



DGIV/EDU/INSET/SEM (2001) 8

“Enseigner la période communiste au 21^e siècle”

Séminaire européen pour le personnel éducatif
Sinaia, Roumanie, 3-5 mai 2001

Rapport

Conseil de la coopération culturelle

Apprendre et enseigner l’histoire de l’Europe du 20^e siècle

en association avec le

Programme pour la formation continue du personnel éducatif

Strasbourg, 2001

Le Conseil de l'Europe, fondé en 1949 dans le but de réaliser une union plus étroite entre les démocraties parlementaires européennes, est la plus ancienne des institutions politiques européennes. Avec quarante-trois Etats membres¹, parmi lesquels les quinze pays de l'Union européenne, c'est la plus grande organisation intergouvernementale et interparlementaire d'Europe. Elle a son siège en France, à Strasbourg.

Seules les questions de défense nationale étant exclues de ses compétences, le Conseil de l'Europe déploie ses activités dans des domaines très divers: démocratie, droits de l'homme et libertés fondamentales; médias et communication; questions économiques et sociales; éducation, culture, patrimoine et sport; jeunesse; santé; environnement et aménagement du territoire; démocratie locale et coopération juridique.

La Convention culturelle européenne a été ouverte à la signature des Etats en 1954: des Etats membres du Conseil de l'Europe, ainsi que des Etats européens non membres, ce qui permet à ces derniers de prendre part aux activités de l'Organisation dans les domaines de l'éducation, de la culture, du patrimoine et du sport. A ce jour, quarante-huit Etats ont adhéré à la Convention culturelle européenne: les pays du Conseil de l'Europe, plus le Bélarus, la Bosnie-Herzégovine, la République fédérale de Yougoslavie, le Saint-Siège et Monaco.

Quatre comités directeurs – le comité de l'éducation, le comité de l'enseignement supérieur et de la recherche, le comité de la culture et le comité du patrimoine culturel - mènent des activités relatives à l'éducation et à la culture dans le cadre de la Convention culturelle européenne. Ils entretiennent aussi des relations de travail étroites avec les conférences des ministres européens spécialisés dans les questions d'éducation, de culture et de patrimoine culturel.

Les programmes de ces quatre comités font partie intégrante des travaux du Conseil de l'Europe et contribuent, comme les programmes des autres secteurs, aux trois objectifs majeurs de l'Organisation, à savoir:

- protéger, renforcer et promouvoir les droits de l'homme et les libertés fondamentales, ainsi que la démocratie pluraliste;
- promouvoir la conscience de l'identité européenne;
- rechercher des solutions communes aux grands problèmes et enjeux de la société européenne.

Le programme du Comité directeur de l'éducation et du Comité directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche dans le domaine de l'éducation couvre l'enseignement scolaire et extra-scolaire ainsi que l'enseignement supérieur. Actuellement, des projets sont mis en œuvre sur l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'histoire, les langues vivantes, les liens et échanges scolaires, les politiques éducatives, la formation des personnels éducatifs, la réforme de la législation sur l'enseignement supérieur en Europe centrale et orientale; la reconnaissance des qualifications, l'éducation tout au long de la vie au service de l'équité et de la cohésion sociale, les études européennes pour la citoyenneté démocratique, et les sciences sociales et le défi de la transition, l'apprentissage et l'enseignement dans la société de communication, l'éducation des enfants roms/tziganes en Europe et l'enseignement de l'Holocauste.

Ces activités multilatérales sont complétées par une assistance ciblée visant à aider les nouveaux Etats membres à mettre leur système éducatif en conformité avec les normes et les meilleures pratiques européennes. Coordinés dans le cadre de la stratégie des « partenariats pour le renouveau de l'éducation », des projets sont mis en œuvre, notamment sur la législation et les structures de l'éducation, la citoyenneté et l'enseignement de l'histoire. Les régions prioritaires sont l'Europe du Sud-Est et les pays issus de l'ex-Union soviétique.

¹: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Azerbaïdjan, Belgique, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Géorgie, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Moldova, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, Fédération de Russie, Saint-Marin, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, « l'ex-République yougoslave de Macédoine », Turquie, Ukraine, Royaume-Uni.

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE

Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20e siècle
en association avec le
Programme pour la formation continue du personnel éducatif

Séminaire européen pour le personnel éducatif
sur le thème

“Enseigner la période communiste au 21^e siècle”

Sinaia, Roumanie

3-5 mai 2001

Rapport de

Mihai Manea

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles de l'auteur; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle doivent être adressées à la Direction Générale IV du Conseil de l'Europe, F - 67075 Strasbourg Cedex.

TABLE DES MATIERES

Introduction		7
L'enseignement de l'histoire de la période communiste au 20e siècle		8
Un questionnaire et quelques conclusions		19
Les groupes de travail		22
Conclusions et recommandations		24
Annexes		
I	URSS, Russie, Europe centrale et orientale : quelles approches historique et géographique dans les établissements d'enseignement français depuis 1991 ? <i>Nicole TUTIAUX-GUILLON, Institut Universitaire de Formation des maîtres de Lyon</i>	25
II	Enseigner l'histoire du communisme en Hongrie <i>Attila SZAKOLCZAI, Institut pour la Révolution hongroise de 1956</i>	33

Introduction

Indiscutablement, le communisme reste un des grands thèmes de débat de l'histoire du 20e siècle. Voilà pourquoi, dans l'étape actuelle du projet "Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20e siècle", qui a abordé des thèmes sur les nationalismes, le rôle de la femme, l'Holocauste, les nouvelles technologies de l'information, l'utilisation des documents historiques, un nouveau thème de discussion amène un plus d'intérêt et d'attention.

Mais qu'a été le communisme? Des définitions de Marx et de Lénine à Jean Besançon ou Ronald Reagan, ce phénomène historique a été fort discuté. On parle souvent du temps présent ou de l'histoire immédiate. Dans son cadre, l'apparition du communisme comme un système socio-politique a bouleversé énormément le cadre géopolitique. Initialement adhésion, espérance, enthousiasme mais, après, beaucoup de désespoir, mécontentement et pas en dernier lieu répression. Doublé par une philosophie économique, politique et culturelle, le communisme a proclamé la libération de l'homme, mais, finalement, il est devenu un instrument de répression et de torture. Et il ne faut pas oublier que, devenant un système politique universel, le communisme a attiré et fasciné, même si partiellement, de nombreux artistes, intellectuels, hommes de lettres. On ne sait pas exactement la valeur des chiffres actuels en ce qui concerne le bilan des régimes communistes. Les oeuvres consacrées par Martin Malia, François Furet, Stéphane Courtois, Pierre Hasner ont apporté, d'une manière tranchante, à l'attention du public, les conséquences humaines du communisme, proposant quelques statistiques, quand même partielles, en ce qui concerne la liquidation des adversaires politiques, la terreur, les déportations, les camps de travail ou de rééducation.

La découverte des vraies dimensions des régimes communistes a commencé dès le 20e siècle. On pourrait mentionner, ainsi, le rapport secret du Nikita S. Hruscirov au XXe congrès du parti communiste soviétique, la publication des oeuvres d'Alexander Soljenitin, l'activité des dissidents politiques, les témoignages faits après 1989, lors de la débâcle des régimes communistes. Mais qu'apprend-on à l'école sur le communisme ? Très probablement, des dates, des personnalités, quelques aspects liés à des programmes politiques. Mais que sait-on sur le caractère de l'idéologie communiste, sur le mode dans lequel elle a actionné et influencé des millions d'hommes? Les élèves peuvent-ils saisir totalement la vérité, le rôle des partis communistes et de l'Internationale Communiste, ou le but de l'activité des dissidents? Que sait-on vraiment sur la vie quotidienne des millions de gens qui ont vécu et travaillé dans les régimes communistes? Ce sont seulement quelques questions auxquelles il vaut la peine de trouver une réponse.

L'enseignement de l'histoire de la période communiste au 20e siècle

Le séminaire de Sinaia (Roumanie) dans le splendide cadre architectonique offert par le Casino construit en 1913, s'est proposé d'analyser l'évolution des régimes communistes, leurs relations avec la société où ils sont nés et leur impact sur le plan socio-économique et politique, culturel et idéologique. De même, 30 participants de 12 états ont voulu analyser les nouveaux programmes et manuels d'histoire et réaliser un échange d'informations sur le plan d'expérience didactique.

Les participants ont été d'accord sur l'importance que la jeune génération connaisse, vraiment, ce que les régimes communistes et l'histoire du 20e siècle ont représenté. Pour cela, l'activité du Conseil de l'Europe dans le domaine d'appuyer la réforme de l'enseignement de l'histoire est fort importante, ce qui a été mis en relief par Dr Carole REICH, secrétaire adjointe du Comité de l'Education du Conseil de l'Europe.

Le professeur Mihai RETEGAN a présenté les principaux moments de l'instauration du régime communiste en Roumanie et a souligné le fait que la retraite des troupes soviétiques de Roumanie (1958) et la Déclaration du Parti Ouvrier Roumain d'avril 1964 sur quelques problèmes du mouvement communiste international aient jalonné la propre route sur laquelle la Roumanie s'est inscrite dans le monde communiste et qui a culminé avec le refus du gouvernement de Bucarest de prendre part à l'intervention des troupes du Pacte de Varsovie contre le Printemps de Prague (1968). Une telle position indépendante doit être présentée amplement aux élèves pour connaître l'essence d'un processus qui est essentiel pour l'histoire du 20e siècle, à savoir le régime communiste.

Mme Nicole TUTIAUX-GULLION a insisté sur les modifications du curriculum et des manuels d'histoire en France après 1989, en ce qui concerne le sujet abordé. Ainsi, le centre d'intérêt s'est déplacé vers l'URSS qui est souvent comparée avec les grands pouvoirs du monde occidental. La révolution russe de 1917 reste un sujet important car l'étude de l'histoire de la période communiste ne doit pas regarder seulement l'aspect politique, mais aussi celui du social, économique et culturel. Donc, en France, le but d'étudier cette période devrait être l'explication envers les élèves de la base économique et politique des régimes communistes et des causes qui ont déterminé l'échec finalement en 1989. Mais, même après les événements de 1989, on garde dans l'enseignement de l'histoire de cette période de nombreux stéréotypes.

Le curriculum français est obligatoire dans tout l'Etat (avec quelques exceptions pour les régions qui ne se trouvent pas sur le continent). Les buts de l'histoire et de la géographie sont les mêmes dès l'école primaire jusqu'à la fin des cours du secondaire: développer un jugement critique ou une habilité de penser critique pour soutenir l'identité politique et du passé dans le monde, pour donner aux jeunes les moyens de comprendre le monde et de s'y comporter avec sensibilité. Dans cette perspective, les curriculums sont largement ouverts pour le monde (cela est vrai même à la fin du 19e siècle) et doivent faire entendre les importants changements politiques et économiques. La structure générale du curriculum en France implique que le même thème est étudié une fois au collège et encore une fois au lycée. Parlant seulement du lycée : la Russie, l'URSS, l'Europe sont étudiée dans la 3e et 4e année du collège et dans la 2e et la dernière année du lycée. On prend également en compte de la géographie parce qu'enseigner les actuels problèmes économiques et l'actuelle organisation spatiale de la Russie impliquent les facteurs historiques (l'explication à l'aide de l'histoire est important dans la géographie de l'école en France); le changement dans le curriculum

géographique est signifiant pour le nouveau point de vue envers les conséquences économiques du communisme.

En ce qui concerne l'évolution du contenu, 2 dates sont à relever: 1993, 1995/96. En 1993 le curriculum prit note des changements de 1989, et quelques ajustements ont été introduits: le principal est que de tels sujets ne seront pas testés à l'examen final à cause du manque de connaissances sûres et de l'incertitude de ce qu'on enseigne. En effet, ces années-là beaucoup de professeurs n'enseignent plus sur la Russie que le relief, le climat et la population. En 1995 et 1996, le nouveau curriculum est prescrit pour le collège et le lycée. Ce curriculum mérite l'attention et la comparaison avec d'anciens autres.

Quant à l'histoire, trois années sont en question: la dernière année du collège et les deux dernières années du lycée. Dans l'étude de la deuxième moitié du 20e siècle, le modèle communiste est présenté comme passé, lié à l'organisation bipolaire du monde. Le monde socialiste n'est plus un point du curriculum en France, les anciens pays européens communistes ne sont pas étudiés sauf pour l'aire d'influence soviétique. Ce qui est le plus important est de donner aux élèves quelques moyens pour comprendre la fin de l'Europe communiste ou, comme le curriculum le dit, son explosion. Les pays est et centre européens ne sont plus étudiés pour eux-mêmes comme avant 1989: ils sont seulement mentionnés pendant la présentation générale de l'Europe (espace naturel et population) et concernant l'UE comme candidats. Mais en quatrième et en première l'attention se focalise sur l'UE et sur la France. Cela peut être, car, quant à l'URSS, ils ne signifient plus un modèle économique et social alternatif.

Le changement principal, à mon avis, est celui concernant l'URSS dans la première moitié du siècle. La révolution de 1917 est toujours étudiée, mais la période d'entre octobre et la mort de Lénine n'est pas obligatoire. Le stalinisme est maintenant explicitement comparé avec le fascisme et le nazisme, ils sont étudiés ensemble comme totalitarisme et régimes totalitaristes. Cette analogie explicite est nouvelle, au moins à l'école. En 1996, quand ce curriculum a été publié, les historiens étaient divisés sur la légitimité d'une telle analogie et spécialement de la comparaison entre les crimes stalinistes et nazistes en masse, de la relevance du totalitarisme pour les deux régimes et aussi sur la question de parler d'un totalitarisme staliniste ou communiste.

Le point de vue est clairement mis sur la politique et la société civile. Il n'est pas sûr que cela implique toujours une perspective historique fructueuse. Les oppositions et les différences entre fascisme et communisme peuvent être minimalisées en considérant les similarités ou les convergences, même superficiellement. Les aspects économiques et sociaux de l'histoire peuvent être abandonnés, l'évolution des régimes supprimés à une perspective monolithique. Le risque est aussi de discréditer le communisme par une association implicite et explicite avec le nazisme.

Il n'est pas facile de savoir ce qui est vraiment enseigné. La conception de la profession est libérale: le professeur, en France, est libre d'utiliser n'importe quelle méthode qu'il trouve efficace pour ses élèves ou qu'il aime le plus; en effet le curriculum commande seulement des sujets généraux et suggère seulement le contenu détaillé de quelques-uns d'entre eux. Les formateurs de professeurs et les inspecteurs promeuvent et recommandent quelques contenus et quelques méthodes. Mais ils n'ont aucune influence.

La plupart du temps, les connaissances classiques et encore dominantes enseignées en classe sont comme cela exposées dans le manuel: consensuelles, silencieuses, sur les

controverses, indiscutables, prouvées par les documents. Il y a, bien sur, un dialogue entre le professeur et les élèves, mais ce dialogue est un moyen d'obtenir l'adhésion des élèves à ce qu'on enseigne et de tester leurs connaissances. Le professeur est celui qui pose des questions et celui qui répond quelquefois lorsque l'élève ne le fait pas rapidement. Le dialogue est très rapide: seulement quelques secondes entre la question du professeur et la réponse. Ce style n'accorde pas un temps pour réfléchir, sauf superficiellement, le but principal est d'exposer une manière efficiente aux élèves de ce qu'ils doivent apprendre et savoir. Le contenu représente des événements et parfois des définitions, en histoire ou en géographie. Il y a peu de moments de réflexion ou de pensée critique, parce qu'ils ne semblent pas nécessaires.

Ainsi, les classes d'histoire ou de géographie ne conduisent pas à une analyse des événements courants. Quelques questions sont abordées par la constitution des dossiers ou des recherches documentaires par les élèves mais elles ne sont pas enseignées. Les professeurs ont l'intention de communiquer des connaissances historiques ou géographiques et non de journalisme. La plupart du temps, le professeur fait appel aux nouvelles s'il observe un potentiel pour donner plus de sens au passé ou aux faits géographiques: dans les années 90, en France, quelques-uns invoquent les tensions nationalistes dans les Balkans pour donner aux élèves plus de chance pour comprendre la situation de cette région avant la Première Guerre Mondiale. Le présent illumine le passé, mais plus par d'étranges analogies que par une histoire critique comparative. Quand même, les professeurs répondent aux questions des élèves. Mais la plupart des réponses sont données en privé et très rapidement, à la fin de la classe. Les professeurs s'engagent à prendre avec prudence ce qui est dans les médias, car ce n'est pas naturel, et essaient de dispenser quelques informations complémentaires, pour poser la question dans un cadre plus large, ou de rappeler le passé de l'événement. Ceci a été l'attitude dominante envers les jeunes intéressés par l'évolution des Balkans ou de la Russie.

A mon avis, enseigner l'époque communiste peut déterminer les professeurs a douté de leurs sujets.

Attila SZAKOLCZAI a amplement présenté la situation de l'enseignement de l'histoire de la période communiste en Hongrie. Quand même, il ne peut pas exister d'enseignement sans connaissances pour être communiqué et sans élèves qu'on suppose réceptifs aux connaissances. Leur degré de motivation dépend du milieu familial et du milieu social.

Rechercher dans l'histoire contemporaine (et l'enseigner) est une tâche qui vaut la peine mais sans merci aussi.

C'est une tâche qui vaut la peine parce qu'elle présente plus d'intérêt que dans les périodes antérieures, ce qui signifie plus d'opportunités d'en parler et de publier. Selon les programmes hongrois, au moins, la période est enseignée à la fin de chaque phase d'éducation – primaire et gymnasiale – quand les élèves sont, sans doute, les plus intéressés à en discuter.

De l'autre côté, c'est une tâche sans merci parce qu'il y a des barrières légales et d'autres. Beaucoup d'événements et de relations restent inconnus et inaccessibles.

Les chercheurs objectifs recherchant toute la vérité veulent certainement savoir plus que de pareils témoins voudraient se souvenir. L'Institut de la Révolution de 1956 de Budapest possède des archives d'histoire orale de presque 900 interviews, mais, beaucoup de nos efforts pour développer le nombre des témoignages n'ont eu aucun succès.

Les chercheurs du passé récent se trouvent dans une position très difficile lorsque hier est soudain très strictement départagé d'aujourd'hui, lorsque tout le monde qui a participé aux événements d'hier devient suspect. Parce que tout le monde de la vie publique appartenait au parti de l'Etat qui imposait la dictature, jusqu'à l'apparition, en retard, des groupes d'opposition. De nos jours, une construction très différente s'est posé pour les communistes réformateurs en Hongrie qui ont gagné leurs mérites en 1989. En ce temps-là, l'aspect important était la distinction entre eux et les autres personnes au pouvoir. Maintenant le fait saillant est celui qu'ils ont été membres du gouvernement du parti de l'Etat. L'histoire du communisme doit être retirée du complet oubli. La tâche est de cette période, avec leur intérêt pour la sécurité de l'Etat, et par le divorce du système idéocratique de ses racines idéologiques. Dans des circonstances normales, le passé continue aujourd'hui mais dans ce cas, il y a eu un traumatisme.

Le curriculum de base pour l'école, dans des conditions démocratiques et constitutionnelles normales, ne peut pas être différent ou dépasser l'opinion professionnelle acceptée par la société. Autrement dit, une période historique peut seulement rejoindre le syllabus après nombre d'études et de recherches et après l'apparition au moins d'une monographie complète des standards exacts. Il est possible seulement d'enseigner ces parties du passé qui ont été plus ou moins explorées et connues. Sans cela, l'histoire de l'époque communiste en Hongrie ne peut pas faire partie du curriculum scolaire. Même si nombre de descriptions, analyses, réminiscences et livres de documents sont parus, ils sont très incorrectement distribués. Des périodes relativement bien recherchées et analysées alternent avec celles d'obscurité. Cette disproportion est ressentie, bien sûr, dans les manuels et les matériels.

A un certain niveau abstrait, il y a un accord historique sur le fait que la période communiste a été le triste et obscur chapitre de l'histoire hongroise, mais il n'y a pas de consensus professionnel ou social sur les détails de base.

Malheureusement les historiens sont moins divisés par des réunions professionnelles que politiques. Ils ne sont pas d'accord avec la date du commencement du système communiste en Hongrie. Selon le côté national et conservateur, tout commence en 1945 lorsque l'armée soviétique a chassé les Nazis hors du pays, et une dictature suivait une autre. Les bases du pouvoir communiste étaient déjà sur place cette année-là.

L'enseignement de cette période est douteux selon le critère strictement professionnel, mais il n'y a pas de négation qu'elle devra être commune et enseignée à l'école.

Les professeurs se mettent à enseigner sans une connaissance ferme ou un passé sur lequel se baser. La situation est plus pénible car la plupart d'entre eux ont passé leur diplôme avant le changement de système, donc ils savent, certainement, que ce qu'ils ont appris n'est pas la vérité. En Hongrie, ils sont incapables ou partiellement incapables de substituer le matériel non valable avec quelque chose d'autre qui a une crédibilité professionnelle ou humaine. La préparation professionnelle souffre encore de difficultés initiales, donc les cours sont inégaux en standard. Souvent ils ne couvrent pas toute la période ou s'interrompent pour demander de l'argent.

Des gouvernements successifs ont été incapables de motiver les professeurs et les cours obligatoires n'ont pas apporté beaucoup de résultats. Même si le manifeste électoral de chaque parti depuis le changement du système a inclus un accroissement des salaires des professeurs, la promesse n'a pas été accomplie. Les revenus réduits des professeurs,

relativement bas avant 1990, ont diminué depuis 1990. Cela les oblige de prendre encore un travail ou de donner des leçons privées, donc ils sont trop occupés pour entreprendre une préparation importante.

Les professeurs d'histoire se sont trouvés dans la situation d'avoir une liberté idéologique considérable pendant la crise du système communiste. Ils ont été ensuite alarmés d'apprendre après 1989 que le nouveau gouvernement avait des demandes politiques pour eux et pour leur sujet, de façon qu'il ne soit pas du tout immatériel pour leur carrière ou pour les chances d'être admis de leurs élèves s'ils enseignent d'après un manuel de droite ou de gauche. Le même réflexe social a continué d'opérer sous la coalition de gauche qui a remplacé le premier gouvernement de droite en 1994, mais avec l'inclination en direction opposée, bien sûr.

Jusqu'en 1994 (et depuis 1989) une condamnation extrême du communisme et l'exercice du pouvoir avant le changement du système ont barré la route pour la reconnaissance et le succès. La période du gouvernement dominé par le socialisme a imposé la prudence aux professeurs, car il était conduit par un Premier ministre qui avait détenu un poste très important sous l'ancien régime.

Il serait une erreur de conclure par ces commentaires que les professeurs hongrois sont lâches et cyniques, des girouettes qui changent de direction avec le vent politique. Le fait qu'ils sont toujours prêts à contenter les désirs des autorités vient du réflexe social qui survit depuis 1989. Quand même, il serait facile de nous libérer des désirs politiques transmis par les médias publics et si nous avons des connaissances fermes et irréfutables, si nous travaillions et vivions dans un milieu d'instruction démocratique affirmée et si nos salaires nous offrait une vie décente.

Les historiens comme profession, et donc les professeurs d'histoire en Hongrie, n'ont pas trouvé de solutions satisfaisantes aux problèmes posés par les caractéristiques de l'histoire du communisme. Il y a toujours une attention spéciale sur l'histoire politique dans l'enseignement hongrois de l'histoire à l'école.

Il y a d'autres méthodes convenables pour décrire la période, mais elles affrontent de grandes provocations en le faisant. L'histoire sociale est retenue en arrière par le manque d'informations utiles. Cela se passe parce que le critère politique du temps assurait que les découvertes étaient fausses ou parlaient de sujets non prédisposés à l'interprétation hors du monde communiste. Un exemple est celui de la catégorie mentionnée qui mettait sur pied d'égalité le prêtre du village, le gendarme, le grand propriétaire des terrains et l'industriel.

En Hongrie, comme ailleurs, les gens essaient d'assimiler le communisme avec le nazisme, un autre type de dictature génocide du 20e siècle. L'école nationale conservatrice de pensée refuse emphatiquement de faire une différence morale entre eux. En effet, elle considère parfois le nazisme comme le moindre des deux maux, le jugeant comme plus rationnel car il n'a pas persécuté son propre peuple et a pris moins de vies. Sur ces raisons-là, des essais ont été faits pour inquiéter et condamner également les deux types de dictatures et cette année scolaire, il a été obligatoire que les élèves des écoles gymnasiales commémorent l'Holocauste un jour et les victimes de la dictature communiste un autre. Tout de même, l'effectivité de ces commémorations a été non seulement par leurs motivations politiques, mais aussi parce qu'aucun jour choisi n'a pu être lié, dans la pensée de la société, avec quelques événements spécifiques.

Pourtant, il n'y a aucune raison dans l'essai d'enfoncer de plus obscure image du communisme. Si l'essai réussit, le résultat sera une tache noire qui ne reflètera rien. Cependant le phénomène du néo-communisme commence à apparaître comme quelque chose de très moderne parmi les jeunes qui sont toujours sensibles au radical, à cause de l'esprit naturel de rébellion. Pour beaucoup d'entre eux, l'étoile rouge n'est pas l'affreux symbole et Lénine et Trotsky ne sont pas les diables incarnés mais des idéologues promouvant une alternative, plus ou moins sérieuse, et non coupables si leurs idées sont détruites en pratique.

Soit qu'il est nommé socialisme, comme en Allemagne, soit communisme national ou socialisme autoritaire, comme en Roumanie, ce phénomène historique renferme une réalité sociocritique très complexe. Et cela d'autant plus dans les Etats qui ont été témoins des régimes communistes extrêmement rigides. Parlant du communisme national en Roumanie, le professeur Adrian CIOROIANU a amené en discussion la relation entre l'histoire et la mémoire, quelques peuples ayant trop rapidement oublié après 1989, quelle a été la vraie face des régimes communistes. Intéressants à relever sont aussi les aspects qui devraient apparaître plus présent dans les manuels d'histoire, comme par exemple les conséquences du culte de la personnalité des grands leaders, la vraie face de ceux-là qui étaient, quand même, des hommes.

Deux étudiants de 4e année à la Faculté d'Histoire de Bucarest ont présenté dans le cadre de la discussion quelques aspects particuliers concernant l'histoire de la période communiste en Roumanie. Christina ABRAHAM a insisté dans son intervention sur la biographie politique d'Elena Ceausescu.

La biographie politique en historiographie demande l'identification de beaucoup de problèmes :

- Le comportement politique de l'élite communiste
- Les conditions de sélection de l'élite et l'ascension des membres dans le système du parti
- La culture politique du parti
- Les intermédiaires de la diffusion du culte de la personnalité

Son étude de cas est centrée sur Elena Ceausescu, épouse du secrétaire général du Parti Communiste Roumain, Nicolae Ceausescu. Dans l'historiographie et dans les manuels, Elena Ceausescu est seulement la méchante conseillère derrière son mari. Dans le premier manuel publié après 1989 on a dit que le gouvernement est « une affaire de famille » et un seul manuel alternatif présente Elena Ceausescu comme la seconde personne du parti et de l'état.

L'ascension d'Elena Ceausescu dans le parti montre un « cursus homogène » typique d'un parti ankylosé dans la doctrine Marxiste-Léniniste de la dictature du prolétariat (la majorité était des ouvriers) et dans la clientèle politique et qui avait une politique culturelle anti-intellectuelle et autoritaire.

Elena Ceausescu est allée à l'école seulement les trois premières années de l'école primaire ; dans sa jeunesse, elle a été ouvrière ; son manque d'aptitudes intellectuelles a été compensé par l'appui politique de son mari, leader absolu du parti. Presque inconnue dans le

parti et complètement dans le milieu scientifique, Elena Ceausescu deviendra une personne omniprésente dans l'espace public dans les années 70.

En 1972, Elena Ceausescu a été promue au Comité Central du parti et un an plus tard dans celui de l'exécutif, le plus important organisme du pouvoir de Nicolae Ceausescu. Avec Elena ont été promues 3 autres femmes, la plus importante Lina Ciobanu, présidente du Conseil National des Femmes. Elena Ceausescu deviendra le modèle de femme dynamique en Roumanie socialiste. En 1974, Lina Ciobanu la nommait "l'exemple brillant de ce que sont et de ce que doivent devenir les femmes de notre société".

En 1977, Elena Ceausescu rejoint le Bureau Permanent, l'organisme suprême du Parti Communiste Roumain. En 1979, Elena Ceausescu devient le chef de la Commission de Sélection des Membres du Comité Central donc, numéro deux dans le parti ; en même temps elle réjoint le gouvernement comme Président du Conseil National de la Science et de la Technologie, un organisme d'Etat qui coordonnait la politique scientifique.

Elena Ceausescu n'est pas le seul membre de la famille Ceausescu promu dans des positions supérieures dans le parti.

Nicu Ceausescu, l'enfant gâté de la famille, a été le premier secrétaire de l'Union du Jeune Communiste et, en 1982, promu au Comité Central aussi. En 1983 il est le Ministre pour les Problèmes des Jeunes.

Les frères du Secrétaire général ont aussi occupé des positions spéciales dans le Ministère de l'Intérieur et de la Défense.

La prééminence des critères de la famille, au-dessus de celles de la compétence dans le choix des membres transforma le leader en un protecteur de ses clients qui excusaient son pouvoir. Par exemple, le cas du Président du Conseil des Ministres, Manea Manescu, qui a lu en janvier 1979 (l'anniversaire d'Elena Ceausescu) une lettre ouverte adressée à Elena Ceausescu par le Comité Exécutif du parti, dans laquelle il reconnaissait son autorité politique : elle était "la militante communiste révolutionnaire" et « l'homme de science universel. C'était le commencement de son culte de la personnalité, créé sur le modèle du « technocrate ».

Eugen Stanciu s'est arrêté sur un autre type de source historique concernant la compréhension de la période communiste en Roumanie, à savoir la littérature de science-fiction.

L'utilisation de la fiction pour une évidence documentaire sur la société ne manque pas de risques. La littérature présente des scénarios et des personnages imaginaires, selon sa propre convention narrative et ainsi, elle ne représente pas nécessairement une image incontestable de la réalité. Pourtant, les éléments de la réalité présentés dans les productions SF publiées en Roumanie sont ceux que le parti aurait voulu entendre et la forme dans laquelle les écrivains habillent l'idée est généralement adéquate à l'idéologie et à la censure. Tout le mécanisme de la censure avait comme but le contrôle de la littérature et son placement au service direct du gouvernement communiste.

Même avec tous les éléments énumérés en haut qui encadrent les productions littéraires dans un cadre bien défini et contrôlé, pourtant la fiction offre un espace par lequel on peut apercevoir nombre d'informations éparpillées sur les aspects du style de vie

communiste. Des écrivains SF on ne pouvait pas attendre, du point de vue de l'idéologie, que de sélectionner un problème typique - la technique scientifique ou la morale- et offrir des détails comment elle peut être dépassée. Quand même, la censure n'a pas pu être omniprésente en Roumanie. Malgré le chemin imposé, les écrivains, même les ingénieurs, ont eu de la chance car leur travail demandait de l'imagination. La dédublation que la condition d'écrivain impliquait à été fort importante. Par l'intermédiaire d'un personnage ou par d'autres implications, ces écrivains ont eu l'occasion de suggérer des idées qu'ils ne pouvaient jamais exprimer en leur nom.

En conclusion, la littérature SF comme source historique est très importante. Premièrement elle offre deux types d'informations en même temps, d'un côté elle met en avant les valeurs que le parti voulait développer parmi les gens, et de l'autre côté, indirectement, les valeurs réelles étant aussi une source excellente pour l'étude de la vie privée.

En plus des documents d'archives, ce type de sources offre une nouvelle perspective sur l'histoire du communisme.

Aussi, dans le processus d'enseignement de l'histoire, révélant une classe spéciale, on peut analyser de telles sources. Les enfants apprendront qu'en plus du type d'interprétation qu'ils doivent à un texte littéraire pendant la classe de roumain, de la perspective historique le texte gagnera de nouvelles valeurs.

L'utilisation des sources de ce type peut mener à la compréhension du phénomène politique de l'intérieur ; la compréhension de l'histoire communiste est aussi importante ou même plus que l'égarement dans des suppositions comme ce que Staline ou Ceausecsu pensaient à un moment donné

Une compréhension correcte sur ce phénomène important du 20e siècle doit aussi tenir compte des archives, beaucoup d'entre elles attendant encore qu'elles soient ouvertes dans les pays de l'Europe d'est et centrale.

Le cas de la Grèce a été présenté par Vassilios VASSILIADES. A son avis, l'Europe orientale et occidentale ont expérimenté le phénomène communiste de manière très différente : l'Europe occidentale comme un adversaire externe stratégique et comme un choix politique interne- les deux jamais matérialisés ; celle des pays de l'est comme un régime totalitaire qui n'a pas seulement privé les gens des libertés civiles mais a aussi amené une chute vers les économies périphériques.

La Grèce est le seul pays de l'Europe de l'est qui n'est pas devenu communiste dans les années 40.

Sous les conditions de crise de l'occupation de l'Axe en 1914-1944 un mouvement national populaire de résistance en masse au nom de Front National de Libération (EAM) est formé et conduit par un petit parti communiste (KKE) avec beaucoup de nouveaux et jeunes adhérents enthousiastes. Sa stratégie était de prendre le pouvoir par l'intermédiaire de l'EAM après la guerre de 1948 par le modèle de Prague. Mais selon le pacte Churchill-Staline de 1944, la Grèce faisait partie de la sphère d'influence est. En octobre 1944 le KKE a été impliqué dans une révolte à Athènes qui a été stoppée par les armées britanniques et a été d'accord de rendre les armes. Ensuite, en 1946, le KKE a changé de nouveau en révolte

armée facilitée par les persécutions de leurs descendants et s'est développé en une guerre civile (1946-1949).

Après la doctrine Truman (mars 1947) de larges aides économiques et militaires américaines étaient assurés. Le KKE a été inévitablement écrasé militairement et proscrit politiquement. Comme il n'a jamais eu le pouvoir de se développer dans une dictature staliniste, il peut seulement être rappelé pour son aspect de menace fatale et pour ses supporters comme une promesse de démocratie populaire. Jusqu'en 1967, l'anti-communisme a détenu le contrôle complet dans l'appareil de l'Etat et dans le système politique pendant que les sympathisants communistes étaient de démocratie parlementaire mais guidée.

Et quelque chose s'est passé qui allait, dans le temps, changer les choses : la Grèce est devenue le seul pays européen occidental dans la période d'après guerre qui a souffert d'un coup d'état militaire imposant une dictature de colonels qui, dans la période 1967-1974, a aboli toutes les libertés civiles, a torturé les opposants et s'est effondré en 1974 après avoir offert l'opportunité parfaite pour l'invasion turque à Chypre et la purification ethnique de tous les Grecs de 40% de son nord.

L'autre communisme rappelle encore la dictature des Colonels et le KKE ne représente aucune menace pour le système démocratique grâce à son vote marginal dans une riche et puissante société petit-bourgeoise ; il est traité comme un parti historique de fanatiques erronés et martyrs, avec conservation plutôt que rage. Enfin ils représentaient une menace pour la démocratie en 1940 ; pour toute une génération jusqu'en 1974, ils ont été persécutés impitoyablement. Quant à leur pless extrêmes adversaires ont imposé la dictature du Colonel qui a persécuté et même torturé les compagnons officiers qui l'opposait. La douleur de ce dernier souvenir a imprimé ceux qui étaient étudiants à cette époque-là et qui sont maintenant dans leur 40 ou 50e années ; elle est transférée à tous les écoliers par l'Anniversaire National de la Révolte des Etudiants Polytechniques de novembre 1973 et d'autres souvenirs historiques pareils. La chute du communisme en Europe de l'est n'a pas été célébrée en Grèce. Elle a plutôt rendu perplexe tous ceux qui parlent comme des socialistes et se comportent comme des capitalistes. Les manuels d'histoire reflètent cet embarras : le communisme est représenté comme bien intentionné mais se terminant avec la trahison de la noble promesse. En effet même, ce message n'est pas enseigné car seulement les parties d'histoire grecque du manuel de la dernière année du lycée sont enseignées et examinées.

Dzidra LEPINA a présenté la situation de l'enseignement de l'histoire de la période communiste en Lettonie. Dans les conditions de la séparation des états baltiques de l'ancienne URSS, de nouveaux programmes et manuels d'histoire sont parus dans lesquels on insiste spécialement sur les effets de la domination soviétique, des déportations de la population lettonne en Sibérie. Comme le phénomène de l'oubli d'histoire se fait de plus en plus ressentir, le rôle des organisations non gouvernementales est devenu beaucoup plus grand même dans les états baltiques, le rôle dans l'éducation des jeunes générations dans l'esprit de l'idée de respect pour le passé qui ne doit pas être abandonné.

Dans son discours, Ulrich RESECK a présenté la manière dans laquelle on enseigne l'histoire contemporaine dans le Land Saxe - Anhalt. Il a souligné le fait que les meilleures classes sont celles qui commencent sur l'initiative du professeur. Les habitants des régions de l'Est de l'actuelle Allemagne redécouvrent, au présent, la vraie histoire de l'ancienne République Démocratique Allemande, mais aussi l'activité diplomatique en faveur de la

réunification de l'Etat allemand. Aussi, l'histoire n'a pas seulement le rôle de transmettre des informations, mais aussi de contribuer à la formation de l'identité nationale.

Fort intéressante a été la conférence du professeur Ioan SCURTU concernant quelques problèmes nouveaux abordant l'histoire du communisme.

Le premier problème soumis à l'attention a été celui s'il a vraiment existé une société communiste et un régime communiste. Le fondateur de la théorie du communisme dit scientifique, Karl Marx, appréciait que la société communiste se caractérise par une abondance des biens matériels et spirituels. Or, il est connu qu'on n'a réalisé cela dans aucun pays communiste, mais au contraire, on a enregistré spécialement après les années 70 une détérioration de la situation économique, matérielle, avec de graves conséquences sur le niveau de vie des gens. On est arrivé, dans certains pays - comme par exemple en Roumanie - à l'introduction des cartes de rationnement aux principaux biens de consommation, d'un point de vue spirituel ; l'existence de la censure, du contrôle idéologique de l'enseignement, de la science et de la culture qui ont limité considérablement la liberté d'expression artistique et la satisfaction intellectuelle.

On peut affirmer, bien sûr, que l'essentiel du régime politique a été représenté par le Parti Communiste qui a dirigé la société et qui a imprimé le nom.

Une analyse attentive de la réalité peut nous conduire à la conclusion que, en effet, nous avons essayé de construire une société d'après un certain modèle idéologique imposé par le Parti Communiste ou plus exactement par l'appareil du Parti, qui construit une vraie oligarchie. La réalité a démontré que le socialisme a été construit avec des moyens prédominant correctifs qui affectaient les intérêts fondamentaux des citoyens- en premier lieu leur droit essentiel de s'exprimer librement.

Le second problème qui se pose est celui de la base de documentation pour cette période historique. La période communiste doit être abordée sur la base des documents, ceux d'archives, principalement. L'histoire s'établit sur des faits, et seulement eux peuvent nous offrir la possibilité d'interprétations correctes qui ne soient pas viciées par le subjectivisme ou par la conjoncture politique du moment. A l'encontre d'autres périodes historiques, l'analyse de documents doit être faite avec un esprit critique plus fin, car aucune étape historique n'a été caractérisée par une discrèpence si grande entre la propagande politique, c'est à dire entre le document officiel et la réalité concrète. Le plus souvent la propagande avait le rôle de manipuler l'opinion publique et de l'éloigner des problèmes réels. Par exemple, pour justifier les répressions politiques, on inventait toute sorte de complots antiparti dirigés contre l'Etat et les citoyens étaient convoqués à différentes réunions où on leur présentait le danger représenté par les adversaires respectifs, qui étaient flétris avec de la rage prolétaire.

Pour la période communiste, un rôle extrêmement important est détenu par les confessions orales de ceux qui ont vécu ce temps-là et qui ont été impliqués dans certains événements. Nombre de fois, les documents écrits n'enregistrent pas certaines réalités, spécialement états d'esprit, troubles intérieurs. En conséquence, les témoignages oraux ont une valeur inestimable, relatant l'atmosphère dans laquelle vivaient les gens, les manœuvres de coulisse qui ont été à la base de certaines ascensions ou chutes des fonctions publiques, la manière dans laquelle on a pu éviter quelques décisions et même quelques lois, créant les promesses pour la mise à l'écart du régime totalitaire.

Dans l'analyse du régime communiste il faut tenir compte du double langage, qui a fonctionné aussi comme l'expression de l'auto - défense personnelle envers la politique répressive des autorités. On a enregistré, d'un côté, une certaine expression publique, d'adhésion au régime et à sa politique et de l'autre côté de la famille ou des amis. Surprendre cette réalité est difficile, mais récemment, par l'accès aux Archives de la *Securitate*, en Roumanie, on a pu constater l'existence des informateurs même dans ces cercles intimes. Ceux-ci faisaient des notes et les transmettaient aux organes de sécurité, les informant même sur les plus banales affirmations ou blagues, qui pouvaient contenir une nuance politique. Pas petite a été la surprise de constater que, parmi les collaborateurs de la sécurité comme police politique, se sont trouvées des personnalités de premier rang, certaines d'entre elles occupant des fonctions importantes après 1989 précisément grâce à la sincérité avec laquelle elles ont combattu le communisme et la sécurité.

Un questionnaire et quelques conclusions

Pour pouvoir avoir une image plus complète sur la manière dans laquelle le sujet – la période communiste – est présenté dans les manuels et les programmes des états européens, on a fait un petit questionnaire donné aux participants. Des 12 états représentés au séminaire de Sinaia, 5 ont répondu au questionnaire à savoir : la Grèce, « l'ex République yougoslave de Macédoine », la France, la Roumanie et la Suisse.

Le questionnaire a sollicité les participants à réfléchir aux questions suivantes :

1. Combien de classes accorde t-on au sujet de discussion dans les programmes d'histoire dans votre pays ?
2. Nommez les principaux sujets concernant l'époque communiste que vous abordez en classe.
3. Ce sujet est-il important dans le programme d'histoire de votre pays ?

Les résultats ont été très intéressants.

1. En Grèce on accorde 4-5 classes. En Lettonie presque la moitié du temps de chaque classe d'histoire contient des références à la période communiste car la domination soviétique a profondément marqué l'évolution de ce pays balte. Dans "l'ex République yougoslave de Macédoine" le sujet est traité pendant une classe seulement, pendant qu'en Roumanie on accorde 2 classes aux années 7,8,11,12. Une attention spéciale mérite la Suisse où, grâce au système fédéral d'enseignement et à ses particularités dans les différents cantons, il est très difficile de préciser le nombre de classes car l'époque communiste est étudiée dans des chapitres différents auxquels on alloue entre 1 et 8 classes. En France, en fonction du niveau d'enseignement – classes de l'enseignement général, classes terminales – le sujet est étudié pendant 1 à 5 classes.
2. Les participants ont souligné le fait qu'il existe une grande variété de sujets étudiés. En France on met l'accent sur la révolution bolchevique de 1917, l'URSS dans la période staliniste, les relations internationales pendant la Guerre Froide avec un intérêt particulier pour le régime communiste de Chine. En Grèce, on impose les sujets concernant la révolution de Russie (1917), l'occupation allemande dans les années de la deuxième guerre mondiale et le mouvement de résistance de Grèce, la révolution communiste en Chine, le mouvement communiste en Grèce (1914-1945). En Suisse les sujets étudiés sont uns des plus différents, à savoir : Le Manifeste du Parti Communiste et la Révolution Industrielle, les révolutions de Russie de 1905 et 1917, les dominations de Lénine et Staline, la Guerre Froide, la Chine dans le 20e siècle, l'Eurocommunisme après 1945, le régime communiste dans la République Démocrate Allemande, la révolution culturelle en Chine, Fidel Castro et Che Guevara, le mouvement de la Solidarité et Pologne. En Lettonie l'intérêt des professeurs s'arrête sur l'occupation soviétique et sur le mouvement de résistance nationale. Dans l'ancienne République yougoslave de Macédoine le programme d'histoire inclut des thèmes communs : la Révolution Russe (1917), la Yougoslavie pendant les

années de la seconde guerre mondiale, la domination de Tito, la Macédoine après la deuxième guerre mondiale. En Roumanie on étudie des sujets importants pour l'histoire du 20e siècle, comme par exemple : Lénine et le coup d'état bolchevique (1917), les expériences communistes en Europe après la première guerre mondiale, l'Internationale Communiste, la domination de Staline, le Monde Communiste après 1945, le Régime Communiste en Roumanie, l'effondrement des régimes communistes (1989).

3. Bien sûr, évaluer l'importance d'un sujet dans les programmes et manuels d'histoire ne représente pas une tâche de travail facile. Ainsi, en Grèce, la Révolution Russe de 1917 et le rôle du mouvement communiste en plan local dans les années 50 du 20e siècle, retiennent l'attention. En France on impose les sujets concernant la Russie soviétique et l'importance de l'influence de l'idéologie communiste dans ce pays des années 20 du siècle passé. Le cas de la Suisse est de nouveau particulier car il n'existe pas pour le sujet en question, un sujet plus important qu'un autre. En Lettonie l'importance spéciale de l'analyse commence du fait que ce pays a été sous la domination soviétique, et on ressent les mêmes effets aujourd'hui. L'évolution historique normale de la Roumanie a été interrompue pour 45 ans par le régime communiste et pour cela, le sujet gagne une relevance spéciale non seulement pour ceux qui sont impliqués dans le processus d'enseignement, mais aussi pour les gens communs. Dans l'ancienne République Yougoslave de Macédoine l'étude du régime communiste retient l'attention parce que dans cette période on a reconnu le premier état macédonien.

On peut tirer la conclusion que dans la plupart des cas les sujets abordés proviennent du domaine politique. Il existe encore trop peu de références à la vie quotidienne, à l'histoire sociale, à l'impact de l'idéologie sur les gens communs, à l'activité des dissidents, à l'oppression politique de la période des régimes communistes.

Groupe bilingue Anglais-Français

Président : Claude-Alain Clerc
Gheorghe Borovnia
Attila Szacolkeczai
Walter Sotolartz
Elvira Rotundu
Simona Stigeer
Ljupka Smilanovska
Vassilios Vassiliades
Ulirch Reseck
Gabriela Mitkova
Mihail Kiryazov

Groupe francophone

Président : Nicole Tutiaux-Guillon
Carole Reich
Veronica Fuselova
Mihai Retegan
Antonio Eduardo Mendonca
Doru Dumitrescu
Mihai Manea
Liviu Lazar
Danila Obesterescu

Les groupes de travail

Le séminaire a offert l'opportunité d'un intéressant débat scientifique, mais, aussi d'un échange fructueux d'informations concernant les programmes, les manuels, le rôle du professeur d'histoire, les méthodes didactique modernes. Dans les groupes de travail on a discuté librement, sans préjugés, on a relevé certains problèmes auxquels les professeurs d'histoire d'Europe se confrontent aujourd'hui.

Comme l'histoire reflète toujours et presque immédiatement les changements politiques, par exemple la Lettonie, le Portugal, la Roumanie, les participants se sont longtemps arrêtés sur ce qu'on devrait changer dans le domaine de l'enseignement de l'histoire de la période communiste pour que la jeune génération retienne correctement des modifications importantes du monde contemporain. Ainsi, l'histoire, comme objet d'étude peut faciliter la compréhension des événements politiques, car les élèves considèrent souvent l'histoire comme une fiction réelle et ne comprennent pas très bien beaucoup d'événements contemporains (l'oubli de l'histoire).

Beaucoup de participants ont apprécié le rôle particulier de l'histoire orale et de l'étude de la vie quotidienne dans la présentation de ce thème à la jeune génération. Son enseignement reste une modalité intéressante par laquelle on essaie d'identifier l'idéal humain qui doit être suivi par l'enseignement de l'histoire. Comme c'est un thème avec beaucoup d'aspects, un aspect intéressant comme la culpabilité des forces intérieures qui ont appuyé l'instauration des régimes communistes reste, le plus souvent, au niveau d'un desiderata.

En même temps, il est très difficile de faire comprendre aux élèves des états européens occidentaux les vraies dimensions des régimes communistes de l'Est de notre continent. Accentuant de plus les aspects négatifs, ni les élèves ni les gens communs des pays comme la France, l'Allemagne ou la Suède savent très peu de choses sur le fait que le service médical était gratuit dans la période des régimes communistes, même si la qualité de l'acte médical était désastreuse. On a souligné le fait que dans l'enseignement de ce sujet on devrait tenir compte de nombreux aspects concernant les études sociologiques et psychologiques de ces années, incorporation dans les manuels des résultats des dernières recherches scientifiques des quelques exercices d'histoire orale.

Les participants ont remarqué que le professeur a une mission difficile car il doit expliquer aux élèves, leur apprendre, pourquoi les régimes communistes se sont instaurés, qui a été coupable de cela, pourquoi l'Europe Occidentale a assisté impassible à l'instauration de l'occupation soviétique dans ces régions. En même temps, il n'en est pas moins vrai que non partout en Europe, on ne peut parler des régimes communistes de la même manière.

On passe facilement du fait que les élèves oublient très rapidement et qu'ils n'ont pas les mêmes souvenirs que les adultes. C'est pourquoi par l'enseignement de l'histoire, le professeur doit rétablir la vérité et lutter contre les régimes de dictature.

Au début du 21e siècle, s'impose avec nécessité le développement par le professeur de l'esprit critique de l'élève et de le faire comprendre pourquoi il apprend un certain fait ou un certain phénomène historique. Le manuel devient de plus en plus un auxiliaire de travail spécialement des élèves. L'introduction, dans nombre de pays de l'Europe de l'Est, des manuels alternatifs a déterminé un vif débat dans la société, car, souvent, comme dans le cas de la Roumanie, de nombreuses pressions politiques et la conception mythique se sont situées au-dessus des interprétations scientifiques.

Il semble que le problème n'est pas, pourtant, celui des manuels et des programmes, mais spécialement l'attitude des professeurs envers ceux-la. Du point de vu de l'étude de l'histoire immédiate, une plus grande attention concernant le niveau de compréhension des élèves, les explications où il faut que les facteurs économiques, sociaux et culturels dominant, s'imposent.

Les professeurs sont de plus en plus obligés à modifier la démarche didactique, et l'élève devient un récepteur passif d'informations, un partenaire dans l'acte éducationnel. En effet cela constitue la base de l'enseignement interactif. En même temps, les professeurs qui sont restés traditionalistes soutiennent qu'il est plus facile de faire histoire que de faire, comment ils disent, politique, et par cela de passer rapidement sur la seconde moitié du siècle qui vient de passer. Or, sans tenir compte d'aucun type de précautions, l'histoire doit être enseignée et apprise. Et, c'est pourquoi, le professeur continuera de jouer le rôle central, car même armé du meilleur manuel, un professeur sans vocation éloignera les jeunes de l'histoire et cela au détriment de tout le monde, spécialement de la société.

Conclusions et recommandations

Les participants au séminaire ont convenu des quelques conclusions et recommandations suivantes :

- Dans les programmes et les manuels d'histoire des états européens, il est encore trop peu question du rôle de l'idéologie communiste, des mécanismes de prise de pouvoir par les communistes.
- La présentation des faits et des évènements historiques de la période des régimes communistes prédomine encore au détriment de l'utilisation de la capacité de penser de manière critique des élèves.
- De nombreux moments des années 50 et 60 l'histoire de l'Europe orientale et centrale continuent à être reflétés insuffisamment dans les programmes et les manuels d'histoire des Etats d'Europe occidentale.
- On devrait aborder ces évènements d'une perspective strictement scientifique qui n'a rien en commun avec la politique.
- L'utilisation par les professeurs de l'enseignement interactif et de la méthode de débat s'impose.
- Les stages de formation des professeurs dans la préparation continue devraient s'axer davantage sur les problèmes de l'histoire du 20^e siècle, y compris l'étude de la période communiste.
- L'enseignement de ce sujet peut être considéré comme une occasion importante pour cultiver parmi les élèves et la jeune génération les valeurs démocratiques et pour les préparer à devenir de bons citoyens de la société contemporaine.

ANNEXE I

URSS, Russie, Europe centrale et orientale : quelles approches historique et géographique dans les établissements d'enseignement français depuis 1991 ?**Nicole TUTIAUX-GUILLON****Institut Universitaire de Formation des maîtres de Lyon**

L'enseignement de l'histoire ou de la géographie récente de la Russie et de l'Europe centrale et orientale est très problématique pour les professeurs. Au cours de la dernière décennie, les bouleversements politiques de l'Europe se sont répercutés sur l'historiographie et les programmes scolaires, imposant de changer radicalement les orientations fixées. Les enseignants ne doivent plus seulement chercher des informations pour mettre à jour leurs connaissances mais aussi adopter sur l'ex-URSS un point de vue largement nouveau. C'est difficile car c'est en quelque sorte un tournant idéologique, qui n'est pas si facile à négocier lorsque l'on croit à l'impartialité et à la véracité de l'enseignement scolaire en histoire et géographie ; en outre, certaines questions sur la Russie et l'Europe d'aujourd'hui appartiennent à «l'histoire immédiate», sur laquelle il n'y a de consensus ni social ni scientifique et, en définitive, les interrogations sont plus nombreuses que les certitudes. Je développerai, dans cet exposé, les deux points suivants : l'évolution historiographique des programmes et manuels scolaires ; les problèmes liés à l'enseignement de questions toujours controversées.

Les changements dans les programmes scolaires

En France, les programmes scolaires s'appliquent obligatoirement à l'ensemble du territoire national (avec quelques adaptations pour les territoires d'outre-mer). L'histoire et la géographie ont les mêmes buts, du cours préparatoire à la terminale : développer «l'esprit critique», maintenir une identité politique et sociale en transmettant une vision commune du passé et du monde, donner aux jeunes les moyens de comprendre le monde et d'agir sensément. Dans cette perspective, les programmes scolaires sont largement ouverts sur le monde (c'est le cas même à la fin du XIX^{ème} siècle) et doivent faire écho aux importants changements politiques ou économiques. Selon la structure générale des programmes scolaires, la même thématique est étudiée une première fois au collège (premier degré de l'enseignement secondaire) et encore une fois au lycée (deuxième degré de l'enseignement secondaire). Je ne m'intéresserai ici qu'à l'enseignement secondaire général du deuxième degré¹. La Russie, l'URSS et l'Europe sont étudiées en 3^{ème} et 4^{ème} année de collège ainsi qu'en 2^{ème} et en dernière année de lycée général. Je prends en considération non seulement l'histoire mais aussi la géographie car l'enseignement portant sur les problèmes économiques et l'organisation spatiale actuels de la Russie² suppose la présentation de facteurs historiques (l'explication de la géographie par l'histoire est importante dans l'enseignement français); les changements intervenus dans les programmes d'enseignement de la géographie sont

¹ Les questions concernant l'URSS, la Russie et les changements en Europe sont également étudiées dans les établissements d'enseignement professionnel et technique mais moins de temps est consacré à l'histoire et à la géographie, et certains sujets sont facultatifs.

² Aujourd'hui, la Russie est le seul Etat «post-soviétique» dont l'étude est prévue dans les programmes scolaires en France.

significatifs d'un nouveau point de vue sur les conséquences économiques de la période communiste.

S'agissant de l'évolution du contenu, deux dates sont importantes: 1993 et 1995/96. En 1993, les programmes scolaires ont pris en compte les bouleversements survenus à partir de 1989, et quelques ajustements ont été opérés ; on a principalement décidé que les élèves ne seraient pas interrogés sur ces questions à l'examen final car on manquait de certitude sur la véracité des connaissances et sur ce qu'il convenait d'enseigner. En fait, sur ces années-là en Russie, nombre de professeurs n'enseignent plus rien si ce n'est concernant le relief, le climat ou la population. En 1995 et 1996, de nouveaux programmes scolaires ont été établis pour les collèges et les lycées. Ils méritent d'être examinés de près et comparés avec les anciens.

En géographie, quatre classes sont significatives: la quatrième et la première (3^{ème} année de collège et 2^{ème} année de lycée) où l'on étudie l'Europe, ainsi que la troisième et la terminale (dernière année de collège et dernière année de lycée). Avant 1989, la Russie était un sujet d'enseignement en tant que puissance mondiale, considérée comme telle sur la base de trois critères, à savoir ses réalisations économiques, son influence politique, sa capacité d'organiser une grande partie du monde ainsi que son opposition et sa rivalité avec les Etats-Unis. Cette étude visait à présenter aux élèves un modèle qui, implicitement, mettait en valeur ou critiquait le modèle capitaliste libéral. Mais, à partir de la fin du XIX^{ème} siècle, la Russie fut unanimement considérée comme une grande puissance et, à partir de l'entre-deux guerres, il en fut de même de l'URSS: le communisme était un moyen de conquérir un pouvoir économique et un pouvoir mondial. Cette approche était liée à une présentation de l'époque stalinienne comme une période pendant laquelle l'URSS avait réalisé avec succès son développement économique.

Depuis 1995, il y a un profond changement : au collège, la Russie n'est plus étudiée en dernière année où le programme scolaire porte toujours sur les grandes puissances (Etats-Unis, Europe... et France); la Russie est, à présent, considérée comme un Etat européen, au même titre que l'Allemagne, le Royaume-Uni ou l'Espagne, et figure au programme scolaire de la quatrième. En outre, son étude n'est que facultative et je ne suis pas sûr qu'elle soit choisie par beaucoup d'élèves (nous ne disposons pas d'informations précises à ce sujet). La recommandation de coupler la géographie avec les langues étrangères n'incite pas à étudier la Russie en premier. L'étude des pays européens est généralement prévue à la fin de l'année; or, l'enseignement de l'allemand semble être une priorité et, par conséquent, il ne reste pas beaucoup de temps, et parfois pas du tout, pour les autres Etats.

L'évolution est différente mais, néanmoins, analogue pour les lycées. Comme au collège, la Russie n'est plus étudiée comme une grande puissance. Son étude permet de traiter certains «problèmes» et notamment celui des contraintes naturelles. Grosso modo, elle n'est pas mise sur le même plan que les autres pays européens (ils sont soit étudiés en quatrième, soit, comme l'Allemagne, en tant que puissance économique mondiale) mais classée dans la même catégorie que les pays en développement. Cette situation révèle implicitement que le communisme n'a pas même réussi à faire de la Russie une véritable puissance. Comme la Chine est étudiée dans la même catégorie, le communisme est toujours lié à des problèmes économiques, démographiques et/ou environnementaux... et toujours aussi à la nécessité de le limiter ou d'en sortir pour mettre en place une économie performante, dynamique et compétitive. (Mais il se peut, bien sûr, que les enseignants présentent certains problèmes rencontrés par la Russie actuelle comme le résultat d'une difficile transition vers le capitalisme.)

Les pays d'Europe centrale et orientale ne sont plus étudiés pour eux-mêmes comme c'était le cas avant 1989 (c'est la Hongrie qui est choisie le plus souvent à titre d'exemple): ils sont simplement évoqués dans le cadre de la présentation générale de l'Europe (milieu naturel et population) et de leur candidature à l'Union européenne. Cependant, en quatrième et en première, l'attention est centrée sur l'Union européenne et la France. La raison en est peut-être que, comme l'URSS, ces pays ne constituent plus un modèle économique et social de rechange.

S'agissant de l'histoire, trois classes sont concernées : la dernière année de collège ainsi que la deuxième année et la dernière année de lycée. Dans l'étude de la deuxième moitié du XXème siècle, le modèle communiste est présenté comme appartenant au passé, lié à l'organisation bipolaire du monde. Le monde socialiste n'est plus en soi un élément du programme scolaire; les pays européens ex-communistes ne sont plus étudiés, excepté en tant que zone d'influence soviétique. Le plus important est de donner aux élèves les moyens de comprendre la fin de l'Europe communiste, ou «son éclatement», selon l'expression employée dans le programme scolaire.

A mon sens, le principal changement concerne l'histoire de l'URSS au cours de la première moitié du XXème siècle. La Révolution de 1917 continue d'être étudiée, mais la période entre octobre et la mort de Lénine n'est pas obligatoire (en fait, elle est probablement enseignée rapidement, soit comme une conséquence de la Révolution communiste ou une introduction à la prise de pouvoir par Staline). Globalement, le stalinisme est, à présent, comparé explicitement au fascisme et au nazisme: ils sont étudiés ensemble à titre de totalitarisme ou régime totalitaire. Cette analogie explicite est nouvelle, du moins à l'école. En 1996, lorsque ces programmes d'enseignement ont été publiés, les historiens étaient partagés sur la légitimité d'une telle analogie, et notamment de la comparaison entre les crimes de masse staliniens et nazis, sur l'applicabilité du terme «totalitarisme» aux deux régimes et également sur la question de savoir s'il convient de parler d'un totalitarisme «stalinien» ou «communiste», c'est-à-dire sur la question de la nature du communisme. Les historiens débattent, mais c'est l'école qui décide, non pas exactement de la conclusion (les programmes scolaires ne la précisent pas) mais du moins de la «bonne» approche.

L'optique est manifestement politique et axée sur la société civile, ce qui ne garantit pas toujours, on peut le craindre, une vision historique féconde. Les oppositions et différences entre fascisme et communisme peuvent être minimisées par rapport aux similarités ou aux convergences, même superficielles. Les composantes économiques et sociales de l'histoire peuvent être négligées et l'évolution des régimes réduite à un point de vue monolithique. Le risque est également de discréditer le communisme (et non pas seulement le stalinisme) par une association implicite ou explicite au nazisme. Sur ces points, les programmes scolaires ne donnent pas d'indication. Pour en savoir plus, il faut examiner les manuels scolaires et observer comment l'enseignement est «réellement» dispensé.

Les changements dans les manuels scolaires: l'exemple de l'URSS (1917-1939) en deuxième année de lycée

Les manuels scolaires français comportent généralement deux parties principales : un texte écrit par les auteurs et des documents (textes historiques, photographies, parfois cartes et graphiques). Les documents sont nombreux car la pratique courante est de poser aux élèves des questions s'y rapportant, afin de renforcer leurs connaissances. Certains compléments

diffèrent d'un manuel à l'autre: exercices, dossiers regroupant des documents, définitions etc. Il y a toujours plusieurs auteurs dont certains sont des universitaires et une plus grande partie des enseignants. Entre 1989 et 1996, on a opéré un changement général, caractérisé, d'une part, par une présentation assez ordinaire (une page de texte et une page de document en regard), et, d'autre part, une réduction de la longueur du texte (qui n'équivaut pas toujours à une simplification: le nouveau texte peut être allusif et réellement difficile à comprendre).

Les manuels scolaires sont très importants, non pas tant parce qu'ils révèlent ce qui est réellement enseigné – les professeurs préparent eux-mêmes leurs cours – mais parce que les enseignants français tirent eux-mêmes la plupart de leurs informations des manuels scolaires, ce qui est peut-être dû à la difficulté d'obtenir des publications universitaires. Sur cette question spécifique, c'est vraiment difficile: récemment, plusieurs ouvrages universitaires ont été publiés sur la nouvelle Russie, sur la fin du régime soviétique, sur l'évolution de l'Europe³, mais il y a quelques années, les principales publications étaient en anglais. Les derniers articles sur la Russie dans la revue professionnelle de l'enseignement de l'histoire et de la géographie (*Historiens et Géographes*) ont été publiés en 1994. En outre, un professeur du secondaire doit enseigner l'histoire du XVIII^e siècle à nos jours (au lycée) ou de l'Égypte ancienne à nos jours (au collège) et la géographie de l'ensemble ou presque de la planète. Il ou elle n'a pas le temps de lire toutes les nouvelles publications sur toutes les matières scolaires. Une revue largement diffusée (*l'Histoire*) présente quelques articles sérieux mais cette revue s'adresse davantage au grand public qu'aux professionnels. Or, certaines enquêtes attestent que les enseignants lisent peu. Toutefois, l'une des raisons principales, c'est que les manuels proposent directement «ce qu'il faut enseigner» (même s'il y a de légères différences d'un manuel à l'autre) et simplifient ainsi la tâche consistant à recomposer, à partir d'ouvrages et d'articles universitaires, un contenu susceptible d'être enseigné.

Les documents aussi sont importants, cette fois parce qu'ils sont le support du cours. Ce n'est pas le cas de tous, bien sûr, mais ils donnent des indications sur les possibilités offertes aux enseignants.

Une nouvelle historiographie?

Pour répondre à cette question, j'ai comparé trois principaux manuels de 1988 et 1997 (Nathan, Hatier, Belin). Dans les trois, le stalinisme est, en 1997, présenté explicitement comme un totalitarisme. Ce n'est pas absolument nouveau, excepté pour Hatier: Belin et Nathan avaient déjà utilisé ce concept dans leur précédente édition; cependant, ils l'utilisent beaucoup plus sans, désormais, les subtilités introduites dans l'édition de 1987. En outre, le totalitarisme n'est plus une question appelant une réponse complexe ou le résultat d'une évolution (parfois qualifiée de «perversion») du stalinisme mais une caractéristique du régime. Les manuels scolaires traitent différemment la comparaison entre le fascisme, le nazisme et le stalinisme: soit un fil conducteur entre plusieurs chapitres (Belin), soit un point de vue dans certains dossiers spéciaux (Hatier). VOIR COMMENT COMPARAISON CONDUITE ;

Il en découle un silence presque général sur les progrès sociaux (l'école, par exemple, n'est pas un moyen d'éliminer l'illettrisme, mais de contrôler la jeunesse comme en

³ Par exemple Van Regemorter, «la Russie et le monde au XX^e siècle», Radavanyi, «La nouvelle Russie», Hélène Carrère d'Encausse, «La Russie inachevée», pour l'année 2000.

Italie ou en Allemagne) qui étaient pourtant évoqués dans les précédentes éditions. Parallèlement, le nouveau point de vue s'accompagne d'un changement dans la présentation de l'économie qui est, pour ainsi dire, soumise à l'approche politique; en même temps, il semble qu'il soit devenu impossible de présenter la croissance économique comme une réussite. A l'heure actuelle, les manuels accordent plus d'importance à la collectivisation autoritaire et à la mise en péril de la paysannerie qu'à l'intention d'instaurer une économie puissante et de développer l'industrie et l'énergie. Si l'on compare les documents illustrant l'évolution de l'agriculture de 1917 à 1939, le nouveau point de vue est clair. Les documents faisant état de progrès sont moins nombreux; certains sont maintenant présentés comme l'expression d'une «propagande» (photographies) ou d'une «vérité officielle» (données); les documents relatifs à la pauvreté et à la terreur sont plus nombreux et plus tragiques. Ce n'est pas un renversement de tendances puisque les éditions de 1987 évoquaient déjà l'élimination des koulaks; cependant, elle était présentée dans un cadre général différent, celui d'un projet économique et non pas celui d'un contrôle totalitaire de la société.

On observe un changement encore plus frappant dans la présentation des courants artistiques. Une plus large place est accordée au réalisme socialiste qui est toujours présenté comme une expression du totalitarisme, non seulement à cause de ses liens avec la propagande mais aussi à cause du contrôle des artistes, et des intellectuels et de la soumission de l'art à l'idéologie. En revanche, la place accordée à l'avant-garde, à l'explosion de l'art moderne pendant les années de la Révolution et même de la guerre civile est très limitée, excepté chez Nathan. En fait, la mention de ce mouvement a presque disparu.

Une nouvelle «vérité»

Comme toujours en France, cette nouvelle approche de l'histoire est présentée sans aucune référence aux changements qui l'ont permise ou imposée. Il n'est pas fait état de l'ouverture des archives soviétiques et de ses conséquences sur la crédibilité des anciennes sources et conclusions, sur la possibilité d'avoir accès à de nouvelles sources, sur le nouveau crédit accordé à des témoignages qui, auparavant, n'étaient pas pris en considération. Au mieux, on peut trouver quelques allusions comme « les archives attestent maintenant » que Stakhanov fut, en réalité, aidé par d'autres travailleurs. Il n'y a pas de réflexion sur le lien téléologique entre l'effondrement du régime soviétique et la nouvelle problématique scolaire sur l'URSS, pas plus qu'il n'y a de référence au renouveau de l'historiographie. Il y a (rarement) des textes d'historiens, mais essentiellement de Nicolas Werth, et aucun émanant des historiens français ou allemands qui participent à la controverse sur les crimes de masse sous Staline et sur le totalitarisme. Cette controverse n'est pas évoquée. Ce n'est pas propre aux « questions communistes ». C'est le résultat de l'éducation scolaire.

Le savoir institué comme savoir scolaire, du moins pour l'histoire et la géographie, correspond jusqu'à présent à une version commune reconnue par tous comme «ce qui doit être légitimement enseigné et appris à l'école». Ce corpus se compose essentiellement de conclusions indiscutables, de faits indubitables et de documents conventionnels que chacun s'attend à trouver dans les manuels et dans les classes. Surtout, il doit être consensuel. Il n'y a pas là de place pour les controverses historiographiques, pour les approches critiques, pour l'incertitude ou les questions ouvertes. Pour être enseigné ou appris, ce savoir doit être considéré comme la vérité, mais la vérité n'est pas censée laisser place au doute ou au débat. En outre, les manuels sont rédigés comme un compte rendu de ce qui s'est produit réellement, dans un style plutôt réaliste, et qui suggère que l'on peut facilement connaître le passé, si on prête quelque attention aux sources et que l'on fait preuve d'une certaine

intelligence. Le savoir scolaire n'est pas présenté comme le résultat des études d'historiens, ni comme celui des choix et des travaux des auteurs mais comme le «passé réel». Le totalitarisme n'est donc pas un concept, une interprétation, testés et discutés, mais comme une réalité.

La question des pratiques: de l'enseignement classique aux nouvelles ambitions

Il n'est pas facile de savoir ce qui est réellement enseigné. La profession est régie par une conception largement libérale : l'enseignant(e) est libre d'utiliser la méthode qu'il ou elle juge efficace pour ses élèves ou celle qu'il/elle préfère; en fait, les programmes scolaires prescrivent seulement les grandes questions générales à étudier et ne suggèrent un contenu détaillé que pour certaines d'entre elles. Les formateurs des enseignants et les inspecteurs d'académie favorisent et recommandent certains contenus et pratiques. Toutefois, leur influence n'est pas garantie. Par exemple, lorsque, dans l'académie de Lyon, les enseignants ont été formés aux nouveaux programmes scolaires des collèges, les instructions étaient clairement de dispenser un enseignement sur la Russie et l'Europe dans son acception la plus large (et de ne pas se limiter à sa partie occidentale ou à l'Union). Toutefois, un récent rapport de l'Inspection générale atteste que l'Europe centrale et orientale n'est, en général, pas enseignée en géographie. Or, comme je l'ai déjà dit, ces contenus sont déterminés à la fin de l'année scolaire. Sur cette question particulière, je ne peux pas prendre en compte les observations et l'analyse des cours: je n'ai pas eu la possibilité d'en faire ces derniers mois et ma précédente analyse concerne les anciens programmes scolaires. Je voudrais, néanmoins, exposer certaines questions et perspectives, largement inspirées des études relatives à la transmission des connaissances sur l'Europe et d'autres recherches didactiques.

La plupart du temps, le savoir classique et toujours prédominant enseigné en classe est exactement comme celui présenté dans les manuels : consensuel, muet sur les controverses, incontestable et prouvé par des documents. Il y a, bien sûr, un dialogue entre l'enseignant et les élèves mais ce dialogue est essentiellement un moyen d'obtenir l'adhésion des élèves au contenu de l'enseignement et de tester leur apprentissage. Celui qui sait ce qui est important, ce qui est vrai, celui qui pose des questions et qui, parfois, y répond si les élèves ne parviennent pas à le faire rapidement, c'est toujours le professeur. Le dialogue va toujours très vite: il ne s'écoule que quelques secondes entre la question de l'enseignant et la réponse de l'élève, la « bonne réponse », la nouvelle question ou l'exposé du professeur etc. Cette méthode ne donne pas le temps de mener une réflexion autre que superficielle. Le but principal est d'exposer efficacement aux élèves ce qu'ils doivent apprendre et savoir. Le contenu est essentiellement factuel, assorti parfois de définitions, que ce soit en histoire ou en géographie. Peu de temps est consacré à la réflexion ou à l'analyse critique sur des problématiques car ce n'est pas jugé nécessaire. Les anciens examens évaluaient essentiellement les connaissances.

Ainsi, les cours d'histoire ou de géographie ne conduisent pas à une analyse des événements contemporains. Certaines questions sont traitées par les élèves qui constituent des dossiers de presse ou font des recherches documentaires mais elles ne sont pas « enseignées ». Les professeurs sont là pour transmettre le savoir historique ou géographique, et non pas un jargon journalistique. La plupart du temps, les enseignants recourent à l'actualité s'ils estiment qu'elle peut donner plus de sens au passé (en histoire) ou aux données géographiques: dans les années 90, certains évoquaient les tensions nationalistes de l'époque dans les Balkans pour aider les élèves à mieux comprendre la situation dans cette région avant la première guerre mondiale. Le présent éclaire le passé davantage par le biais

d'analogies douteuses que par une étude historique comparative critique. Toutefois, les enseignants répondent aux éventuelles questions des élèves mais en privé et brièvement, à la fin des cours. Ils recommandent de considérer avec circonspection la production des médias, car elle n'est pas objective, et s'efforcent de dispenser quelques informations complémentaires, d'inscrire la question dans un cadre plus large ou de rappeler les antécédents de l'événement. C'est l'attitude prédominante face à des jeunes intéressés par l'évolution des Balkans ou de la Russie.

A mon avis, la transmission de connaissances sur l'époque soviétique peut amener les enseignants à remettre en question leur matière et à s'interroger:

- pour la vérité présumée de l'histoire et de la géographie enseignées à l'école. Si l'enseignant(e) est quelque peu informé(e) des débats sur l'époque soviétique, il ou elle ne peut pas prendre tranquillement le contenu des manuels scolaires pour une vérité scientifique. Si il ou elle compare ce qu'était la présentation de la Russie avant 1996 (une puissance mondiale) et ce qu'elle est à présent (soit un pays périphérique dépendant de l'Europe et des Etats-Unis, soit un pays en butte à de grands problèmes économiques et environnementaux), il ou elle ne peut pas ne pas se demander où est la «vérité». Ces questions peuvent conduire à une analyse critique du savoir scolaire, qui fait trop souvent défaut.

- sur l'impartialité présumée de l'école : la comparaison entre l'URSS stalinienne et les fascismes est ouvertement un moyen de renforcer l'adhésion à la démocratie et l'intérêt des jeunes pour la démocratie. Elle n'est pas neutre : c'est un moyen de promouvoir les valeurs politiques dominantes de notre société, bien relayées par certains manuels qui insistent sur la résistance au totalitarisme. Cet état de fait donne l'occasion de réfléchir sur les buts de l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

Depuis quelques années, les autorités scolaires envisagent apparemment de modifier la pratique de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Elles prévoient d'aborder les questions «concrètes», c'est-à-dire les questions politiques, culturelles et sociales actuelles. Elles projettent de s'attaquer à leur complexité, du moins au lycée, et de donner aux élèves une idée de la façon dont les universitaires élaborent l'histoire et la géographie, ce qui peut déboucher sur l'historiographie et des interprétations controversées. Elles entendent former les élèves à débattre et à adopter un point de vue, ce qui peut donner l'occasion de comparer diverses interprétations d'un même document et d'analyser une interprétation des années 80 par rapport à une interprétation de l'an 2000, par exemple, amenant aussi éventuellement à une réflexion sur les événements contemporains. L'intention est aussi de tester la capacité des élèves à analyser un dossier comportant des documents qui peuvent être contradictoires. En général, les principaux changements visent à former les élèves à réfléchir par eux-mêmes. Parallèlement, la base du savoir ne serait plus l'enseignant qui fait autorité mais le pouvoir de l'interprétation de donner un sens à la réalité et de correspondre aux sources et aux informations éprouvées.

La période soviétique, la situation actuelle de la Russie et de l'Europe centrale et orientale sont des sujets auxquels une telle orientation peut parfaitement être appliquée. Le sera-t-elle?

ANNEXE II**Attila SZAKOLCZAI
Institute for the Hungarian Revolution of 1956****Enseigner l'histoire du communisme en Hongrie**

Il m'a été demandé de faire un bref exposé sur l'enseignement relatif à l'histoire du communisme en Hongrie, notamment les réussites et les échecs dont nous avons fait l'expérience. Toutefois, il ne peut y avoir d'enseignement sans connaissances à transmettre et sans étudiants dont on suppose qu'ils seront réceptifs à ces connaissances. Leur degré de motivation dépend du contexte familial et de l'environnement plus large dans lequel ils vivent. C'est pourquoi j'aimerais évoquer, pour commencer, les réalisations et les insuffisances de la recherche sur l'histoire contemporaine de la Hongrie, et la manière dont la société se rattache à la période communiste qui a pris fin, du moins nous l'espérons, en 1990.

La recherche sur l'histoire contemporaine et son enseignement sont des tâches à la fois gratifiantes et ingrates.

Elles sont gratifiantes parce que cette période suscite habituellement beaucoup plus d'intérêt que les époques antérieures, ce qui signifie des possibilités plus nombreuses de prendre la parole et de publier. D'après les programmes hongrois, cet enseignement est dispensé à l'issue de chacune des phases de la scolarité – élémentaire et secondaire – c'est-à-dire à des moments où il est, de toute évidence, particulièrement intéressant de transmettre des connaissances aux élèves et d'en débattre avec eux.

D'autre part, le travail est ingrat parce qu'il se heurte à des obstacles, juridiques et autres. Beaucoup de faits et relations présumés ne sont pas révélés. Le scalpel de la dissection pénètre souvent dans des tissus vivants: un grand nombre de personnes liées au sujet traité sont encore présentes et protestent énergiquement contre ces méthodes de dissection du chercheur, refusant d'être épinglées comme un insecte dans un musée.

D'un autre point de vue, chacun sait que les personnes âgées aiment à évoquer leurs souvenirs. En fait, ceux qui se sont opposés au système communiste d'une manière quelconque ou ceux qu'il a dénigrés souhaitent avoir leur mot à dire. Toutefois, leur volonté de parler n'a rien à voir avec une enquête universitaire objective. Elle tend souvent à ériger un mémorial aux orateurs ou à leurs souffrances.

Il ne fait pas de doute que les chercheurs désireux de faire toute la lumière doivent en savoir davantage que ce que veulent bien se rappeler les témoins de ce type. L'institut auquel j'appartiens, l'Institut 1956 de Budapest, détient des archives historiques orales qui comprennent près de 900 entretiens, mais nos efforts pour développer cet ensemble de témoignages ont bien souvent échoué. Beaucoup de quinquagénaires ou sexagénaires bien connus, aujourd'hui titulaires de postes importants dans différentes organisations de vétérans, ont hésité à nous accorder une interview lorsqu'ils se sont rendu compte qu'il leur faudrait parler de toute leur vie, et pas seulement du rôle qu'ils ont joué en 1956. Ils ont refusé alors même que toutes les personnes interrogées étaient en mesure de décider de l'utilisation de l'interview et des restrictions dont sa lecture devait faire l'objet, puisque le principal objectif,

en dernier ressort, est de garder la trace de souvenirs qui se perdraient autrement à la mort de l'intéressé.

Je me souviens d'une conférence sur 1956 qui était consacrée à la répartition sociale des membres des organisations révolutionnaires. Un vétéran a formulé de vives objections non seulement à l'égard des conclusions, mais aussi de la recherche elle-même, en faisant la comparaison, que je viens de mentionner, avec des insectes exposés à l'aide d'une épingle.

Les chercheurs qui se penchent sur le passé récent se trouvent dans une situation particulièrement difficile lorsqu'hier et soudain totalement séparé d'aujourd'hui et que les acteurs des événements d'hier deviennent brusquement suspects. En effet, tous ceux qui participaient à la vie publique étaient membres du parti d'Etat dont la dictature était imposée, jusqu'à l'apparition tardive de groupes d'opposition. De nos jours, une représentation tout à fait différente est donnée des communistes réformateurs hongrois qui ont acquis un certain mérite en 1989. A l'époque, l'aspect important était la distinction entre eux et leurs prédécesseurs au pouvoir. Aujourd'hui, le fait marquant est leur appartenance à la direction du parti d'Etat. Dans une démocratie, la vie publique se passe au grand jour. Les événements sont connus et la tâche principale de l'historien est d'identifier les forces dont ils résultent, le contexte plus profond d'éléments dont on est informé superficiellement. En revanche, l'histoire du communisme doit être extraite d'un oubli complet. La tâche est compliquée encore par la manière particulière dont les archives étaient établies à l'époque, en mettant l'accent sur la sécurité publique, et par le divorce entre le système «idéocratique» et ses racines idéologiques. Dans des circonstances normales, hier se prolonge aujourd'hui, alors qu'en l'occurrence, il y a eu traumatisme. Le passé récent des ex-pays communistes a été occulté et quelque chose d'entièrement différent a commencé. L'objectif et la condition de ce départ radicalement nouveau ont été de changer non seulement la structure politique, mais également les mentalités, les habitudes et le système de valeurs. On s'est ensuite aperçu avec amertume que l'ancien système politique ne pouvait être éliminé, ou le nouveau édifié, en un jour. Il y avait encore moins de chances de transformer si rapidement les individus, que tant de fils rattachent à leur passé. Le fonctionnement d'une société qui était soudain déclarée démocratique et civile et de l'Etat conçu pour la gérer renfermait inévitablement des éléments non démocratiques et non civils. Ces derniers pouvaient même, à l'occasion, prendre le dessus et se révéler d'autant plus négatifs que la société n'en était pas consciente.

Dans des conditions démocratiques et constitutionnelles normales, les programmes scolaires de base ne peuvent différer ou aller au-delà des opinions professionnellement admises. En d'autres termes, une période de l'histoire ne peut être intégrée au programme qu'après l'étude de nombreuses sources et la parution d'au moins une monographie d'ensemble sur la norme exigible. Il n'est possible d'enseigner que les parties du passé plus ou moins explorées et connues. Selon ces critères, l'histoire de la Hongrie soviétisée ne peut faire partie des programmes scolaires. Bien que beaucoup de récits, analyses, souvenirs et documents aient été publiés, ils sont très inégalement diffusés. Des périodes relativement bien analysées alternent avec des phases d'obscurité. Cette anomalie se reflète, bien entendu, dans les manuels et matériels de programmes d'aujourd'hui.

A un niveau abstrait, on admet que la période communiste a été l'un des chapitres les plus sombres de l'histoire de la Hongrie, mais il n'y a pas de consensus professionnel ou social détaillé.

Malheureusement, les historiens sont divisés pour des motifs moins professionnels que politiques. Leurs avis diffèrent sur la date à laquelle le système communiste est apparu en Hongrie. Pour la mouvance nationale, conservatrice, il s'est édifié principalement en 1945, quand l'armée soviétique a chassé les nazis du pays et que la deuxième dictature a remplacé la première. Les fondements du pouvoir communiste étaient déjà en place à cette date. Les historiens libéraux de gauche contestent cette interprétation, faisant valoir que la Hongrie a gardé une certaine marge de manœuvre jusqu'au moment où les relations entre les puissances victorieuses ont dégénéré en guerre froide. Dans une certaine mesure, le système politique est resté démocratique et le processus de soviétisation n'a commencé qu'en 1947.

Outre les nombreux détails qui n'ont toujours pas été clarifiés, il reste à répondre à des questions fondamentales. Bien souvent, les chercheurs n'ont pas même réussi à les poser.

Un bon exemple de la situation est donné parce que nous savons et ce que nous ignorons de la police politique. Plusieurs articles et ouvrages, et même une monographie distincte, ont paru. Nous savons, ou plus précisément nous soupçonnons, que les organisations de sûreté de l'Etat ont joué tout au long de cette période un rôle important, en dehors de l'intimidation de la société, mais nous ne savons pas dans quels domaines. Nous ignorons également si ces organisations exécutaient la volonté politique du parti ou si elles agissaient avec une certaine indépendance. Nous entrevoyons qu'elles ont aussi joué un rôle important dans l'économie entre 1945 et le changement de système, mais sur ce point les informations sont encore moins nombreuses ou moins sûres. Nous pensons que les organisations de sûreté de l'Etat des pays du camp communiste étaient en contact étroit les unes avec les autres, mais nous n'en avons la preuve certaine que dans quelques cas particuliers. On ne peut pas même indiquer approximativement si la tâche des services, parallèlement à la coopération et à l'information des organisations partenaires, comprenait également la désinformation, ou jusqu'à quel point les intérêts nationaux étaient défendus malgré les attentes internationalistes. Nous savons que le contrôle soviétique s'exerçait par plusieurs voies, mais nous ne connaissons en général ni les rapports qui étaient transmis à cette direction ni les relations entre les filières.

Une incertitude existe jusque dans la phraséologie de base. Plusieurs termes sont appliqués à cette période – communiste, bolchevique, socialiste ou soviétique – et ils sont souvent employés en alternance, comme des synonymes. Dans le meilleur des cas, des distinctions peuvent être observées, mais la terminologie reste individuelle, sans s'inspirer d'un consensus social ou professionnel. Cette incertitude terminologique est encore plus apparente quand le système est examiné en détail. Les distinctions s'effacent alors entre les anciennes expressions et institutions: ennemi de classe ou appartenant à une autre classe, police ou police politique et police spéciale.

Il est par conséquent difficile d'enseigner l'histoire de cette période selon des critères professionnels stricts, mais on ne peut contester qu'elle doive être connue, et que la société demande à ce qu'elle soit apprise dans les établissements scolaires. Pour les raisons que j'ai mentionnées, les professeurs s'attèlent à cette tâche sans pouvoir se fonder sur des connaissances sûres. La situation est d'autant plus déplaisante que la plupart des intéressés ont obtenu leur diplôme avant le changement de système et savent sans doute de première main que ce qui leur a été dit n'était pas la vérité. Or ils sont incapables, ou seulement capables en partie, de remplacer les données qui ne sont pas valables par d'autres éléments ayant une crédibilité professionnelle ou humaine. Le recyclage professionnel en est encore à

ses balbutiements, si bien que les cours sont de qualité inégale. Il arrive fréquemment qu'ils ne couvrent pas l'ensemble de la période, ou qu'ils soient interrompus faute de moyens.

Les gouvernements successifs n'ont pas réussi à motiver les enseignants et les stages obligatoires n'ont pas eu beaucoup de résultats. Bien que les programmes électoraux de tous les partis aient comporté, depuis le changement de système, une augmentation importante des salaires des professeurs, ces promesses n'ont pas été tenues. Les rémunérations, déjà relativement faibles avant 1990, se sont encore réduites. De ce fait, la plupart des enseignants doivent avoir un deuxième emploi ou donner des cours particuliers, et n'ont pas le temps de se former. La libération des possibilités de recherche et du marché du livre a créé des conditions opaques et l'on trouve dans l'abondante littérature disponible beaucoup d'ouvrages sans intérêt. Le système de valeurs auquel on était habitué n'existe plus et le nouveau n'est pas encore fiable. La sélection est d'autant plus difficile que les éditeurs sont dirigés entièrement par le marché et recherchent les ouvrages journalistiques dont les ventes seront bonnes, au détriment d'une approche universitaire qui toucherait un lectorat moins nombreux. On aboutit ainsi au résultat suivant: les connaissances du grand public sont professionnellement très contestables, mais émanent de textes bien commercialisés et vendus en grande quantité. L'évaluation de la période communiste par la société est également devenue incohérente. En 1990, la société hongroise était relativement unie dans le rejet du communisme et des valeurs de gauche, socialistes ou social-démocrates. Toutefois, la réhabilitation partielle de ces dernières a été très rapide, en tant qu'antidote à la politique du gouvernement de droite arrivé au pouvoir en 1990 et parce que beaucoup étaient déçus par la nouvelle démocratie. C'est pourquoi le parti successeur a remporté une victoire écrasante aux élections de 1994.

Depuis lors, on trouve en Hongrie des points de vue sur le communisme diamétralement opposés, parfois illogiques et révélateurs de la confusion qui règne dans la conscience sociale. Le seul dénominateur commun est la condamnation de la phase stalinienne classique, car nombreux sont ceux qui cachent à peine leur nostalgie pour la période du gouvernement Kádár, qui a suivi les représailles de 1956.

Les partis et gouvernements nationaux et conservateurs, ainsi que leurs partisans, tentent de mettre les deux périodes sur le même plan et de souligner la continuité entre elles. Les hommes politiques de cette mouvance se servent des atrocités du gouvernement Rákosi pour attaquer et discréditer à la fois celui de Kádár et leur rival présent le plus dangereux, le parti socialiste successeur. Revenant aux traditions de l'entre-deux guerres, ils condamnent non seulement le communisme, mais aussi les thèses socialistes et libérales, là encore à des fins politiques d'actualité. Ces éléments rendent plus difficile l'apparition dans la société d'une conception du communisme plus ou moins uniforme et bien définie.

Un autre groupe manifeste une tendance opposée. Au lieu d'élargir la catégorie, il la restreint en établissant une distinction entre le communisme et la politique de Kádár. Il attend des socialistes qu'ils poursuivent cette dernière et c'est en partie parce qu'ils ne l'ont pas fait qu'ils ont échoué aux élections de 1998. La confusion qui caractérise la conscience sociale est accrue par les incertitudes terminologiques déjà mentionnées et par les deux sens différents que prend le terme «dictature» pour les professionnels et dans l'usage commun. Les spécialistes des sciences sociales définissent comme une dictature la période allant de 1945 ou 1947 jusqu'en 1989, alléguant qu'elle a été marquée par la concentration des pouvoirs sans contrôle et l'absence de séparation entre eux. La violence ouverte dans l'exercice du pouvoir n'est pas considérée comme un critère fondamental. Dans le langage

commun, en revanche, la dictature implique en premier lieu l'exercice violent du pouvoir et son abus, dont le régime Kádár s'est rendu coupable rarement et seulement pour atteindre des buts particuliers, de telle sorte qu'il était impossible de s'en rendre compte à moins de s'intéresser de près à la politique.

Le fait que le public soit de mieux en mieux informé du passé récent a joué un rôle dans le changement de système intervenu en Hongrie. La version des faits qui est ressortie des ouvrages parus dans les pays occidentaux et de publications clandestines en Hongrie même ont été un facteur de déstabilisation pour le régime de Kádár, auquel un coup sérieux a été porté en 1989, quand le Premier ministre Imre Nagy et les hommes politiques exécutés avec lui en 1958 ont été exhumés et réenterrés après des funérailles collectives. L'exploitation du passé à des fins politiques du moment n'est pas spécifique à la Hongrie d'aujourd'hui, mais l'avantage politique à tirer de l'appropriation d'une tranche adéquate du passé a été démontrée graphiquement et de manière attrayante au cours de l'été 1989. On peut en conclure que le passé récent (et, dans certains cas, le passé plus lointain) relèvent de la politique aussi bien que de l'histoire, comme l'ont illustré les controverses politiques qui ont entouré la célébration du millénaire de la Hongrie, l'année dernière.

Les professeurs d'histoire ont bénéficié d'une liberté idéologique considérable pendant la crise du système communiste. Ils ont constaté avec inquiétude, après 1989, que le nouveau gouvernement avait également des exigences politiques à leur égard et à celui de leur matière, de telle sorte que l'utilisation dans leur enseignement de manuels à tendance libérale-de gauche ou nationale-conservatrice n'était pas indifférente pour leur carrière ou les chances de réussite de leurs élèves. Ce réflexe social a persisté sous la coalition libérale-de gauche qui a remplacé le premier gouvernement de droite en 1994, le préjugé opérant évidemment en sens inverse. Jusqu'en 1994 (et depuis 1998), une condamnation extrême du communisme et de l'exercice du pouvoir avant le changement de système a été la clé de la reconnaissance et du succès. La période du gouvernement à prédominance socialiste a incité les enseignants à la prudence, le Premier ministre ayant occupé de hautes fonctions sous l'ancien régime.

On aurait tort de déduire de ces observations que les professeurs d'histoire hongrois sont lâches ou cyniques et changent de direction comme des girouettes au gré du vent politique. Si la plupart d'entre eux sont prêts, à tout moment, à répondre aux attentes des autorités, c'est parce que les réflexes sociaux de la période antérieure à 1989 survivent. Toutefois, nous aurions moins de mal à nous libérer des incitations politiques directes transmises par les médias du service public si nous avions tous des connaissances solides et irréfutables, si nous vivions et travaillions (conseils scolaires et collectivités locales compris) dans un environnement d'institutions démocratiques éprouvées et si nos salaires nous permettaient de vivre.

Les historiens en tant que profession, et par conséquent les professeurs d'histoire, n'ont pas trouvé de solutions satisfaisantes aux problèmes que posent les caractéristiques particulières de l'histoire du communisme. L'accent a toujours été mis sur l'histoire politique dans l'historiographie hongroise et dans l'enseignement de cette matière.

Permettez-moi d'en donner rapidement pour exemple le manuel sur la période communiste le plus couramment employé dans les établissements secondaires hongrois. Cet ouvrage, destiné aux élèves de 14 à 18 ans, comprime l'histoire sociale, culturelle, et scientifique pertinente en un seul chapitre et néglige la division essentielle de ce laps de temps en phases, tandis que l'histoire politique s'étend sur douze chapitres. Pourtant, il est

évident que l'histoire politique ne peut se définir en l'occurrence par les moyens traditionnels.

L'histoire politique porte essentiellement sur la lutte entre les forces en présence sur la scène publique; or, une fois le système communiste mis en place en Hongrie, il n'est resté qu'une seule force politique et toute lutte au sens habituel était impossible. Les méthodes descriptives traditionnelles de l'histoire politique ne sont applicables qu'en trois occasions à l'histoire du communisme: la prise de pouvoir de ce dernier, le changement de système qui en a entraîné le déclin, et la révolution de 1956 et le combat pour l'indépendance intervenus entre les deux événements précités. Il n'est pas surprenant de constater que ces trois moments font l'objet de la littérature historique la plus abondante et que leur présentation occupe les trois quarts des manuels de l'enseignement secondaire.

D'autres méthodes se prêtent mieux à la description de la période mais leur emploi soulève également de grandes difficultés. L'histoire orale et personnelle constitue une branche nouvelle de la discipline, qui cherche encore à être professionnellement reconnue et acceptée. L'histoire sociale est entravée par l'absence d'informations utilisables: du fait des critères politiques alors en vigueur, les données étaient généralement fausses ou portaient sur des sujets qui ne pouvaient donner lieu à interprétation en dehors du monde communiste. L'un des exemples en est la catégorie de la «classe étrangère», dans laquelle étaient réunis pêle-mêle le prêtre du village, le sergent de gendarmerie, le propriétaire terrien et l'industriel propriétaire d'une entreprise.

L'approche chronologique et la concentration sur l'histoire politique signifient que le manuel omet de décrire le système lui-même ou son mode de fonctionnement et que la présentation de ses effets en devient partielle. La structure de pouvoir communiste a conservé beaucoup d'institutions «bourgeoises», comme le parlement et le gouvernement, mais elles n'étaient que des coquilles vides, si bien que la structure elle-même était tout à fait différente de celle d'aujourd'hui. De telles conditions sont inconnues et déconcertantes pour les étudiants actuels. Un manuel réellement utile devrait consacrer un chapitre distinct à leur description, ne serait-ce que parce que leur caractère incompréhensible montre combien les problèmes de fonctionnement des institutions démocratiques présentes sont relativement bénins. La présentation fragmentaire du système et le mauvais choix de la perspective adoptée occultent la vulnérabilité et la dépendance forcée de l'individu et de la société ou les gomment par une phraséologie vide de sens.

Puisque l'histoire politique des années Kádár n'a pas été ou ne peut être présentée, cette période est dépeinte seulement à travers son histoire économique. Il n'y a pas eu de changements fondamentaux dans la gestion de l'économie avant 1989, et le manuel souligne par conséquent la continuité du système. Ce faisant, il ne donne qu'une demi-vérité sur le régime Kádár et laisse penser que le changement introduit était relatif. A supposer que soit correcte l'interprétation qui prévaut dans l'enseignement public hongrois, d'après laquelle le communisme s'est effondré parce qu'il avait mis le pays en faillite, elle constituerait également une dépréciation de la démocratie, incapable de faire sortir l'économie de la crise.

La manière dont la société a traversé les phases plus ou moins agressives du communisme est exposée de manière très simpliste. Le manuel ne cite que les événements négatifs: les agriculteurs ont été obligés de se grouper en exploitations collectives, les biens des classes moyennes ont été expropriés, le clergé a été persécuté et s'est appauvri, le pays tout entier était corrompu. Pourtant, lorsque le communisme est entré en crise, la situation de

la population ne s'était pas seulement détériorée, mais aussi améliorée à maints égards. La société essentiellement agricole de la période antérieure à 1945 s'était urbanisée. On observait une discrimination moindre à l'égard des femmes. Les soins de santé avaient progressé et permis une prolongation de l'espérance de vie. Les différences prononcées dans les ressources et l'éducation d'avant 1945 avaient fait place à une répartition plus équitable. Les pourcentages de la population ayant suivi un enseignement secondaire et supérieur avaient augmenté, et on pourrait citer bien d'autres éléments positifs. Loin de moi l'idée de les porter au crédit du communisme. En fait, l'évolution dans ce sens aurait sans doute été bien plus grande si la Hongrie n'avait pas été forcée de suivre cette voie. Je voudrais simplement montrer que même un système fondamentalement mauvais et négatif ne peut supprimer la volonté et la capacité naturelles de la société de vivre et de se développer. Cet aspect ne saurait être mis en lumière si la période communiste est abordée du point de vue du pouvoir, et son omission est une lacune grave.

En tout état de cause, il ne vaut pas la peine de noircir encore l'image déjà sombre du communisme. Si la tentative réussit, on aboutit à un tableau sinistre qui n'apporte rien. Pendant ce temps, le néocommunisme devient un phénomène à la mode parmi les jeunes, toujours enclins par esprit de rébellion à adopter des vues radicales. Pour beaucoup d'entre eux, l'étoile rouge n'est pas un symbole lugubre et Lénine et Trotski sont pas des incarnations du mal, mais des idéologues qui ont proposé, avec plus ou moins de sérieux, des solutions inédites et ils ne sont pas à blâmer si leurs idées ont été faussées dans la pratique. On trouve à Budapest un café, le Marxim, populaire auprès des jeunes et en passe de devenir une attraction pour les touristes, qui est rempli de symboles du communisme, dont l'exposition, incidemment, est illégal.

En Hongrie comme ailleurs, il est fréquent de mettre en parallèle le communisme et le nazisme, autre grande dictature du XX^e siècle ayant entraîné des génocides. L'école de pensée nationale-conservatrice refuse d'établir une distinction morale entre les deux. Elle va parfois jusqu'à considérer le nazisme comme le moindre des deux maux, le jugeant plus rationnel parce qu'il n'a pas persécuté sa propre population et calculant arithmétiquement que son tribut en vies a été moins important. Pour ces motifs, on tend à condamner de manière égale les deux types de dictature et, au cours de la présente année scolaire, il a été obligatoire dans les établissements secondaires de commémorer l'Holocauste à une date et les victimes de la dictature communiste à une autre. Toutefois, l'efficacité des commémorations a été affaiblie, non seulement par les motivations politiques qui en sont aujourd'hui ouvertement données, mais parce qu'aucun des jours choisis ne pouvait être lié dans les esprits à un événement particulier.

Le parallèle recherché entre les deux systèmes pourrait bien avoir un effet opposé à celui qui est souhaité. En effet, le nazisme est resté une dictature dans les deux sens jusqu'à la défaite de l'Allemagne à la fin de la guerre. Il n'a pas connu la période de consolidation qu'ont expérimentée les variantes européennes du communisme. Il en résulte que le nazisme est lié dans presque tous les cas à des expériences négatives et inhumaines, personnelles ou indirectes, ce qui n'est pas le cas du communisme. Les atrocités nazies ont été connues immédiatement (en termes historiques). Les photographies des camps d'extermination ont été diffusées dans le monde entier, suscitant d'inévitables réactions d'horreur. Les atrocités du communisme ont été mises au jour tardivement et on ne les connaît guère par expérience. Une forêt ou une colline où se trouvait autrefois un camp d'internement ne peut provoquer de réactions que parmi les anciennes victimes des atrocités qui s'y déroulaient. On peut trouver injuste cette différence entre les deux systèmes, mais elle est incontestable.

En résumé, je ne crois pas être en mesure de vous dire quoi que ce soit de surprenant. Quand les jeunes préparent leur examen de fin de scolarité, ils ont en tête un horrible chaos quant à l'histoire du communisme. Bien que l'année scolaire soit sans cesse allongée, 10 % seulement des élèves du secondaire ont traité la période écoulée depuis 1945, et ils ne l'ont étudiée que jusqu'à la révolution de 1956. Ils connaissent les noms de deux hommes politiques communistes seulement, Rákosi et Kádár, mais n'ont à leur sujet que des notions sommaires et floues. Alors que j'enseignais à des journalistes stagiaires ayant fait des études secondaires, l'un d'eux a déclaré que Rákosi, dirigeant du parti communiste jusqu'en 1956, avait été Premier ministre dans les années 70, immédiatement avant Arpád Göncz. Bien entendu, Göncz n'avait pas été Premier ministre non plus; il s'agissait du premier Président élu après 1990. Les étudiants n'étaient capables de décrire le système communiste que par clichés (la population était persécutée) et la caractéristique la plus souvent évoquée était l'absence de liberté nationale.

Alors que la responsabilité du professeur quant à la manière d'enseigner cette période est exceptionnellement lourde, les conditions de cet enseignement sont plus difficiles que d'ordinaire. Le seul espoir est que ces conditions difficiles puissent faire naître, par elles-mêmes, la résolution d'y faire face et de réussir.