Zeitschrift: Traverse : Zeitschrift für Geschichte = Revue d'histoire

Herausgeber: [s.n.]

Band: 11 (2004)

Heft: 2

Artikel: Les limites des transformations possibles au récit scolaire d'histoire nationale en Bulgarie

Autor: Panayotova, Boriana

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-26391

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 24.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

LES LIMITES DES TRANSFORMATIONS POSSIBLES AU RECIT SCOLAIRE D'HISTOIRE NATIONALE EN BULGARIE

BORIANA PANAYOTOVA

Le texte scolaire d'histoire nationale s'érige sur des bases contradictoires. Il doit d'un côté transmettre un savoir qui reflète le développement de la science historique, mais il est en même temps censé provoquer chez les écoliers une réaction d'ordre émotionnel et non cognitif.[1] Le récit historique a pour mission d'attirer, de séduire et d'inciter les élèves à s'identifier à la majorité; quel que soit leur âge.[2]

L'exploitation de la dimension émotive du récit varie selon les époques. Au 19e siècle et dans la première moitié du 20e siècle, le manuel joue essentiellement sur son potentiel affectif, ce qui aboutit bien souvent à des manipulations explicites de la factualité du passé.[3] Au contraire, dans les 50 dernières années, les textes scolaires gagnent en sobriété, ils se font plus rationnels, plus réfléchis. L'émotion n'en demeure pas moins une partie intégrante de la narration scolaire.

Le problème qui se pose est celui des modalités de réconciliation du *ratio* et de l'*affectio*. Comment créer un texte qui soit scientifiquement honnête et, en même temps, sache inculquer à son jeune lectorat une attitude favorable, admirative même, envers le Nous? La complexité déjà palpable de ce problème s'accroît encore davantage si le passé de ce Nous, au lieu d'offrir un matériel relativement facile à traiter de ce point de vue, regorge au contraire d'expériences jugées négatives et de souvenirs douloureux. Le procédé longtemps mis en avant pour y parvenir, un procédé qu'il est d'ailleurs possible de repérer dans les récits historiques de tous les pays au moins jusqu'au milieu du 20e siècle, reposait sur le sacrifice de la vérité historique par une stratégie alliant la dissimulation des faiblesses et des fautes commises par Nous et l'inculpation des Autres.[4] L'approche favorisée par la littérature scolaire, dans de tels cas, consiste invariablement à garder un silence opaque sur les torts infligés à l'Autre par Nous, d'abord, sur les apports bénéfiques de l'Autre à «notre» développement ensuite, et sur la souffrance subie par l'Autre, enfin, car il va de soi que la souffrance et le rôle de victime sont l'apanage du Nous. En parallèle, on observe parfois la mise en œuvre d'un dispositif plus «raffiné» consistant

cette fois en une omission des faits gênants, tout en évitant la falsification ouverte des événements. L'existence de procédés de cet ordre soulève une question fondamentale: le récit scolaire peut-il réconcilier la mission identitaire avec l'objectivité historique?[5]

Il s'agira, ici, de proposer une réponse à cette vaste interrogation, en se basant sur l'étude des manuels scolaires bulgares de la dernière décennie. Ceux-ci semblent particulièrement propices à l'analyse, dans la mesure où leur contexte de création est celui d'un changement radical de régime politique. Une transformation de cet ordre, on s'en doute, ne va pas sans entraîner une révision aussi radicale de la présentation de l'histoire, surtout sur le plan scolaire.

*

Après la chute du gouvernement communiste de Bulgarie, en novembre 1989, les manuels scolaires d'histoire nationale sont remplacés par des documents écrits à la hâte dont l'objectif est de «nettoyer» le récit historique de la «pollution idéologique» la plus grossière. En 1992, le ministère de l'Education met en place les balises d'une réelle réécriture de l'histoire nationale scolaire en adoptant un nouveau programme d'enseignement et un nouveau règlement d'édition de manuels.[6] D'importantes mutations y sont prévues. Sur le plan du programme, on pense réduire l'ethnocentrisme par inclusion de l'histoire nationale dans le cadre de l'histoire universelle; sur le plan du règlement, on abolit le texte unique au profit d'un nombre illimité de manuels pour chaque niveau scolaire.[7] Mais le changement le plus important intervient dans la ligne rédactionnelle et dans la liberté quasi totale que le gouvernement laisse aux auteurs de manuels.

Le résultat ne se fait pas attendre. Rapidement, la Bulgarie postcommuniste connaît un boum de manuels scolaires d'histoire, puisque, depuis 1992, le ministère de l'Education en approuve près de trois par an. Cet engouement pour l'écriture des livres scolaires découle de deux tendances: l'envie de s'enrichir et l'envie de changer la manière dont on raconte l'histoire aux jeunes. Les historiens universitaires, flairant la bonne affaire et tablant sur leur autorité scientifique, se sont massivement lancés dans l'entreprise de réécriture de manuels. Pour les mêmes motifs, mais également pour empêcher la «vieille garde» du département d'histoire de l'Université de Sofia d'imposer son monopole dans le domaine, des diplômés de fraîche date se sont aussi mis à la rédaction.[8] Durant les années 1990, ils signent près du quart des ouvrages scolaires agréés par le Ministère; le reste de la production émanant de l'*establishment* académique.[9]

 Ce clivage générationnel et institutionnel se reflète également dans le contenu

des livres scolaires. Pour les «anciens», ces manuels sont surtout une occasion de retourner à la rhétorique nationaliste d'avant la Deuxième Guerre mondiale. Les «jeunes», quant à eux, profitent de l'énorme liberté que leur confère le nouveau programme pour tenter des approches nouvelles ou méconnues. Leur expérience limitée est compensée par l'enthousiasme et le sentiment du «tout est possible» qui accompagnent généralement les époques charnières.[10] La quête de la nouveauté et de la différence autant que l'envie de se dissocier de leurs aînés se traduisent dans un récit scolaire dont le degré d'inventivité est proportionnel à l'audace et à la créativité de ses auteurs. Dans ce panorama contrasté, les divergences principales se distinguent avant tout dans l'approche du Nous, soit dans l'appréhension des tâches cognitives et identitaires qui incombent à tout manuel.

*

La vieille génération ne cherche pas à réconcilier ces deux fonctions. Elle préfère nettement donner la priorité à la mission identitaire de l'enseignement de l'histoire, quoique cette préférence se remarque moins dans les manuels où l'histoire nationale est insérée dans l'histoire universelle. L'intégration, en effet, affaiblit en elle-même considérablement la charge identitaire du récit du fait qu'elle ouvre la porte à la comparaison. Or, s'il devient comparable à celui des autres pays balkaniques, le passé bulgare, en toute logique, perd du coup une partie de son unicité. L'insertion de l'histoire bulgare dans un cadre plus large permet ainsi de relativiser l'exemplarité des réussites nationales, par exemple, ou encore l'ampleur des souffrances endurées. Un tel effet de comparaison n'est toutefois pas recherché sciemment dans les manuels produits par la vieille génération, en conséquence de quoi les Bulgares ne sont pas mis sur un pied d'égalité avec les autres. En définitive, il en résulte qu'on trouve, dans des manuels des années 1990, les traces d'un récit national qui avait cours avant la Deuxième Guerre mondiale.[11] Nous prendrons deux manuels en exemple pour appuyer notre propos.

Le premier est le manuel d'histoire contemporaine de Milen Semkov.[12] L'auteur y présente les Bulgares comme doubles victimes, de leurs voisins et des Grandes Puissances. Les pertes territoriales qu'ils subissent sont plus grandes que celles imposées aux autres contrées balkaniques, tandis que les guerres qui les impliquent y ont des effets négatifs plus dévastateurs qu'ailleurs. Le manuel propose une description assez détaillée des pays avoisinants, mais il met l'accent exclusivement sur les défauts de leurs systèmes politiques, sur les retards dans leur développement économique et sur l'état rudimentaire de leur système d'éducation ou de leur vie culturelle. En outre, l'auteur ne rate pas une occasion de parler des méfaits commis par les autres Etats balkaniques à

l'endroit des Bulgares, qu'il évoque la politique d'assimilation dans des territoires annexés ou la violation des traités signés. Globalement, le discours sur l'Autre s'apparente beaucoup au discours nationaliste d'antan, encore qu'on n'y retrouve pas la même charge émotionnelle. Le discours de ce manuel témoigne aussi d'un changement d'attitude envers le Nous, nettement moins idéalisé qu'il pouvait l'être autrefois. Les défauts et les faiblesses du développement de la Bulgarie ne sont pas passés sous silence. Le manuel montre bien la fragilité de la démocratie bulgare entre 1878 et 1944, gangrenée par la corruption, le clientélisme et la violence. Il est par contre moins explicite quant aux erreurs de la politique extérieure, ce qui lui permet d'attribuer à la Bulgarie le rôle confortable de victime, et de taire les torts qu'elle a pu elle-même infliger.

Ce discours aux relents passéistes est spécialement patent dans le manuel pour la 11e année scolaire écrit sous la direction de Vera Moutaftchieva.[13] Contrairement au précédent, celui-ci ne se consacre qu'à l'histoire nationale. Le récit débute à l'Antiquité et se termine aux années 1990. Ce choix se fonde sur une approche ethnocentrique qui est d'ailleurs exploitée à fond. Le livre concentre en lui toutes les caractéristiques de la narration nationale traditionnelle: nationalisme exacerbé, militarisme, intolérance et agressivité envers l'Autre extérieur, anachronismes, falsifications. Le manuel affirme qu'il est beaucoup plus important de connaître l'histoire bulgare que l'histoire universelle. Il transfère la naissance de la nation bulgare au Moyen Age, traite en «nationaux» tous ceux qui ont habité à un moment donné le territoire de la Bulgarie actuelle ou encore les terres tenues pour être ou avoir été bulgares, et déplore constamment les pertes territoriales subies. L'attitude envers les anciens occupants est ouvertement hostile; celle envers les autres voisins se fait méfiante. Enfin, les exploits militaires bulgares font l'objet de descriptions détaillées. De l'ensemble émane un pathos patriotique presque palpable qui en fait une sorte de version outrée des manuels de l'ancienne génération et un contrepoint privilégié des ouvrages de la nouvelle.

Par rapport aux ouvrages de Semkov et Moutaftchieva, le livre de Georgui Kazakov et Maria Donkova loge à l'autre extrémité du spectre des nouveaux manuels d'histoire.[14] Ce texte est celui qui s'éloigne le plus du modèle traditionnel de présentation de l'histoire nationale et qui prend le plus ses distances face à la mission identitaire. Son récit, consacré à l'histoire médiévale, tente de s'éjecter hors du paradigme de l'Etat-nation en conférant une place dominante à la doctrine chrétienne et en mettant l'accent sur la perception que l'homme du Moyen Age se faisait du monde. De cette manière, les faits sont présentés comme étant déterminés par des considérations d'ordre religieux: c'est la foi qui anime les actions humaines. Le récit n'accorde aucune faveur aux Bulgares

et les traite comme tous les autres «barbares» envahissant les territoires de l'empire byzantin. L'ethnocentrisme cède au profit d'une appréciation juste du rôle de l'empire byzantin comme pilier de la civilisation chrétienne et médiévale. Cet empire, que l'historiographie bulgare présente habituellement comme l'ennemi juré, se transforme dans le manuel de Kazakov et Donkova en source d'inspiration et en exemple à suivre.

Une telle narration, même si elle reflète bien les préoccupations et les priorités de l'époque médiévale, risque cependant d'être accueillie avec froideur parce qu'elle est en porte-à-faux avec la notion même de récit national. Celui-ci a vu le jour avec l'Etat-nation et les deux se sont depuis avérés inséparables. L'histoire scientifique a eu beau réorienter ses axes de recherche et sa base conceptuelle, elle a eu beau stigmatiser l'histoire politique et parfois même pronostiquer la disparition de l'Etat national, la perspective politico-étatique n'en reste pas moins celle par laquelle l'histoire nationale continue d'être racontée. La possession d'un Etat à soi reste, même aujourd'hui, le premier critère de vitalité de la nation, l'ultime preuve de son existence. Cela n'est pas sans affecter la position de l'histoire politique dans le récit, toujours dominante malgré ses concessions aux autres types d'histoire. De ce point de vue, la narration identitaire n'a guère évolué. Dès son apparition, elle a fait référence à un Etat, réel ou imaginaire, en le présentant comme une condition *sine qua non* de l'existence et du développement du Nous.

Même un texte comme celui de Kazakov et Donkova, qui s'éloigne considérablement de ce modèle, n'arrive pas à s'en soustraire complètement. Ainsi, bien qu'il ne place pas l'Etat bulgare au cœur de son propos, il se montre néanmoins très attentif à tous les moyens (militaires ou autres) qui peuvent en assurer la sauvegarde. La disparition hypothétique de l'Etat se voit donc posée comme un fait hautement menaçant pour la survie future de la communauté. Dans le même ordre d'idées, les tentatives de conquérir Byzance menées par les tsars bulgares ne sont pas présentées comme une atteinte à la civilisation chrétienne ni comme un facteur de déstabilisation, mais plutôt comme l'expression d'un droit légitime. Mieux encore, les leçons consacrées à ces événements sont imprégnées d'un sentiment de fierté envers la puissance militaire bulgare. Le message identitaire, quoique réduit à presque rien, s'infiltre néanmoins dans le récit pour y laisser sa marque et ce, malgré les efforts conscients des auteurs pour produire un texte privé de toute charge émotionnelle pro-bulgare.

Le manuel de Daniel Vatchkov et ses collaborateurs, quant à lui, tente de réconcilier objectivité et émotion.[15] D'une part, il assume pleinement sa fonction identitaire et sa mission de nourrir un sentiment d'appartenance. Il accorde en conséquence davantage d'attention à l'histoire de la Bulgarie qu'à celle des

autres pays et ne rate pas une occasion de véhiculer un sentiment de fierté envers les réussites et les victoires bulgares. Le manuel n'essaie pas, non plus, de quitter le paradigme de l'Etat-nation.[16] Cela étant, en parallèle, il évite le nombrilisme ethnique en entreprenant une démarche qui consiste à relativiser les rôles traditionnellement attribués à Nous et à l'Autre.

Les auteurs cherchent à atteindre leur objectif de plusieurs façons. La plus courante est de fournir un maximum d'informations sur l'Autre. Précisons: sur l'Autre en tant que tel, pour ce qu'il est, et non pas sur l'Autre comme rouage dans le mécanisme de fabrication d'une autoreprésentation par Nous. Cette approche concerne surtout la description des pays voisins de la Bulgarie. Pour exposer le passé de ces derniers, les auteurs adoptent chaque fois le point de vue du pays dont il est question en privilégiant ainsi la perception que celui-ci a des événements, même si elle contredit la position bulgare. Le manuel se met ainsi «dans la peau» de l'empire ottoman pour décrire ses moments de gloire et de puissance, indépendamment du fait que les Bulgares considèrent traditionnellement ces mêmes moments comme les pires de leur histoire. Par contre, pour montrer la vie des Bulgares soumis aux Ottomans, le texte embrasse cette fois le point de vue bulgare, mettant du coup en évidence l'antagonisme des perceptions sans pourtant porter de jugements axiologiques. Parler de l'Autre en dehors de ses relations avec Nous est d'ailleurs le premier pas vers l'acceptation de son égalité dans la différence par rapport à Nous.

L'acceptation de l'Autre comme dissemblable vient en partie du constat qu'il est, malgré tout, fondamentalement *comme* Nous, que ses problèmes et ses réussites sont analogues aux nôtres, qu'il commet les mêmes fautes et passe par les mêmes détresses. Ainsi Nous et l'Autre se retrouvent-ils unis à un même niveau, côte à côte, plutôt qu'en position de subordination. Le manuel fait une démonstration de cette approche toujours dans sa présentation des pays voisins de la Bulgarie. La Roumanie, la Serbie, la Grèce et la Bulgarie défilent sur les pages du manuel aux prises avec les mêmes problèmes économiques et le même type de régime politique. Leurs attitudes envers les Grandes Puissances, la question nationale et la guerre se ressemblent. Des peurs et des incertitudes analogues les accablent. Cette mise de la Bulgarie sur un pied d'égalité avec ses voisins normalise en quelque sorte son passé et relativise sa particularité. En fin de compte, la Bulgarie n'est plus présentée comme victime, ni comme supérieure aux autres.

L'étape suivante implique la reconnaissance des mérites de l'Autre dans les avancées faites par Nous. Le manuel de Vatchkov *et al.* admet l'aide apportée par les pays voisins à la lutte que mènent les Bulgares pour leur indépendance politique. Il reconnaît également qu'ils se sont inspirés de l'exemple de ces voisins pour organiser leur vie quotidienne, leurs entreprises et leurs institu-

tions. Il est souvent difficile d'avouer l'apport de l'Autre parce qu'il est mis, de ce fait, dans une position de supériorité et oblige le Nous à afficher sa reconnaissance. Dans ce contexte, le texte scolaire se montre audacieux par son honnêteté.

Mais le plus grand défi réside dans la présentation des hostilités explicites entre Nous et l'Autre, en particulier les cas d'occupation territoriale et de domination politique. Pour atténuer la tension et le négativisme accumulés, Vatchkov et ses collaborateurs cherchent à relativiser les interprétations en proposant une lecture plus nuancée des faits, notamment sur la domination ottomane. Il met en évidence certains aspects positifs d'une cohabitation avec les Ottomans (les avantages de vivre dans un grand empire, les longues périodes de paix, le droit des chrétiens de ne pas faire la guerre, etc.). Soulignant les acquis pour Nous à la suite d'une pareille expérience, il remet en question la totale et incurable «méchanceté» de l'Autre en soutenant que la vie sous les Turcs ne constituait pas nécessairement, à la base, une suite de situations souffrantes. Pour aller au-delà du discours simpliste sur le rapport entre Nous et l'Autre, les auteurs essaient d'éveiller les écoliers à la logique de l'Autre en présentant la vision que celui-ci avait des situations et événements, le mobile de ses actions ou encore ses objectifs à lui. Le récit brise ainsi l'interprétation manichéenne qui caractérise traditionnellement la présentation de la domination ottomane dans l'historiographie bulgare, mais sans aller jusqu'à remettre en question la conviction qu'il s'agit d'une expérience globalement malheureuse et négative dont les Bulgares se seraient volontiers passés. Cela veut dire que le point de vue des Bulgares prévaut dans l'attribution d'un sens aux événements dans lesquels ils sont impliqués et, du coup, cela signifie une certaine subjectivité dans les jugements portés. On retrouve ainsi la logique de la narration identitaire, laquelle détermine également l'absence de toute référence aux torts infligés par les Bulgares aux peuples voisins. La peur de repousser le lecteur en lui présentant un côté sombre de sa nation l'a emporté sur la vérité historique.

Les démarches qui visent à casser le modèle traditionnel du récit national sont de plus en plus appliquées à la création de la littérature scolaire contemporaine. Cela favorise l'émergence d'interprétations du passé beaucoup plus riches et nuancées, maintes fois plus «honnêtes» et proches des exigences posées par la rigueur scientifique. Tout récit élaboré dans cet esprit se trouve déjà loin de son prototype manichéen qui plaçait la glorification du Nous en tête de ses priorités. Il permet aux générations montantes d'établir avec «leur» passé une relation nettement plus claire et raisonnée, moins accablante et exigeante. Mais comprendre l'Autre, relativiser ses rapports avec lui, s'intéresser à sa vision des choses, tout cela est du ressort des approches intellectuelles, lesquelles ne

font appel qu'à la raison et à la logique, laissant de côté les émotions. Présenter froidement le passé n'est pas suffisant pour le récit identitaire scolaire. Il doit en plus séduire et, pour ce faire, recourir aux émotions. La dimension affective du récit identitaire, si elle peut être atténuée par une plus grande prise en compte du point de vue de l'Autre, n'en est pas moins indispensable. Elle livre des réponses claires aux questions complexes. Elle répond aux exigences voulant que le Nous compte parmi les gagnants. Autrement dit, il n'est pas possible de construire un récit national qui s'appuie uniquement sur des explications logiques, complexes et réfléchies des phénomènes historiques. Même si celles-ci sont impeccables du point de vue professionnel, elles risquent de se révéler, en fin de compte, inefficaces et non convaincantes. Pour devenir percutantes, les interprétations savantes doivent être en mesure de déclencher toute une gamme d'émotions positives, qui peuvent se résumer par une satisfaction générale d'appartenir au Nous. S'il ne parvient pas à parler aux cœurs, à séduire, à attirer, à plaire, le texte national échoue dans sa mission et cesse d'en être un.

*

Avec cette courte contribution, nous avons tenté d'attirer l'attention sur les limites inhérentes au récit identitaire scolaire, des limites qui ne peuvent pas être dépassées sans que cela vienne mettre en péril son existence. Dès sa naissance, le récit historique est tombé sous la coupe et les pressions d'exigences considérables. Les demandes se sont multipliées pour l'introduction d'une multitude de changements au nom de causes aussi variées que nombreuses. Subitement, une quête du récit parfait est née, refusant de prendre en considération le caractère et les particularités de la narration. Incontestablement, le récit abrite un grand potentiel de modifications. Il peut et doit constamment être amélioré, dépoussiéré, mis à jour. Mais tout cela doit s'accomplir en sachant qu'il demeurera pour longtemps encore embrigadé dans le paradigme de l'Etat-nation. Qu'il ne parviendra jamais à réconcilier tout le monde et être le récit de tous. Qu'il sera, même à un très faible degré, exclusif envers les Autres et favorable envers Nous. Parce qu'en fin de compte, c'est là sa fonction primordiale, sa raison d'être.

Notes

1 On trouvera un très bon survol des problèmes affectant la difficile conciliation de ces deux fonctions dans André Ségal, «Bilan et perspectives de l'enseignement de l'histoire», *Traces* 29/2 (1991), 16–20.

2 Pierre Ansart, «Manuels d'histoire et inculcation, du rapport affectif au passé», in: Henri Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire: des manuels à la mémoire,* Berne 1984, 57–77.

3 Ségal (voir note 1); André Lefebvre, *Histoire et mythologie: essai sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire*, Montréal 1964, 50.

4 L'auteure a pu observer en détail son fonctionnement dans les manuels bulgares de la fin du 19e siècle et du début du 20e siècle. Voir Boriana Panayotova, *L'image de Soi et de l'Autre. Les Bulgares et leurs pays voisins dans les manuels bulgares d'histoire nationale (1878–1944),* Québec 2004 (à paraître). A titre indicatif, on consultera également: Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier,* Paris 1992; Christina Koulouri, *Dimensions idéologiques de l'historicité en Grèce (1834–1914): les manuels scolaires d'histoire et de géographie,* Frankfort 1991; Christian Amalvi, *Les héros de l'histoire de France: recherche iconographique sur le panthéon scolaire de la Troi-sième République,* Paris 1979; Suzanne Citron, *Le mythe national: l'histoire de France en question,* 2e éd., Paris 1989; Dominique Maingueneau, *Les livres d'école de la République, 1870–1914: discours et idéologie,* Paris 1979.

5 Les notions d'objectivité, d'honnêteté, d'impartialité et de partialité sont utilisées dans ce texte à titre opératoire, aux seules fins de l'exposé.

6 Il faut voir dans cette volonté de changement manifestée par le ministère de l'Education un résultat immédiat de l'arrivée au pouvoir de l'Union des forces démocratiques, laquelle parvient à déloger le parti communiste aux élections législatives de 1991.

7 Cette affirmation ne vaut que pour les 7e, 8e, 9e et 10e années du cursus scolaire. Le programme, avant et après ces années, se consacre entièrement à l'histoire de la Bulgarie.

8 Les éditeurs essaient également de profiter de la conjoncture. L'édition officielle du ministère de l'Education *Prosveta* est en concurrence avec une dizaine de nouvelles maisons d'édition qui comptent faire profit des grands tirages. Les éditeurs usent de tous les moyens (pas toujours très recommandables) pour obtenir l'approbation ministérielle pour leurs manuels. Ils développent également des stratégies promotionnelles pour attirer l'attention des enseignants. En cours de route, la majorité des nouvelles maisons d'édition disparaissent, écrasées par la concurrence. A l'heure actuelle, il ne reste que 4 ou 5 maisons qui se partagent le marché des livres scolaires.

9 Autrement dit, les livres d'histoire actuellement en usage ont presque tous été commis par des gens ne possédant pas de compétences dans le domaine de la didactique de l'histoire et de l'enseignement à l'école élémentaire. Cela ne veut pas dire pour autant que ces livres soient privés de qualités pédagogiques, mais on décèle souvent les traces d'un certain amateurisme sur ce plan.

10 Nos remarques sur la création des manuels scolaires actuels sont le résultat d'observations et d'expériences personnelles, étant donné que nous avons nous-même cosigné un de ces manuels.

11 Le récit scolaire de l'époque communiste ne s'affiche pas moins nationaliste que celui de l'époque précédente. La différence est que le régime communiste introduit dans la narration la dimension de lutte des classes. Cette addition ne fait qu'augmenter la charge négative du récit scolaire. Pour l'essentiel, en effet, le récit nationaliste traditionnel désigne comme ennemis les pays limitrophes. Le récit de l'époque communiste «enrichit» toutefois cette opposition de départ en y ajoutant l'ennemi de classe, surtout actif à l'intérieur du pays.

12 Milen Semkov, *Istoria, 10 klas (Histoire, 10e classe),* Sofia 1995. L'auteur est professeur en histoire contemporaine à l'Université de Sofia. Comme la quasi-totalité des professeurs

du département d'histoire, il était membre du parti communiste sans pourtant être étroitement lié au pouvoir.

13 Vera Moutaftchieva et al., *Istoria za 11 klas (Histoire pour la 11e classe),* Sofia 1996. Tous les auteurs de ce manuel sont des historiens reconnus et professeurs en histoire. Leurs affiliations politiques sont par contre assez diversifiées. Parmi les cinq auteurs figure un ancien ministre de l'Education de l'époque communiste, le fils d'un autre, ainsi qu'une des historiennes les plus discriminées par le régime. Autrement dit, les attachements politiques influencent peu l'attitude envers le récit national.

14 Georgui Kazakov, Maria Donkova, *Istoria za 8 klas. Tchovekat i srednovekovieto (Histoire pour 8e classe. L'homme et l'époque médiévale),* Sofia 1995. Au moment de la rédaction du manuel, l'auteur, au milieu de la vingtaine, commençait son doctorat en histoire médiévale.

15 Daniel Vatchkov et al., *Istoria na novoto vreme, 1492–1918 (Histoire des temps nouveaux, 1492–1918),* Sofia 2000. Ce manuel est celui que nous avons coécrit. Tous les auteurs venaient de terminer leur maîtrise en histoire. Parmi les cinq auteurs, on comptait deux journalistes, un enseignant secondaire, un doctorant et un chômeur.

16 Cela aurait été d'ailleurs très difficile étant donné que le manuel porte sur l'époque qui a vu naître et se concrétiser l'idée nationale.

ZUSAMMENFASSUNG

VON DEN GRENZEN DER VERMITTLUNG NATIONALER GESCHICHTE IN DER SCHULE. DIE SCHULBUCHDEBATTE IM BULGARIEN DER 1990ER-JAHRE

Ist es möglich, Lehrmittel für Geschichte zu schreiben, die den Anforderungen der Geschichtswissenschaft Genüge leisten, gleichzeitig aber den Schülerinnen und Schülern eine bejahende, ja bewundernde Haltung gegenüber der eigenen Nation zu vermitteln? Um dieser Frage auf die Spur zu kommen, wird hier die Diskussion, die in Bulgarien in den letzten zehn Jahren im Zusammenhang mit der Einführung neuer Geschichtslehrbücher geführt worden ist, kritisch beleuchtet. Die Autorin, die selbst an der Herausgabe eines Schulbuchs zur bulgarischen Geschichte beteiligt war, kommt zum Schluss, dass es nicht möglich, ja mitunter sogar fragwürdig ist, die Geschichte des eigenen Landes als «Nationalepos» zu unterrichten, sofern diese Geschichte wissenschaftlichen Kriterien genügen und der Komplexität historischer Ereignisse gerecht werden soll. Um das «Wir-Gefühl» einer nationalen Gemeinschaft zu befriedigen, müssen Schulgeschichtsbücher nämlich eine ganze Palette positiver Gefühle zu wecken.

(Übersetzung: Jonas Römer)