sans s'étendre à tous les événements de cette histoire ». En conséquence, il répartit l'histoire des Roumains pendant les trois années d'études. De l'histoire universelle, premier pas vers une conception de l'histoire comme science particulière, il n'est jamais question. De la fin du XIX^e siècle à la Seconde Guerre mondiale, l'école élémentaire roumaine vit tout entière dans le champ du national.

(1) G. I. Ionescu-Gion : *Istoria națională și istoria universală* (L'histoire nationale et l'histoire universelle), Bucarest, 1900, pp. 6-7.

(2) 2^e classe : des légendes historiques ; 3^e classe : l'histoire des Roumains, et de nouveau pendant la 4^e classe l'histoire des Roumains avec quelques sujets supplémentaires.

II. L'HISTOIRE ÉDUCATRICE DE LA NATION

1. L'histoire science du temps et médiatrice de la morale

Les directives scolaires roumaines des deux premiers tiers du XIX^e siècle ne donnent que des indications succinctes sur les finalités de l'enseignement de l'histoire et accordent en revanche toute leur attention au rôle de l'histoire sainte dans l'éducation. Dimitrie Pop, maître d'école, auteur de manuels sur l'éducation, s'inspire du traité *De l'éducation* de Mme Campan (Paris, Baudouin frères, 1824), traduit en roumain en 1839, quand il soutient, en 1846, que « l'histoire sainte doit être le premier apprentissage des enfants ; elle imprime pour toujours dans leur mémoire les périodes ; fait revenir à sa source le fil de la chronologie et prépare ainsi la compréhension pour l'histoire générale. Pourquoi faut-il commencer le monde à Romulus ou Pharamond ? Il faut partir de Dieu qui a créé le monde » (1). Dimitrie Pop introduit aussi l'usage des cartes géographiques comme un outil pour l'enseignement de l'histoire sainte. Elles sont pour lui « le moyen d'inscrire dans la mémoire des enfants les faits merveilleux de ces époques, en même temps que des idées solides sur la puissance divine [...]. Ainsi, les formes de la croyance en Dieu prendront racine dans le cœur et l'esprit des enfants » (2). En règle générale, les ouvrages de didactique, que publient vers le milieu du XIX^e siècle différents auteurs se référant à leur expérience personnelle d'enseignement, ne comportent pas d'indication sur l'histoire et la façon de l'enseigner.

En revanche, à partir de 1865 environ, après l'union des deux Principautés, valaque et moldave, l'histoire entre en force dans la formation des élèves. Elle va devenir rapidement, avec la géographie, l'un des outils essentiels de la formation du sentiment national. Pour le pédagogue I. P. Eliade (3), en 1869, l'histoire sainte est déjà séparée de l'histoire et appartient à la didactique de la religion. Quant à l'histoire, elle

(1) Mme Campan (Jeanne Louise Henriette Genêt), *Pentru educația copiilor*, scrisă în limba franceză de [...] și tradusă în românește de o mamă pe care experiența a povățuit-o a adăoga și de la sine oare-care însemnări (*De l'éducation des enfants*, écrit en français par Jeanne Louise Henriette Genêt, dame Campan, et traduit en roumain par une mère à laquelle l'expérience a conseillé d'ajouter spontanément quelque notes). Cette « mère » est Catinca Ghica, traductrice de l'ouvrage de Mme Campan, d'après la *Bibliografia românească modernă, 1831-1918* (La bibliographie roumaine moderne), vol. I, A-C, Bucarest, 1984, p. 543.

(2) Dimitrie Pop : *Povățitorul educației copiilor de amândouă sexurile preluat după mai mulți autori franțezi* (Le guide de l'éducation des enfants des deux sexes, d'après plusieurs auteurs français), Iași, 1846, pp. 111, 115.

(3) I. P. Eliade : *Elemente de pedagogie și metodologie teoretică și practică* (Éléments de pédagogie et de méthodologie théorique et pratique), Bucarest, 1869, p. 254.

développe mieux que toute autre science les capacités intellectuelles de l'enfant, en exerçant « son influence salutaire sur toutes les aptitudes intellectuelles ; en faisant naître les idées, en animant et en formant l'esprit et l'âme. Elle apprend aux élèves des faits remarquables, elle développe leur mémoire, elle contribue à la formation du sentiment esthétique et provoque l'apparition du goût. Par l'exposé d'événements malheureux, mais aussi des exploits de nobles caractères, l'histoire fait naître les sentiments généreux de la vérité, de la justice et de la morale. C'est ainsi qu'elle exerce une grande influence sur les enfants » (1).

2. L'histoire au service de la nation moderne

Si la religion est indispensable à la formation de l'homme chrétien, l'histoire et la géographie, « qui font connaître les relations et les intérêts qui réunissent les hommes en société, sont nécessaires à la formation de l'homme social, patriote et citoyen ». Ces conceptions sont de G.R. Melidon, directeur de l'École normale de Bucarest qui écrivait en 1874 dans son manuel du maître d'école que « l'histoire permet de montrer, comme dans un miroir, les souffrances des individus et des peuples subies uniquement à cause d'erreurs commises contre la moralité, c'est-à-dire contre la vérité et la justice ; et elle révèle autant l'opprobre jeté au cours des siècles sur le nom des méchants que l'estime accordée à tous les gens de bien jusques après leur mort. Son étude éveille encore l'homme à ses devoirs envers le pays où il est né et où dorment de leur dernier sommeil les ossements de ses ancêtres, et ceux qu'il a envers ses semblables, ses frères de langue, dont il hérite de la patrie, de la terre qui nourrit toute sa famille, qu'il a l'obligation de faire croître et de rendre florissante par son travail, et de défendre jusqu'au sacrifice de sa vie » (2). Avec Melidon, l'histoire devient le noyau central de toute éducation, dans la mesure où celle-ci est perçue comme devant être avant toute chose une éducation à la nation roumaine.

Ainsi l'histoire, tardivement reconnue dans les cursus de l'école primaire, y entre d'emblée comme matériau de construction d'une nation roumaine qui revendique l'unité de son passé et d'un territoire, qui dépasse encore de beaucoup les frontières des principautés unies. Melidon propose à ses lecteurs, c'est-à-dire en principe aux instituteurs, des éléments d'identité roumaine que le maître doit inculquer grâce à l'histoire. On peut les résumer aux valeurs suivantes : 1) L'origine noble et

(1) *Id.*, *ibid.*, pp. 345-346.

(2) G. R. Melidon : *Manualul învățătorului sau elemente de pedagogie practică pentru usul școlilor populare* (Le livre du maître d'école ou éléments de pédagogie pratique pour les écoles populaires), Bucarest, 1874, p. 79.

double du peuple roumain : romaine, qui le rattache à l'Europe occidentale, et dace qui le rattache au territoire ; 2) L'héroïsme et la vaillance des Roumains au cours de l'histoire, défenseurs de l'Europe et de la chrétienté contre les Turcs ; 3) L'attachement inconditionnel à la terre natale, jusqu'au sacrifice suprême pour le bien de la mère-patrie.

L'importance de cette mutation est telle que nous nous permettrons de citer encore une fois, malgré sa lourdeur, l'argumentation de Melidon, parce qu'elle nous paraît à la fois fondatrice et emblématique de la conception de l'histoire qui va désormais dominer en Roumanie jusqu'au XX^e siècle. « Par conséquent » écrit-il, « ce n'est que lorsque chaque Roumain saura sentir et prouver par son passé qu'il n'existe pas de race plus noble que la sienne, lui qui est descendant des Romains qui ont régné et ont civilisé le monde entier ; ce n'est que lorsque chaque Roumain pourra reconnaître que nos ancêtres, qui ont eu à affronter des difficultés plus grandes que les nôtres, ont toujours préféré mourir ou souffrir que de s'éloigner de la terre roumaine, au contraire d'autres peuples dépourvus de cette force d'âme, et que le peuple roumain a su ainsi maintenir intact son droit de possession sur les Carpathes et le Danube, que la nation roumaine saura qu'elle ne doit pas avoir peur de l'arrogance et des prétentions des étrangers. Alors, elle sera prête à se sacrifier pour ses droits avec l'énergie qui conduit un seul homme à lutter contre des milliers, comme nos ancêtres l'ont fait à Racova et à Calugareni. En un mot, l'étude de l'histoire nationale est le seul moyen de parvenir à la résurrection des vertus de nos ancêtres. *Virtus romana rediviva...* » (1).

La référence aux batailles de Racova et de Calugareni (2), deux victoires d'Étienne le Grand et de Michel le Brave figure, ici comme un concentré de mobilisation patriotique car ces deux personnages historiques symbolisent dès lors dans les manuels scolaires les deux panthéons des principautés roumaines (3).

(1) *Id., ibid.*, pp. 121-122.

(2) Victoires d'Étienne le Grand, prince de Moldavie (1457-1504) sur les Ottomans à Vaslui (Racova) en 1475 et de Michel le Brave, prince de la Valachie (1593-1601) sur les Ottomans à Calugareni (1595).

(3) Mirela-Luminița Murgescu : « Personajele istorice românești și oferta manualelor de istorie din statul român (1831-1878) » (Les personnages historiques et l'offre du livre d'école dans l'Etat roumain, 1831-1878), *Revista Istorică* (Revue historique), 7, 1996, n° 9-19, pp. 719-738 ; *idem* : « Galeria națională de personaje istorice în manualele de istorie din școala primară (1859-1900) » (La galerie des personnages historiques dans les manuels d'histoire de l'école élémentaire, 1859-1900), dans *Mituri istorice românești* (Les mythes historiques roumains), sous la direction de Lucian Boia : Bucarest, 1995, pp. 31-41 ; *idem* : « Mythistory in elementary school. Michael the Brave in Romanian textbooks (1830-1918) », *Analele Universității București - Istorie*, LII-XLIII, 1993-1994, pp. 53-66.

Désormais, dans la conception véhiculée par les auteurs de manuels scolaires, l'histoire devient littéralement « le livre saint d'un peuple ». « Elle est le prophète qui parle et crie sans cesse : sans la crainte de Dieu, sans l'amour pour la patrie, un peuple ne peut vivre librement dans le monde. L'histoire nous dit qu'un peuple qui suit les lois de Dieu et qui se conduit bien, parvient à un avenir heureux » (1). « Le peuple sage et digne de vivre dans le monde », continue l'auteur des lignes précédentes, Grigorie Cristescu, « appelle l'histoire à l'aide comme l'individu demande celle du médecin : pour être conseillé sur ce qu'il doit faire afin de ne pas tomber malade, car le dicton le dit bien : une maladie chronique guérit difficilement. Voilà pourquoi, petits et grands, nous devons tous savoir notre histoire nationale » (2). Pour N. Scurtescu, « c'est une sainte obligation pour chaque Roumain de connaître son passé comme il connaît la prière du matin et du soir » (3).

3. L'histoire vectrice de la propagande nationaliste

À partir de la seconde moitié du XIX^e siècle se fait jour dans les livres du maître, l'idée exprimée par exemple par Mielcescu en 1908, que l'un des buts essentiels de l'école est « de conduire les fils du peuple à accomplir leur vocation du point de vue social, national et éducatif » (4). Le statut pédagogique de l'histoire se fait de plus en plus évident. Elle reste encore pour Gallin, en 1893, capable de développer l'habileté intellectuelle des enfants par l'exercice de la mémoire et du raisonnement, tout en forgeant leur caractère et en éveillant chez eux la noblesse des sentiments (5). Le même auteur affirme, ce qui ne saurait désormais étonner, que « l'histoire nationale doit figurer parmi les disciplines principales des écoles primaires. Enseigner aux enfants la grammaire et l'arithmétique veut dire en faire des gens qui aient des connaissances utiles dans la vie pratique. Leur enseigner l'histoire de leur peuple signifie en faire de bons Roumains » (6). L'étude de l'his-

(1) Grigorie Cristescu : *Manual de istoria Românilor, curs usor și metodic pentru școlile primare* (Manuel d'histoire des Roumains, cours facile et méthodique pour les écoles primaires). Iași, 1877, p. 7.

(2) *Ibid.*, p. 8.

(3) N. Scurtescu : *Prescurtare din istoria Românilor pentru școala primară* (Abrégé d'histoire des Roumains pour l'école primaire), 3^e édition, Bucarest 1878, p. VI.

(4) C. G. Mielcescu : *Călăuza învățătorului și institutorului* (Le guide du maître et de l'instituteur), Câmpulung, 1908, p. 321.

(5) Constantin Gallin : *Lecțiuni din istoria Românilor pentru școlile primare* (Lectures de l'histoire des Roumains pour les écoles primaires), 3^e édition, Botoșani, 1893, p. I.

(6) *Ibid.*

toire offre à l'école la possibilité de donner « au pays des hommes honnêtes aimant la justice et la vérité, et par-dessus tout de bons patriotes », « des gens qui sacrifient volontairement leur fortune et leur vie pour le bien, le bonheur et l'honneur de la patrie » (1). Pour le citoyen de l'État-nation, les connaissances historiques sont devenues une part absolument nécessaire et indissociable de son identité.

L'étude de l'histoire nationale est, affirme par exemple l'argumentaire du manuel de Dragosescu, « aussi nécessaire à l'homme que la lumière pour voir, connaître et distinguer les choses de la nature (2). Son l'étude, écrit-il, procure des avantages nombreux et variés : « 1) L'histoire contient les fondements de tous nos droits et de toutes nos obligations nationales ; 2) On peut la consulter comme un miroir, où se reflètent d'une part les faits patriotiques de nos ancêtres assortis des résultats heureux auxquels ils sont arrivés, et d'autre part, les erreurs de quelques-uns d'entre eux, avec les tristes suites qu'elles ont engendrées ; 3) L'exemple de nos ancêtres nous indique le chemin à suivre pour atteindre le bonheur et pour nous protéger des erreurs qui peuvent nous conduire aux malheurs nationaux ; 4) l'histoire éveille dans nos âmes l'amour de la patrie ; 5) les exemples qu'elle nous livre nous encouragent dans les moments critiques à être prêts à sacrifier notre fortune, notre sang et même notre vie pour défendre nos saints droits ancestraux » (3).

4. Le ministère de Spiru Haret, ou une Éducation nationale vraiment roumaine

On ne peut achever ce cheminement autour de l'histoire dans l'école roumaine au XIX^e et dans la première moitié du XX^e siècle sans s'arrêter sur le « moment Spiru Haret ». En effet, l'organisation d'un système cohérent d'instruction des masses dans le nouveau Royaume de Roumanie, surtout dans le monde rural, est liée après 1881 à son nom et à son activité. Mathématicien, haut fonctionnaire du ministère des Cultes et de l'Instruction Publique, membre du Conseil permanent de l'Instruction, inspecteur général, et trois fois ministre (1897-1899, 1901-1904, 1907-1910), connaissant de l'intérieur les mécanismes du fonctionnement du système éducatif, il arrête dès 1884, les idées directrices d'un programme de modernisation de l'enseignement dans un

(1) *Ibid.*, pp. II-III.

(2) Basiliu Dragoșiescu : *Extractu din istoria Românilor pentru usulu școlilor primarie de ambele-sexe* (Abrégé d'histoire des Roumains pour les écoles primaires mixtes), 6^e édition, Ploiești, 1882, pp. 3-4.

(3) *Ibid.*, p. 4.

long *Rapport général sur l'enseignement secondaire présenté à Monsieur le ministre de l'Instruction publique et des Cultes*. Un paragraphe y est expressément dédié à l'éducation au patriotisme. « L'école joue encore au sein de l'État un rôle supplémentaire : elle doit développer et maintenir l'amour pour la patrie ; elle doit être le plus puissant moyen de développer la nationalité du peuple. Dans nos écoles, l'idée de la nationalité ne se montre nulle part [...] Pensons que cette indifférence nous donne une grave responsabilité, car à cause d'elle la vitalité du pays est diminuée ; or, dans la situation qui est la nôtre, il n'est permis de rien négliger dans la lutte pour l'existence [...] (1).

Le principe fondamental de l'époque est donc pour lui celui des nationalités, « en vertu duquel chaque peuple tente d'assurer son existence selon ses aspirations et ses besoins, d'après les liens naturels que sont une langue unique pour tous, les traditions, les croyances, mais en rassemblant tous ses éléments nationaux propres ». Haret souligne que « dans cette lutte plus ou moins pacifiste, si l'école n'est pas le premier moyen d'action, elle est certainement parmi les tout premiers et en tout cas les plus puissants » (2). Une circulaire adoptée au tout début de son premier ministère, décrétant la célébration solennelle du 10 mai (3) dans toutes les écoles secondaires du pays, exige des enseignants qu'ils mettent au premier plan le devoir d'encadrement de la nation. « La première tâche de l'école [...] est de former de bons citoyens [...] aimant leur patrie sans réserves, vouant une confiance illimitée en leur pays et en son avenir. C'est à cela que doit viser toute activité, que doivent être subordonnés tous les besoins de ceux qui sont chargés des éducateurs de la jeunesse. Aucun moyen approprié [...] ne doit être négligé. Cherchez à faire en sorte que les enfants apprécient plus les événements importants de notre histoire que ceux de celle des autres peuples. Ils doivent en effet se convaincre que leurs ancêtres ont bien été ces héros qui ont lutté et versé leur sang pour conserver le pays où ils vivent aujourd'hui. Allumez dans leur cœur de descendants de ces grands héros l'idée qu'ils doivent à leur pays le même amour ardent. Forcez-vous à les convaincre que leur pays est le meilleur, que leur nation est la plus brave, la plus noble, la plus énergique. Ne craignez pas de tomber dans l'excès : sur ce chemin, plus loin vous irez, mieux cela sera. Il faut encore faire entrer dans l'esprit des jeunes que notre époque est l'une des plus grandes de notre histoire, que notre souverain est l'un des plus

(1) Spiru Haret : *Opere* (Œuvres), vol. I, Bucarest, 1934, pp. 109, 112.

(2) *Idem*, *Școala nationalistă* (L'école nationaliste), Bucarest, 1907, p. 3.

(3) Fête nationale commémorant à la fois l'avènement de la dynastie de Hohenzollern-Sigmaringen en 1866, la proclamation de l'indépendance les 9 et 10 mai 1877 et celle du Royaume de Roumanie en 1881.

importants qui aient occupé le trône du pays, que le peuple roumain n'a jamais donné dans un laps de temps si court des témoignages plus grands et aussi nombreux de sa vitalité et de son habileté ; qu'il n'a jamais eu de position plus importante parmi les peuples d'Europe que celle qu'il a gagnée par son héroïsme et sa sagesse. Ne laissez pas s'enraciner dans l'esprit des enfants l'habitude si nocive de ne voir que le mal partout dans leur pays » (1). Une seconde circulaire destinée aux directeurs des écoles secondaires martèle sur le même ton des considérations semblables. « En tout premier lieu », y lisons-nous, « votre tâche la plus essentielle, passant avant toutes les autres, est de faire de bons Roumains aimant leur pays et ses institutions et déterminés à le défendre avec le plus parfait dévouement. C'est dans ce but qu'ont été instituées les festivités patriotiques à l'école [...] » (2). Haret accorde à l'histoire nationale le rôle central. On retrouve l'idée de cet endoctrinement patriotique dans un rapport présenté en 1903 au roi Charles I^{er}. « L'étude de l'histoire nationale a une grande importance, puisque la mission, le véritable devoir moral de l'école primaire est de former la conscience nationale du peuple, de lui faire connaître son passé pour qu'il comprenne son rôle présent et sa tâche dans l'avenir. L'école primaire doit créer la solidarité nationale sans laquelle un État ne peut pas exister et qui donne à une nation vigueur et confiance en elle-même [...]. C'est avant tout la tâche de l'enseignement de l'histoire » (3). Haret reprend une série d'idées qu'il avait exposées un an plus tôt dans une circulaire aux inspecteurs scolaires. « J'ai trop souvent observé que cette instruction est réduite à un simple exercice de mémoire. L'étude de l'histoire doit être un moyen d'instiller la conscience nationale dans l'âme des enfants ; de les convaincre du rôle de leur peuple dans le monde ; de leur insuffler confiance en celui-ci, de leur inculquer l'amour de leur pays et le désir de se vouer à leur patrie. L'histoire doit leur montrer les souffrances causées au peuple roumain par sa propre désunion et par l'hostilité des étrangers. Elle doit leur faire comprendre la différence entre aujourd'hui et hier en leur représentant la vertu et la sagesse de notre nation qui a su s'élever jusqu'au point où elle se trouve aujourd'hui par sa seule intelligence et par son héroïsme [...]. Vue de la sorte, l'étude de l'histoire n'est plus un exercice fatigant et inutile, mais devient au contraire l'un des moyens éducatifs les plus forts » (4).

(1) *Circulara nr. 3253 din 22 aprilie 1897 către licee, gimnazii, universități, etc. pentru educația patriotică a școlărilor și serbarea de la 10 mai* (La circulaire nr. 3253 du 22 avril 1897 concernant les lycées, gymnases, universités, etc. pour l'éducation patriotique des écoliers et la fête du 10 mai, dans Spiru Haret, *Opere* (Œuvres), vol. I, p. 235-236.

(2) C. Lascar, I. Bibiri, *op. cit.*, II, p. 552.

(3) Spiru Haret, *Opere* (Œuvres), *op. cit.*, II, p. 234-235.

(4) *Id.*, *ibid.*, p. 167.

Des instructions aussi explicites n'entraînent pas cependant de modifications substantielles des programmes, ni n'augmentent significativement le nombre d'heures réservées à l'enseignement de l'histoire. On remarque en revanche, un accroissement des thèmes historiques dans le contenu des autres disciplines enseignées. C'est particulièrement le cas pour la lecture, la géographie et la musique. Les livres de lecture dans les classes primaires en sont un bon exemple. Haret veut des manuels uniques pour l'instruction élémentaire, plus accessibles par leur prix plus modique et leur contenu uniformisé. Il ouvre un concours pour leur rédaction. Son règlement stipule que doit avant tout « prédominer l'idée de la patrie », et que les textes moralisants empruntés à des auteurs étrangers doivent être adaptés de telle sorte qu'ils représentent des scènes de vie du peuple roumain (1). Les manuels de lecture des 3^e et 4^e classes « viseront au développement des sentiments patriotiques et contiendront des textes historiques ne présentant que les faits les plus importants avec une chronologie réduite au strict nécessaire » (2). Pour pourvoir les écoles en ouvrages didactiques, Spiru Haret passe aussi commande de livres de littérature historique, de recueils des chansons nationales et patriotiques et de textes divers répondant à un cahier des charges précis défini par lui.

La période des ministères de Spiru Haret est aussi celle de la mise en place systématique de fêtes patriotiques scolaires. À la fête nationale du 10 mai, déjà obligatoire, s'ajoute le 24 janvier, date de l'union, en 1859, de la Valachie et de la Moldavie. La célébration patriotique se régionalise aussi, avec la création de fêtes locales que l'école organise ou co-organise, telle celle qui rappelle les combats de Calugareni et Razboieni (3). Dans les lieux sans événements d'intérêt national, Haret institue la commémoration des héros tombés pendant la Guerre d'indépendance (4). C'est dans ce contexte que s'inscrit, en 1904, la fastueuse célébration du quatrième centenaire de la mort d'Étienne le Grand.

5. La religion de l'histoire, « âme de la nation »

La politique d'éducation nationale de Spiru Haret est loin de constituer une nouveauté absolue. Au cours des années précédant son arrivée au ministère, bien des enseignants adoptaient déjà cette orientation édu-

(1) « Condițiunile după care se va ține concursul de cărți didactice pentru cursul primar » (Conditions du concours pour les livres de l'école primaire), *Monitorul Oficial* (Moniteur officiel), n° 189, 25 nov. 1901.

(2) *Ibid.*

(3) Spiru Haret, *op. cit.*, II, pp. 173, 449.

(4) *Ibid.*, I, p. 450.

cative. En 1872, par exemple, un instituteur de Bucarest propose que l'histoire nationale soit enseignée à partir de la 1^{re} classe élémentaire en invoquant son utilité pédagogique : « Il est préférable que l'histoire nationale soit enseignée avant les autres matières, parce qu'on doit insuffler à l'enfant l'amour de l'étude » (1). Pendant les Conférences générales des instituteurs et institutrices de Bucarest d'août 1895 le rôle de l'histoire à l'école est longuement évoqué. Le compte rendu des débats apprécie positivement le fait que pour la première fois dans ces conférences « une grande valeur ait été attribuée à cette discipline sainte. L'histoire [...] est au-dessus de l'arithmétique, au-dessus de la géographie, et même de la langue maternelle. L'histoire est ce que la terre est pour la plante, l'eau pour le poisson, le ciel pour les oiseaux [...], elle est l'âme d'une nation » (2). Ce compte rendu fait intervenir les instituteurs décidés à ne pas évoquer les « tyrans » et les « vampires » de la nation : « Nous ne nous arrêterons que sur ces figures grandioses que sont Mircea, Vlad l'Empaleur, Alexandre le Bon, Michel le Brave, Étienne le Grand et sa mère, etc. Il faut inculquer aux enfants le sentiment que le pays roumain est le plus beau, que la langue roumaine est la plus sonore, la plus pleine de douceur » (3).

Cependant, l'impulsion donnée par Spiru Haret stimule les enseignants. Alors qu'il n'est plus ministre, il préside, en présence de son successeur, le premier congrès du corps enseignant en 1900, qui a pour thème « L'éducation nationale ». Spiru Haret y lit un rapport sur l'éducation que le congrès adopte à l'unanimité. Le rôle imparti à l'histoire ressort clairement des recommandations de ce rapport. « L'instituteur et le prêtre doivent être unis par l'image vivante de l'amour de la patrie, du travail et du devoir auprès des habitants de leur pays. Ils doivent utiliser le matériel de l'histoire et de la religion dans des sermons (*sic*) dispensés à l'église, à l'école et dans la société, à l'occasion des fêtes religieuses et nationales [...]. Il faut créer des chorales religieuses et nationales [...]. On organisera des festivités nationales scolaires, des fêtes à caractère national le dimanche, des jeux et des excursions sur les lieux historiques, pour lesquels l'État prendra en charge le transport gratuit par chemin de fer. Il faut rendre vivants les tableaux historiques, utiliser les livres de vulgarisation historique, et les diffuser dans les foyers roumains » (4). Le Congrès de 1904 conserve à son programme

(1) N. V. Scurtescu : « Rolul istoriei naționale în instrucțiunea primară » (Le rôle de l'histoire nationale à l'école primaire), dans *Columna lui Traian* (La colonne de Trajan), III, 1872.

(2) *Convorbiri Didactice* (Conversations didactiques), 1895, I, n° 10, p. 696.

(3) *Ibid.*, pp. 697-698.

(4) Spiru Haret, *op. cit.*, II, pp. 313-315 ; pour le déroulement des activités du congrès, cf. *Convorbiri Didactice*, 1900, VI, n° 7-8, pp. 318-319.

le thème de l'histoire nationale à l'école primaire, ce qui dénote d'une part l'intérêt, qui augmente alors sans cesse, pour la problématique de l'éducation au sens national, mais aussi le fait que les éducateurs ressentent la nécessité de mettre au point une stratégie d'action commune et cohérente. Dans ce contexte, la connaissance des vies des hommes illustres continue d'être considérée comme la priorité. Les biographies et les récits historiques, combinés avec les poésies et les chants nationaux, les proverbes, les traditions, mais aussi les costumes populaires doivent « animer l'instruction et la rendre féconde » (1). Les leçons de lecture se transforment en de véritables auxiliaires de l'histoire. Le programme de 1893 prévoit pour la 4^e classe des exercices de mémoire et de reproduction libre des « poésies nationales », et « pour illustrer l'enseignement de l'histoire de la patrie, des poésies lyriques, des odes, des hymnes et des ballades » (2). Celui de 1903 précise qu'en 3^e classe doivent être choisis « des morceaux de lecture plus étendus et plus variés, contenant la description des plus belles régions du pays et des extraits de textes littéraires sur des sujets de l'histoire nationale » (3). Pour enseigner l'histoire, il faut, selon l'historien Grigore Tocilescu, choisir dans l'histoire du peuple roumain « ce qu'il y a de plus beau et qui mérite le plus de se fixer dans notre esprit. Animons-nous d'un amour véritable et éclairé pour la patrie, aimons-la de tout notre cœur » (4). Pour un autre, le livre d'histoire nationale devrait être « l'Évangile qu'il faut trouver dans toutes les maisons pour être lu tous les jours comme les membres des ordres religieux occidentaux qui ont leur Bréviaire quotidien, c'est-à-dire comme un devoir sacré envers Dieu » (5).

6. L'Histoire identifiée aux mythes identitaires

La période de l'Entre-deux-guerres n'amène pas de transformations notoires dans la compréhension du rôle de l'histoire. Le programme de 1936 affirme que le rôle de la leçon d'histoire nationale à l'école primaire est d'éveiller l'enfant à l'amour de sa patrie par la connaissance des hauts faits de ses ancêtres, pour en prendre soin, pour la conserver

(1) I. P. Eliade, *op. cit.*, 1874, pp. 77-78.

(2) *Programul studiilor...* (*Le programme des études...*), dans C. Lascar, I. Bibiri, *op. cit.*, p. 1060.

(3) C. Lascar, I. Bibiri, *op. cit.*, II, pp. 418-431.

(4) Gr. G. Tocilescu : *Manual de istoria română pentru școlile secundare de ambele sexe* (Manuel d'histoire roumaine pour les écoles secondaires), Bucarest, 1891, p. 2.

(5) M. M. Ticulescu : « Istoria națională a poporului român » (L'histoire nationale du peuple roumain), *Revista Asociației Invățătorilor și Invățătoarelor din România* (Revue de l'Association des instituteurs et institutrices de Roumanie), 1905, VI, n° 2-3, p. 5.

et l'augmenter. Autrement, elle est inutile, car elle fait perdre un temps précieux (1). Son étude doit tendre aussi à renforcer les sentiments de solidarité envers le nouvel État. « Parce qu'il propage avec habileté et persévérance le culte de notre passé national, le professeur d'histoire fait naître dans l'âme de ses élèves l'amour pour son pays et contribue grandement au renforcement et à la prospérité de la patrie enfin parachevée » (2). Elle est ressentie comme le moyen le plus efficace de persuader les masses que les Roumains sont « les défenseurs de la culture et de la civilisation européennes, et que ce rôle de rempart a été leur contribution à la civilisation et à la culture. Ceci doit nous être reconnu ! L'amour envers la nation (*neam*) doit nous faire prendre conscience de nos droits au milieu des États européens, et avant tout celle des devoirs que nous avons envers notre passé, dont nous sommes à juste titre fiers » (3). Nary, l'auteur de ces lignes en 1943, est convaincu que l'histoire doit dépasser le cadre strict de la salle de classe et devenir une présence réelle et palpable. « À l'école, et en dehors d'elle, le passé roumain doit se transformer en réalité profondément vécue par tous ; il n'est plus seulement un objet à mémoriser grâce à l'aide des livres ou d'exposés. Le contact direct avec le passé et la gloire de nos hauts faits signifie que tous les fils du pays doivent connaître chaque trace des temps passés [...]. L'histoire doit pousser dans nos âmes comme un arbre, non par les livres, mais par l'exemple de réalisations concrètes » (4).

Le programme pour l'enseignement secondaire de 1942 propose les sujets synthétiques suivants pour l'étude de l'histoire : « ce que témoignent les monuments historiques » ; « les services rendus par notre patrie à l'humanité » ; « Qu'est-ce qu'une patrie ? » ; « La Dacie comme fondement unitaire de notre nation » ; « L'unité spirituelle et ethnique de notre nation (*neam*) roumaine » ; « La légitimité de nos revendications nationales » ; « Le passé est en nous, comme celui du chêne séculaire vit en lui tout entier » (5). On retrouve dans ces prises de position les principales idées des traités sur l'éducation nationale du XIX^e siècle.

(1) *Programa analitică a cursului primar* (Programme analytique du cycle primaire), Bucarest, 1936, p. 52.

(2) I. Lupas : *Istoria Românilor pentru cursul inferior al școlilor secundare* (Histoire des Roumains pour le cycle inférieur des écoles secondaires), Bucarest, 1941, p. 6.

(3) C. Nary : *Metode de educație* (Méthodes d'éducation), Bucarest, 1943, pp. 22-23.

(4) *Ibid.*, p. 23.

(5) *Programele analitice pentru școlile secundare teoretice cu simplificările făcute în anul 1942* (Programme analytique pour les écoles secondaires avec les simplifications faites en 1942), Bucarest, 1942, p. 82.

Leurs auteurs s'y réfèrent souvent et surtout à Spiru Haret. Ses écrits sont abondamment cités, et son programme éducatif est considéré comme toujours valable.

Conclusion

Cette enquête sur l'histoire de l'histoire comme discipline scolaire a permis de souligner les modalités selon lesquelles l'histoire, et surtout l'histoire nationale, s'est constituée comme discipline d'enseignement. On considère souvent en effet l'histoire comme étant organiquement liée à l'école, et on croit qu'elle n'a jamais été absente du processus d'instruction. On oublie ainsi ses tribulations au fil du temps. On a vu qu'à l'école primaire, jusqu'au milieu du XIX^e siècle, l'histoire nationale ne possédait pas d'espace bien défini. Le processus d'éducation mettait l'accent sur la dimension morale et chrétienne, et les éléments d'une formation nationale étaient transmis aux enfants pendant les classes de lecture, de grammaire, de géographie ou grâce à l'initiative personnelle des instituteurs (1). Si dans l'enseignement secondaire, l'histoire a, dès le début, trouvé sa place, dans l'enseignement primaire, elle ne s'est constituée comme discipline dotée d'objectifs précis et d'un programme cohérent que durant la décennie 1860-1870.

Il faut néanmoins souligner qu'au cours de cette décennie, l'école roumaine applique un modèle éducatif national déjà bien élaboré, préparé par l'enseignement antérieur de l'histoire, de la lecture et de la géographie. C'est ce modèle qui est à l'œuvre autour de 1870 dans les écrits du directeur de l'École normale, George Radu Melidon, sous une forme synthétique et en même temps plastique. Pour lui, et désormais pour ses élèves, qui seront les instituteurs de la génération suivante, « l'histoire nous enseigne, mais nous apporte aussi des certitudes. Les voici : 1) Nous, Roumains, sommes le peuple (*neam*) le plus notable du monde parce que nous descendons des anciens Romains, ceux de Rome en Italie, qui par leur détermination ont réussi à régner sur le monde entier. Nous avons le devoir de ne jamais abandonner la fermeté ancestrale pour ne pas perdre le peuple (*neam*). 2) Nos ancêtres roumains, adhérant de tout leur cœur à la loi chrétienne, ont rejeté toute

(1) L'écrivain roumain C. D. Aricescu se souvient d'avoir connu « les grands faits de l'histoire de Rome et l'héroïsme du Vlad l'Empaleur et Michel le Brave » avant d'étudier l'histoire, grâce à son instituteur. Ce qui nous paraît intéressant à signaler est le fait que les deux princes roumains qu'il indique sont des héros de la Valachie, d'où provient notre auteur, où il a fait ses études avant l'union de la Valachie et de la Moldavie en 1859. Ce détail introduit dans le processus de constitution du panthéon des héros mythiques et symboliques roumains.

intention de conquérir les autres peuples et ont utilisé leur force d'âme pour conserver leur pays par leur seule bêche, en christianisant fraternellement tous les barbares qui y sont passés. Par conséquent, il faut garder la loi et les traditions agricoles de nos parents et le courage de nos ancêtres si nous souhaitons préserver nos terres (*moșiile*), c'est-à-dire le pays de nos ancêtres (*țara moșilor*). 3) Lorsque des étrangers, comme les Hongrois, les Polonais ou les Turcs, ont essayé de nous voler par la force nos terres ancestrales, nos parents ont transformé en arme le fer de la charrue et, du plus jeune au plus chenu ont lutté à un contre dix, de sorte que notre patrie n'a jamais été asservie. Par conséquent, nous avons le devoir d'être toujours prêts à combattre les étrangers, de loi ou de langue différentes, qui tenteraient de conquérir notre patrie. Mieux vaut la mort que la servitude et le déshonneur pour nous ou pour nos enfants. 4) C'est l'éducation, et elle seule, qui nous a réunis (1) ; par conséquent, nous avons le devoir d'étudier pour enrichir notre esprit si nous voulons la réunion de tous les Roumains de la rive gauche et droite du Danube, de la Tisa et du Nistru jusqu'à la mer, pour une vie meilleure, sans peur, et indépendante » (2).

Sous la plume de Melidon se dessine ainsi dans toute sa clarté, dès 1876, le noyau central du modèle identitaire roumain. Même s'il a connu au fil du temps d'inévitables déplacements d'accent et quelques changements de détail, comme l'appréciation de l'apport des Daces ou le panthéon des héros nationaux, le modèle proposé dans le dernier tiers du XIX^e siècle conserve encore aujourd'hui ses composantes principales. Le programme identitaire propagé par l'étude de l'histoire a toujours propagé quelques idées fondamentales, qui constituent également la mythologie nationale roumaine (3). On peut les résumer ainsi : 1) D'abord, le mythe de l'origine romaine qui relie les Roumains à l'Europe occidentale, à la France surtout, et qui leur donne la fierté d'être les descendants et les héritiers de la grandeur des Romains ; mais en même temps l'héritage des Daces, qui les conduit dans les frontières de la géographie nationale et qui justifie les droits sur ce territoire, en tant qu'héritiers de la Dacie antique. 2) Ensuite, le mythe de la continuité de l'occupation roumaine du territoire de l'ancienne Dacie, qui est invoqué dans le processus éducatif pour inculquer aux enfants des sentiments d'affection et d'attachement envers la mère-patrie. 3) Le mythe de l'unité nationale, aspiration permanente de tous les Roumains. 4) Un complexe

(1) L'union de la Valachie avec la Moldavie en 1859.

(2) George Radu Melidon : *Istoria națională pentru popor, sau neamul, sapa, arma, casa și mintea Românilor prin toate timpurile și locurile* (L'Histoire nationale pour le peuple ou le peuple, la bêche, l'arme, le foyer et l'esprit des Roumains dans tous les temps et dans tous les lieux), Bucarest, 1876, pp. 84-86.

(3) Voir aussi Lucian Boia : *Istorie și mit în conștiința românească*, Bucarest, 1997.

obsidional et la culpabilité de l'histoire à l'égard des Roumains. L'histoire des Roumains est perçue comme une longue série de batailles contre des ennemis impitoyables, auxquels ils ont fait face, sans aucune aide, armés seulement de leur courage. Un autre mythe, lié à celui-ci, fut répandu aussi chez les peuples voisins, comme les Hongrois et les Serbes, celui du « rempart », de l'Europe chrétienne contre la menace ottomane. 5) Enfin, le panthéon des héros nationaux, panthéon masculin et guerrier. Les premières places y sont tenues par Michel le Brave, qui symbolise à la fois la lutte pour l'indépendance et celle pour l'unité nationale, et par Étienne le Grand, symbole également de la lutte pour l'indépendance : au XIX^e siècle les auteurs des manuels scolaires ont même tenté d'attribuer des valeurs unificatrices aux conflits de ce prince moldave avec plusieurs princes de la Valachie.

Notre analyse s'arrête avant la période communiste, pendant laquelle les objectifs, les principes et les priorités éducatives ont varié. Une étude de cette époque devrait tenir compte des différences entre les années 1950, pendant lesquelles le régime s'est livré à une réécriture radicale de l'histoire, perçue par la majorité du peuple comme anti-nationale ; les années 1960, moment de la revalorisation du passé national ; et la période du « communisme national » de Ceaușescu, où l'on retrouve une grande partie des mythes nationaux diffusés par l'enseignement de l'histoire depuis la fin du XIX^e siècle. Mais ce retour aux valeurs roumaines ne signifiait pas pour autant la renonciation à la dimension communiste de l'éducation des jeunes générations. Même après 1989, alors que le rejet du communisme est parfois ostentatoire, le retour à la mythologie nationale de la Roumanie pré-communiste contient des nuances apparues sous le régime communiste, principalement pendant sa période « national-communiste » (1). Cela ne diminue en rien le poids de la mythologie héritée de la Roumanie de l'Entre-deux-guerres. Tout au contraire : sachant que Ceaușescu, qui a fait de l'histoire nationale un des axes idéologiques de son régime, n'avait fréquenté que quelques classes de l'école élémentaire, on peut se demander jusqu'à quel point le « national-communisme » s'est inspiré de la « vulgate » historique enseignée entre les deux guerres, et depuis la fin du XIX^e siècle à l'école primaire. Mais nous serions ici sur un autre terrain, celui de la survie de la mythologie historique nationale à l'école et, surtout, dans la société roumaine contemporaine.

Mirela-Luminița MURGESCU
Université de Bucarest

(1) Mirela-Luminița MURGESCU : « What it Takes Being Romanian ? Identity, National Memory and History Schoolbooks in Romania (19th-20th Centuries) », *Jahrbücher für Geschichte und Kultur Südosteuropas*, 1999, Bd. 1, pp. 95-114

L'HISTOIRE UNIVERSELLE À L'APPUI D'UNE CULTURE NATIONALE

L'expérience de l'Éveil bulgare du XIX^e siècle

par *Dessislava LILOVA*

I. L'HISTOIRE UNIVERSELLE DE SCHLÖZER ET LA CONSCIENCE NATIONALE BULGARE

Au XIX^e siècle, il est rare qu'un même ouvrage ait été traduit et publié en bulgare par deux traducteurs différents. C'est pourtant le cas de l'*Introduction à l'histoire universelle* d'August Ludwig Schläzer (1735-1809) (1). Une première traduction faite par un moine du Mont Athos, Atanasij Tcholakov, d'après la version russe de l'historien Mikhaïl Pogodine imprimée à Moscou en 1829, paraît à Istanbul en 1851 (2). Treize ans plus tard, en 1864, un maître d'école, Rachko Blaskov, publie à Belgrade une seconde édition basée sur un texte abrégé,

(1) August Ludwig von Schläzer (1735-1809), fils d'un pasteur luthérien, étudie la théologie à Wittenberg et les langues orientales, la géographie, la médecine et les « sciences de l'État » (*Staatwissenschaften*) à Göttingen. Il devient précepteur en Suède et y publie en 1758 en suédois et 1761 en allemand son « Histoire universelle de la navigation et du commerce antiques » (*Versuch einer allgemeinen Geschichte der Handlung und Seefahrt in den ältesten Zeiten*). Il vit entre 1761 et 1770 en Russie, d'abord comme précepteur, puis comme secrétaire-adjoint de l'Académie impériale des Sciences de Saint-Pétersbourg et comme professeur d'histoire russe. Il est nommé en 1771 professeur à l'université de Göttingen. Il y publie en 1772-1773 la première version de son système d'histoire universelle en deux parties (*Vorstellung der Universal-historie*), 2^e édition 1775, qu'il remanie en deux séries d'ouvrages, l'une destinée aux enfants et l'autre à l'usage des universités. La version pour enfants (de 10 à 15 ans) paraît d'abord en 1779 (*Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder*) ; elle est aussitôt traduite en français et bientôt dans d'autres langues, mais elle est en même temps souvent modifiée par des ajouts qui ne sont pas tous de Schläzer. La traduction en français « continuée » par Schroeck, paraît en 1781 et en 1796 à Tübingen, puis en 1800 à La Haye. L'autre version, plus courte, est publiée sous le titre de *Weltgeschichte* en 1785 et 1789 à Göttingen. (n.d.l.r.).

(2) Mikhaïl Pogodine : « Histoire universelle pour les enfants, petits et grands. Traduction de l'allemand, 1^{re} et 2^e parties », Moscou, Imprimerie de l'Université, 1829 (en russe) ; Atanasij Tcholakov : *Vvedenie v vseobchtata istoria. Prevod ot ruski* (Introduction à l'histoire universelle. Traduit du russe), Istanbul, 1851.

traduit aussi en russe par Pogodine en 1837 (1). Schlözer est l'un des rares historiens des Lumières qui ait soutenu la thèse de l'appartenance slave de la langue bulgare, ce qui lui donne un prestige indiscutable auprès de la jeune intelligentsia bulgare. Au-delà de cette raison particulière, ses manuels d'histoire universelle ont connu dans une grande partie de l'Europe une vraie popularité ; ils ont été traduits dans de nombreuses langues dès leur apparition en 1772. Notons pourtant qu'ils n'attachent pas de développements particuliers aux langues et aux peuples slaves, ni aux Bulgares. Nous posons donc l'hypothèse que l'intérêt qu'ils suscitent dans l'intelligentsia bulgare de l'Éveil national tient avant tout à la lecture particulière qu'elle en donne. Celle-ci contribue en effet à consolider l'affirmation d'une entité culturelle bulgare à la fois spécifique et partie prenante de l'Europe éduquée de son temps.

1. Les usages bulgares du système de Schlözer

Avant la publication de l'ouvrage de Schlözer en 1851 et 1864, les écoles ne disposent que du manuel d'histoire universelle du Russe Ivan Kaïdanov, traduit par Anastasiy Kipilovski en 1836 (2). Vers 1850, l'espace public bulgare est encore en cours de structuration et des institutions culturelles et politiques modernes commencent à peine à s'y constituer. Cette situation autorise une grande souplesse normative. D'autre part, il n'existe encore que fort peu de livres et aucun périodique en bulgare moderne. Aussi, tout texte publié est-il susceptible d'avoir une grande portée, et chaque livre d'usage scolaire peut-il jouer un rôle direct dans la stabilisation de la culture bulgare moderne (3). Dans ce contexte particulier, le manuel de Schlözer survient au bon moment : sa première traduction, tardive sur le plan européen, s'y

(1) Mikhaïl Pogodine : « Introduction à l'histoire universelle pour les enfants, de Schlözer. Traduction de l'allemand. Première partie », Moscou, 1837 (en russe) ; Rachko Blaskov : *Vavedenie v vseobchta istoriya s kratko pribavlenie ot starobalgarskata istoriya (po Schlecera)* (Introduction à l'histoire universelle, avec un appendice sur l'histoire ancienne bulgare, d'après Schlözer), Belgrade, 1864.

(2) Anastasiy Kipilovski : *Kratko natchertanie na vseobchtata istoriya ot profesorat gospodina Ivana Kaydanova* (Aperçu d'histoire universelle par monsieur le professeur Ivan Kaïdanov). Budapest, 1836.

(3) Le premier livre imprimé en bulgare moderne (et non en slavon d'Église, ni en serbo-bulgare) date de 1806 ; il s'agit d'un homiliaire. Le premier livre laïc, un abécédaire, paraît en 1824. La majorité des livres publiés avant 1878 sont des manuels et des livres d'éducation (d'après James Franklin Clarke : « Education and National Consciousness in the Balkans », *The Pen and the Sword, East-European Monographs*, Boulder, Columbia University Press, New York, 1988, p. 47) (n.d.l.r.).

inscrit assez tôt pour pouvoir dominer pendant dix ans, seul avec celui de Kaïdanov, le champ de l'histoire universelle. La seconde traduction prolonge au moins d'une autre décennie son influence et en étend la réception.

Parce qu'elle accueille ce livre comme une norme valable de lecture de l'histoire universelle, la culture bulgare émergente intègre en même temps les théories du savant allemand des Lumières. Aucun des deux traducteurs bulgares ne se soucie des mises en garde dont l'historien Pogodine émaille les préfaces de ses éditions russes. À Moscou, vers 1830, les idées radicales de Schlözer éveillent la résistance de la censure. Pour Mikhaïl Pogodine, « sans remaniements, ce petit livre ne convient pas à la Russie, car bien des choses qui sont admissibles et plutôt ordinaires en Allemagne peuvent nuire chez nous ». Ses deux traducteurs bulgares n'expriment pas ces réserves. Ils interviennent dans le texte, non pour le censurer, mais pour l'enrichir d'exemples concernant l'apport des Bulgares au progrès général. Rachko Blaskov ajoute un chapitre entier sur l'histoire nationale. L'adaptation à un contexte particulier reste certes une chose courante dans la pratique des traductions au XIX^e siècle. Ce faisant, les médiateurs bulgares de Schlözer ne cherchent pas à transformer l'idéologie fondatrice de l'histoire chez Schlözer, dont ils recommandent au contraire vivement les manuels. Dans un avant-propos, le père Atanasiy Tcholakov insiste sur le « grand profit » qu'en tireront les lecteurs. D'une manière particulièrement éclairante, il explicite son choix de traduire le livre de Schlözer au lieu d'autres manuels plus récents. La conception moderne de l'histoire universelle ne lui convient pas, écrit-il, parce qu'elle part de la fondation des États particuliers au lieu de se focaliser sur l'histoire pré-étatique commune au genre humain tout entier. À la différence de celle de Schlözer, l'histoire universelle moderne commet à ses yeux l'erreur de ne plus être suffisamment universelle, car elle pose dès le départ comme des traits discriminants des différences apparues tardivement dans l'histoire de l'Humanité, et fait commencer l'histoire après la division des tribus en États et après la création de l'écriture. Or, pour Tcholakov, sous peine d'égarer les élèves et de fausser leur compréhension de l'évolution des sociétés humaines, l'histoire scolaire doit partir de l'invention des alphabets, « de l'apparition de l'écriture qui redresse tous les défauts de l'homme et lui indique le bon chemin à suivre ». En dehors de Schlözer, les auteurs d'histoires universelles en viennent ainsi à déformer « pour ainsi dire en tout » le sens des événements. Au contraire, l'histoire universelle telle que la conçoit Schlözer, comme une « préparation » à l'histoire, et non comme l'histoire elle-même, comme une pédagogie d'une philosophie de l'Humanité et non comme une philosophie du génie particulier à chaque culture, est

pour Tcholakov la meilleure de toutes (1). Enfin, Schlözer lui semble précieux parce qu'il fonde sa théorie « sur le bon sens » et non « sur la métaphysique ». Autrement dit, Tcholakov critique les autres livres d'histoire universelle pour leurs ambitions didactiques, d'une part, et d'autre part pour l'insuffisance de leur concept d'universalité. Inversement, il loue la méthode de Schlözer et son refus de fonder sa conception sur la prééminence de nations ou d'États particuliers. C'est donc avant tout l'idée du caractère général et partagé de l'évolution qui séduit Tcholakov, mais aussi le système de Schlözer.

La pédagogie que Schlözer propose aux enfants repose en effet sur la résolution de problèmes logiques utilisant des données simples. Il présente ainsi une série de tableaux à comparer selon des critères précis. Le but de l'exercice n'est pas, comme dans le jeu bien connu, de découvrir les différences, mais l'inverse : le lecteur est invité à retrouver des ressemblances. En voici un exemple, restitué dans la traduction de Tcholakov : « Vois ici, mon enfant, les portraits fidèles de personnes qui sont tous des fils et des filles d'Adam, tes frères et sœurs, tes cousins et parents » (2). Les portraits proposés sont ceux de « la comtesse du Barry, de Paris », « d'une Kamtchadale en habit de gala », « d'un Hottentot du Cap », « d'une Excellence mandchoue », « d'une femme de la Terre de Feu », « d'un Anglais, nommé Newton » (3). L'observateur est invité à comprendre que les différences apparentes relèvent d'une « illusion d'optique », mais il ne peut en établir la preuve qu'à l'aide d'un code idéologique indiquant la justesse ou la fausseté des réponses. Le texte de Schlözer prend littéralement « par la main » les écoliers pour les amener à penser par eux-mêmes l'unité de l'humanité. Il suppose un enfant apostrophant Adam après avoir aperçu les tableaux : « Père Adam, ces hommes-là sont-ils donc tous vos enfants, ou y a-t-il des enfants supposés parmi eux ? D'où vient cette grande diversité parmi vos petits-fils et vos petites-filles ? Se peut-il que parmi les enfants de la même famille, il y ait des visages noirs comme du charbon et des visages blancs comme la neige ? Que les uns soient des têtes bien faites, les autres des imbéciles ou des bêtes ? Qu'il y ait parmi eux

(1) D'où le terme *Vorbereitung* (préparation) du titre de la première édition allemande, remplacé dans les suivantes par *Vorstellung* (notion) (n.d.l.r.).

(2) Ce passage correspond, dans l'édition en français publiée à La Haye en 1803, au § 26, p. 35, du « Discours pour préparer les enfants à l'histoire générale par Monsieur Schlözer » (cote BNF G-14677). Nous nous en inspirons pour la traduction des citations bulgares qui reprennent sans ajouts le texte de Schlözer. Les citations non accompagnées de notes traduisent les additions des traducteurs (n.d.l.r.).

(3) *Id.*, p. 36 (n.d.l.r.).

des géants et des nains, des petits-mâîtres et des lourdauds ? » (1) En guise de réponse, Schlözer introduit alors une « petite princesse Isabelle » (en bulgare : « Elisavetka »), qui précisément se pose les questions adressées plus haut à Adam et conclut qu'elle-même appartient certainement à un « genre humain différent » des Kamtchadales et de tous les peuples sauvages. Sa gouvernante tâche de la détromper : « Ces gens-là qui ont l'air si commun et si malpropres, sont hommes aussi bien que vous, ma petite princesse... Si vous aviez été allaitée avec les Jaméos, vous seriez incapable de compter jusqu'à cinq ; si vous étiez née dans le pays des Samoyèdes, vous vous vautreriez dans la neige. Si vous aviez vécu jusqu'ici parmi les cochons, en vérité, ma princesse, vous seriez un petit cochon ». Cependant, conclut Schlözer, Isabelle/Elisavetka « ne put pas, ou ne voulut pas comprendre cela » (2).

Le passage cité manque dans le texte traduit par Rachko Blaskov (3) où le problème se trouve formulé sans ambages. Ce n'est plus « Elisavetka » qui doit être blâmée pour avoir introduit des distinctions entre les ethnies et les individus, mais « l'Européen » en tant que tel, qui doit maintenant comprendre que la couleur de sa peau n'est en rien un discriminant positif : « Dis-moi maintenant, Européen blanc, gracieux, raisonnable et bien-aimé, comment se fait-il à ton avis que tu sois si blanc ? ».

Blaskov commente ensuite ce passage en ces termes : « Quand on voyage de par le monde, on voit toutes sortes de peuples fort différents les uns des autres par leurs coutumes, leur mode de vie et leur niveau d'instruction. Dans certains pays d'Océanie et d'Amérique du Sud, on trouve des hommes semblables aux animaux, sans foi ni loi, sans aucun gouvernement : des hommes, en un mot, quasiment sauvages. En Europe, le spectacle est tout autre : le peuple est instruit, il vit en paix et dans la concorde, dans des villes magnifiques, éclairé par la religion et affermi par les lois. Une disparité si grande peut faire croire que les hommes n'ont pas tous été créés, comme le disent les Écritures, à l'image et à la ressemblance de Dieu. Cependant, les Européens instruits d'aujourd'hui ressemblaient jadis aux habitants actuels de la Nouvelle Hollande et d'ailleurs. Aussi, faut-il accorder du prix à des dissemblances apparentes ? »

(1) *Id.*, § 26. (n.d.l.r.).

(2) *Id.*, *ibid.* (n.d.l.r.).

(3) Comme il manque dans la troisième édition de Göttingen, il n'a pas été possible de préciser quelle édition a inspiré la seconde traduction en russe de Pogodine, ce qui aurait permis de faire encore mieux apparaître l'originalité des interventions de Blaskov sur le texte (n.d.l.r.).

Si tous les hommes sont partis jadis des mêmes prémisses, leurs divergences présentes ne peuvent être disqualifiantes. À la question « qui suis-je ? », posée par la culture de l'Éveil national bulgare, on apporte d'abord la réponse suivante : « je suis ce que sont tous les autres hommes ». Pourtant, cette réponse n'exclut pas le problème des identités particulières, mais elle l'aborde *a contrario*. Dans la logique classique de l'identité, qui est anti-historique, deux personnes, deux peuples, deux races ou deux continents différents au présent l'ont nécessairement été dans le passé. Or, de tels principes ne sont pas pertinents dans la conception de Schlözer, qui place l'identité dans une perspective historique sur la base de l'évolutionnisme : il n'y va pas de soi que l'Européen ne soit pas un sauvage, ni que le Néo-hollandais soit le « négatif » de l'homme civilisé. En outre, la place considérable qu'elle donne aux transferts entre les peuples comme mécanisme du processus civilisateur permet quasi « naturellement » aux traducteurs bulgares d'appuyer ou de modifier ce que dit Schlözer, en se référant à leur propre culture nationale. Ainsi, par quelques incisives judicieusement placées, Atanasij Tcholakov peut-il insérer les Bulgares dans un paragraphe attribuant aux Allemands, comme un trait caractéristique, de négliger ce qui est nécessaire au maintien de leur ancienne liberté.

Cette démarche intègre les Bulgares à égalité parmi les Européens contemporains au moment où ils sont encore partie prenante de l'Empire ottoman. Elle coexiste avec les débuts de l'Éveil national et, légitimée par la référence à des noms alors prestigieux, elle se diffuse ensuite dans les écoles, la presse et l'édition. L'espace culturel bulgare accueille bien la logique alternative de l'identité formulée par cette histoire universelle. Il en avait d'ailleurs « découvert » les principes dès la traduction du livre de Kaïdanov, quinze ans avant la première traduction de Schlözer. L'image d'une Europe « sauvage et barbare » apparaît en effet en 1836 dans la préface du premier manuel d'histoire universelle en bulgare. L'original russe de Kaïdanov ne mentionne pas les Bulgares, mais Kipilovski, son traducteur, présente les choses comme si elles les concernaient directement, et regrette que ses compatriotes ne puissent pas se reconnaître dans les personnages décrits. « C'est en vain », commente-t-il. « que nos compatriotes fortunés voyagent à travers l'Europe cultivée, visitent ses lieux paradisiaques, chantent les louanges de ses villes, de ses écoles, de ses académies, de ses théâtres et des autres bâtiments d'utilité publique. Ils ne se doutent pas le moins du monde que tous ces peuples instruits, que même l'Europe toute entière, ne sont pas tombés du ciel tels quels, mais qu'ils ont jadis été aussi sauvages, aussi rudes et barbares que nous-mêmes de nos jours. Mais aujourd'hui, imbus de leurs prétentions, les Européens nous excluent de leur monde ». Kipilovski admet donc que les Bulgares du début du

XIX^e siècle puissent être des Barbares, mais uniquement parce qu'ils sont ce que les Européens furent autrefois.

2. Preuve par l'histoire universelle de l'appartenance européenne des Bulgares

Concrètement, se percevoir comme arriéré tout en se revendiquant Européen au même titre que les peuples voisins plus instruits ne devait pas aller sans poser de problèmes aux enfants bulgares. Tous les ajouts des traducteurs Blaskov et Tcholakov poursuivent un même but. Ils veulent aider leurs compatriotes à opérer un choix d'identification, en s'aidant des critères de Schlözer qui conçoit la civilisation comme un état auquel on parvient à force de travail, d'éducation et d'instruction. Le savoir et l'écrit revêtent dans cette perspective une importance primordiale, mais quelque peu paradoxale. En effet, les Bulgares, entre tous les peuples de l'Empire ottoman, restent encore stigmatisés comme le plus ignorant, dépourvu d'écriture, et à peu près sans livres : aussi sont-ils fréquemment traités de « Tziganes ». La position inconfortable des traducteurs de Schlözer apparaît mieux pour ce qu'elle est : une démarche volontariste de promotion de la nation par une culture à la fois à venir et intemporelle, qu'ils replacent à l'horizon de la culture universelle. Leurs interpolations tendent surtout à effacer entièrement la fonction différenciatrice de l'ignorance, ce qui aboutit tour à tour à la nier implicitement, tout en s'y confrontant dans la réalité. Très révélateur de leurs additions en ce sens nous apparaît leur commentaire sur « l'Iliade bulgare ». Le passage est ajouté au chapitre sur l'invention de l'écriture. Il s'intègre dans un ensemble de réflexions sur les mérites de « Grecs laborieux » ayant couché par écrit l'épopée de la Guerre de Troie après 250 ans de transmission orale. Les deux traducteurs mettent en doute l'attribution de cette œuvre à Homère : « Les Grecs racontent la fable d'un certain Homère qui aurait composé l'*Iliade* et l'*Odyssée*. Cela est aussi improbable que si un ou plusieurs mendiants de Razlog avaient colligé nos chants sur Krali Marko, Moussa Kessedgia et tant d'autres héros en prétendant les avoir eux-mêmes inventés. Que vienne enfin un jour un bienfaiteur bulgare qui réunisse en un seul livre cette *Iliade* bulgare, pour l'incalculable profit de notre histoire ! ».

L'analogie avec l'*Iliade* offre des avantages évidents : toute épopée désignée sous ce nom devient *ipso facto* un capital de valeur, un trésor de mémoire collective (et européenne), à la fois très personnel et commun. Il est intéressant de voir quels profits particuliers peuvent être tirés du rabaissement d'Homère au niveau de « mendiants » parlant

cette langue bulgare qualifiée péjorativement de « tsigane » dans l'usage quotidien. Car au milieu du XIX^e siècle, l'oralité continue d'être le mode d'usage prépondérant de la langue nationale et en même temps la principale cause de sa durable marginalisation. Mais les mendiants invoqués sont de Razlog, ils sont « la nation », et cela rend leurs chants bien plus précieux que tout texte écrit. La réhabilitation du folklore anonyme et oral est particulièrement importante pour le lecteur bulgare. Le point faible de cette logique tient au système complexe d'équations identificatoires : il n'y a pas de littérature, mais une épopée, il n'y a pas de poètes, mais des « aèdes », il n'y a ni Hector ni Achille, mais un Krali Marko et un Moussa Kessedgia ; s'il existait un Homère, il y aurait aussi une « Iliade bulgare ». Par ce tour de passe-passe rhétorique, les Bulgares, analphabètes mais chantres de leur histoire, se trouvent englobés de plein droit dans l'apostrophe de Schlözer : « nous, les Européens »...

Voyons comment Rachko Blaskov s'attaque à ce problème en 1864 en abordant le délicat sujet de l'alphabet : « Ils mentent, ceux qui disent que nous, Bulgares, avons appris des Grecs l'écriture, puisque nous possédions un alphabet entièrement différent du leur, dit alphabet glagolitique, utilisé aussi par d'autres peuples slaves après la conversion des Bulgares. Quand les Romains apprenaient l'écriture des Grecs, les Allemands et les autres Européens ne savaient pas écrire, et l'Europe du nord s'est même dotée très tard d'une écriture. Les Russes, par exemple, avant 872, ne connaissaient pas l'alphabet, qu'ils ont reçu des Bulgares avec le baptême. Nous leur avons transmis en même temps la foi chrétienne et l'écriture. Tous les peuples de l'Antiquité ne possédaient à l'origine qu'un alphabet unique. Les lettres bulgares que nous voyons maintenant, et que nous appelons « cyrilliques », sont au fond les mêmes que les latines, les grecques et les hébraïques. La seule différence est qu'elles ont subi des modifications par rapport à l'alphabet glagolitique. Dieu seul sait comment ce changement a pu survenir ».

Le ton est plus offensif et la démonstration plus complexe. Prétendre se faire ouvrir la porte de l'Europe avec l'argument-clé de graphies – et d'une culture écrite – spécifiquement bulgares est à cette date une entreprise beaucoup plus difficile que la légitimation par le folklore. Si la parole divine fut initialement transcrite à l'aide de trois alphabets (latin, grec et hébreu), les autres langues ne sauraient être qu'illégitimes. Aussi Rachko Blaskov revendique-t-il pour l'alphabet « bulgare », sous la graphie glagolitique la plus ancienne, une place égale à celle des langues antiques de la triade originelle. Plaçant ensuite l'alphabet cyrillique dans la lignée directe du glagolitique, il lui confère les mêmes qualités d'ancienneté, de continuité et d'authenticité et renforce

l'appartenance au « nous » collectif des peuples européens médiateurs culturels. Le capital ainsi « redécouvert » est important pour la culture nationale du XIX^e siècle, parce qu'il lui permet de se voir comme productrice d'un modèle de civilisation. Ce gain est cependant ambigu et paradoxal, puisqu'au même moment les porte-parole de la « nouvelle » nation bulgare, déchirés par la conscience du retard accumulé, en arrivent à se demander si leurs compatriotes sont bien des êtres civilisés. Leur vision aiguë de l'inéluctabilité d'un rattrapage s'inscrit dans une longue période durant laquelle l'identité bulgare reste de fait très vacillante. En soi, le « brevet » de l'instrument de l'écriture ne compense pas les effets de siècles écoulés sans témoignages écrits en bulgare. Cependant, il rend possible un gain fort intéressant, car, en permettant à la petite culture bulgare de se sentir partie prenante du progrès des autres, il la libère du label de débutante absolue. Si les Bulgares font partie des peuples inventeurs de l'alphabet, ils deviennent eux aussi des diffuseurs de la culture humaine.

3. Le contexte de la réception de Schlözer

Les interpolations des deux traducteurs gagnent en réalité si nous les décryptons à travers le prisme de leur expérience personnelle de maîtres d'école, qui inscrivent l'alphabet sur un os de gigot gratté et, faute de mappemondes, enseignent la géographie sur des pastèques. Car à l'épreuve du réel, l'ethnie bulgare utopique dont ils dégagent les contours, avec son écriture ancienne, sinon intemporelle, « donnée » aux autres Slaves, finit tôt ou tard par retomber dans l'opprobre de son analphabétisme (1). Il est difficile de dire à quel point joue cette limite dans les perceptions du lecteur du XIX^e siècle. Les commentaires encourageant l'identification, après l'emploi par Schlözer de tournures telles que « Nous, les Européens », visent le plus souvent ce qui est présenté comme « fable » ou « mensonge ». De temps à autre, les traducteurs utilisent aussi le texte de Schlözer comme la description d'un état de civilisation dont les Bulgares doivent s'approcher. Ou bien encore, ils s'en servent pour stigmatiser leurs voisins les plus proches, vivant sur les mêmes territoires qu'eux. Il s'agit là de trois cas différents d'un discours à usage interne. Une phrase de Schlözer fait par exemple de

(1) Selon des statistiques bulgares officielles, distantes de vingt à quarante ans des deux traductions de Schlözer qui se situent avant la Libération de 1878, 10,7 % de la population est alphabétisée en 1887, avec de forts écarts entre hommes et femmes et entre populations urbaine et rurale : 41,7 % des hommes et 14,7 % des femmes dans les villes, 13,4 % des hommes et 1,6 % des femmes dans les campagnes. (Cf. Bernard Lory : *Le sort de l'héritage ottoman en Bulgarie. L'exemple des villes bulgares, 1878-1900*, Istanbul, 1985, p. 173.) (n.d.l.r.).

l'absence de postes et de journaux « un trait distinctif de barbarie chez les peuples contemporains ». Elle provoque chez Blaskov cette note de bas de page, qu'il signe de ses initiales : « Bulgares, travaillons donc à ne pas demeurer sans journaux pour ne pas être traités de Barbares, le pire des opprobres !! *R. B.* ». À son tour, Tcholakov applique aux Tziganes et aux Tzintzars les considérations de Schlözer sur l'inégalité de l'instruction chez les Européens contemporains. Blaskov ajoute à cette liste les Gagaouses (1) car, « quoique chrétiens et connaissant certains arts, ignorant leur histoire et l'écriture de leur propre langue, ils méritent d'être appelés de purs Barbares ». Puis il retourne cette stigmatisation en direction des Bulgares mêmes, par l'intermédiaire d'une autre note, elle aussi signée et ponctuée de points d'exclamation : « Voilà ce à quoi doivent penser nos vieux Bulgares, eux qui, dans leur jeunesse, ont préféré étudier le russe et le grec plutôt que leur langue maternelle méprisée. Pour voir à l'œuvre les restes de cette vraie barbarie, il suffit d'aller à Silistra ou à Provadia : on y rencontre de pseudo-Grecs gagaouses et des « *Bulgaricon*s » grécophiles, tous plus horribles que ceux que l'on nomme couramment des Barbares !!! *Blaskov* ».

Les passages traitant des différences entre Barbares et monde civilisé montrent que les deux traducteurs ont conscience du risque apporté par un rétrécissement de la portée universelle du manuel de Schlözer au contexte bulgare. On a vu que le lecteur bulgare peut se sentir englobé dans les interpellations adressées aux Européens, mais qu'il ne s'en reconnaît pas moins dans les problèmes spécifiques au monde barbare, tels le manque de journaux ou le refus d'étudier la langue maternelle. Cette identification-là n'a pas besoin d'être spécialement encouragée, à cause de la situation culturelle et sociale réelle qui la suscite spontanément. Le résultat des discussions que mènent alors, par notes ou réflexions interposées, les deux traducteurs reste ambigu, parce que tendant plutôt à consolider la collectivité imaginaire adverse, composée d'individus « plus terribles que les sauvages ». Aussi n'ont-ils cessé de fournir des preuves susceptibles d'induire chez leurs lecteurs une auto-identification efficace avec l'image de gens instruits, et en même temps, ils tentent de contrôler toute adhésion trop entière à celle de « Barbares ».

Pour atteindre ce but, il arrive aussi que les traducteurs s'abstiennent de commentaires explicites, à propos, par exemple, du passage essentiel où Schlözer résume l'ensemble des critères définissant l'Européen et le non Européen : « D'après les autres peuples, nous, les Européens, sommes intelligents parce que nous savons lire et écrire, fabriquer

(1) Les Gagaouses sont des Turcs christianisés.

des montres, des fusils, des mappemondes, de grands bateaux, tricoter des chaussettes, peindre des figures, et que nous connaissons de nombreux métiers, alors que le Noir, l'Iroquois et le Kamtchadale n'en sont pas capables. Nous comptons par millions, tandis que les Jaméos d'Amérique du Sud, ne peuvent compter au-delà de cinq ». Pour s'intégrer à ce « nous » collectif, le lecteur bulgare doit sentir qu'il satisfait lui aussi aux conditions énumérées. Or, si l'on se souvient que, vingt ans auparavant, l'un des « Éveilleurs », Constantin Fotinov (1), pouvait encore voir la culture bulgare comme une grande tache blanche dans l'encyclopédie humaine, les chances d'une identification avec le groupe du « Noir, de l'Iroquois et du Kamtchadale » paraissent sérieuses. Tcholakov gomme cette difficulté en insérant les Bulgares et les Serbes après les Allemands et les Russes, autour desquels s'articulent le texte de Schlözer et la traduction de Pogodine : « Par conséquent, les Allemands, les Russes, *les Bulgares, les Serbes* et d'autres peuples encore possèdent une âme et un corps semblables et entretiennent les uns envers les autres des rapports identiques. Ils partagent ces qualités avec les Noirs de la Guinée, les Iroquois de l'Ontario, avec les Kalmouks de l'Altéa, les Lilliputiens de Java, etc. Tous ces peuples se ressemblent à un point tel qu'on ne peut voir entre eux de différence aussi grande que celle qui existe entre les animaux. Nul anatomiste n'a pu découvrir de trait parfaitement discriminatoire entre les populations humaines. Même si leurs désirs et leurs penchants diffèrent, même si leur façon de s'exprimer et de penser varie selon leur degré d'instruction, tous les hommes sans exception sont dotés de raison et de libre arbitre ».

Ici, il a donc suffi d'intégrer le substantif éponyme des « Bulgares » à une définition culturelle de l'Européen, englobée dans une autre, générale et organique, de l'homme lui-même. Par cette opération simple, une communauté bulgare distincte de l'humanité en général, mais justifiée en même temps précisément par cela même qu'elle est humaine, peut se représenter en train de s'édifier. Ainsi, la grande leçon que peuvent tirer de Schlözer ses traducteurs et ses lecteurs bulgares est-elle celle-ci : la seule façon pour eux de se revendiquer comme Européens autochtones et purs est de postuler que tous les Européens ne sont après tout que des hommes. La formule : « *Je suis ce que sont tous les autres* » leur permet de s'engager dans une stratégie délégitimant la césure, du reste ambiguë chez Schlözer et les autres universalistes du XVIII^e siècle, entre la civilisation et le reste du monde, entre eux-mêmes et l'Europe.

(1) Constantin Fotinov est l'éditeur du premier journal bulgare (1842).

4. La légitimation d'une identité mixte

Il est difficile de départager entre le rôle joué par la réception de la traduction de Schlözer dans la promotion de la nation bulgare et le fait que l'humanité universelle et l'euroanéité culturelle sont aussi un territoire partagé par les lecteurs de toutes nationalités. Cependant, ni Schlözer ni son traducteur russe ne peuvent impunément englober dans le groupe des Noirs et des Indiens leurs compatriotes allemands et russes, qui sont déjà en état de définir leurs propres normes de civilisation (1). La démarche de Schlözer ne prétend pas les sortir de leur identité européenne, mais elle historicise l'acquisition d'une civilisation qui n'est pas un « titre » transmissible héréditairement parce qu'elle ne s'acquiert que par l'éducation et par l'instruction.

Traduites en bulgare, ces propositions ne soulèvent pas d'objections. Le manuel de Schlözer introduit, et en tout cas, conforte la norme nouvelle de la « bulgarité » : le sentiment d'être à la fois « Européen » et « Barbare ». L'ambiguïté stigmatisante de la situation bulgare se métamorphose en idéologie constructive, productrice d'un noyau identitaire caractérisé par une hybridité valorisée. L'histoire universelle qui prédomine dans les écoles bulgares jusqu'aux années 1860 contribue ainsi à légitimer une identité intrinsèquement mixte. Cet usage mérite de retenir notre attention dans la mesure où il bloque pour un temps la propagation de thèmes habituellement prédominants dans l'imaginaire des nations en formation. Il freine par exemple l'intérêt pour l'idée de frontière séparant « le nôtre » et « les autres » dans des sphères autonomes et souveraines. Corollairement, il retarde aussi la mise en doute de l'idée de l'unicité authentique et originelle du genre humain, généalogiquement démontrable à partir d'Adam, puisque s'impose pour plusieurs décennies dans les écoles bulgares une conception déjà conventionnelle et scientifiquement périmée.

Le choix d'une variante aussi simple et en même temps si ambivalente ne peut donc pas définitivement résoudre la question d'une identité nationale spécifique, dont la quête va se poursuivre ensuite dans un sens le plus souvent contraire à l'universalité de Schlözer. Ne concluons pas trop vite cependant à l'oubli ultime de la leçon d'histoire universelle par les « fils » bulgares d'Adam. Elle leur permet par exemple de rester longtemps sans trancher la question de savoir « qui »

(1) Sur ces questions, voir Michael Werner : « La *Germanie* de Tacite et l'originalité allemande », *Le Débat*, janvier-février 1994, n° 78, pp. 42-62, et Dina Khapaeva : « L'Occident sera demain », *Annales - Histoire- Sciences Sociales*, novembre-décembre 1995, n° 6, pp. 1259-1271.

doit écrire une histoire bulgare savante, conforme aux normes d'une scientificité moderne sur laquelle il faut d'abord établir un consensus, et « comment » faire d'elle une référence indiscutable. Ces points sont, en effet, ressentis comme profondément embarrassants dans une culture dépourvue de sources autochtones sur son propre passé. Loin de contourner l'obstacle, l'élite nationale du XIX^e siècle l'aborde de front et produit de nombreuses constructions idéologiques sur les dangers et sur l'utilité d'une expérience historique partagée avec d'autres. D'autre part, l'imaginaire national qui, à cause de leur rareté, n'a pas la possibilité de trier, dans l'optique d'une recherche du prestige le plus grand, entre les informations disponibles sur les « ancêtres de la nation », se caractérise par un haut degré de perméabilité. Les vives controverses sur les origines nationales qui divisent les intellectuels bulgares au XIX^e siècle usent d'arguments puisés autant à des sources européennes que dans des chroniques iraniennes, arméniennes, arabes, syriennes et chinoises. Ensuite, même les récits sur l'ethnogenèse bulgare les plus éloignés de l'explication par la descendance commune d'Adam s'appuient encore sur Schlözer. Il sert en effet de référence légitimatrice aux tentatives de prouver une consanguinité avec des tribus barbares comme les Alains, les Goths, les Huns, les Scythes, les Tatares, les Khazars, les Mongols et les Sarmates. Dans le contexte bulgare, la relation barbarie/civilisation est bien, sur la question des ancêtres et de l'origine, prédéterminée par une approche héritée de l'histoire universelle des Lumières. Ainsi a pu se construire une identité hybride dont la capacité productive ne peut pas être sous-estimée.

II. LA PLACE DE L'HISTOIRE UNIVERSELLE DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'ESPACE PUBLIC

Sous l'impulsion des maîtres d'écoles et des moines engagés dans le premier Éveil national, un réseau d'écoles enseignant en bulgare commence à se mettre en place à partir de 1830, en opposition au contexte culturel dominant jusqu'alors. Celui-ci était marqué par une double présence de la Grèce, à travers l'orthodoxie mais aussi à travers la puissante attraction exercée sur les élites chrétiennes balkaniques par la renaissance de la nation grecque moderne et le philhellénisme. S'y ajoutent l'intégration dans l'Empire ottoman depuis le XIV^e siècle, et parfois une difficulté à se différencier du serbe pour les premiers textes littéraires (1). Dans le système des millets, les Bulgares orthodoxes, qui

(1) L'affirmation d'une nation « purement » bulgare du point de vue culturel est en fait encore plus difficile, car, en dehors des Ottomans, des Grecs et des Serbes, il existe encore au XVIII^e siècle d'autres niveaux d'identification possibles. D'abord avec les

dépendent du Patriarcat de Constantinople, ne sont pas distingués des Grecs avant la création d'un exarchat orthodoxe bulgare autonome en 1870. Les voies d'accès au savoir des élites, surtout issues de familles de marchands installées dans tout l'Empire ottoman, étaient alors traditionnellement triples : à l'éducation dispensée dans les écoles locales, dépendantes des communes, et dans les monastères orthodoxes, où elle est basée sur la lecture de textes sacrés en grec ou en slavon d'église, s'adjoint la possibilité d'étudier dans les pays balkaniques voisins, en Russie et en Europe centrale et occidentale, ou bien dans le milieu phanariote de Constantinople. Sous l'impulsion des intellectuels engagés dans le mouvement de l'Éveil bulgare, le maillage d'institutions d'enseignement proprement bulgares se densifie rapidement : vers 1850, chaque bourg de quelque importance possède son école, et cette expansion s'accélère encore significativement à partir de 1860-1870 (1).

1. La relation à l'Antiquité

L'histoire universelle s'affirme dès lors comme discipline scolaire de base figurant dans tous les programmes d'études. Les maîtres d'école la répartissent sur plusieurs années consécutives, aussi les besoins en livres spécialisés de qualité s'accroissent. Entre 1858, date à laquelle n'existent que le manuel de Kaïdanov traduit par Kipilovski et celui de Schlözer traduit par Tcholakov, et 1878, année de la « Libération », c'est-à-dire de la création d'une Principauté autonome de Bulgarie, paraissent huit nouveaux manuels d'histoire en bulgare, dont deux sont immédiatement réédités. Tous sont traduits du russe, et aucun n'est imprimé en Bulgarie, où les presses manquent encore (2). Deux d'entre

Russes, qui sont eux aussi orthodoxes, et parce que c'est d'abord de Russie que proviennent en Bulgarie les livres imprimés en cyrillique. D'autre part, avec les Roumains, orthodoxes, non-slaves, mais usant eux aussi, jusqu'au XIX^e siècle, des caractères cyrilliques : de surcroît, la Moldavie abrite des monastères qui jouent, à la charnière des XVIII^e et XIX^e siècles, un rôle important dans la formation d'intellectuels de l'Éveil bulgare (n.d.l.r.).

(1) D'après James Franklin Clark, *op. cit.*, p. 26, les années 1860-1878 marquent un tournant fondamental pour l'éducation et l'instruction en Bulgarie, plus important que la « Libération » de 1878 qui suscite pourtant en 1879 un décret officiel sur l'enseignement scolaire obligatoire dans la Principauté de Bulgarie. Les années 1860-1870 constituent aussi le moment des réformes éducationnelles du « plus grand des Jeunes Turcs » (Clarke, *op. cit.*, p. 37). Mîdhat, qui essaie sans succès de mettre en place un système scolaire commun aux Turcs et aux Bulgares (n.d.l.r.).

(2) Les premières imprimeries en bulgare sur le territoire de l'Empire ottoman se trouvent à Smyrne (1840), et un peu plus tard à Istanbul (cf. Richard J. Crampton : *Bulgarie 1878-1918. A history*, New York, Est European Monographs, Boulder, 1983, pp. 7-9) (n.d.l.r.).

eux connaîtront une seconde édition. Nous ne disposons pas de sources directes sur les préférences des enseignants. Nous tentons d'y suppléer par l'analyse des différences entre les dix manuels (1), dont nous tirons des hypothèses sur les choix des éditeurs.

Quatre de ces livres sont des manuels d'histoire de l'Antiquité. Le premier d'entre eux, publié en 1858, est une traduction d'un abrégé d'histoire de l'Égypte ancienne de Lamé Fleury (2). En 1864 paraît en bulgare l'Histoire ancienne de Weber, professeur à l'université de Heidelberg (3), et en 1865 une Histoire ancienne traduite du russe (4). En 1873, la première partie de l'Histoire universelle d'Ilovaïski, consacrée à la seule Antiquité, traduite du russe par Mikhaylovski, est éditée à part, immédiatement après deux éditions à Vienne par Dragan Mantchev de la version complète qui couvre l'histoire du monde depuis la Mésopotamie jusqu'au XIX^e siècle (5). La préférence donnée alors par l'édition scolaire aux mondes anciens plutôt qu'à l'histoire plus récente, contemporaine ou purement nationale, mérite d'être notée (6). Cette tendance se maintient jusqu'à la Libération de 1878 ; le goût pour la thématique antique déborde d'ailleurs la sphère scolaire, comme en témoigne la publication de brochures telles que les cinq *Récits sur les hommes des temps anciens* traduits par Luben Karavelov en 1873 et 1874 (7).

(1) Onze manuels, si on prend en considération les deux éditions déjà analysées de l'*Histoire universelle* de Schlözer.

(2) Nikola Grantcharov : *Drevna egipetska istoriya. Prevedena za lyubopitstvo na protchitatelite i za polza na balgarskiya mladej* (L'ancienne histoire de l'Égypte, traduite pour la curiosité des lecteurs et au profit de la jeunesse bulgare), Bucarest, 1858.

(3) Nikola Kazanaki : *Kratkiy utchebnik po vseobchta istoriya. Satchinenie dr. Georga Vebera. Drevna istoriya* (Manuel abrégé d'histoire universelle, rédigé par Georg Weber. Histoire ancienne), Belgrade, 1864.

(4) Nikola Mikhaylovski, Ivan Momtchilov : *Ocherki iz istoriyata i narodnite skazania (Drevnyia istoriya). Prevod ot ruski* (Aperçus de l'histoire et des légendes des peuples, ou histoire ancienne, traduits du russe), Vienne, 1869.

(5) Nikola Mikhaylovski : *Rakovodstvo kam vseobchata istoriya. Sastavil D. Ilovayskiy. Tchast parva. Drevniyt mir* (Manuel d'histoire universelle de D. Ilovaïski, Première partie, Le monde ancien), Vienne, 1873 ; Dragan Mantchev : *Skasena vseobchta istoriya. Sastavil D. Ilovayskiy* (Abrégé d'histoire universelle de D. Ilovaïski), Vienne, 1869, 2^e éd. 1870.

(6) Il est possible que l'histoire nationale, dans sa dimension mémoriale et mythique, ait été simultanément diffusée par d'autres canaux, par exemple par la tradition orale (cf. *supra* « l'Iliade bulgare » de Rachkov) ou par des livres de lecture relayant celle-ci, comme Charles Jelavitch le montre pour les Serbes (Charles Jelavitch : *South-Slav Nationalism. Textbooks in Yugoslav Union before 1914*, Ohio State University Press, Columbus, 1990) (n.d.l.r.).

(7) Luben Karavelov : « Razkazi za starovremennite khora », in : *Sabrani satchineniya* (Œuvres complètes), t. XII, sous la dir. de P. Totev, Sofia, Balgarski pisatel, 1992, pp. 213-455.

D'où provient cette affinité pour une histoire ancienne non limitée à celle de l'Antiquité classique ? Rapportée au nombre total de livres d'histoire existant sur le marché scolaire bulgare, celle-ci apparaît d'abord assez surdimensionnée. Sur les dix titres existants, un seul traite de la Préhistoire et sert d'introduction théorique, quatre n'envisagent que l'Antiquité classique, et cinq passent en revue l'évolution par pays et par régions, en incluant aussi parmi ceux-ci l'Égypte, la Grèce et Rome. Interrogeons-nous sur la nature et sur les causes de cette attention particulière. S'il s'agit simplement d'étayer une matière à étudier, le contenu informatif disponible paraît plus que suffisant puisque, nous l'avons vu, les écoles bulgares disposent déjà d'un manuel approprié depuis la traduction en 1836 par Kipilovski de la première Histoire universelle. Il apparaît donc que l'investissement dans l'enseignement de l'histoire ancienne déborde, à la période qui nous occupe, la question du niveau de l'instruction élémentaire et secondaire. Elle est peut-être plutôt perçue comme une ressource idéologique réglementant la possibilité de partager le patrimoine culturel du monde civilisé et stimulant ainsi la formation d'une identité collective prestigieuse.

Pour une nation qui peine à se projeter sur l'axe « barbarie-civilisation », cet enjeu est d'une importance stratégique. L'institution scolaire devient le lieu privilégié où il peut se déployer. Les traducteurs de manuels utilisent au maximum les potentialités qu'ils trouvent dans l'histoire universelle. Dans un premier temps, la conception héritée des Lumières propose une norme libérale d'appartenance à la civilisation en dehors de toute hiérarchisation des nations ; c'est elle que choisissent de diffuser les deux traductions de Schlözer, et avant elles la préface de Kipilovski au manuel de Kaïdanov. Mais, vers 1860, l'histoire universelle européenne qu'introduisent les autres traducteurs est déjà loin de celle de Schlözer. L'intérêt s'attache désormais aussi à une histoire spécialisée de l'Antiquité, séparée d'un système d'histoire universelle. Par une sorte de substitution, l'histoire ancienne acquiert maintenant dans le cursus scolaire bulgare une place prioritaire tout à fait symptomatique. Aucune autre époque, en effet, n'offre de capital symbolique si accessible à l'usage commun. Au XIX^e siècle, Troie, les pyramides ou les jardins suspendus de Sémiramis appartiennent à l'Humanité tout entière, à la différence par exemple du palais des rois d'Espagne. L'intérêt systématiquement cultivé pour l'origine de l'homme et la première phase de son évolution constitue de surcroît un prisme de lecture des manuels européens traduits. Dans leur langue d'origine, ceux-ci sont en effet plus ou moins implicitement rédigés dans une perspective de confirmation des hiérarchies et des dominations réelles, alors que dans les conditions bulgares, l'enseignement de l'histoire universelle vise d'abord la construction d'une économie

utopique où personne n'aurait de droits « réservés » sur le patrimoine de la civilisation.

Ces lignes de force apparaissent au grand jour à travers les réactions des traducteurs face au manque général d'informations sur les Bulgares dans les manuels occidentaux ou mêmes russes. Leur petite ethnie balkanique n'existe guère encore pour les milieux scientifiques européens : parmi les dix auteurs des manuels, seul s'intéresse à eux le Russe Dmitri Ilovaïski, partisan de la théorie de l'origine slave des Bulgares. Il aborde après la Scandinavie le passé des Slaves, parmi lesquels il place les Bulgares. Au contraire, un autre historien russe traduit par Grouev, Smaragdov, ne connaît d'« États slaves autonomes méritant une attention particulière » que la Pologne et la Russie (1). Grouev ajoute à ces deux pays la Bulgarie mais sans traiter de son histoire, car, prévient-il, il aurait dû, pour ce faire, trop abréger celle de la Russie. Le premier à réduire volontairement la place donnée aux autres peuples par les auteurs des textes d'origine est l'homme de lettres Dragan Mantchev. Traduisant librement un auteur russe non-identifié désigné sous les initiales N. B., il condense tout le passé des Francs, des Alamans, des Byzantins, des Angles et des Saxons en moins de pages que n'en compte le chapitre qu'il ajoute sous le titre : « Les Slaves. Le Royaume bulgare ». L'histoire bulgare s'y étend pour la première fois au détriment de celles des autres Slaves, expédiés en quelques paragraphes (2).

2. Le double discours des manuels d'histoire

En 1870, le même Mantchev va faire prendre un tournant à l'histoire enseignée aux enfants bulgares. Ce changement prend pourtant encore des voies indirectes : l'histoire de la Bulgarie, dont la rédaction connut des difficultés spécifiques, ne supprime pas encore l'histoire générale dans l'enseignement. Dans la seconde édition viennoise du livre d'Ilovaïski, Mantchev rajoute cette phrase : « les Bulgares rejettent aujourd'hui le joug spirituel et, après une longue lutte pacifique pour l'émancipation de leur Église, ils obtiennent gain de cause et font reconnaître leur identité nationale ». Il s'agit d'une allusion à la charte par laquelle le Sultan autorisait en 1870 la séparation de l'Église

(1) Yoakim Grouev : *Kratka vseobchta istoriya ot Smaragdova* (Brève histoire universelle de Smaragdov), 1^{re} éd., Istanbul, 1858, 2^e éd., Vienne, 1867.

(2) Dragan Mantchev : *Obchtii pogled vaz vseobchata istoriya za parvonatchalni utchenitsi. Po N.B.* (Vue générale sur l'histoire universelle, pour les élèves des écoles primaires, d'après N.B.), Vienne, 1869. •

bulgare du Patriarcat de Constantinople et la constitution d'un Exarchat particulier. Cet événement a des effets irréversibles et décisifs sur la consolidation nationale, et l'on comprend qu'il puisse être répercuté dans les écoles. Dans le champ des disciplines scolaires, le schisme de l'orthodoxie bulgare amorce en tout cas la fin de la domination sans partage de l'histoire universelle et de l'histoire ancienne. Mantchev ajoute encore à la chronologie placée à la fin du manuel d'Ilovaïski la création de l'Exarchat bulgare en 1870. Cette chronologie va désormais de 1820 à 1870 et mentionne un seul événement par an, concernant presque sans exception les luttes d'indépendance modernes et les constitutions démocratiques des pays du monde. Sont cités la Bolivie, le Pérou, le Mexique, le Piémont, la Grèce, le Brésil. Avec l'irruption détournée de la contemporanéité, la leçon d'histoire change de contenu latent. De nouveaux acteurs montent sur la scène sans que leur rôle soit explicité par le cours du texte du manuel.

Placé dans une annexe finale, ce message en partie dissimulé est représentatif de la « ligne politique » des traducteurs et de la manière dont leurs ajouts assurent malgré tout, à une Bulgarie absente des préoccupations des historiens, une place dans l'histoire. La différence avec les façons de faire des traducteurs de Schlözer, lorsqu'ils tentaient de montrer la dimension nationale du progrès universel, est visible. Mais les histoires universelles utilisées dans les écoles bulgares ne sont plus, dans leur majorité, composées comme celle de Schlözer. Elles sont au contraire structurées autour d'une sélection d'États et de tendances de l'évolution historique considérées comme exemplaires. L'exposé tend ensuite à justifier la légitimité de processus présentés comme ayant déterminé le présent, leur point d'aboutissement. Pareille économie permet d'éliminer un grand nombre de thématiques paraissant superflues. Les leçons tissent un *continuum* allant progressivement des Francs aux Papes *via* les Vikings et les Habsbourg, en passant par l'invention de la boussole et de l'imprimerie. Dans ce cadre, l'apparition ou la disparition d'un État balkanique n'a pas de sens particulier ; aussi l'absence de la Bulgarie n'y influe-t-elle pas sur les représentations de la continuité historique.

Il n'est probablement pas fortuit que parmi les cinq manuels qui contiennent des chapitres sur le Moyen Âge, deux ne présentent aucun correctif de la part du traducteur. Ils induisent donc en pratique l'idée d'une évolution de l'Humanité sans la participation des Bulgares. L'un de ces manuels est la traduction déjà souvent citée de Kipilovski (1836), seul livre d'histoire professionnelle pendant seize ans. Le second, mis en circulation en 1861 par Guéorgui Yochev, va de la création du monde

à l'époque contemporaine et contient quatre cartes historiques (1). Il ne mentionne qu'une fois, dans un chapitre intitulé : « L'Empire byzantin. Les Turcs et les Mongols en Europe » la Bulgarie, et en ces termes très indirects : « L'Empire byzantin fut menacé par Mourad I et plus encore par son successeur Bayazid. Celui-ci défit près de Nikopol en Bulgarie (au Nord de la Grèce) une puissante armée chrétienne et se dirigea ensuite vers Constantinople quand, par bonheur pour les Grecs, apparut un conquérant plus fort qui mit en pièces l'armée de Bayazid. Ce fut Tamerlan, le chef des Mongols ». Cette citation illustre le mode sur lequel les traductions officialisent un type de savoir normatif construit ailleurs. Par les traductions, c'est l'histoire en tant que discipline scientifiquement validée par l'autorité de savants et d'universitaires européens qui s'introduit dans l'enseignement en bulgare. Mais simultanément, la jeune culture nationale apprend d'une part à observer le monde et elle-même à partir d'un point de vue extérieur, et d'autre part, elle y découvre sa propre absence et doit faire face à cette situation. Le texte cité plus haut, par exemple, ne rattache à la Bulgarie, bien évasivement, qu'un seul événement réellement lié à son histoire, puisqu'il s'est déroulé sur la partie des terres bulgares déjà occupées par les Ottomans au XIV^e siècle. L'armée vaincue en 1396 près de Nikopol était celle d'alliés occidentaux conduits par le roi de Hongrie Sigismond de Luxembourg (2). Le message ne considère l'importance de l'issue de la bataille que pour les seuls Grecs, sans suggérer le moins du monde l'existence et les intérêts d'une autre population autochtone. Il prétend ensuite aider le lecteur à localiser le site, en ne mentionnant que la Grèce du nord. Le toponyme « Bulgarie » ne semble dû qu'au souci secondaire de mieux contextualiser ce qui n'est en somme ici que le lieu d'un affrontement décisif entre deux adversaires étrangers.

C'est précisément à ce niveau que le traducteur Yochev intervient, en insérant sur la carte l'inscription *Bulgarie*. Celle-ci ne peut que sauter aux yeux du lecteur bulgare qui la déploie, puisque la partie orientale de l'Europe y apparaît presque comme une tache blanche, en contraste frappant avec une partie occidentale surchargée de légendes. Tout l'espace situé au-dessous de la rive droite du Danube est compris sous le terme vague de « *Domination ottomane* ». Cette carte est

(1) Guéorgui Yochev : *Kratka vseobchta istoriya v prosti razkazi radi younochestva. Prevod ot ruski* (Histoire universelle abrégée en récits simples pour la jeunesse. Traduite du russe), Belgrade, 1861. La version russe est elle-même une traduction d'un ouvrage allemand.

(2) L'année 1396 est considérée dans l'histoire actuelle de la Bulgarie comme la date à laquelle le royaume bulgare tombe définitivement sous la domination ottomane. Peu de temps après la bataille de Nikopol, les armées de Bayazid s'emparèrent de la dernière région encore autonome, au nord-ouest du pays.

présentée comme une illustration de l'histoire de tout le Moyen Âge. Cependant, alors que les Balkans ne tombent sous le joug ottoman qu'à partir du XIV^e siècle, rien ne vient y suggérer l'existence de peuples et de principautés antérieures à cette époque. Même l'Empire byzantin ne laisse aucune trace sur cette carte. La ville de Nikopol y devient le seul lieu où les croisés subirent une défaite dans les Balkans. Paradoxalement, dans le corps du manuel, trois chapitres traitent pourtant en détail des croisades, de l'Empire romain d'Orient et de sa capitale Constantinople. Dans ce livre destiné à des enfants bulgares, rien ne vient rappeler l'implication dans cette histoire des anciens rois bulgares. Aucune mention, parmi d'autres possibles, de la captivité et de la mort terrible du roi Baudouin dans le palais du tsar bulgare Kaloïan. Rien sur la bataille d'Andrinople, qui marque en 1205 le début du déclin de l'État des Croisés. Cette présentation du développement historique de la région ne connaît qu'une unique rupture : l'invasion des Ottomans. Sur une telle toile de fond, la double mention dans le texte et sur la carte de la bataille de Nikopol peut être comprise comme la date de la première collision entre deux « ennemis » politiques contemporains des Bulgares du XIX^e siècle, les Turcs et les Grecs. C'est aussi le début de leur antagonisme supposé « séculaire » que fixe la carte de Yochev, en faisant de ce combat le seul événement susceptible de résumer toute l'histoire médiévale de la région.

Nous avons affaire à deux types différents de traductions, selon qu'elles incluent ou non des informations sur la Bulgarie. La raison n'en est pas le manque de patriotisme des traducteurs qui ne cherchent pas, ou peu, à réintroduire leur pays dans l'histoire générale. Le commerçant Kipilovski rêva toute sa vie d'écrire une histoire de la Bulgarie, et Guéorgui Yochev fut un étudiant très actif du mouvement bulgare à la Faculté de droit de Belgrade. Nous n'avons pas non plus d'indices d'une discrimination idéologique envers tel ou tel type de traduction. Dans la réalité, chaque enseignant décide par lui-même d'utiliser le manuel d'histoire qui lui convient. Cette situation est en partie due aux conditions du développement d'un système scolaire jusqu'à la Libération de 1878. L'Empire ottoman ne subventionne pas les écoles bulgares et n'exerce aucun contrôle sur les programmes d'études. L'entretien, la gestion et l'organisation de ces écoles sont du ressort des communautés locales qui désignent leurs tutorats jusqu'en 1872. À cette date, le Sultan confie leur direction à l'Exarchat bulgare qui vient d'être reconnu, mais les émeutes et les violences qui caractérisent cette période ne permettent pas à l'Église d'entrer réellement dans l'exercice de ses droits. La décentralisation scolaire continue donc, et elle favorise un système éducatif libéral où coexistent des projets idéologiquement concurrentiels, sans véritable standardisation des normes. Le cas de

l'enseignement de l'histoire donne une idée assez précise des avantages et des désavantages de ce modèle non traditionnel.

La question de savoir si l'histoire universelle s'accommode ou non de la Bulgarie est aussi tributaire du paradigme dominant l'histoire au XIX^e siècle. L'idée de l'État comme unité de mesure de l'histoire est une des thèses de base du savoir dit alors « scientifique ». Deux des traducteurs se situent explicitement à l'intérieur de ce mode de scientificité majoritaire, ce dont témoignent entre autres leurs préfaces. « Les peuples qui ne sont pas parvenus au stade de l'État n'ont pas d'histoire », tranche Dragan Mantchev. « L'histoire ne parle que des peuples ayant vécu dans des États », affirme Yoakim Grouev. Le même Grouev souligne, à propos de la première édition du manuel d'Ilovaïski, qu'elle ne « traite que des peuples dont l'existence a plus ou moins contribué au développement de l'Humanité ». Si l'histoire, quoique « universelle », ne peut être partagée que par les possesseurs d'un État, l'absence de celui-ci est certainement fatale. Cette perspective ne laisse pas de place à une légitimation du droit à l'histoire, à un passé propre et à la revendication d'une contribution spécifique au genre humain. Dans les conditions bulgares, la propagation de cette conception ne peut qu'être dommageable au moral de la nation, à cause de la discontinuité de la tradition étatique. Quel que soit le nombre de pages consacrées à la Bulgarie, celle-ci ne peut apparaître avant la grande migration des peuples, et elle disparaît avec l'invasion ottomane du XIV^e siècle. L'impression d'une participation épisodique à l'Histoire est objectivement inévitable, excepté si elle est compensée par un modèle alternatif, qui ne peut plus se contenter de l'universalisme d'un Schlözer. Nos traducteurs déploient à cet effet des efforts manifestes. La chronologie de Mantchev vise à provoquer un effet d'identification avec les peuples contemporains victorieux de leurs oppresseurs, assimilés au libéralisme et à la démocratie. Grouev explique ses deux façons de faire une place à la Bulgarie, en gagnant un peu d'espace sur l'histoire russe médiévale « autant que le volume du livre l'a permis », et s'attachant à « mieux présenter l'histoire de l'Empire ottoman ». Sa solution introduit à deux reprises les Bulgares dans l'histoire, mais toujours dans le contexte plus large de deux autres États, sans leur accorder mieux qu'une attention secondaire.

Mantchev et Grouev recherchent pourtant activement une issue au problème de la discontinuité de l'histoire nationale, véritable « talon d'Achille » de la présence bulgare dans l'histoire universelle. Ils la trouvent en proposant respectivement l'un des deux termes d'une alternative que l'on peut formuler comme suit : 1) le fil de l'histoire bulgare a été rompu, mais il est impossible de la mettre entre parenthèses comme

un passé inutile, car son rétablissement est très proche ; 2) le fil de l'histoire bulgare n'a pas été rompu, il n'a été qu'entretissé à travers l'émergence et le développement d'un Empire multinational, et ne saurait donc être sous-estimé. Chacune de ces deux options cautionne probablement des projets politiques différents, soutenus par des courants opposés de l'élite. L'éditeur Mantchev se distingue par exemple comme membre du comité révolutionnaire de Plovdiv. Grouev, malgré son apport exceptionnel à la lutte pour l'autonomie de l'Église et de l'école, occupe des postes dans l'administration locale. Mais nous n'avons pas de données attestant l'existence d'un lien entre l'orientation politique des traducteurs et la popularité de leurs manuels. L'institution scolaire semble les apprécier sans distinction puisque les deux livres d'histoire traduits par Mantchev et Grouev sont réédités.

Reste qu'ils sont les seuls à adhérer sans discussion à l'idée de l'État comme unité de mesure de l'Histoire. Les autres manuels préfèrent retenir plutôt le principe universel de l'évolution comme leçon principale de l'histoire, qu'ils agrémentent d'exemples concrets et plus ou moins interchangeables, ce qui laisse à chacun la possibilité de s'y projeter. Ce « prisme » spécifique de réception est d'abord construit, on l'a vu, par Anastasiy Kipilovski en 1836, afin d'aplanir la difficulté d'enseigner des enfants bulgares en s'appuyant sur un manuel qui ne parle pas de leur pays. La traduction de Guéorgui Yochev, déjà citée, offre un exemple analogue. Elle s'ouvre par un chapitre sur la préhistoire du genre humain, qui accepte encore la généalogie du « père Adam » comme une sorte de code de lecture de ce qui suit. Cette démarche, plus proche de celle de Schlözer, contourne la question gênante de l'État souverain et incite l'imaginaire collectif à s'identifier à n'importe quel modèle de forme supérieure de civilisation. Une autre question est de savoir quel est son degré d'efficacité. Il nous semble qu'il atteint son maximum à travers la forte affinité, activement cultivée, envers l'Antiquité, période où les frontières entre « nous » et « les autres » sont conventionnelles et où l'accès au patrimoine de la civilisation est libre.

Cependant, les interventions de Tcholakov et de Blaskov sur le texte de Schlözer nous ont appris que l'identification avec l'Européen n'est sans doute pas toujours spontanée. Il serait hasardeux de chercher à deviner comment les maîtres d'école bulgares et leurs élèves pouvaient réagir en pratique à l'absence de leur ethnie dans les leçons d'histoire universelle. Les témoignages sur ce point sont rares et de surcroît, ils ne vont pas tous dans le même sens. Un essai de Christo Vakilidov, élève âgé de 17 ans du lycée français « Bébek » de Constantinople, nous fournit quelques indices, même si l'auteur étudie l'histoire directement dans un manuel en français exempt d'interpolations en bulgare. Intitulé :

« Un parallèle : Clovis et Boris », il est publié en 1858 dans la revue stanbouliote *Balgarski knijitsi* (Lettres bulgares) (1). Dans l'imagination du jeune homme, la leçon sur le roi franc Clovis retrace celle qui manque dans les manuels sur le tsar bulgare Boris. Il établit entre les deux un rapport analogique. Il compare leurs noms et en relève les terminaisons identiques, il énumère leurs ancêtres respectifs et souligne qu'ils ont pareillement guidé leurs tribus venues du nord, il évoque la force d'âme et l'esprit agressif des deux chefs, confronte les détails de leurs conversions. Son récit s'achève par une description dramatique des assassinats ordonnés par Clovis et Boris à la fin de leur vie (les deux lèvent la main sur des membres de leur famille proche). Le parallèle ainsi construit ressemble à un reflet de miroir qui efface jusqu'au moindre soupçon d'une différence. L'effet d'identité gémellaire qu'il provoque ne dément pas le fait que seul un des deux « frères » aura été prédestiné à entrer dans l'Histoire universelle, mais il en est un commentaire implicite. De surcroît, Vakilidov fait précéder son apologue de l'introduction suivante : « Nous voyons aujourd'hui deux peuples. L'un s'est hissé au sommet des lettres, de la gloire et de l'instruction ; l'autre se trouve en ce moment au plus bas de l'ignorance, tout en conservant dans son cœur ses nobles sentiments. Ces deux peuples sont les Français et les Bulgares ! Quelle dissemblance entre eux ! J'ose dire qu'ils diffèrent l'un de l'autre autant que le savant de l'ignorant, que le vivant du mort. Cela nous étonne ; cependant la comparaison qui suit nous montrera une ressemblance et même une parenté entre ces deux peuples que tout paraît aujourd'hui opposer ». Cette différence si grande qui lui paraît si anormale, le jeune commentateur la formule comme un paradoxe, un stimulant particulier auquel l'imagination de ses lecteurs ne manquera pas de réagir. Tout semble aujourd'hui séparer les Français et les Bulgares, mais Boris vécut comme Clovis, et seul un accident de l'histoire a pu empêcher le développement de son peuple. La projection symbolique de l'épisode bulgare oublié par l'histoire universelle sur le destin du roi des Francs, qu'elle reconnaît, ne hisse pas *ipso facto* la petite culture « au sommet des Lettres », mais elle restaure un « être » de la nation à travers le temps. À l'âge mûr, Vakilidov s'engage dans des stratégies plus rationnelles pour résoudre le même problème. Il est le rédacteur de plusieurs périodiques, il publie un manuel français d'algèbre, il écrit un abécédaire pour l'étude du français et un dictionnaire bulgare-français et français-bulgare, il traduit maintes œuvres d'auteurs français, dont la plus populaire aura été le roman d'Eugène Sue *Le Juif errant*. Son activité est significative du modèle culturel bulgare de l'époque, dont la modernisation passe par

(1) Christo Vakilidov : « Paralel. Klovis i Boris », *Balgarski knijitsi* (Lettres bulgares), 1858, n° 20, pp. 190-195.

une disproportion spécifique entre l'importation active « d'articles » étrangers et une production propre relativement modeste.

3. Une pluralité constitutive de la bulgarité

D'ordinaire, ce phénomène a lieu lors d'une phase avancée d'assimilation, tandis que dans la société bulgare, un processus inverse est en cours au même moment. Il s'agit alors de rechercher une modalité permettant de bloquer les conséquences fâcheuses de l'ouverture maximale, tout en la transformant en facteur productif. C'est pourquoi les médiateurs bulgares de ces transferts culturels œuvrent sur des idéologies permettant un usage « adéquat » de l'expérience européenne. L'enseignement de l'histoire universelle est à apprécier comme une expérimentation remarquable à cet égard. Il constitue une importation de modèles de communauté universelle qui ne correspondent pas toujours et pas entièrement à un intérêt national de plus en plus actif, puisqu'ils excluent en règle générale l'ethnie bulgare des agents de la civilisation. L'adaptation locale peut donc adopter deux manières. La première, l'inclusion dans les livres importés de l'histoire bulgare oubliée, implique une transformation agressive du livre importé, une modification substantielle de sa structure et de son économie symbolique. La seconde alternative maintient le *statu quo* de la vision étrangère, mais résiste à la stigmatisation implicite de tous les « absents » en libéralisant le « droit » à l'identification aux acquis du progrès de l'humanité. Les deux mécanismes semblent opposés, mais sont souvent conjointement utilisés. Les traductions de Schlözer, qui réussissent à imposer aussi bien l'idée de la contribution bulgare que l'universaliste « généalogie du père Adam », en sont un bon exemple.

Il ne s'agit donc pas ici de savoir quelle tactique convient le mieux, mais si l'enseignement de l'histoire universelle est en mesure de neutraliser l'image d'un monde civilisé où les Bulgares ne figurent pas. Notre analyse ne permet pas d'apporter une réponse catégorique. En dépit des résistances qu'elle suscite et que nous avons tâché d'indiquer, l'absence des Bulgares est entrée dans l'imaginaire national comme une référence structurelle. Cette vision est présente, directement ou indirectement, dans l'ensemble du corpus de manuels. Les traducteurs qui ajoutent des chapitres « bulgares » ne cachent pas qu'ils ne font pas partie de l'original. Cependant, cela ne nous paraît pas encore une raison suffisante pour conclure à l'échec des tentatives d'adaptation du modèle européen. Le mode de fonctionnement décentralisé de l'école bulgare au XIX^e siècle réduit fortement ses possibilités de contrôle sur le capital symbolique de la communauté.

Un tel régime n'est d'ailleurs pas propre aux institutions d'enseignement de la période. D'habitude, celles-ci servent l'apparition et/ou le développement de l'État national, en créant un « milieu standardisé ayant le même horizon conceptuel » (1). La structure la plus capable d'assurer ce genre de compétences collectives est la pyramide : « sa base sont les écoles primaires avec des enseignants formés dans les écoles secondaires, dont les enseignants ont suivi des études universitaires ; au sommet se trouvent ceux qui ont un niveau d'études maximal » (2). Ernest Gellner propose plusieurs variantes de ce schéma. Dans le cas bulgare, qui ne correspond pas encore au schéma de Gellner, on remarque d'abord la lente cristallisation d'une communauté marquée par une cohésion relativement faible et par une instabilité interne. La décentralisation des écoles fait obstacle à leur consolidation autour d'un complexe général de valeurs. Cette situation dure jusqu'à la création d'un État bulgare autonome en 1878. C'est précisément au cours de cette étape, essentielle pour le développement de la conscience nationale, que la notion même de norme s'impose comme quelque chose de pluriel et de relatif. L'absence de hiérarchie verticale, autrement dit le manque d'autorité, accroît cette tendance. Il n'existe pas alors d'institution réglementant le niveau d'études requis pour enseigner. Les maîtres d'école jouissent d'une estime sans rapport avec leur degré d'études. Yoachim Grouev, qui avait fait ses classes à Plovdiv, n'était pas moins apprécié que Nicolaï Mikhaïlovski, qui avait soutenu sa thèse de doctorat à Moscou, ou que Bogdan Goranov, diplômé en sciences naturelles de l'Université de Leipzig. Le lieu où ils ont étudié ne joue aucun rôle. Les anciens élèves des établissements russes n'étaient pas mieux payés que leurs collègues diplômés en France. Mais nous connaissons l'existence de conflits entre l'ancienne et la jeune génération des maîtres d'école. Certains, comme Christodul Kostovitch Sitchan-Nikolov et Todor Bourmov se mènent même une véritable guerre, y compris à travers la presse. Tous deux durent finalement quitter l'école prestigieuse de Gabrovo, ce qui montre clairement la fin incertaine de toute lutte d'influence à cette époque.

Cependant, nous pouvons, et devons même sans doute, nous imaginer ce système si libéral sous la forme transposée de la pyramide de Gellner, en ne la réduisant pas aux écoles dispersées à travers le pays. Le paradigme des connaissances est importé de l'extérieur, aussi nous situerons le sommet de cette pyramide imaginaire à l'étranger. Celle-

(1) Ernest Gellner : *Natsii i natsionalisam* (Nations et nationalisme), traduit de l'anglais par I. Vatova et A. Znepolska, Sofia, Presses Universitaires « St-Kliment-Ohridski », 1999.

(2) *Ibid.*

ci pourrait se rapprocher de celle que décrivent les théoriciens de la critique post-coloniale (1). Ils l'interprètent dans les paramètres d'une opposition « centre – périphérie » et attirent l'attention sur la répartition inégale du pouvoir symbolique. Parce qu'une culture périphérique ne peut que s'observer à travers l'œil omniprésent du centre, sa propre imagination se coule dans la perspective d'un regard extérieur et lointain. La tolérance envers des visions qui sous-estiment ou excluent les Bulgares de l'histoire universelle peut aussi s'expliquer selon ces termes, mais il nous semble que l'analyse de la culture bulgare jusque la fin de la domination ottomane ne peut pas être conduite strictement dans les termes de la critique post-coloniale (2). D'abord, aucun contrôle de l'univers conceptuel de la petite collectivité nationale bulgare n'est imposé par le « centre » européen, ni ne s'y maintient par la force comme dans le cas des empires coloniaux. Au contraire, la situation résulte d'un choix librement consenti. Son développement progressif n'est dû qu'aux efforts de la culture « périphérique », vis-à-vis de laquelle le « centre » reste relativement indifférent. Ensuite, il faudrait tenir compte d'un second facteur de différence, constitué par le manque d'une « métropole » bien définie. Toute « grande puissance » figurant sur la carte du XIX^e siècle européen peut en effet jouer alternativement ou simultanément ce rôle pour une jeune culture cherchant à s'approprier les paradigmes dont elle a besoin. Le développement rapide de l'Amérique retient par exemple son attention. La Russie lui fournit certainement sa principale ressource, la plus utilisée : cette tradition stable repose sur des fondements solides. En dehors de la proximité linguistique et religieuse, joue ici également un rôle, une volonté politique partagée des deux côtés. Moscou compte parmi le petit nombre de « métropoles » qui manifestent sans ambiguïté leur désir d'attirer les peuples balkaniques dans leur champ de gravitation. Notons, dans le contexte de notre étude, les deux façons dont le XIX^e siècle bulgare use de l'expérience russe comme type de civilisation. D'abord, on l'a vu, tous les manuels d'histoire universelle sont traduits par l'intermédiaire du russe. Mais ils ne sont pas tous écrits pour autant par des auteurs russes. La remarque vaut pour les livres conservés dans les bibliothèques privées, et aussi pour le corpus d'ouvrages que citent dans leurs œuvres

(1) Par exemple : Stuart Hall : « The Local and the Global : Globalization and Ethnicity », in : A.D. King (ed.) : *Culture, Globalization and the World-System. Contemporary Conditions for the Representation of Identity*, London : Macmillan, 1991, pp. 19 – 39 ; Tiongo Ngugi Wa : « The Language of African Literature », in : P. Williams and L. Chrisman (eds) : *Colonial Discourse and Post-colonial Theory*, London, Harvester Wheatsheat, 1994, pp. 435-45 ; Edward Saïd : *Orientalism*, London, Routledge, 1978.

(2) Le problème est analysé en détail chez Maria Todorova : *Imagining the Balkans*, Oxford, Oxford University Press, 1997.

les Bulgares ayant fait leurs études en Russie. Ces traits méritent l'attention parce qu'ils nous mettent en garde contre le risque de construction artificielle du « centre » monolithique et non-contradictoire. À nos yeux, c'est donc aussi le caractère déjà hybride et l'ouverture aux modèles occidentaux de la Russie qui ont permis qu'elle joue pleinement le rôle du médiateur dans les conditions bulgares. D'autre part, l'usage de modèles hétérogènes impose quelques corrections sur la représentation de la pyramide imaginaire du système éducatif national. Il faudrait la transformer en une figure assez complexe possédant une base unique et plusieurs sommets de même hauteur, pour illustrer les effets de la décentralisation. Celle-ci se reproduit à tous les étages du système et gêne évidemment l'introduction d'un univers conceptuel unifié. De ce point de vue, les dix manuels d'histoire universelle se présentent comme l'expression statistique des différentes possibilités de standardisation de l'instruction dans les écoles bulgares. Former une nation dans les conditions d'un régime libéral d'éducation ralentit le processus de sa consolidation, mais l'énergie de la communauté et la structure de l'identité produite par l'imaginaire collectif s'en trouvent dynamisées.

Parmi les facteurs qui déterminent ce résultat invisible mais essentiel, le moteur principal est la situation de départ dans laquelle se trouve l'ethnie bulgare. Son manque d'engagement envers la modernisation de la société disqualifie l'Empire ottoman en tant que garant de la prospérité collective. La Porte se désintéresse pendant longtemps des compétences technologiques. La conversion à l'islam reste encore le préalable à l'intégration et/ou à l'identification au pouvoir et à la haute culture. Cela explique pourquoi la nouvelle école bulgare n'utilise pratiquement rien du potentiel de l'État ottoman au sein duquel elle se développe. En dépit du manque, cinq siècles durant, de contact direct avec des cultures européennes, l'ethnie bulgare se constitue maintenant comme nation en assimilant le standard éducatif d'autres États. À la fin des années 1860, le processus est devenu irréversible. Les tentatives du réformateur turc Midhad Pacha pour faire fusionner les écoles bulgares et turques se soldent par un échec. Sur la question scolaire, tous les courants, pourtant très divisés, de l'élite nationale expriment un consensus presque absolu.

L'affranchissement, d'abord subi, puis choisi délibérément, de la tutelle de l'État catalyse l'énergie propre de la communauté. Celle-ci est objectivement obligée de se mobiliser au maximum. La proportion statistique entre les villages et les villes ayant des écoles bulgares s'élève alors progressivement de 5:1 à 20:1 au profit des premiers (1).

(1) En revanche, les villes ont d'ordinaire deux écoles (et parfois davantage). Pour l'ensemble, il est admis qu'il y avait « une école pour 2 000-2 250 personnes », *Istoria*

Ces chiffres reflètent la stratification sociale où prédomine alors la population paysanne. Il ne s'agit pas ici de la politique d'un État cherchant à élargir le réseau éducatif conformément à la répartition territoriale de la population. Alors, l'ouverture d'une école dépend entièrement des dispositions à la financer des communes villageoises ou urbaines. La réalisation des projets de l'élite dépend donc directement de la volonté individuelle des membres influents de la collectivité nationale. Dans ces circonstances concrètes, la démocratisation de la société s'avère être la condition qui rend possible l'apparition d'un système éducatif national.

Dans le milieu « naturel » où se forme la nation bulgare, où s'observent des normes alternatives et concurrentielles, l'imagination nationale se trouve en situation de choix permanent. L'initiative et la responsabilité de l'enseignement laissées par l'Empire ottoman à des acteurs locaux, de même que le faible intérêt manifesté envers la Bulgarie avant 1878 par les puissances européennes, la renforcent encore. Il en résulte une avalanche d'importations de matériaux scolaires, dont le secteur de l'histoire universelle, traité ici, donne une idée de l'hétérogénéité. La réception des différents discours dépend du degré de motivation des médiateurs, des arguments mis en avant par eux, des stratégies qu'ils déploient pour imposer une politique de traduction. La petite nation bulgare qui, avec enthousiasme et détermination, alimente son système éducatif de ressources étrangères, fait face à la nécessité permanente de corriger, d'adapter, mais finalement aussi de choisir entre des régimes d'autodéfinition alternatifs. Tout cela l'expose à des crises, à des tensions internes et même à des antagonismes violents, et la porte à compenser par des moyens extrêmes la double carence de tradition propre et de continuité historique.

Dessislava LILOVA
Université de Blagoevgrad

na Bulgaria (Histoire de Bulgarie), T. 6, « L'Éveil national bulgare 1856-1878 », sous la direction de K. Charova *et al.*, Sofia, Éditions de l'Académie bulgare des Sciences, 1987. Voir aussi : *Istoria na Bulgaria* (Histoire de Bulgarie), T. 3, « Le Second État bulgare », sous la rédaction de S. Lichev *et al.*, Sofia, Éditions de l'Académie bulgare des Sciences, 1982.

Les manuels après la bataille :
LES LIVRES D'HISTOIRE NATIONALE
EN BULGARIE
après 1944 et après 1989

par Liliana DEYANOVA

**I. LES RÉVOLUTIONS DU XX^e SIÈCLE
ET LE REMODELAGE DE L'HISTOIRE**

Les événements qui ont suivi la « révolution de velours » de 1989 en Bulgarie ont partie liée avec la désintégration de la mémoire officielle de l'État-Parti élaborée depuis 1944, mais aussi avec la levée du monopole sur la mémoire historique (1). Ils ont pu être compris comme un appel à « dépolitiser » le contenu des livres scolaires d'histoire (2). Au départ, dépolitiser signifiait seulement « décommuniser ». De façon comparable, la précédente révolution du 9 septembre 1944 s'était proposée, quant à elle, de « défasciser » l'histoire en se fixant pour objectif d'épurer les manuels d'histoire et de les restructurer idéologiquement. Ainsi, une circulaire du ministère de l'Éducation nationale de 1945 prescrivait, par exemple, les modalités de la réécriture de l'histoire ancienne en ces termes : « lorsqu'il est question des luttes sociales à l'époque de l'Antiquité, nos sympathies doivent aller aux forces populaires et démocratiques, aux esclaves [...], aux prolétaires affamés et déchus (3). Le département de la propagande du comité central du Parti ouvrier bulgare, c'est-à-dire le parti communiste, donne son avis, en

(1) Sur les rapports entre histoire et mémoire dans les pays de l'est de l'Europe, cf., du Groupe de recherche « Mémoire grise » : *Mémoires en bataille. Histoire et mémoire en URSS et en Europe de l'Est*, Nanterre-Paris, BDIC/IMSECO 1989. Voir aussi Tzvetan Todorov : *Au nom du peuple. Témoignages sur les camps communistes*, Paris, Éditions de l'Aube, 1992 ; *id.* : *Fragilité du bien*, Paris, Albin Michel, 1999 ; Marie-Claire Lavabre : *Le fil rouge. Sociologie de la mémoire communiste*, Paris, Presses de la FNSP, 1994.

(2) Instruction du ministère de l'Éducation nationale de 1990 : « De quelques changements relatifs au contenu et à l'organisation de l'enseignement et de l'éducation dans le cursus complet scolaire (école primaire-lycée) ».

(3) Lettre circulaire n° 5, 1945, ministère de l'Éducation nationale.

février 1945, sur le changement projeté des programmes d'étude : « Dans l'école nouvelle, l'histoire deviendra une matière de base pour l'étude du développement social et aura la plus grande importance pour former la vision du monde des jeunes ». Le pouvoir prend ensuite, le 6 octobre 1945, un arrêté sur la confiscation de milliers de livres, désignés comme une « littérature fasciste et ennemie de l'Union Soviétique et des peuples amis de la liberté ». Il promulgue, le 20 novembre 1945, une ordonnance organisant la purge des enseignants et du personnel éducatif des écoles primaires et secondaires, des écoles normales d'instituteurs, de l'université, des grandes écoles et des académies. L'État rétablit aussi le Conseil supérieur de l'Instruction, qui se réunit désormais pendant les moments-clés de la réforme de l'éducation. Cette institution datait de 1897, et avait été fondée pour mettre en œuvre la première centralisation de l'histoire en Bulgarie. Gueorgui Dimitrov veut que la nouvelle revue historique, *Istoritcheski pregled*, « lutte contre les falsifications de l'histoire » et « diffuse largement les acquis des études historiques slaves » (1).

Un lecteur occidental s'attend peut-être à rencontrer dans les manuels d'histoire nationale de la période communiste la célèbre formule stalinienne sur « l'internationalisme comme forme suprême de patriotisme ». À tort : les livres bulgares d'histoire nationale déjouent pareille attente. L'étude que nous avons consacrée aux manuels du XX^e siècle et, plus précisément, aux cinq réécritures qu'ils ont successivement connues en 1929, 1946, 1954, 1982 et 1993 conclut à l'existence de plusieurs structures narratives similaires dans les livres d'histoire, qui n'empêchent pas les dissemblances (2). Les manuels communistes sont sans doute imprégnés de la glorification des masses et de descriptions des trahisons de la bourgeoisie nationale. L'histoire

(1) *Sādāt nad istorizite...* (Les historiens sur la sellette. La science historique bulgare. Documents et discussions 1944-1950), éditions de l'Académie bulgare des sciences « Marine Drinov », Sofia, 1995, p. 494 ; Lubomir Ognianov, *Le système étatico-politique de la Bulgarie, 1944-1948*, éditions de l'Académie bulgare des sciences, 1993 ; *La revue historique* (en bulgare), 1946, 2^e année, n° 1 ; *La Bulgarie dans l'orbite des intérêts soviétiques. Tables-roudes bulgares-russes*, éd. de l'Académie bulgare des sciences « Marine Drinov », Sofia, 1998.

(2) Il s'agit d'une série d'études de l'Institut de recherches critiques et sociales qui portaient sur la réécriture des manuels d'histoire et sur le récit des événements historiques nationaux dans les journaux du Parti communiste et de l'opposition, publiées dans : Deyan Deyanov (éd.), *Les réécritures de la nouvelle histoire bulgare dans les manuels à l'usage des lycées*, Sofia, ministère de l'Éducation nationale, 1995 ; Maya Grekova (éd.) : *L'identité nationale en situation de crise : ressources historiques*, Sofia, Minerva, 1997. Voir sur le même sujet : Nina Nikolova, Martin Kanouchev : « La leçon d'histoire : une expérimentation ethno-méthodologique », *Archiv. Bulletin za grajdansko obrazovanie po istoria* (Bulletin pour l'éducation civique en histoire), 1997, n° 3-4, 1999, n° 1-2, pp. 27-31.

y est certes assujettie à une nouvelle téléologie et soumise à un travail de réécriture conforme au nouveau code du matérialisme historique, qui met au premier plan la libération des masses laborieuses. Pourtant, ces traits caractéristiques ne signifient pas pour autant le triomphe de l'internationalisme. En effet, les manuels rédigés après la révolution communiste de 1944 font bien partie d'une « culture historique » plus vaste et d'une mentalité nationale de plus longue durée (1). Ils s'inscrivent dans la lignée du patriotisme et du style de l'historiographie bourgeoise du début du siècle. C'est elle qui a choisi et interprété les événements historiques structurant le « passé illustre de la nation », « ressuscité à l'époque de l'Éveil national ». C'est elle encore qui introduit le thème, prégnant par la suite, d'un « démantèlement du corps national » coexistant à la fondation de l'État bulgare, qui déplore la « mutilation » de la « Mère-Bulgarie privée de ses enfants », c'est-à-dire la perte de ses frontières et de ses territoires « naturels » et la réduction de moitié de la Bulgarie de San Stefano, décidée par les puissances occidentales au Congrès de Berlin en 1878 (2). Dans tous les cas, la nation reste toujours pensée en termes de territoire, de terre, de sang, de nature, de passé éclatant ; il s'agit d'une nation conçue au fond comme l'alliance tribale de Bulgares glorieux, mais martyrs. Cette façon de penser se situe assez loin, avant et après 1944, voire après 1989, de ce que Habermas appelle « le patriotisme de la constitution ». L'identité nationale se réduit alors à l'identité ethnique, et l'accent est mis sur les Bulgares, même s'ils sont aussi des citoyens, et non sur des citoyens secondairement Bulgares. L'idée de la nation comme mémoire se substitue à celle de la nation telle que la définit Renan, non plus seulement comme une mémoire, mais comme un « plébiscite quotidien ».

Pour vérifier la persistance après 1989 ou, au contraire, la transformation ou l'effritement de ce trait jusque-là durable, nous avons recherché aussi comment sont évoqués, dans l'espace public entre 1989 et 1995, les principaux événements et personnages de l'histoire moderne

(1) Voir Snejana Dimitrova, Naum Kaytchev, « Bulgarian Historical Education and Perspectives of the National Identity », *Forum balkanique*, Blagoevgrad, 1999, n° 1-3, pp. 56-90 ; Nadia Danova : *L'image de l'« autre » dans les manuels bulgares à l'époque de l'Éveil national. Relations de compatibilité et d'incompatibilité entre chrétiens et musulmans en Bulgarie*, Sofia, 1995, pp. 232-238 ; Gueorgui Kazakov, « L'image de l'Autre » dans les livres bulgares d'histoire, *Littérature*, n° 19, 1998, pp. 3-7. Voir aussi : B. Panaïotova, *L'image des « autres » dans les manuels d'histoire des années 20 et 50 du XX^e siècle. Relations de compatibilité et d'incompatibilité entre chrétiens et musulmans en Bulgarie*, Sofia, pp. 239-241.

(2) Le traité de San Stefano entre la Russie et l'Empire Ottoman créait en mars 1878 une « Grande Bulgarie » de 164 000 m² alliée des Russes. Les puissances occidentales redécoupèrent ce territoire au profit des autres pays balkaniques en juin-juillet 1878 au Congrès de Berlin (n.d.l.r.).

de la Bulgarie, qui commence avec la fin de la domination ottomane et la création de la Principauté de Bulgarie en 1878. Nous avons comparé les articles historiques mais aussi les références aux réalités historiques dans deux journaux d'orientation opposée : *Douma*, l'organe du Parti communiste, et *Démocratzia*, le journal de l'opposition unie. Pendant ces cinq ans, ces deux formations politiques principales occupent alors à elles seules les quatre-cinquièmes de l'espace électoral. Il était donc important de comprendre comment ces « Rouges » et ces « Bleus », comme on les nomme depuis 1989, pensent « la Bulgarie », la « bulgarité », et les « lieux de la mémoire nationale » (1).

Dans ce contexte, une première notation a retenu notre attention : les textes et les discours consacrés à l'activité du Tribunal populaire en 1945 se multiplient après 1989. Ils se sont révélés essentiels pour prendre la mesure de la véritable guerre, tribale et sacrée, séparant les deux interprétations antagonistes et irréconciliables de l'histoire nationale pratiquées par ces « Bleus » et ces « Rouges ». Sous cet angle, nous les appellerions volontiers les deux « pseudo-ethnies » de la société bulgare post-communiste. L'analyse de ce corpus a permis aussi de confirmer notre hypothèse d'une crise permanente de l'identité nationale bulgare (2). Le souvenir du Tribunal populaire est inscrit dans les mémoires comme une névrose traumatique, un « syndrome » qui fait que le passé n'est pas passé (3), que le passé n'est pas là où il devrait être : dans les musées et dans les monuments. Il le confine au contraire dans des lieux aussi traumatisants que les charniers et les fosses communes redécouverts, où reposent les victimes des exécutions massives (4). Les interprétations diamétralement opposées ne s'attachent pas seulement aux événements clairement susceptibles d'être chargés d'un sens contradictoire, telle, par exemple, la date charnière

(1) Non « des lieux de la mémoire commune » (car les lieux de la mémoire nationale ne sont pas mythiques, ils sont les enjeux de luttes symboliques autour de l'interprétation de ces lieux), mais des « lieux communs de la mémoire ». Au sujet des développements ultérieurs de cette notion par Pierre Nora (*Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1984-1993), ainsi que sur l'introduction de la notion d'« espace public de l'histoire », importante pour nos deux études, et sur d'autres repères et catégories méthodologiques dans notre étude, voir les études rassemblées par Deyan Deyanov (éd.), *op. cit.* et Maya Grekova (éd.), *op. cit.*

(2) Sur cette crise de l'identité bulgare contemporaine, cf. François Frison-Roche : « La gestion du passé en Bulgarie », in : Henry Rouso (dir.) : *Stalinisme et nazisme. Histoire et mémoire comparées*, Bruxelles, Éditions Complexe, 1999, pp. 274-305 (n.d.l.r.).

(3) Pour paraphraser le titre du livre de Henry Rouso : *Le syndrome de Vichy, de 1944 à nos jours*, Paris, Seuil, 1990.

(4) Voir Liliana Deyanova : « The Battles for the Mausoleums. Traumatic Places of collective memory » in : Jacques Coenen-Huther (éd.) : *Bulgaria at the Crossroads*, New York, Nova Scientia Publishing House, 1997.

du 9 septembre 1944 qui voit l'entrée des troupes soviétiques sur le territoire bulgare. Elles englobent en fait tous les événements de l'histoire bulgare contemporaine, depuis la création du pays aux traités de San Stefano et de Berlin : la « Libération » des Ottomans en 1878, la « Réunification » de la Roumélie et de la Principauté de Bulgarie en 1885, mais aussi le sauvetage des Juifs de la déportation pendant la Seconde Guerre mondiale et beaucoup d'autres. Les souvenirs de ceux qui ne furent pas les témoins directs des événements du XX^e siècle sont rapportés au souvenir collectif légitime, auquel est ainsi conféré le caractère d'une norme. Selon un mécanisme bien connu, le groupe met l'accent sur ce qu'« ils » nous auraient fait, et non sur ce que « nous » leur avons fait, autrement dit, il refuse le plus souvent de reconstituer la complexité du passé et efface, consciemment ou inconsciemment, des couches entières d'histoire. De surcroît, le récit du passé se fait progressivement plus homogène et plus rigide dès lors que l'histoire se trouve identifiée en termes de « Nous et les autres ». Cette identité négative exclut du « peuple bulgare » l'adversaire politique du locuteur ou du moment. Plus grave, à travers les médias, des historiens professionnels continuent à contribuer aujourd'hui à la distinction des Bulgares en deux groupes, et même en deux peuples différents, à cause de leur rapport à l'histoire. Le moins que l'on puisse dire est que leur comportement n'aide pas à rompre un attachement traumatisant au passé, et qu'il ne permet pas de poser la distance analytique nécessaire entre ce dernier et le présent. En outre, entre leurs interventions dans les manuels et leurs écrits dans la presse partisane, il existe des contradictions qui ne peuvent pas être imputées à une adaptation pure et simple à des supports et à des genres écrits différents. Le discours qu'ils diffusent à présent dans les médias n'est pas celui tenu dans les manuels de 1993 : il se rapproche en fait beaucoup plus du style des manuels de 1946.

La question du contexte des manuels d'histoire et celle des tensions réelles entre les sources différentes des récits historiques, entre les différents « foyers » de l'histoire, entre les manuels et la sphère publique politique se pose donc aujourd'hui de façon très aiguë. Elle nous oblige à revenir, pour mieux la préciser, sur l'affirmation par laquelle nous commençons cet article : l'internationalisme n'aurait pas été le vrai programme, en fait voilé, des premiers manuels d'histoire rédigés et publiés après 1944.

Spécifions ici que ne sont concernés par cette analyse que les manuels d'histoire de Bulgarie. En effet, ceux d'histoire universelle, ou mondiale, peuvent comporter des paramètres différents : ainsi, après 1944, les manuels d'histoire ancienne sont essentiellement des traduc-

tions du russe ou, quand ils ne le sont pas, ils se montrent fortement tributaires du modèle russe. Un trait paradoxal mérite maintenant toute notre attention : jusqu'en 1947, il n'existe pas de manuel général et obligatoire d'histoire nationale en Bulgarie. De nombreuses écoles continuent donc à utiliser le livre publié en 1929, conformément au programme d'histoire de 1925 du ministère de l'Éducation nationale, par Pastoukhov et Stoyanov (1).

II. LES TRANSFORMATIONS DE L'ESPACE PUBLIC ET L'HISTOIRE APRÈS 1944

Il nous faut essayer maintenant, pour progresser dans la contextualisation des manuels d'histoire, d'imaginer l'espace public de 1948, date à laquelle le Parti décide, lors de son cinquième congrès, de « poser les fondements du socialisme », adopte le nom de « Parti communiste bulgare » et impose au pays des slogans nouveaux. À cette époque, le Parti a déjà supprimé l'essentiel de l'opposition parlementaire : à la suite de prétendues « revendications du peuple », le parlement a dissout en 1947 le parti agrarien d'opposition de Nicolas Petkov, que Gueorgui Dimitrov a fait exécuter la même année. La nationalisation des entreprises, des exploitations agricoles et des propriétés privées est accomplie depuis 1947, et avec elle celle des maisons d'édition, de la production cinématographique et de la presse. Une nouvelle constitution et une nouvelle loi de l'enseignement supérieur entrent en vigueur respectivement en 1947 et en 1948. En 1948, chacune des 53 actualités cinématographiques hebdomadaires commence par des cadrages consacrés au pays des Soviets, qui occupent du reste au minimum le quart de la durée totale de ces films (2). Le 3 mars, jour de la fête nationale, la plus grande photo à la une de l'organe du Parti communiste est celle de Staline. Les discours de G. Dimitrov ne cessent de marteler des slogans dont nous rappelons l'échantillon suivant : « Quiconque se déclare contre l'Union soviétique est contre son propre pays » ; « L'attitude envers le pays des prolétaires soviétiques est la pierre de touche de la démocratie » ; c'est en Union soviétique qu'est « notre salut, c'est là qu'est notre avenir radieux en tant que nation » ; « les dirigeants bourgeois et les chefs militaires des pays capitalistes n'ont aucun chef d'armée qui vaille, aucun génie militaire »... L'un des rares films réalisés aussitôt après 1944 incluant quelques éléments historiques est le

(1) Contribution de Hristo Hristov, in : *Sădāt nad istorizite...* (Les historiens sur la sellette...), pp. 197-202.

(2) Liliana Deyanova : 1948, *L'euphorie des symboles, la terreur des symboles* (sous presse, Sofia).

film « Bulgarie », tourné par une équipe de cinéastes soviétiques reçus par G. Dimitrov, film qui s'attache à montrer le dur passé du peuple avant le passage au communisme. Le département des relations internationales du Parti communiste bulgare élabore un dossier de matériaux sur les « erreurs anti-marxistes des communistes d'orientation nationaliste ». Les pèlerinages au monastère de Rila, lieu national sacré, sont interdits (1). Une affiche interpelle : « N'oublie pas que le bandit-gentleman ne dort pas à Wall Street : il lâche sur nous ses vautours ! ».

Le nouveau Comité à la science, à l'art et à la culture consacre un grand débat à l'état de la science historique (2). La réunion est ouverte par V. Tchervenkov qui s'exprime de la sorte : « Nous ne pouvons plus tolérer les immondices des écuries d'Augias de notre historiographie bourgeoise ». Les historiens bourgeois se voient condamnés à jamais sous les chefs d'accusation suivants : ils ne s'intéressent pas au destin des masses populaires ; ils ont affirmé les liens étroits de l'Éveil national bulgare du début du XIX^e siècle avec l'Église ; chantres du « chauvinisme de la Grande Bulgarie » (cliché prédominant s'il en est à l'époque), ils sont responsables des importants dégâts causés par cette orientation ; ils « souffrent d'une grave hérédité » ; ils ne sont que des « pseudo historiens » et des « ennemis de l'idée slave » (autre cliché courant) (3). Le 10 novembre 1948, une nouvelle circulaire du ministère de l'Éducation populaire introduit l'éducation socialiste parmi les disciplines scolaires obligatoires. En outre, tous les enseignants des écoles supérieures doivent obligatoirement suivre des cours hebdomadaires de matérialisme dialectique. Le passé est désormais réellement exproprié.

Comme ailleurs dans d'autres pays communistes à la même période, les nouvelles élites s'approprient ce passé. Elles veulent se légitimer en s'inscrivant dans l'histoire et en se faisant passer pour les seules héritières des idéaux de l'Éveil national. « Seul, le Front de la Patrie s'avère capable de continuer l'œuvre de nos hommes de l'Éveil national, celle d'un Levski et d'un Botev... » peut-on lire en 1948 dans la revue *Le manuel du propagandiste* (4). Une bonne partie des noms et des dates célébrés avant 1944 cessent de l'être. L'histoire semble à peine commencer. On commémore le troisième anniversaire des « combats épiques contre les armées allemandes », le troisième anniversaire de la libération du 9 mai 1945, le dixième anniversaire de la publication du

(1) Lubomir Ognianov, *op. cit.*, p. 224.

(2) *Sădāt nad istorizite* (Les historiens sur la sellette...), *op. cit.*, pp. 203-386.

(3) *Id.*, *ibid.*, p. 209, 301.

(4) *Manuel du propagandiste* (en bulgare), 1948, n° 1, p. 11.

Cours abrégé de Staline, le quinzième anniversaire du discours de G. Dimitrov à Leipzig, que « tous célèbrent ».

Le passé est refoulé, à coup d'oubli, d'interdiction formelle, de téléologie, de réécriture, mais également à travers l'idée de finalité historique et en suggérant l'identification de ce qui est en cours en Bulgarie avec les impératifs de la « marche de l'histoire ». Cette histoire n'est donc pas l'histoire autonomisée d'une société civique moderne. Elle est récit purement mythique, manipulateur de la mémoire, dont les traces subsistent longtemps après la désintégration du monde communiste.

Pourtant, il serait illusoire de croire à l'existence d'un « monde communiste » et de « manuels communistes » plutôt qu'à celle de formes historiques concrètes. Avec les premiers manuels parus après la révolution de 1944, critiqués pour l'un d'entre eux parce qu'il « ne contient pas une seule photo de Gueorgui Dimitrov », pour un autre parce qu'il « a mal compris la question de la nation macédonienne », etc., le récit communiste se décante. En témoigne le manuel d'histoire utilisé à partir de 1954, époque stalinienne typique en Bulgarie. Près de trente ans plus tard, en 1982, de jeunes historiens réformateurs peuvent enfin rédiger un autre manuel affichant sa « lutte contre le dogmatisme ». Certains de ces historiens se retrouvent parmi les auteurs des manuels publiés aussitôt après 1989. Tous ces manuels respectent, en outre, les directives officielles, tout en tenant compte des revirements de la politique intérieure du pays.

On peut évoquer deux exemples pour montrer la logique du récit à l'œuvre dans les manuels considérés (1). Le premier touche aux différences décelables quant à l'interprétation du sauvetage des Juifs bulgares de la déportation en 1943, le second rend compte de l'activité du « Tribunal populaire » mis en place en 1945.

(1) Je donne ici la liste des manuels analysés, précédés de l'abréviation utilisée dans le corps du texte : Manuel de 1946 : A. Bijikov, A. Bourmov, P. Kurkitchiev : *Balgarska istoria za 7 klas na gimnaziite* (Histoire bulgare pour la 7^e classe des lycées), Sofia, 1946 ; Manuel de 1954 : A. Bourmov, D. Kossev, Hr. Hristov : *Istoria na Balgaria za 11 klas* (Histoire de la Bulgarie pour la 11^e classe), Sofia, 1954 ; Manuel de 1982 : I. Dimitrov, M. Issousov, J. Chopov, *Istoria na Balgaria za 10 klas* (Histoire de la Bulgarie pour la 10^e classe), Sofia, 1982 ; Manuel de 1993 : G. Bakalov, P. Angelov, Tz. Georgieva, D. Tzanev, B. Bobev, St. Grantcharov : *Istoria na Balgaria za 11 klas* (Histoire de la Bulgarie pour la 11^e classe), Sofia, 1993.

III. LA CONSTRUCTION DE L'ÉVÉNEMENT HISTORIQUE

1. Le sauvetage des Juifs bulgares

Rappelons l'essentiel des faits : au printemps de 1943, malgré les accords intervenus entre le roi Boris III et l'Allemagne, le parlement, l'Église orthodoxe bulgares, et d'autres institutions encore, s'opposèrent à la déportation déjà décidée des Juifs du pays (1). Les textes relativement brefs consacrés par les manuels scolaires à cet épisode, unique en Europe, de la Seconde Guerre mondiale, contiennent des différences significatives, des accents symptomatiques ou des silences. Ils sont en quelque sorte des réactifs qui permettent de pénétrer au sein de ce que nous appelons « discours programmatique implicite ». Le premier manuel analysé, publié en 1946 (2), déclare que la Loi de la protection de la nation, prise le 24 décembre 1940 et promulguée par un décret de Boris III le 21 janvier suivant, est « à l'image des lois allemandes hitlériennes et antisémites ». En application de cette loi, 11 410 Juifs des Terres Neuves (3) furent déportés en Pologne. Le manuel ne mentionne pas exactement d'actions de sauvetage, se contentant de commenter elliptiquement : « Le peuple bulgare s'opposa à ce crime monstrueux. » Il précise que les Juifs emmenés en Pologne ne revinrent jamais en Bulgarie : « ils furent transformés en pâte à savon, exterminés et asphyxiés dans les usines chimiques lors des essais des nouveaux gaz asphyxiants ». Le manuel de 1954 évoque d'une seule phrase, au demeurant indirecte et contournée, la politique anti-juive bulgare pendant la guerre : « Imitant les Hitlériens, le gouvernement fit voter au Parlement une loi de protection de la nation dirigée contre les Juifs en Bulgarie ». En 1982, le thème du sauvetage des Juifs par le peuple bulgare apparaît : « Au printemps de 1943, [...] un mouvement massif pour le sauvetage des Juifs bulgares s'organisa. Sous la pression de l'Allemagne, le gouvernement accepta, en février 1943, de transmettre aux Hitlériens 20 000 Juifs de Thrace, de la mer Égée et de Macédoine, en vue de leur extermination. Le sort de ces Juifs des « Terres Neuves » devait préfigurer celui des anciens territoires de l'État. Ce crime provoqua un mécontentement général. Le Parti organisa les masses pour la lutte [...] ;

(1) Cf. François Frison-Roche, *op. cit.*, pp. 291-301 (« L'exception bulgare sur la Shoah ») (n.d.l.r.).

(2) Je ne répète pas ici les titres de ces manuels, dont la liste est donnée dans les notes précédentes. Voir aussi T. Todorov : *Fragilité du bien*, *op. cit.*, note 1.

(3) En 1940, la Bulgarie occupe la Dobroudja, et, après s'être alliée au Reich allemand en 1941, annexe la Thrace occidentale et la Macédoine de Vardar. Le Traité de Paris de 1947 la ramène à ses frontières de 1919, en lui laissant la Dobroudja méridionale (n.d.l.r.).

[celle-ci] gagna le Parlement, où les députés, et parmi eux même une partie de ceux de la majorité, condamnèrent le gouvernement. La vie des Juifs bulgares fut sauvée ».

Le manuel de 1993 consacre une place importante au sauvetage des Juifs et apporte de nombreux détails. On y apprend la création d'un Commissariat aux questions juives en 1942. On y retrouve l'insistance de l'Allemagne et la loi de la protection de la nation dont l'essence est maintenant qualifiée d'anticonstitutionnelle ; la protestation des députés est attribuée à l'action de Dimitar Pechev, devenu « l'homme qui stoppa Hitler » ; s'y ajoute celle des « personnalités, des hommes politiques, du haut clergé, d'un très grand nombre d'individus ordinaires et de l'intelligentsia ». Le sauvetage des Juifs est présenté désormais comme le fait de toute la nation, et le manuel insiste sur « le rôle important » joué contre la déportation par « le palais royal et même par les hauts responsables du régime au pouvoir ».

Résumons les étapes de la mise en forme de l'événement. Pour le manuel de 1946, le sauveur des Juifs est le « peuple bulgare ». Celui de 1954, réédité au moins jusqu'en 1963, ignorant jusqu'au fait même, ne mentionne par conséquent aucun motif de fierté nationale ; il ne connaît que la loi de la protection de la nation « à l'imitation des Hitlériens » sans en expliquer aux élèves la teneur exacte. Le livre de 1982 est fort manipulateur et son message est transparent, puisque le rôle central dans cet épisode revient au Parti (1). Le passage incriminé est un chef-d'œuvre dans son genre : il commence et se termine par des tournures impersonnelles : « une lutte se développa », « un mécontentement général flamba ». Dans l'entre-temps, les phrases suivantes possèdent un sujet, le Parti. Devenu l'acteur essentiel, il « organise les masses pour la lutte », et celle-ci peut de la sorte se transférer au parlement ; c'est donc bien le Parti qui a permis que « la vie des Juifs fût sauvée ». La phrase suivante renforce encore la prééminence des communistes bulgares pro-soviétiques, en enchaînant immédiatement sur « les succès de l'Armée rouge » (2). Dans le sens idéologique inverse, le manuel de 1993 témoigne d'une même virtuosité dans la manipulation des faits.

(1) Ivan Ilchev : « La science historique bulgare au cours des années 1970-1980 », in : Antoine Marès (éd.) : *Histoire et pouvoir en Europe médiane*, Paris, L'Harmattan, 1996, pp. 171-197, analyse la situation de l'histoire dans les institutions d'enseignement et aborde les transformations de la ligne historique officielle (n.d.l.r.).

(2) L'Armée rouge occupe la Bulgarie dès 1944, après la mort du roi Boris III et la mise en place d'un conseil de régence sous Siméon II (1943-1946). Sa présence amène un renversement des alliances et la constitution d'un « Front de la patrie » en 1944, qui dure jusqu'à la prise de pouvoir de Dimitrov et l'instauration de la république populaire en 1946 (n.d.l.r.).

Tout en introduisant la dimension de la pluralité des facteurs ayant joué un rôle dans le processus complexe du sauvetage, il évite de façon aussi symptomatique de mentionner le Parti communiste et les « masses populaires » comme acteurs et porteurs éventuels de la protestation contre la déportation des Juifs de Bulgarie. Il les remplace par des « personnalités », « un très grand nombre d'hommes ordinaires » et, *in fine*, par la nation entière. Il n'utilise jamais du mot « peuple », qui peut induire une association avec les « masses populaires », sujet favori et hypertrophié de l'historiographie précédente entre 1946 et 1989.

2. Le Tribunal populaire

Cette instance, qui joua en 1945 un rôle essentiel dans le processus d'accomplissement de la révolution communiste, question cruciale s'il en est pour la mémoire politique et collective, et qui représente actuellement un objet décisif au sein des tentatives de mise en place d'un « consensus national », occupe paradoxalement une place infime dans les manuels d'histoire, loin derrière le rappel du sauvetage des Juifs, motif qui reste pourtant relativement discret malgré son efficacité dans le renversement conservateur et nationaliste du discours de 1993. Le Tribunal populaire est expédié en quelques phrases, dans des paragraphes traitant des « actes visant à raffermir le pouvoir du Front de la Patrie ». La réécriture épouse ici aussi les axes et les figures dominants de l'espace public, et tend à mettre au premier plan les lieux traumatisants de la mémoire collective.

Pour le manuel de 1946, le Tribunal populaire « permit au Front de la Patrie d'administrer une punition bien méritée à tous les responsables de l'entrée en guerre du pays aux côtés de l'Allemagne fasciste [...], coupables des sévices et des pillages imposés à la population de la Yougoslavie et de la Grèce occupées, auteurs des massacres perpétrés chez nous contre des fils du peuple ». Celui de 1954 met au centre de l'action les masses populaires : « À leur demande, les principaux criminels fascistes et les assassins des fils du peuple furent arrêtés [...]. Un décret promulgua la constitution d'un Tribunal populaire composé de juges du peuple élus par cette cour et nommés par le ministère de la Justice [...]. Seuls, les agents étrangers qui avaient réussi à se glisser dans les rangs du gouvernement du Front de la Patrie tentèrent de gêner la justice... » (p. 294). Le livre publié en 1982 attache beaucoup moins d'importance à l'épuration qu'à d'autres événements de 1944-1945 aussi insignifiants que la visite de l'équipe moscovite de football « Spartak ». Il cite aussi une loi « ordonnant l'établissement de liens plus étroits de l'école avec la vie », sans dire un mot de celle qui crée la même année le Tribunal populaire. Il évoque en termes généraux et indifférenciés

la « liquidation de la bourgeoisie des villes et de la campagne ». Une phrase stigmatise « certaines déformations survenues lors de la naissance des nouvelles structures », euphémisme obligé du discours réformateur. Faut-il lire entre les lignes et comprendre qu'elle désigne la répression organisée et spontanée ? Une mention rapide concède en effet l'existence des lois d'exception de 1944-1945, qualifiées de « résultat de luttes politiques libres ». Le drame de la révolution et avec elle le déchirement tragique de la nation bulgare, qui aujourd'hui refont surface, sont passés sous silence, effacés.

Ce n'est pas le cas en 1993. En particulier, la leçon intitulée « Les premiers pas de la démocratie populaire » décrit avec un luxe de détails inédits jusque-là le phénomène du Tribunal populaire. À commencer par quelques chiffres : 68 chambres d'audience, 135 procès, quelque 12 000 personnes jugées. Elle impute à « une partie des accusés » la responsabilité réelle et parle à leur sujet de délits vraiment accomplis. Elle explique cependant que la plupart des victimes du Tribunal populaire ont été « désignées par les communistes comme leurs adversaires politiques ». La question de la faute est ensuite envisagée comme une culpabilité partagée des deux côtés, communiste et non-communiste : « outre les communistes, la responsabilité des exactions du Tribunal populaire incombe aux partis de la coalition du Front de la Patrie ». Le manuel cite aussi d'autres décrets et lois, dont celle mettant en place des camps de rétention et de travail forcé.

Une réinterprétation de l'histoire du XX^e siècle en Bulgarie passe aussi par la discussion et la qualification du régime précédant l'arrivée des Soviétiques et la prise du pouvoir par Dimitrov. Une question lancinante, ouvertement posée ou implicite, hante les livres d'histoire analysés : celle de l'existence ou non d'un fascisme en Bulgarie. Quittant les pages de ces manuels, nous avons mené une expérimentation ethnométhodologique, au sens que lui donnent H. Garfinkel et A. Cicourel, lors d'une leçon d'histoire (1), et conduit une enquête représentative sur l'état d'esprit des élèves de la classe terminale des lycées en mai 1996. Les réponses données sur le Tribunal populaire me paraissent instructives. Selon 47 % des élèves interrogés, il s'est agi d'un « règlement de compte avec autant de coupables que d'innocents ». 17 % d'entre eux y voient « une réaction équitable de l'opinion démocratique contre les crimes fascistes ». 17 % également qualifient ces événements « d'extermination de la nation bulgare ». 17 % encore n'ont

(1) Nina Nikolova, Martin Kanouchev : « La leçon d'histoire : une expérimentation ethno-méthodologique », *op. cit.*

pas d'avis sur la question, et 1 % des élèves ont coché la rubrique « autres ».

En dessous du niveau des messages idéologiques, nous découvrons une couche plus profonde de mentalités, de visions du monde, de structures pré-prédictives de la narration. Par exemple, le manuel de 1946 décrit la monarchie comme le « nid de l'*agentura* allemande » ; le roi Boris est un « véritable agent de l'impérialisme allemand », de même que son prédécesseur Ferdinand était, quant à lui, un « agent de l'impérialisme du Kaiser ». Tous deux auraient entraîné le pays dans une voie « anti-populaire et anti-historique » (p. 433). La bourgeoisie bulgare s'est mise entièrement « au service de la politique allemande » et, dans le meilleur des cas, ses représentants « jouaient les petits rapporteurs devant les représentations diplomatiques étrangères ». Ainsi, d'après cette vision de la responsabilité historique à travers les cadres de lecture de cette histoire téléologique, tout le mal arrive « contre la volonté du peuple ». Mais pour les manuels opposés, les communistes trahissent la vulgarité, ils sont des agents de Moscou, l'entrée des Soviétiques en Bulgarie le 9 septembre 1944 est un coup d'État, le leur.

Considérés dans cette optique, les deux séries de faits laissent entrevoir des déterminations plus générales : il ne s'agit pas simplement de la nature idéologique de toute narration historique, mais de quelque chose de plus tenace dans le tissu même du récit historique des manuels. Il importe peu à cet égard de découvrir la teneur des messages cachés et de les classer selon leur attachement à la bourgeoisie renaissante ou leur fidélité aux communistes actuellement relégués par l'histoire. Que les adversaires choisis, la monarchie par exemple, le soient de la nation ou bien de classe, que l'Allemagne et la Russie soient des amies ou des ennemies devient secondaire dans l'optique que nous adoptons maintenant. Celle-ci s'inquiète de la simplicité du schéma appliqué au récit historique. Le temps de nos manuels d'histoire relève d'un temps extra-historique, un temps mythique (1). L'histoire y est un lieu facile, qui ne connaît aucune question essentielle, aucune tension de fond, qui ignore l'affrontement des points de vue et le caractère alternatif des interprétations, qui préfère, au drame que constitue toute mise en question, la mécanique d'un nombre limité d'appuis solides. Ceux-ci se limitent à une structure binaire élémentaire : nous/eux. Elle se décline ensuite en variantes jumelles : agent de l'étranger/patriote, adversaire/ami, bon/mauvais, libérateur/dominateur. « Eux » : les agents, les méchants, les dominateurs, ceux qui transforment les êtres humains en

(1) Voir Dessislava Lilova : « La généalogie du temps extra-historique », *Sotciologičeski problemi*, 1998, n° 3-4, pp. 16-32 (en bulgare).

savon. Cette construction ne dépasse pas le modèle des sympathies et des antipathies, mais celles-ci, malheureusement, sont entrées en force dans les usages politiques. La victoire électorale va désormais aux forces politiques qui s'identifient négativement par rapport à l'image d'ennemi à la fois désignés et implicites, car la population est disposée à en reconnaître toujours. Onze ans après 1989, en 2000, des lois de « lustration » permettant de scruter le passé de chacun sont présentées devant le Parlement. Les slogans qui répètent aujourd'hui « À bas le communisme » ne planent pas plus haut que les prétendus débats publics du temps du communisme, et comme eux, ils se terminent avant même d'avoir commencé.

Le hiatus est frappant entre la place accordée par les deux journaux analysés au Tribunal populaire et à la violence révolutionnaire et celle, réduite, que cette thématique occupe dans les livres scolaires et parascolaires officiels. Les formes types des silences dans l'Histoire doivent être dégagées et désignées. Les énoncés « Ce qu'ils nous ont fait » et « C'est de leur faute » ne sont pas strictement l'équivalent de « Nous sommes innocents ». Pour comprendre la spirale de la violence dans l'histoire bulgare, il importe de remarquer que les figures de la violence et du silence sur la violence jouent le rôle d'un discours de légitimation. La violence d'aujourd'hui se légitime par celle d'hier, notre violence se justifie par la violence des autres. Le quasi-silence des manuels au sujet du Tribunal populaire nous paraît receler un autre silence, celui des principes, que Marc Ferro appelle « silence lié au principe de la légitimité » (1), aux exigences de la raison d'État ou bien à l'image qu'une société a ou veut avoir de soi. Aussi n'est-il pas question de savoir qui est en réalité le sujet du pouvoir, comment il s'est constitué, comment sa « nature » a été produite : ni l'un ni l'autre ne sont donc légitimés. L'État, le parti et le peuple peuvent donc fusionner dans un tout, et sont selon les cas interchangeables. Le statut du Parti communiste se présente bien implicitement comme fixé une fois pour toutes, car il est le peuple, et le peuple est éternel. Certes, l'histoire officielle, l'histoire interdite, l'histoire parallèle, la mémoire collective connaissent des manières différentes de se taire.

La comparaison entre les livres des élèves, analysés plus haut, et ceux des professeurs, comme la prise en compte des instructions pédagogiques données entre 1946 et 1993 par le ministère de l'Éducation nationale n'est pas moins instructive. L'une d'elles, en 1945, prend pour thème les « délires de la race nord germanique dolichocéphale » qui a déclaré la guerre aux peuples non-Ariens : « Le seul but de la théorie

(1) Marc Ferro : *L'histoire sous surveillance*, Paris, Calman-Lévy, 1985, p. 60.

raciale » était de revitaliser et de redresser l'impérialisme allemand défait en 1918 » (1). La validité des théories raciales n'est pas abordée. L'argumentation progresse ici par redoublement et renforcement d'épithètes : une théorie est réactionnaire, ou pseudo scientifique, mais ne mérite pas l'analyse. L'unique tâche du progrès vers le Bien consiste à « épurer les livres d'histoire ». Car les « procédés fascistes en usage dans l'enseignement de l'histoire ont permis aux autorités fascistes responsables de l'éducation de déformer l'esprit d'une partie de la jeunesse des écoles ». Or, ces qualificatifs anathémisants ont la vie longue. Boriana Panaïotova, dans une étude récente consacrée aux manuels d'histoire des années 1930 et 1940, conclut qu'ils reproduisent sans exception les images des voisins élaborées pendant l'Éveil national du XIX^e siècle. Les peuples voisins n'y sont présents qu'à titre d'ennemis, le peuple bulgare, isolé d'eux, n'a de « contact avec eux que par la guerre » (2). Les livres d'histoire sont donc intrinsèquement orientés politiquement, et en ce sens une histoire politique non réfléchie y occupe la place centrale.

La question est certes très complexe ; cependant, il est temps que le débat porte sur tous les silences qui privent l'histoire d'une partie d'elle-même. Il faut affirmer fortement, en Bulgarie et ailleurs, l'inexistence de ces « éléments naturels de la nation » tant invoqués par l'historiographie de toutes tendances. Il faut une fois pour toutes disqualifier un Ormandjiev, historien des années trente, pour qui ces « éléments » restaient « tracés dans le livre éternel de la nature », démarche qui justifie l'épuration, assimilée à un coup de gomme effaçant lorsqu'il le faut « ce qui est contraire à la nature et à la société ». La version simplifiée de l'histoire qui a eu cours en Bulgarie après 1944 fait du reste un usage fréquent et étonnant du mot « épuration », qui symbolise et synthétise un état d'esprit tenant lieu de réflexion problématisée. « Il faut nettoyer par un balai de fer les écuries d'Augias de l'héritage fasciste, obscurantiste, perfide et vicieux... » lance Gueorgui Dimitrov à la veille de la constitution du Tribunal populaire. Ce vocabulaire n'est pas propre aux dirigeants staliniens. Mussolini, par exemple, ne file-t-il pas une métaphore semblable lorsque, dans un discours tenu à Pise en 1926, il se propose de libérer « les âmes de toute scorie impure » afin de rendre au visage italien son « véritable aspect », son aspect naturel ? Le camarade Lénine, quant à lui, « purge la Terre des impurs » (3). Selon l'historien allemand Rainer Riemenschneider, le *Mein Kampf* de

(1) Lettre circulaire n° 5, 1945, ministère de l'Éducation nationale.

(2) Boriana Panaïotova, *op. cit.*

(3) Wladimir Berelowitch : *La soviétisation de l'école russe, 1917-1931*, Paris, 1971.

Hitler a influencé « assez directement », les manuels allemands d'histoire avant et pendant la guerre (1). On y retrouve l'esprit des passages réclamant la suppression de ce qui « salit » la culture allemande, de « la syphilis rongéant le corps du peuple » à travers le mouvement Dada comme par « l'hébraïsation de notre vie spirituelle ». Hitler use abondamment de collectifs d'universalité : « Dans la presse sociale-démocrate, les éditeurs sont exclusivement juifs » ; « Jamais un Juif ne peut être tenu libéré de ses conceptions » (2). Nos auteurs de manuels font de même : « Tous les Bulgares, écrivent-ils, remplissaient de joie les Allemands » après l'affiliation du pays au Pacte tripartite en 1940, mais aussi « Tous accueillait avec joie l'Armée rouge » le 9 septembre 1944. Ce type de discours recourt aussi fréquemment aux superlatifs comme pseudo-argument de la preuve : « le plus haïssable », « le plus juste », « le plus réactionnaire ».

Nous n'avons pas la prétention de pousser plus loin ici l'analyse de discours. Nous souhaitons encore moins identifier le communisme au fascisme, mais nous voulons rappeler seulement ce qui reste malheureusement une simplification abusive et un danger dans la Bulgarie de l'an 2000. L'enseignement de l'histoire continue trop souvent à y être vu comme un outil de formation des vrais patriotes. Hitler, encore lui, s'étend longuement dans son autobiographie sur les liens qu'il perçoit entre sa matière scolaire favorite, l'histoire, et son nationalisme révolutionnaire. C'est l'histoire, explique-t-il, qui du « cosmopolite délicat » qu'il était d'abord, a fait de lui un « antisémite fanatique », qui l'a amené à conclure que « la sauvegarde de l'esprit allemand passait par la suppression de l'Autriche ». Ce n'est pas ce qu'Orwell appelle, dans sa note de lecture sur *Mein Kampf* de 1940, « la pensée figée du maniaque qui ne réagit presque pas aux changements dans le rapport des forces » que ces lignes me suggèrent, mais le schéma même de l'histoire enseignée dans nos écoles : simplifiée et linéaire, naturalisante et partisane, taisant les faits qui embarrassent et contredisent, et étouffant les voix différentes.

Liliana DEYANOVA

Université de Sofia St Kliment Ohridski

(1) Rainer Riemenschneider : « La confrontation internationale des manuels. Contribution au problème des rapports entre manuels et la mémoire collective », in Henri Moniot (éd.) : *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne-Paris, Peter Lang, 1984. Voir aussi Marc Ferro : *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Paris, Payot, 1992, p. 129.

(2) Citations d'après l'édition bulgare du *Mein Kampf* de Hitler, Sofia, 1991, p. 24, et de celle de Benito Mussolini : *L'étude du fascisme*, Turnovo, 1994, p. 62.

RÉSUMÉS – SUMMARIES – ZUSAMMENFASSUNGEN

Marie-Élizabeth DUCREUX : Nation, État, éducation. L'enseignement de l'histoire en Europe centrale et orientale

Les nations, même en Europe centrale et orientale, où domine la conception de la nation basée sur la culture et sur la langue, sont toujours des créations politiques. Cet article s'interroge sur les rapports entre l'histoire, discipline d'enseignement dans les écoles primaires, les lycées et les universités des pays de l'Europe centrale et balkanique au XIX^e siècle, et l'histoire qui, au même moment, structure la mise en récit des nations modernes en révélant le « génie propre » de chacune d'elle. Il met l'accent sur la dimension multiethnique et multilinguistique des pays concernés. Ceux-ci, sauf pour les nouveaux États balkaniques institués entre 1819 et 1878 et dans le cas particulier d'une Hongrie intérieurement autonome après le Compromis austro-hongrois de 1867, restent englobés dans le cadre des Empires russe, autrichien et dans la Prusse, et ont par conséquent été soumis à leurs politiques scolaires. Ce qui n'empêche pas la constitution d'histoires nationales savantes et universitaires, dont les liens avec les usages identitaires et politiques du passé sont complexes.

Marie-Élizabeth DUCREUX: Nation, State and Empire. History Teaching in Central and Eastern Europe

Nations have always been conscious political creations, even in the Central and Eastern Europe, where the concept of nations based on language and culture were dominating in the XIXth century. This paper raised the question of the relationship between History as an academic and scholar discipline and the great national "narratives" of the XIX^e century. It emphasizes multiethnic and multilingual dimensions in the concerned countries of East Central Europe. Most of them, with the exception of the new Balkan states created between 1819 and 1878 and the particular case of Hungary, which gained internal autonomy after the Compromise of 1867, were still part of the Russian or Austrian Empires, or of Prussia, and hence submitted to the schooling policies of the ruling powers. However, it didn't prevent the constitution of professional national history, whose links with identity and political claims are complicated.

Marie-Élizabeth DUCREUX : Nation – Staat – Erziehung: Zum Geschichtsunterricht in Mittel- und Osteuropa

Nationen sind in erster Linie politische Konstrukte ; und das gilt auch für Mittel- und Osteuropa, wo das Bild der Nation eng mit einem bestimmten Sprach- und Kulturbegriff verknüpft ist. Der Beitrag untersucht die Lerninhalte des Schulfachs Geschichte an Grundschulen, Gymnasien und Universitäten in Mitteleuropa und in den Ländern des Balkans im 19. Jahrhundert vorwiegend unter dem Blickwinkel der Instrumentalisierung eines bestimmten Geschichtsbegriffs zur Profilierung eines modernen Nationalgedankens und eines jeweils eigenen Genius jeder einzelnen Nation. Dabei gilt das Augenmerk vor allem der pluriethnischen und multilingualen Struktur der betreffenden Länder. Wenn man von den neuen, zwischen 1819 und 1878 errichteten Balkanstaaten absieht und auch den Sonderfall Ungarns ausklammert, das nach dem österreichisch-ungarischen Abkommen von 1867 eine innere Autonomie genoss, dann gehörten alle diese Länder politisch entweder zum russischen oder österreichischen Reich bzw. zu Preußen und blieben daher an deren Schulpolitik gebunden. Der Ausbildung einer jeweils eigenen wissenschaftlich fundierten Nationalgeschichte, die in komplizierter Verschachtelung Vergangenes politisch instrumentalisierte und damit zur Identitätsbildung beitrug, tat dies keinen Abbruch.

Daniel BEAUVOIS : La conscience historique polonaise au XIX^e siècle, entre mythographie et historiographie

La période étudiée ici est celle de la longue disparition de l'État polonais, de la fin du XVIII^e siècle au début du XX^e. Les discours sur l'histoire furent toujours des axes essentiels de la survie puis de la résurrection de cet État qui fut plurinational (Polonais, Lithuaniens, Ruthènes, Juifs, etc.) pendant cinq siècles, avant d'envisager une nation monoethnique, finalement imposée de l'extérieur en 1945.

Cette étude donne à mesurer l'immense évolution qui sépare l'historiographe du dernier roi de Pologne des thèses universitaires d'histoire, rédigées à Cracovie autour de 1900. Entre ces deux termes, la Pologne passa de la conception « éclairée » d'une histoire-thesaurus, ou d'une histoire-chronique, à une histoire objet d'un enseignement secondaire, analytique et comparative, intégrée aux divers aspects de la réflexion politique et instrumentalisée en fonction des besoins de la consolidation nationale.

Les recommandations pédagogiques, les contenus des programmes, les grands livres, les institutions officielles et officieuses (rôle de l'émigration), sont les principaux champs qui ont permis cette tentative de reconstruction d'une conscience qui appartient déjà, elle-même, à l'histoire ; ils donnent aussi à saisir ses fréquentes dérives ou ce qui est resté, se figeant parfois en axiomes qui attendent à leur tour d'être effacés.

Daniel BEAUVOIS : The Polish historical conscience in the 19th century, between mythography and historiography

The period under scrutiny here is the slow disappearance of the Polish State stretching from the end of the 18th century to the mi-20th century. The views on history essentially focused on the survival and then the resurrection of the State which had been multinational for five centuries (Poles, Lithuanians, Ruthenes, Jews, etc.) before being considered as a monoethnic country dictated to the nation by outside forces in 1945.

This study enables to assess the huge evolution which ranges from the historiographer of the last king of Poland to doctoral theses in history written in Cracow around 1900. Between the two, Poland switched from the enlightened notion of a history thesaurus or a history chronicle to a history considered as a teaching subject, both analytical and comparative, which fit into the various aspects of the political thinking and was exploited according to the needs of the national consolidation.

Teaching recommendations, the contents of the syllabuses, great books, official institutions as well as unofficial ones (role of emigration) were the major fields that allowed this political awareness (already belonging to history) to rebuild itself. It also offered an opportunity to understand the frequent changes of awareness or what is left of them, turning them into axioms waiting to be erased.

Daniel BEAUVOIS : Historisches Bewußtsein in Polen im 19. Jahrhundert zwischen „Mythographie“ und Historiographie

In den untersuchten Zeitraum fällt die langsame Auflösung des polnischen Staates zwischen dem ausgehenden 18. und dem beginnenden 20. Jahrhundert. Über fünf Jahrhunderte waren gerade Reflexionen über Geschichte die wichtigsten Achsen, mit deren Hilfe dieses gemischethnisch strukturierte politische Gebilde (Polen, Litauer, Ruthenen, Juden, usw.) am Leben erhalten, ja wiederbelebt werden konnte, bis schließlich die Idee eines Einvölkerstaates aufkeimte, die schließlich nach 1945 von außen auferlegt wurde.

Der Beitrag stellt die gewaltige Entwicklung dar, die den Geschichtsschreiber des letzten polnischen Königs von den Doktorarbeiten trennt, die im Fach Geschichte an der Universität Krakau um 1900 verfaßt und angenommen wurden. Zwischen diesen beiden Polen entwickelte sich Polen vom „aufgeklärten“ Konzept einer chronikartigen Ereignisgeschichte weg zu einem analytischen, komparatistisch orientierten

Geschichtskonzept, das in erster Linie der schulischen Bildung zu Gute kommen sollte und das auf den unterschiedlichsten Ebenen den Erfordernissen politischen Gestaltungswillens und nationaler Konsolidierung angepaßt wurde. Durch pädagogische Empfehlungen, durch die Gestaltung der Lehrpläne, durch große Bücher, offizielle und inoffizielle Institutionen (besonders solche der Emigration) versuchte man ein Bewußtsein für diese Ziele zu schaffen, das seinerseits schon wieder historisch geworden ist. Auch die insgesamt recht häufigen Entgleisungen sollen dargestellt werden – oder was davon geblieben ist –, die sich häufig genug in Axiomen abbilden, die nur allzu bald Geschichte werden müssen.



Catherine B. CLAY : Le rôle de l'ethnologie universitaire dans le développement d'une nation ukrainienne dans l'Empire russe, 1830-1850

Des travaux récents d'histoire de l'éducation ont démontré le rôle des disciplines académiques dans la croissance du nationalisme en Finlande et dans la partie de la Pologne sous contrôle russe.

En s'inspirant de cette démarche, on a tenté d'analyser la façon dont les travaux engagés dans différentes disciplines académiques dans les universités des régions ukrainiennes ont engendré sur place, à partir de 1830 et 1840, des mouvements de romantisme culturel qui se sont transformés plus tard, vers 1850 et 1860, en une quête du nationalisme. C'est en reliant l'université à la campagne, par des enquêtes de terrain variées, que deux générations d'universitaires de Kiev et de Kharkov ont posé les axes d'une conceptualisation de la nation ukrainienne. L'étude du nationalisme ukrainien doit donc être résolument située dans ce contexte universitaire.

L'article évoque plus particulièrement une double relation : celle des intellectuels au peuple (*narod*) et à la « nation » ukrainienne ; leur relation à l'État impérial, en tant qu'élite indigène engagée dans l'élaboration ou le maintien d'une ethnicité dans un contexte colonial, en liaison avec ou au contraire contre d'autres peuples assujettis à l'Empire russe ou aux Empires voisins. La définition d'un caractère spécifique à la nation ukrainienne est aussi le résultat de leurs activités : une nation paysanne possédant sa propre histoire.

Catherine B. CLAY : The Place of Academic Ethnology in the Creation of a Ukrainian Nation in Imperial Russia, 1830-1850s

In the past decade, work in the history of education established the role of academic disciplines in the growth of nationalism in Russian-controlled Finland and Poland, and provide the present work a theoretical approach.

The present chapter argues that work in academic disciplines in Ukrainian universities spawned cultural romantic movements in the 1830s and 1840s that became pursuits of the Ukrainian nation by the 1850s and 1860s. Linking university and countryside in diverse investigations, two generations of academics in Kyiv and Kharkiv universities conceptualized a Ukrainian nation. The study of Ukrainian nationalism, and the construction of nationhood in the 19th century, must be placed firmly into this university context.

We show two contexts shaping their work: 1) the relation of the intellectuals to the people (narod) and the Ukrainian "nation"; 2) their relation to an imperial state, as an indigenous elite attempting to construct or maintain ethnicity in a colonial context; and in relation or counterweight to other subordinate peoples of the Russian empire or neighboring empires. The result of their work was the special character of the Ukrainian nation as they conceptualized it: a peasant-oriented nation, with a distinct history.

Catherine B. CLAY : **Die Rolle der wissenschaftlichen Volkskunde für die Ausbildung einer ukrainischen Nation im russischen Reich zwischen 1830 und 1850**

Jüngere Arbeiten zur Erziehungsgeschichte haben die Bedeutung der sich ausbildenden akademischen Disziplinen für die Entwicklung eines Nationalgefühls in Finnland und in den unter russischer Oberherrschaft stehenden Teilen Polens herausstellen können. Unter Rückbezug auf diese methodischen Vorgaben versucht der Beitrag der Frage nachzuspüren, ob und in welcher Weise Vertreter unterschiedlicher akademischer Disziplinen an den Universitäten der Ukraine seit etwa 1830/40 zur Ausbildung einer lokalen „Kulturromantik“ beigetragen haben, aus der sich später, um 1850/60, eine nationalistische Bewegung entwickeln konnte.

Es zeigt sich, daß die Wiege einer solchen Idee einer ukrainischen Nation in der Tat eine akademische ist und im wesentlichen auf entsprechende Bestrebungen zweier Generationen von Hochschullehrern an den Universitäten Kiew und Kharkov zurückgeht, denen es durch und wiederholte Zuhilfenahme des Instruments der Enquête gelang, die ukrainische Nation zu Konzeptualisieren.

Im besonderen stellt der Beitrag zwei Verbindungslinien heraus: eine dieser Linien führt von den Intellektuellen zum Volk (narod), eine andere von diesen zur ukrainischen „Nation“. Im Blickfeld stehen die Beziehungen zwischen imperialem Staat und diesen örtlichen Eliten, denen es um die Ausbildung bzw. den Fortbestand eines ethnischen Selbstverständnisses in einem kolonialistisch geprägten Umfeld ging. Dabei wurden zu anderen vom russischen oder benachbarten Reichen unterworfenen Völkern zum Teil Verbindungen gesucht, zum Teil wurde aber auch eine deutliche Abgrenzung gezogen. Daß so ein speziell der ukrainischen Nation eigener ‚Nationalcharakter‘ allmählich Gestalt annehmen konnte, ist vor allem den Aktivitäten dieser Gruppen zu verdanken: so entsteht das Bild einer bäuerlichen Nation, die auf eine ihr eigene Geschichte zurückblicken kann.



Marlène LARUELLE : **L'enseignement de l'histoire à l'université Charles de Prague, 1882-1918**

Cet article s'interroge sur l'évolution de l'enseignement de l'histoire à l'université Charles de Prague, de sa partition germano-tchèque en 1882 à la Première Guerre mondiale. Trois thèmes y sont abordés :

1. Les enjeux de la partition et la compétition qui se crée entre les universités tchèque et allemande, compétition qui sera gagnée par la première au détriment de la seconde. Cette division nationale entraîne dans son sillage une diversification des méthodes historiques et des thèmes de prédilection de l'enseignement comme des sujets de thèse soutenus.
2. L'institutionnalisation de la discipline historique à l'université tchèque, prise en charge par l'école de Jaroslav Goll et ses plus brillants représentants comme Josef Pekar : systématisation des chaires et des cursus, développement de la technique du séminaire, maîtrise de tout le champ de l'histoire nationale, orientation des doctorants vers l'histoire religieuse et l'histoire médiévale afin de cerner le fait hussite, etc.
3. L'école de Jaroslav Goll réussit également à donner au milieu historique académique une visibilité au sein de la société tchèque, au travers du « Club historique » : ancienne association estudiantine, le Club est repris en main par les universitaires et devient alors le corps professionnel des historiens, regroupant tant les universitaires que les étudiants et les professeurs du secondaire, au service de la promotion d'un discours historique centré sur la « nation ».

Marlène LARUELLE : History teaching at the Charles University of Prague from 1882 to 1918

The article delves into the evolution of history teaching at the Charles University of Prague stretching from the German-Czech partition in 1882 to WWI. Three themes are dealt with:

1. The stakes of the German-Czech partition and emerging competition between Czech and German universities which was eventually gained by the former. This national division brought in its wake a diversification of both historical methods and the preferred subjects of the teaching profession – such as subjects for doctoral theses.

1. The institutionalization of history as a teaching subject at Czech Universities, promoted by Jaroslav Goll and his most brilliant representatives such as Josef Pekař; the systematization of chairs and degree courses, the development of the seminar technique, the control of the whole field of national history, the guidance of doctoral students on religious and medieval history towards the Hussite movement.

3. The Jaroslav Goll school also succeeded in giving academic historian circles a greater insight into Czech society through the "historic Club". A former student association, the Club was taken over by academics and then became the professional body of historians which grouped together academics, students and secondary school teachers so as to promote a national view of history.

Marlène LARUELLE : Lehrinhalte des Geschichtsstudiums an der Prager Karlsuniversität zwischen 1882 und 1918

Der Beitrag untersucht die Entwicklung der Lehrinhalte des Geschichtsstudiums an der Karlsuniversität von ihrer Teilung in einen deutschen und einen tschechischen Zweig im Jahr 1882 bis zum ersten Weltkrieg. Dabei stehen drei Themenbereiche im Vordergrund:

1. Die Hintergründe der Teilung und die durch sie bedingte Konkurrenz zwischen deutscher und tschechischer Universität, wobei letztere auf Kosten der ersteren zunehmend an Bedeutung gewinnt. Wissenschaftsgeschichtlich zieht diese Teilung nach nationalen Gesichtspunkten gerade innerhalb der Geschichtswissenschaften eine Auseinanderentwicklung der Analysemethoden und der gewählten Untersuchungsgegenstände nach sich, wie sich nicht zuletzt anhand der vergebenen Doktorarbeiten deutlich machen läßt.

2. Die Institutionalisierung der Geschichtswissenschaften als universitäre Disziplin an der tschechischen Universität, die vor allem mit der Schule um Jaroslav Goll zu verbinden ist; als einer der bekanntesten Vertreter dieser Schule gilt Josef Pekař. Diskutiert und umgesetzt werden: gezielte und themenorientierte Besetzung von Lehrstühlen zur Abdeckung des gesamten Spektrums der nationalen Geschichte, Entwicklung einer Studienordnung, Einführung von Seminaren als tragenden Gestaltungselementen im Bereich der Lehre, Gewinnung von Doktoranden für mediävistische und für kirchengeschichtliche Themen mit besonderem Schwerpunkt auf dem Phänomen der Hussiten.

3. Die besondere Bedeutung der Schule um Jaroslav Goll liegt auch darin, daß sie es verstand, ihre Anliegen nach außen zu tragen. So von der tschechischen Gesellschaft in besonderer Weise wahrgenommen wurde. Hierzu diente der sogenannte „Historische Club“, eine ehemalige Studentenvereinigung, deren Schlüsselpositionen in der Folge von Hochschullehrern übernommen wurden. Der Club wurde zum Repräsentationsorgan für akademisch ausgebildete Historiker; er vereinte in seinen Reihen Studenten, Gymnasiallehrer und Hochschullehrer und wurde so zum idealen Sprachrohr eines auf die Idee der Nation hin zentrierten historischen Diskurses.

Mirela-Luminița MURGESCU : L'enseignement de l'histoire dans les écoles roumaines (1831-1944)

L'histoire ne devient en pays roumains l'une des principales disciplines scolaires que progressivement au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle. Le système qui émerge inclut l'enseignement de l'histoire roumaine dans les dernières classes élémentaires et celui de l'histoire universelle, suivi d'un abrégé de l'histoire nationale dans les lycées et dans les écoles supérieures (de la neuvième à la douzième classe). Pendant la deuxième moitié du XIX^e siècle, on note un déplacement significatif des périodes mises en valeur dans l'enseignement : l'histoire ancienne perd du terrain au profit de l'histoire médiévale et moderne, en accord avec l'accroissement constant de l'importance donnée à l'histoire nationale. À partir des années 1860, le tournant est pris vers une utilisation de l'histoire avant tout comme un instrument de modelage de l'identité nationale du peuple. Il s'impose de façon dominante à la fin du XIX^e siècle, et n'est pas remis en cause jusqu'à la Seconde Guerre mondiale (au moins).

Mirela-Luminița MURGESCU : Teaching history in Romanian schools (1831-1944)

History in Romania only established itself as one of the main school subjects gradually during the second half of the XIXth century. The emerging system included the teaching of Romanian history in the final grades of elementary schools and that of World history followed by a brief course in Romanian history in secondary schools (from the 5th to the 8th grade) and higher education (from the 9th to the 12th grade). During the second half of the XIXth century a significant shift in the periods highlighted in history teaching took place: ancient history lost ground to medieval and modern history in line with the growing emphasis laid on national history. From the 1860's and the 1870's onwards there was a trend towards using history first and foremost as a tool to shape the national identity of the people. This prevailed at the end of the XIXth century and remained undisputed at least until WWII.

Mirela-Luminița MURGESCU : Geschichtsunterricht an rumänischen Schulen 1831 – 1944

Als eigene Disziplin setzt sich das Fach „Geschichte“ in rumänischen Schulen erst während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch, wobei es sich allmählich als Prinzip etabliert, daß die rumänische Geschichte in den letzten Klassen der Elementarschule vermittelt wird, während im Gymnasium und in den Oberschulen (von der 9. bis zur 12. Klasse) die allgemeine Geschichte sowie eine kurze Vertiefung der nationalen Geschichte auf dem Programm stehen. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts läßt sich eine zweifelloso bedeutsame Umorientierung hinsichtlich der als besonders wichtig erachteten Epochen feststellen. Insbesondere verliert die alte Geschichte zu Gunsten der mittelalterlichen und neueren Geschichte an Gewicht, wobei gleichzeitig auch die nationale Geschichte immer stärker herausgestellt wird. Von etwa 1860/70 ab wird der Geschichtsunterricht dann ganz zum Instrument der Ausformung von Volksgedanken und nationaler Identität. Diese Richtung setzt sich am Ende des 19. Jahrhunderts mit Macht durch und wird mindestens bis zum zweiten Weltkrieg nicht mehr in Frage gestellt.



Dessislava LILOVA : L'histoire universelle à l'appui d'une culture nationale. L'expérience de l'Éveil bulgare du XIX^e siècle

L'article est basé sur l'analyse de dix livres d'histoire universelle utilisés dans les écoles bulgares de 1830 à la formation du premier État bulgare en 1878. La première partie traite des deux manuels les plus populaires, ceux d'A. L. Schlözer, traduits deux

fois en bulgare par Tcholakov et Blaskov, qui dominent l'enseignement de l'histoire dans les écoles jusque vers 1870. Ces manuels d'histoire universelle sont utilisés comme un outil de légitimation de la nature hybride de l'identité bulgare, qui ne recoupe exactement ni les normes positives, ni les normes négatives définissant la civilisation. La seconde partie de cette étude est centrée sur les effets de l'édification spécifique du système d'éducation nationale au cours du XIX^e siècle, marqué à la fois par la faiblesse du financement et l'absence de contrôle du curriculum par l'État ottoman et l'Église orthodoxe. Au lieu d'un « environnement standardisé et de mise en circulation d'idées unificatrices » (Gellner), le terrain est ainsi occupé par un régime libéral tolérant, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, des projets idéologiquement divers. Seconde particularité, l'enseignement est presque intégralement dispensé à travers des manuels traduits. Les dix livres d'histoire étudiés donnent une bonne idée des modalités par lesquelles les standards d'instruction européens en vigueur de la fin du XVIII^e siècle au milieu du XIX^e siècle opèrent encore sur le sol bulgare.

Dessislava LILOVA : World history in support of a national culture. The experience of the Bulgarian awakening in the 19th century

This article is based on a survey of the ten books of world history used throughout Bulgarian schools from 1830 to the instauration of the first sovereign state in 1878. The first part deals with the two most popular textbooks – those of Schlözer, translated twice into Bulgarian by Tcholakov and Blaskov and which dominated history teaching in schools until the 1870's. These textbooks of world history were used as a tool to legitimate the hybrid nature of the Bulgarian identity underlining neither the positive nor the negative attribute of their civilization.

The second part of the study focuses on the effects of the specific construction of the educational system during the 19th century. It was marked by poor financing and a lack of control of the curricula by both the Ottoman State and the Orthodox Church. Instead of offering "a standardized environment with a unified notion currency" (Gellner) the system was taken over by a liberal regime which tolerated ideologically diverse projects until the end of the 19th century. The second characteristic is that teaching was almost fully provided for through translated textbooks. The ten history books under scrutiny give an overview of the ways in which European teaching standards will prevailed on Bulgarian soil from the end of the 18th to the mid-19th century.

Dessislava LILOVA : Allgemeine Geschichte und nationale Kultur: ein Gegensatzpaar? Die Erfahrung des bulgarischen Erwachens im 19. Jahrhundert

Der Beitrag basiert auf der Analyse von zehn Lehrbüchern zur allgemeinen Geschichte, die in bulgarischen Schulen von 1830 bis zur Bildung des ersten bulgarischen Staates 1878 verwendet wurden, wobei das Augenmerk zunächst auf das wichtigste Werk gerichtet wird, nämlich das Buch von A. L. Schlözer in den beiden bulgarischen Übersetzungen von Tcholakov und Blaskov. Dieses Werk wird in bulgarischen Schulen als Werkzeug zur Legitimation des hybriden Charakters der bulgarischen Identität instrumentalisiert, die weder die positiven noch die negativen Normen des zivilisatorischen Erbes exakt erfüllt. In der Folge werden die Ausbildung des staatlichen Schulsystems im Laufe des 19. Jahrhunderts und ihre Wirkungen analysiert. Dabei läßt sich zum einen die nur schwache Finanzierung durch den osmanischen Staat und die orthodoxe Kirche herausheben; zum anderen muß auf die fehlende Kontrolle der Lehrpläne hingewiesen werden. Statt einer „standardisierten Umgebung mit Blick auf den Einheitsgedanken“ (Gellner) finden wir deshalb bis zum Ende des 19. Jahrhunderts ein liberales und tolerantes Regime, das Erziehungsprojekte der unterschiedlichsten ideologischen Ausrichtung zuläßt. Eine zweite Besonderheit liegt sicherlich darin, daß der Unterricht fast ausschließlich mit Hilfe aus anderen Sprachen übersetzter Schulbücher gestaltet wird. Die zehn

untersuchten Schulbücher werfen einen guten Blick auf die Art und Weise, wie die europäischen Bildungsstandards vom Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts auf bulgarischem Boden vermittelt wurden.



Liliana DEYANOVA : Les manuels après la bataille : les livres d'histoire nationale en Bulgarie après 1944 et après 1989

L'article analyse les manuels communistes d'histoire dans le contexte de ce que Bernard Guenée définit comme une « culture historique », et les différents « points chauds » de l'histoire bulgare, à partir de la mise en cause et de la problématisation de l'idée qu'ils seraient dominés par la structure méta-narrative de l'internationalisme, plutôt que du nationalisme. Il s'articule autour des résultats de deux recherches collectives. L'une prend pour objet cinq réécritures successives des manuels officiels d'histoire en 1929, 1946, 1954, 1982 et 1993. L'autre traite des usages de l'histoire dans les médias et les manuels scolaires entre 1989 et 1995, et y repère à l'œuvre deux histoires opposées de la Bulgarie : le récit communiste des lieux communs de la mémoire nationale, et celui de l'opposition. La guerre civile des mémoires et leur usage politique sont examinés autour des thèmes du Tribunal populaire de 1945, véritable ligne de fracture pour les Bulgares après 1989, de la réduction de l'identité nationale à l'identité ethnique. Les manuels d'histoire de la période communiste, replacés dans un contexte historiographique de plus longue durée, se révèlent ainsi tributaires des catégories de l'histoire nationale établies par l'historiographie du début du XX^e siècle. Ils restent fidèles à un patriotisme bien éloigné de ce que Habermas appelle « le patriotisme de la constitution ».

Liliana DEYANOVA : Textbooks after battle: Bulgarian Textbooks of National History after 1944 and 1989

The article analyzes the communist history textbooks – in a context defined by Bernard Guenée as being “historical culture” – and the different “hotbeds of history” (M. Ferro) to challenge (or at least problematize) the notion according to which the “international” rather than the “national” meta-narrative prevails in them. It hinges on the findings of two team-studies. One of them deals with five successive rewritings of official history textbooks in 1929, 1946, 1954, 1982 and 1993. The other one focuses on how history was used in the media and textbook narratives of history between 1989 and 1995, and includes two opposite histories of Bulgaria: a communist narrative of the commonplaces of national memory and the narrative of the opposition. The civil war of memories and their political use are scrutinized through two themes: that of “People’s court of 1945 – viewed as a watershed event by the Bulgarians after 1989 and that of the reduction of national identity to ethnic identity (the political Other is perceived as an ethnic Other; the communist and fascist periods are both linkened to “Turkish bondage” depending on which side you are on). History textbooks of the communist age studied within a wider length of time prove to have much in common with the pre-communist national meta-narrative of the beginning of the 20th century. They remain faithful to a patriotism far removed from what Habermas calls “patriotism of the constitution”.

Liliana Deyanova : Nach den Kämpfen kommen die Bücher: Die Bücher zur nationalen Geschichte in Bulgarien nach 1944 und nach 1989

Auf der Basis des von Bernard Guenée eingeführten Konzepts von ‚Geschichtskultur‘ analysiert der Beitrag die kommunistischen Geschichtsbücher mit Blick auf die verschiedenen „wunden Punkte“ der bulgarischen Geschichte. Dabei soll vor allem dem gleichsam zur communis opinio gewordenen Gedanken nachgegangen werden,

diese Bücher seien in ihrer metanarrativen Struktur dem Internationalismus, nicht dem Nationalismus verpflichtet. Zugrunde liegen zwei vgeleitete Forschungsprojekte : eines bezieht sich auf fünf in den Jahren 1929, 1946, 1954, 1982 und 1993 erfolgte Neubearbeitungen von offiziellen Schulbüchern. Das andere behandelt den Umgang mit Geschichte in den Medien und in den Schulbüchern zwischen 1989 und 1995 und macht deutlich, daß man in Bulgarien mit zwei ganz unterschiedlichen Darstellungen von Geschichte zu rechnen hat: auf der einen Seite steht die kommunistische Wiedergabe von Gemeinplätzen aus der nationalen Geschichte, auf der anderen Seite steht das Geschichtsbild der Opposition. Der Bürgerkrieg um das Gedächtnis der Nation und seine politische Instrumentalisierung wird anhand der Behandlung des Volkstribunals von 1945 dargestellt. Dieses ist nach 1989 zu einer regelrechten Bruchlinie für die Reduzierung nationaler Identität auf ethnische Zugehörigkeit geworden, indem „das Andere“ politisch immer wieder als das „ethnisch Fremde“ wahrgenommen wird. Je nach politischem Lager wird nicht nur das kommunistische Regime, sondern werden faschistische und kommunistische Zeit gleichermaßen mit dem „türkischen Joch“ gleichgesetzt. Wenn man die Geschichtsbücher der kommunistischen Zeit über einen längeren Zeitraum betrachtet, wird deutlich, daß diese durchaus den Kategorien eines nationalen Geschichtsbildes verpflichtet sind, das schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt wurde. Sie halten an einem Patriotismus fest, der weit entfernt ist von dem, was Habermas einmal als den „Patriotismus der Verfassung“ bezeichnet hat.

Traductions anglaises : Élisabeth Perdue ;
traductions allemandes : Gérard Bodé.

TARIFS d'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double

Abonnement	Tarif valable jusqu'au 31/12/2001
France (TVA 2,1 %)	135,00 F ttc (20,58 euros)
Corse	135,00 F ttc (20,58 euros)
DOM	133,61 F (20,37 euros)
Guyane, TOM	132,22 F (20,16 euros)
Etranger	192,00 F (29,27 euros)
Le numéro (TVA 5,5 %)	
- simple	45,00 F (6,86 euros)
- spécial	73,00 F (11,13 euros)
- double	77,00 F (11,74 euros)

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la revue *Histoire de l'éducation*. Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

Mr, M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

Mr, M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

Date

Signature

• Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du Régisseur de recettes de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Bulletin d'abonnement et commandes à adresser à

INRP - Publications

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

☎ 01 46 34 90 04

RAPPEL : Si vous êtes déjà abonné, n'utilisez pas cette demande d'abonnement ; un bulletin de réabonnement vous sera envoyé avant l'échéance de votre abonnement.



service d'histoire de l'éducation

ISBN : 2-7342-0855-5
Réf. : RH 086

INRP-Service des publications
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05
Tél. : 01 46 34 91 56 - www.inrp.fr



Enfants hongrois sortant de l'école. Orsova, 8 juillet 1837. Lithographie d'Auguste Raffet. Musée national de l'Éducation (Rouen).

Cette lithographie appartient à une série de planches intitulée *Voyage en Crimée*, publiée par A. Raffet (1804-1860) au retour d'un voyage qu'il fit en 1837 en compagnie du prince Anatole Demidov. Riche, cosmopolite et philanthrope – et, à ce dernier titre, fondateur de nombreuses écoles sur ses terres – le prince Demidov avait monté, à ses frais, une expédition scientifique pour étudier les contrées méridionales de la Russie et la Crimée. Furent ainsi traversés la Hongrie, la Moldavie, la Valachie, la Crimée, puis Smyrne et Constantinople. Située près des Portes de Fer, sur les rives du Danube, Orsova est aujourd'hui ville roumaine.

Les dessins d'A. Raffet ont été réalisés d'après nature, au fil de son voyage ; ils ont été salués pour leur qualité artistique, mais aussi pour leur valeur ethnographique.




service d'histoire de l'éducation

ISBN : 2-7342-0855-5 - ISSN : 0221-6280
maquette SACHS-INRP expo

